

# **O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação**

**Maria Armanda Rodrigues Antunes Sequeira**

Orientador: Professor Doutor José Luís Rocha Pereira do Nascimento

*Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Políticas de  
Desenvolvimento de Recursos Humanos*

**Lisboa  
2021**

[WWW.ISCSP.U LISBOA.PT](http://WWW.ISCSP.U LISBOA.PT)

# O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação

*Maria Armanda Rodrigues Antunes Sequeira*

*Orientador: Prof. Doutor José Luís Rocha Pereira do Nascimento*

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutora em Políticas de  
Desenvolvimento de Recursos Humanos

Presidente:

- Doutor Heitor Alberto Coelho Barras Romana, Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutora Fernanda Maria Duarte Nogueira, Professora Associada com Agregação Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

- Doutor Francisco José Santos Cesário, Professor Associado Universidade Europeia;

– Doutora Maria de Fátima Nunes Jorge Oliveira, Professora Auxiliar Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora;

– Doutor Francisco Guilherme Serranito Nunes, Professor Auxiliar ISCTE Business School - Instituto Universitário de Lisboa;

– Doutor José Luís Rocha Pereira do Nascimento, Professor Auxiliar Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, orientador;

– Doutor Damasceno Dias, Professor Auxiliar Convidado Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

*Lisboa*

*2021*

**Para a minha Sagrada Família.**

## AGRADECIMENTOS

Não haveria agradecimentos suficientes para as tantas pessoas que marcaram este meu percurso e me incentivaram (às vezes sem sequer se aperceberem) a persistir e a acreditar.

Uma palavra de gratidão muito especial para o meu Orientador, o Professor Doutor José Luís Nascimento, pela partilha genuína e generosa, pelo espírito de melhoria contínua com que sempre me guiou e inspirou. O caminho que fizemos fez-me querer saber, investigar e contribuir mais para as áreas de eleição que temos em comum, as da gestão de Pessoas.

Agradeço também a todas as pessoas que tornaram possível a realização destes estudos, seja os participantes que responderam aos questionários, seja as organizações que acederam à sua aplicação. Foram também muitos deles, com a sua adesão (ou a ausência dela) às práticas formativas, a constituir uma fonte de inspiração para as grandes questões que nortearam esta investigação.

A título pessoal, os amigos estiveram sempre lá, com palavras de ânimo e incentivo, alguns vivendo intensamente ao meu lado as “dores de crescimento” que implicam um projeto desta natureza. Duas destas pessoas foram incansáveis e imprescindíveis para chegar aqui, daquelas amigadas que começam nas aulas e saltam para a vida. Por isso, o meu agradecimento à Daniela e à Liliana.

A toda a minha família, pelo suporte familiar e carinho, tentando encurtar com palavras de apoio este caminho percorrido.

E, por fim, um agradecimento infinito à minha “Sagrada Família”.

Paulo, ninguém como tu sabe como foi. A tua presença permanente, as palavras de confiança e de desafio, o carinho, os conselhos (mesmo os que, teimosamente, não segui), os silêncios, a capacidade de esperar e de dar não têm preço. Obrigada por me apoiares a realizar este sonho.

Ao Pedro e à Madalena, o meu eterno príncipe das palavras e a minha princesa guerreira, obrigada pelo apoio que deram, de tantas formas que nem sempre se aperceberam. Espero que todo este caminho também vos inspire a nunca desistirem daquilo que é realmente importante.

## RESUMO

Atualmente, a transferência da formação encontra-se numa encruzilhada. As reconhecidas vantagens da formação surgem a par da dificuldade em quantificar o grau de transferência para o contexto de trabalho. A literatura tem convidado a um novo debate sobre o que já se sabe sobre o sistema de transferência da formação e os fatores que a influenciam.

Pretende revisitar-se um conjunto de antecedentes da transferência, considerando alguns cuja relação já está validada na literatura, como os fatores do “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*) ou as estratégias de transferência, outros cuja investigação em torno desta relação é ainda incipiente, como os comprometimentos profissional e organizacional, e outros ainda que não foram estudados em associação com a transferência, como os estilos de tomada de decisão. A presente investigação propõe considerar estes constructos como antecedentes da transferência, perspetivando a hipótese dos comprometimentos, os estilos de tomada de decisão e as estratégias de transferência surgirem como mediadores na relação entre os preditores do *LTSI* e a transferência da formação.

Esta investigação é composta por quatro estudos assentes numa abordagem hipotético-dedutiva e construtivista, de natureza quantitativa, com recurso à metodologia de inquérito por questionário. Os modelos conceituais foram testados através da modelação por equações estruturais. Consoante os estudos, foram também analisados os efeitos de moderação e mediação presentes, bem como a identificação de perfis associados à transferência da formação.

Os resultados finais evidenciaram a emergência da motivação para transferir, *coaching* de desempenho e estratégias de transferência cognitivo-afetivas como antecedentes, estas últimas identificadas como mediador da relação entre aqueles e a transferência da formação.

A Gestão e a teoria beneficiam da identificação dos antecedentes mais impactantes no âmbito do sistema de transferência, essencial para políticas formativas mais eficazes e para um adequado redirecionamento do investimento em formação. Além desta conclusão geral, são apontadas outras conclusões e sugestões para futuras investigações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transferência da Formação, Estratégias de Transferência, Comprometimentos Organizacional e Profissional, Estilos de Tomada de Decisão

## ABSTRACT

Nowadays, training transfer is at a conceptual and practical crossroad. The recognized advantages of training appear alongside the difficulty in quantifying the degree of training transfer that happens in the workplace. Literature has opened a new debate about what is already known about this transfer system and the factors that influence it.

We intend to revisit a set of training transfer antecedents, considering some whose relationship is already widely validated in the literature, such as the factors in the “Learning Transfer System Inventory” (LTSI) or the transfer strategies. Also, we intend to include others whose relationship with transfer is still incipient, as the professional and organizational commitments, and others that have not been studied in association with transfer, as decision-making styles. This investigation presents these constructs as antecedents of training transfer, suggesting that both commitments, decision-making styles, and transfer strategies act as mediating variables in the relationship between the predictors of LTSI and training transfer.

This investigation consists of four studies based on a hypothetical-deductive and constructivist approach, of a quantitative nature, using the questionnaire methodology. Conceptual models are tested through Structural Equation Modeling (SEM). Depending on the studies, the moderation and mediation effects are also analyzed, as well as the identification of profiles associated with training transfer.

The results highlighted the emergence of motivation to transfer, performance coaching and cognitive-affective transfer strategies as the sole antecedents of training transfer, with these strategies showing a mediating role between those constructs and training transfer.

Human Resources Management and literature benefit from the identification of the most impactful antecedents within the transfer system, essential for the design of more effective policies and for an adequate redirection of investment in training. In addition to this general conclusion, several other conclusions and suggestions for future investigations are pointed out in each study.

**KEY WORDS:** Training Transfer, Transfer Strategies, Organizational Commitment, Professional Commitment, Decision Making Styles

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I. DA PROBLEMÁTICA À ESTRUTURA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1. Enquadramento do Problema.....	2
1.2. Objetivos e Questão de Investigação.....	6
1.3. Relevância e Contributos do Estudo.....	10
1.4. Estrutura da presente Investigação.....	12
<b>CAPÍTULO II. DA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO AO COMPROMETIMENTO E AOS ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO (ENQUADRAMENTO) .....</b>	<b>15</b>
2.1. A Transferência da Formação.....	15
2.1.1 A Transferência da Formação no atual contexto de trabalho.....	15
2.1.2. Definição e Concetualização da Transferência da Formação.....	20
2.1.3. Modelos de Transferência da Formação.....	23
2.1.4. O “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” ( <i>LTSI</i> ) – Um Modelo de Transferência da Formação.....	30
2.1.5. Estratégias de Transferência da Formação.....	39
2.2. O Comprometimento.....	44
2.2.1. Contextualização e Dimensionalidade do Comprometimento: Perspetivas Unidimensionais e Multidimensionais.....	45
2.2.2. Uma revisão do conceito de Comprometimento.....	51
2.2.3. O Modelo Multidimensional das Três Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) e Profissional (Meyer et al., 1993).....	53
2.2.4. Múltiplos Focos de Comprometimento em contexto de trabalho.....	66
2.2.5. Uma abordagem centrada na Pessoa: Os Perfis de Comprometimento.....	72
2.3. Os Estilos de Tomada de Decisão.....	77

2.3.1. A tomada de decisão nas Organizações.....	77
2.3.2. Contextualização e Concetualização dos Estilos de Tomada de Decisão.....	80
2.3.3. O Modelo de Estilos de Tomada de Decisão de Scott e Bruce (1995) e o “ <i>General Decision Making Style Inventory</i> ”.....	91
2.4. Integração dos Constructos em Estudo, Formulação das Hipóteses Gerais e do Modelo Proposto.....	103
2.4.1. Enquadramento geral do modelo proposto.....	103
2.4.2. Objetivos do Estudo.....	107
2.4.3. Formulação de Hipóteses de Estudo.....	108
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGIA.....</b>	<b>121</b>
3.1. Os procedimentos metodológicos.....	122
3.2. Os instrumentos de recolha de dados.....	124
3.3. Opções Metodológicas no tratamento e análise de dados.....	126
<b>CAPÍTULO IV. OS PREDITORES DA TRANSFERÊNCIA: VALIDAÇÃO DO <i>LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY</i> PARA PORTUGAL (ESTUDO 1).....</b>	<b>133</b>
INTRODUÇÃO.....	134
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	137
1. 1. Transferência da Formação.....	137
1.2. <i>Learning Transfer System Inventory (LTSI)</i> .....	138
1.3. Questões de Investigação.....	139
2. METODOLOGIA.....	140
2.1. Os Procedimentos Metodológicos.....	140
2.2. O Instrumento de Recolha de Dados.....	141

2.3. A Amostra.....	142
2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados.....	145
3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	146
3.1. Validação do Instrumento face à Amostra e Validação do Modelo Proposto.....	146
3.2. Análise dos Efeitos de Moderação.....	166
4. CONCLUSÕES.....	170
4.1 Discussão dos Resultados.....	170
4.2. Contributos do Estudo.....	179
4.3. Limitações do Estudo.....	181
4.4. Estudos Futuros.....	181
4.5. Considerações Finais.....	182

<b>CAPÍTULO V. A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO NAS ESTRATÉGIAS DE TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO: MAPEAR LIGAÇÕES (ESTUDO 2).....</b>	<b>185</b>
--	------------

INTRODUÇÃO.....	186
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	188
1.1. Estilos de Tomada de Decisão.....	188
1.2. Estratégias de Transferência da Formação.....	190
1.3. A Relação entre os Constructos e a Formulação das Hipóteses.....	191
2. METODOLOGIA.....	197
2.1. Os Procedimentos Metodológicos.....	198
2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados.....	198
2.3. A Amostra.....	201
2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados.....	203
3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	205
3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra.....	205
3.2. Estimação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses.....	215

3.2.1. Análise Descritiva.....	215
3.2.2. Análise dos Efeitos de Moderação.....	221
4. CONCLUSÕES.....	223
4.1 Discussão dos Resultados.....	223
4.2. Contributos do Estudo.....	231
4.3. Limitações do Estudo.....	233
4.4. Estudos Futuros.....	234
4.5. Considerações Finais.....	235

**CAPÍTULO VI. COMPROMETIMENTO E TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO:  
RELAÇÕES, IMPACTOS E PERFIS (ESTUDO 3).....237**

INTRODUÇÃO.....	238
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	240
1.1. Transferência da Formação.....	240
1.2. Comprometimentos Organizacional e Profissional.....	241
1.3. A Relação entre os Constructos e a Formulação das Hipóteses.....	243
2. METODOLOGIA.....	251
2.1. Os Procedimentos Metodológicos.....	252
2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados.....	252
2.3. A Amostra.....	256
2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados.....	259
3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	260
3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra.....	260
3.2. Estimacão do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses.....	279
3.2.1. Análise Descritiva.....	279
3.2.2. Análise dos Efeitos de Mediação.....	281

3.2.3. Diferenças entre Variáveis Latentes com base em variáveis sociodemográficas e de contexto.	288
3.3. Análise de <i>Clusters</i> .	289
4. CONCLUSÕES.	294
4.1. Discussão dos Resultados.	294
4.2. Contributos do Estudo.	305
4.3. Limitações do Estudo.	308
4.4. Estudos Futuros.	309
4.5. Considerações Finais.	310

**CAPÍTULO VII. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO - UM MODELO INTEGRADOR (ESTUDO 4).**.....313

1. UMA LEITURA INTEGRADA.	314
1.1. A Integração de Literaturas.	314
1.2. A Relação de Constructos e a Formulação das Hipóteses.	316
2. METODOLOGIA.	324
2.1. Os Procedimentos Metodológicos.	325
2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados.	325
2.3. A Amostra.	327
2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados.	330
3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.	331
3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra.	331
3.2. Estimação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses.	343
3.2.1. Reespecificação do Modelo Proposto.	343
3.2.2. Análise dos Efeitos de Moderação.	344
3.2.3. Identificação de Influências Mútuas entre Constructos.	349
3.2.4. O Modelo Estrutural Proposto.	349

3.2.5. Análise dos Efeitos de Mediação.....	352
4. CONCLUSÕES.....	354
4.1 Discussão dos Resultados.....	354
4.2. Contributos do Estudo.....	369
4.3. Limitações do Estudo.....	372
4.4. Estudos Futuros.....	373
4.5. Considerações Finais.....	374
<b>CAPÍTULO VIII. CONCLUSÕES FINAIS (OU UM RECOMEÇO?).....</b>	<b>375</b>
8.1. Conclusões Finais.....	376
8.2. Contributos da Investigação.....	395
8.3. Limitações da Investigação.....	398
8.4. Estudos Futuros.....	399
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>403</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>477</b>
Anexo 1 - “ <i>The Revised Learning Transfer System Inventory in Portugal</i> ” – Artigo publicado no “ <i>International Journal of Training and Development</i> ”.....	478
Anexo 2 – Fatores de Transferência da Formação (Modelos de Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011) .....	512
Anexo 3 – Estudo 1 – Questionário “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” (Versão em papel).....	514
Anexo 4 – Fatores antecedentes da Transferência da Formação.....	519
Anexo 5 – Estudos de validação do “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” .....	549

Anexo 6 – Antecedentes e consequentes do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento Profissional.....	551
Anexo 7 – Explicações para os Comprometimentos em contexto de trabalho (Klein et al., 2020) .....	563
Anexo 8 – Antecedentes e consequentes dos Estilos de tomada de decisão.....	565
Anexo 9 – Estudo 1 – Análise de distribuição da normalidade.....	575
Anexo 10 – Estudo 1 – Análise de MANOVAS e ANOVAS.....	578
Anexo 11 – Estudo 2 – Questionário (Versão <i>Online</i> ) .....	587
Anexo 12 – Estudo 2 - Frequência por níveis de resposta da escala <i>GDMS</i> .....	595
Anexo 13 - Estudo 2 – Análise de distribuição da normalidade.....	598
Anexo 14 - Estudo 2 – Análise de MANOVAS e ANOVAS.....	601
Anexo 15 - Estudo 3 – Questionário (Versão <i>Online</i> ) .....	605
Anexo 16 - Estudo 3 – Análise de distribuição da normalidade.....	616
Anexo 17 - Estudo 3 – Análise de MANOVAS e ANOVAS.....	618
Anexo 18 - Estudo 4 – Análise de distribuição da normalidade.....	630
Anexo 19 - Estudo 4 – Análise de MANOVAS e ANOVAS.....	632
Anexo 20 - Estudo 4 – Questionário (Versão <i>Online</i> ) .....	638
Anexo 21 – Influências mútuas entre constructos (Outras relações estruturais) .....	652

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - O “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” (LTSI): Escalas, definições e exemplos de itens.....	34
Tabela 2 - Estudos de validação com o “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” (LTSI) .....	36
Tabela 3 - Dimensões do Comprometimento (Organizacional) .....	50
Tabela 4 - Diferentes Concetualizações de Comprometimento.....	52
Tabela 5 - Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991, 1997) .....	56

Tabela 6 - Perfis de Comprometimento.....	73
Tabela 7 - Dimensões e Instrumentos de Medida dos Estilos de Tomada de Decisão.....	87
Tabela 8 - Sumário de Constructos relacionados com os Estilos de Tomada de Decisão.....	90
Tabela 9 - Estilos de Tomada de Decisão (Scott & Bruce, 1995) .....	92
Tabela 10 - Estudos de Validação e Adaptação do “ <i>General Decision Making Style Inventory</i> ” (Scott & Bruce, 1995) .....	96
Tabela 11 - Objetivos Gerais e Específicos da presente investigação.....	107
Tabela 12 - Estudos da Presente Investigação.....	119
Tabela 13 - Organização das Hipóteses Gerais por Estudos.....	119
Tabela 14 - Medidas de Bondade de Ajustamento.....	128
<b>(ESTUDO 1)</b>	
Tabela 15a - Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Funcionais.....	143
Tabela 15b - Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada.....	144
Tabela 16 - Estatísticas descritivas do <i>Learning Transfer System Inventory (LTSI)</i> – Domínio Específico da Formação.....	148
Tabela 17 - Frequência por Níveis de Resposta do <i>Learning Transfer System Inventory (LTSI)</i> – Domínio Específico da Formação.....	149
Tabela 18 - Consistência Interna do <i>Learning Transfer System Inventory (LTSI)</i> – Domínio Específico da Formação.....	151
Tabela 19 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória do <i>LTSI</i> – Domínio Específico da Formação (solução final) .....	153
Tabela 20 - Matriz de correlações (policóricas) dos fatores do <i>LTSI</i> – Domínio Específico da Formação (solução final) .....	154
Tabela 21 - Indicadores de Bondade de Ajustamento dos vários Modelos de Medida – Domínio Específico da Formação.....	156
Tabela 22 - Estatísticas descritivas do <i>LTSI</i> – Domínio Geral da Formação.....	159
Tabela 23 - Frequência por Níveis de Resposta do <i>LTSI</i> – Domínio Geral da Formação.....	161
Tabela 24 - Consistência Interna do <i>LTSI</i> – Domínio Geral da Formação.....	162

Tabela 25 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória do <i>LTSI</i> – Domínio Geral da Formação (solução final) .....	163
Tabela 26 - Matriz de correlações (policóricas) dos fatores do <i>LTSI</i> – Domínio Geral da Formação.....	164
Tabela 27 - Indicadores de Bondade de Ajustamento dos vários Modelos de Medida – Domínio Geral da Formação.....	165
<b>(ESTUDO 2)</b>	
Tabela 28 - Hipóteses referentes à relação de antecedência dos Estilos de Tomada de Decisão nas Estratégias de Transferência da Formação.....	194
Tabela 29 - Hipóteses referentes à relação entre os Estilos de Tomada de Decisão.....	195
Tabela 30 - Hipóteses referentes à relação entre as Estratégias de Transferência da Formação.....	196
Tabela 31 - Escala “ <i>General Decision Making Style Inventory – GDMS</i> ” (Scott & Bruce, 1995).....	199
Tabela 32 - Escala de Estratégias de Transferência – “ <i>Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizado em Treinamento - EAA</i> ” (Brant et al., 2015).....	201
Tabela 33 - Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais.....	202
Tabela 34 - Estatísticas descritivas da Escala GDMS.....	205
Tabela 35 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala GDMS.....	207
Tabela 36 - Matriz de correlações dos Estilos de Tomada de Decisão.....	208
Tabela 37 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Estilos de Tomada de Decisão.....	210
Tabela 38 - Estatísticas descritivas da Escala das Estratégias de Transferência ( <i>EAA</i> ).....	211
Tabela 39 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória das Estratégias de Transferência.....	212
Tabela 40 - Matriz de correlações da Escala das Estratégias de Transferência.....	213
Tabela 41 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final das Estratégias de Transferência.....	214
Tabela 42 - Correlações (Policóricas) entre as variáveis latentes em estudo.....	216
Tabela 43 - Hipóteses referentes à correlação entre os Estilos de Tomada de Decisão.....	217
Tabela 44 - Hipóteses referentes à correlação entre as Estratégias de Transferência da Formação.....	217
Tabela 45 - Hipóteses - Resultados (Estilos de Tomada de Decisão e Estratégias de Transferência da Formação).....	219

Tabela 46 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo Final.....	220
Tabela 47 - Consistência Interna dos Constructos.....	221
Tabela 48 - Análise Multigrupos – Variabilidade do Modelo.....	222
<b>(ESTUDO 3)</b>	
Tabela 49 - Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento profissional na transferência da formação.....	245
Tabela 50 - Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Profissional.....	245
Tabela 51 - Estudos sobre Correlações entre as três componentes do Comprometimento Profissional.....	246
Tabela 52 - Hipóteses referentes à relação de antecedência do Comprometimento Organizacional sobre a Transferência da Formação.....	247
Tabela 53 - Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Organizacional.....	248
Tabela 54 – Estudos de correlações entre as componentes do Comprometimento Profissional e as componentes do Comprometimento Organizacional.....	249
Tabela 55 - Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Profissional e as três componentes do Comprometimento Organizacional.....	250
Tabela 56 - Escalas do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1997).....	253
Tabela 57 - Escalas do Comprometimento Profissional (Meyer et al., 1993).....	254
Tabela 58 - Escala da Transferência da Formação (Xiao, 1996).....	256
Tabela 59 - Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais.....	257
Tabela 60 - Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada.....	258
Tabela 61 - Estatísticas descritivas da Escala da Transferência da Formação.....	261
Tabela 62 - Frequência por Níveis de Resposta da Escala da Transferência da Formação.....	261
Tabela 63 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala da Transferência da Formação.....	262
Tabela 64 - Matriz de correlações do fator da Transferência da Formação.....	262
Tabela 65 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final da Transferência da Formação.....	263

Tabela 66 - Estatísticas descritivas da Escala de Comprometimento Organizacional.....	265
Tabela 67 - Frequência por Níveis de Resposta da Escala de Comprometimento Organizacional.....	266
Tabela 68 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Comprometimento Organizacional (Solução Final).....	268
Tabela 69 - Correlações do Modelo de Medida do Comprometimento Organizacional (Solução Final).....	268
Tabela 70 - Resultados da Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Comprometimento Organizacional (Solução Inicial).....	269
Tabela 71 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Organizacional.....	271
Tabela 72 - Estatísticas descritivas da Escala de Comprometimento Profissional.....	272
Tabela 73 - Frequência por Níveis de Resposta da Escala de Comprometimento Profissional.....	274
Tabela 74 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Comprometimento Profissional (Solução Final).....	275
Tabela 75 - Correlações do Modelo de Medida do Comprometimento Profissional (Solução Final).....	276
Tabela 76 - Resultados da Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Comprometimento Profissional (Solução Inicial).....	276
Tabela 77 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Profissional.....	278
Tabela 78 - Consistência Interna dos Constructos.....	279
Tabela 79 - Correlações (Policóricas) entre as variáveis latentes em estudo.....	280
Tabela 80 - Indicadores de Bondade de Ajustamento da relação direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação.....	282
Tabela 81 - Hipóteses específicas Comprometimento Profissional – Transferência da formação.....	282
Tabela 82 - Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Profissional.....	283
Tabela 83 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo Final.....	285
Tabela 84 - Hipóteses referentes à relação Comprometimento Organizacional – Transferência da Formação.....	285

Tabela 85 - Hipóteses referentes à relação Comprometimento Profissional - Comprometimento Organizacional.....	286
Tabela 86 - Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do comprometimento organizacional.....	287
Tabela 87 - Ganhos de variância entre cada solução.....	289
<b>(ESTUDO 4)</b>	
Tabela 88 - Hipóteses referentes à relação de antecedência dos preditores da transferência da formação sobre a transferência da formação.....	320
Tabela 89 - Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento profissional sobre a transferência da formação.....	321
Tabela 90 - Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento organizacional sobre a transferência da formação.....	321
Tabela 91 - Hipóteses referentes à relação de antecedência das estratégias de transferência da formação sobre a transferência da formação.....	322
Tabela 92 - Hipóteses referentes à relação de antecedência dos estilos de tomada de decisão sobre a transferência da formação.....	323
Tabela 93 - Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais.....	327
Tabela 94 - Distribuição da Amostra por Variáveis Organizacionais.....	328
Tabela 95 - Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada.....	329
Tabela 96 - Estatísticas descritivas das Variáveis em estudo.....	331
Tabela 97 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação ( <i>LTSI</i> ) – Domínio Específico de Formação.....	334
Tabela 98 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação ( <i>LTSI</i> ) – Domínio Geral de Formação.....	335
Tabela 99 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Profissional.....	337
Tabela 100 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Organizacional.....	338
Tabela 101 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Estilos de Tomada de Decisão.....	340

Tabela 102 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final das Estratégias de Transferência da Formação.....	341
Tabela 103 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final da Transferência da Formação.....	342
Tabela 104 - Análise Multigrupos (Variáveis sociodemográficas).....	344
Tabela 105 - Análise Multigrupos (Variáveis de contexto formativo).....	345
Tabela 106 - Análise Multigrupos – Variabilidade do Modelo.....	346
Tabela 107 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação.....	351
Tabela 108 - Correlações entre as variáveis latentes em estudo e indicadores de consistência interna.....	352
Tabela 109 - Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo com a inclusão do constructo mediador ETCA.....	353

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo geral proposto.....	9
Figura 2 - Modelo de Transferência da Formação de Baldwin e Ford (1988).....	26
Figura 3 - “ <i>Learning Transfer System Inventory</i> ” – Modelo Conceptual (Holton, Bates & Ruona, 2000).....	31
Figura 4 - Modelo de Comprometimento numa perspetiva unidimensional (Klein et al., 2012).....	49
Figura 5 - Modelo multidimensional do Comprometimento no local de trabalho, dos seus antecedentes e consequentes (Meyer & Allen, 1997) – Perspetiva Global.....	54
Figura 6 - Modelo de Comprometimento de Meyer e Herscovitch (2001).....	55
Figura 7 - Modelo das Três Componentes do Comprometimento (Meyer et al., 2002) – Foco nas Componentes.....	62
Figura 8 - Modelo de Estilos de Tomada de Decisão (Rowe e Mason, 1987).....	84
Figura 9 - Modelo de antecedentes dos estilos de tomada de decisão (Yousef, 1998).....	101
Figura 10 - Modelo de antecedentes dos estilos de tomada de decisão (Gray, 1999).....	101
<b>(ESTUDO 1)</b>	
Figura 11 - Modelo Concetual Proposto.....	106
Figura 12 - Modelo Metodológico em estudo.....	118
Figura 13 - Diagrama do Modelo Final do <i>LTSI</i> (Fatores) – Domínio Específico da Formação.....	155
Figura 14 - Diagrama do Modelo Final do <i>LTSI</i> (Macro-dimensões) - Domínio Específico da Formação.....	158
Figura 15 - Modelo Final do <i>LTSI</i> (Fatores) – Domínio Geral da Formação.....	164
Figura 16 - Modelo Final do <i>LTSI</i> (Macro-Dimensões) – Domínio Geral da Formação.....	165
<b>(ESTUDO 2)</b>	
Figura 17 - Modelo Concetual Proposto.....	192
Figura 18 - Modelo Metodológico em estudo.....	197
Figura 19 - Diagrama do Modelo Final da Escala <i>GDMS</i> .....	209
Figura 20 - Diagrama do Modelo Final da Escala das Estratégias de Transferência ( <i>EAA</i> ).....	214

Figura 21 - Diagrama do Modelo Final – Relação entre os Estilos de Tomada de Decisão e as Estratégias de Transferência da Formação.....218

**(ESTUDO 3)**

Figura 22 - Modelo Concetual proposto.....244

Figura 23 - Modelo Estrutural proposto.....251

Figura 24 - Diagrama do Modelo Final da Escala da Transferência da Formação.....263

Figura 25 - Modelo Final resultante da análise fatorial exploratória das escalas do Comprometimento Organizacional.....270

Figura 26 - Solução Final resultante das escalas do Comprometimento Profissional.....277

Figura 27 - Modelo Final da relação direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação.....281

Figura 28 - Diagrama do Modelo Inicial –Mediação do CO na relação CP – TR.....284

Figura 29 - Diagrama do Modelo Final –Mediação do CO na relação CP – TR.....284

Figura 30 - Ganhos de variância entre cada solução.....290

Figura 31 - Perfis de Comprometimento Organizacional.....290

Figura 32 - A Transferência e os Perfis de Comprometimento Organizacional e de Comprometimento Profissional.....291

Figura 33 - Perfis de Comprometimento por Idade, Antiguidade e Habilitações.....292

Figura 34 - Perfis de Comprometimento e Caracterização das Formações – Tipologia, Duração e Objetivo de Frequência.....292

**(ESTUDO 4)**

Figura 35 - Modelo Estrutural Proposto.....324

Figura 36 - Solução Final resultante da escala dos Preditores da Transferência da Formação (*LTSI*) – Domínio Específico de Formação.....333

Figura 37 - Solução Final resultante da escala dos Preditores da Transferência da Formação (*LTSI*) – Domínio Geral de Formação.....335

Figura 38 - Modelo Final resultante da escala do Comprometimento Profissional.....336

Figura 39 - Modelo Final resultante da escala do Comprometimento Organizacional.....338

Figura 40 - Modelo Final resultante da escala dos Estilos de Tomada de Decisão.....339

Figura 41 - Modelo Final resultante da escala das Estratégias de Transferência da Formação.....	341
Figura 42 - Solução Final resultante da escala da Transferência da Formação.....	342
Figura 43 - Modelo dos Preditores da Transferência da Formação (solução inicial).....	343
Figura 44 - Modelo dos Preditores da Transferência da Formação (solução final).....	350
Figura 45 - Relações de Mediação (Total e Parcial) no Modelo Final Proposto.....	354

**CAPÍTULO I.**  
**DA PROBLEMÁTICA**  
**À ESTRUTURA DE INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, pretende apresentar-se a presente tese de investigação, com a inclusão do respetivo enquadramento e pertinência do tema, acompanhados da identificação da problemática em estudo e dos objetivos que se propõem atingir. No final do capítulo, é apresentada a estrutura formal da tese.

## 1.1. Enquadramento do Problema

A escolha do problema que constitui a base de estudo na presente investigação surge de um conjunto de motivações e interesses de natureza organizacional, académica e pessoal.

Em termos organizacionais, os decisores organizacionais são hoje chamados a refletir acerca das políticas de recursos humanos e da sua flexibilidade para se ajustarem aos desafios da coexistência de diferentes gerações em ambiente de trabalho, a contextos de crescente globalização e digitalização, a novas metodologias de trabalho e mesmo a eventos pontuais e impactantes, como tem sido o da recente pandemia COVID-19 (Ahmed et al., 2020; Grubb, 2016).

As políticas de formação não são alheias a esta reflexão, tanto mais que se deparam perante um dilema. Por um lado, reconhece-se a sua importância na alavancagem de maiores níveis de competitividade e diferenciação, através do aumento de conhecimentos, competências e motivação dos trabalhadores (Aguinis & Kraiger, 2009; Kraiger, 2014). Por outro, raramente se sabe a real extensão da eficácia dessas intervenções (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2009; Saks, 2013). Tem sido largamente referenciado na literatura que, apesar do investimento na formação dos trabalhadores, apenas uma pequena parte desse valor é efetivamente transferido para o local de trabalho, reforçando a perspetiva da formação enquanto custo (Griffin, 2011; Sitzmann & Weinhardt, 2018).

A questão central é identificar qual a razão pela qual a transferência da formação é tão baixa, mesmo quando os formandos gostaram da ação e aprenderam com a experiência formativa (Weisweiler et al., 2013).

Em contrapartida, sempre que os trabalhadores aplicam o que aprenderam na formação, o impacto individual e organizacional é significativo (Hutchins & Burke, 2010) e a confiança nas vantagens da formação em geral aumenta. De facto, a par do efeito sobre a produtividade,

a formação comporta uma série de benefícios, que passam por maximizar *outcomes* (resultados, lucros, redução de custos, etc.), aumentar a capacidade de adaptação organizacional a contextos em mudança, minimizar a exposição a fatores de risco, melhorar o desempenho e aumentar a satisfação de clientes e trabalhadores (Haddad, 2012).

Apesar da atualidade destas questões, a investigação sobre esta problemática tem mais de um século e a sua importância teórica e empírica está já estabelecida (Blume et al., 2010). No entanto, a sua ocorrência é influenciada por inúmeros fatores, quer de natureza pessoal, quer de vinculação organizacional, determinando, assim, a necessidade de se perspetivar, mais do que apenas uma relação direta entre esses fatores e a própria transferência, também relações de mediação, que possam explicar essa relação direta (Ford et al., 2018; Reinhold et al., 2018).

Igualmente relacionado com a transferência da formação, a literatura evidenciou que a aplicação de estratégias pós-formação conduz a um maior nível de transferência (Antle et al., 2009) e que os trabalhadores também podem por intencionalmente em prática estratégias de transferência (Weisweiler et al., 2013) que os ajudam a lidar com os desafios do local de trabalho, que podem, por sua vez, apoiar ou inibir o ato de transferir (Cheng & Hampson, 2008).

Segundo a literatura, o papel ativo dos formandos na criação proativa de condições no seu contexto de trabalho (Cheng & Hampson, 2008; Pilati & González, 2009), por meio de estratégias de transferência adequadas, necessita de ser mais investigado (Burke & Baldwin, 1999; Machin & Fogarty, 2004; Pham et al., 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2005). O tema do impacto das estratégias de transferência tem sido, em geral, estudado de forma parcelar, com investigações a focar-se numa estratégia ou num grupo muito restrito de estratégias (Crant, 2000; Gaudine & Saks, 2004; Locke et al., 1981; Marx, 1982; Payne et al., 2007), carecendo de uma abordagem mais abrangente e unificadora, que inclua dimensões cognitivas, afetivas e comportamentais (Pilati & Borges-Andrade, 2005). A identificação das estratégias mais eficazes pode ser decisiva para o desenho de políticas formativas em que a transferência seja desde logo programada, para a disponibilização de meios para que esta aconteça e para uma crescente responsabilização dos formandos pelo seu percurso de aprendizagem (Poell, 2017).

Entretanto, as modificações vivenciadas nas últimas décadas e que vieram alterar substancialmente a organização do mundo do trabalho, permitiram evidenciar uma outra vantagem da formação, que é a capacidade de promover o comprometimento dos trabalhadores

(Jex & Britt, 2008), variável que se considerará também como elemento crítico na presente investigação.

O interesse crescente na temática do comprometimento justifica-se pelas consequências que tem nos resultados individuais e das equipas, em domínios como o absentismo, rotatividade, motivação, atitudes face ao trabalho, bem estar, *stress*, retenção, satisfação e desempenho (Becker et al., 2009). As mudanças organizacionais, nomeadamente com o aumento de relações laborais de curta duração, têm determinado uma diminuição dos níveis de comprometimento organizacional, ainda que este continue a ser um critério decisivo para a implementação dessas mesmas mudanças (Meyer, 2009).

Nas décadas mais recentes, a literatura sobre comprometimento tem revelado uma crescente dinâmica, seja assumindo abordagens multidimensionais (Cohen, 2007; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2018, 2019), seja identificando novos alvos de comprometimento no local de trabalho (Klein, 2013; Meyer, 2009). Além do comprometimento organizacional, o comprometimento profissional, concetualizado por Meyer et al. (1993), tem assumido alguma importância empírica.

Na sua relação com a problemática da transferência da formação, o comprometimento organizacional é habitualmente reconhecido como um importante preditor daquela, ao nível das características do participante (Burke & Hutchins, 2008; Holton, 2005). Contudo, o estudo sobre a interação entre ambos os constructos tem sido unidimensional. A riqueza de uma perspetiva multidimensional (Cheng & Ho, 2001; Pilati & Borges-Andrade, 2012) pode contribuir para uma análise mais profunda destes fenómenos, clarificando em que medida comprometimentos de naturezas diferentes - afetiva, normativa ou calculativa - determinam a transferência de forma distinta. Idêntica abordagem multidimensional será pertinente em relação ao comprometimento profissional, possibilitando, inclusive, a identificação das principais relações determinísticas entre comprometimentos e em que medida diferentes focos condicionam aquela transferência. Estes tratam-se de fenómenos que se podem manifestar em comportamentos de adesão a políticas e práticas organizacionais, como é o caso da Formação e da respetiva transferência, mas também em sinais de desmobilização ou de utilização do que aprenderam como fator facilitador da sua saída da organização, pelo que é fundamental identificar o impacto da gestão de comprometimentos sobre a transferência.

Mais recentemente, no âmbito dos estudos sobre comprometimento, tem-se assistido igualmente a uma viragem de abordagens mais focadas no estudo das Variáveis (nomeadamente antecedentes e consequentes desse constructo), para uma perspectiva mais focada na Pessoa (Meyer et al., 2019). Esta abordagem tem vindo a concretizar-se no estudo de *clusters*, que procura compreender de que forma as componentes afetiva, normativa e calculativa se combinam, formando diferentes Perfis (Becker et al., 2018; Meyer, 2016; Meyer et al., 2018). Importa compreender que perfis emergem na presente investigação (sobretudo num dos estudos em particular) e como se relacionam com a transferência da formação.

Outro constructo a ter em linha de conta na presente investigação é o estilo de tomada de decisão (Bavolar & Bacikova-Sleskova, 2020), na sua relação com a transferência da formação. De facto, após a ação formativa, o indivíduo tem de tomar a decisão se transfere ou não o que aprendeu e identificar estratégias facilitadoras (Pham et al., 2013), que lhe permitam planear a implementação dessas aprendizagens e gerir a dinâmica facilitadora ou inibidora do seu contexto de trabalho.

Scott e Bruce (1985) criaram uma tipologia de estilos de tomada de decisão, nomeadamente, racional, intuitivo, dependente, evitante e espontâneo, amplamente utilizado (Alacreu-Crespo et al., 2019; Krasniqi et al., 2019; Löbler et al., 2019). Até ao presente, não foram encontrados estudos que relacionem este constructo com a transferência, pelo que será importante uma maior compreensão do indivíduo enquanto decisor no seu ato de transferir.

Numa perspectiva mais pessoal e académica, a motivação para explorar esta problemática prendeu-se com a própria atividade profissional da investigadora, ligada à área de “*Learning and Development (L&D)*” e à intenção de encontrar respostas de cariz científico para questões como “porque razão os valores de transferência da formação são, em geral, tão baixos?” e “que fatores podem facilitar a ocorrência da transferência da formação em contexto organizacional?”, assim gerando as mudanças expectáveis junto de trabalhadores e organizações.

A conjugação destas motivações esteve na base no tema escolhido, centrado no fenómeno da Transferência da Formação e dos fatores que se constituem como elementos facilitadores da mesma, no contexto organizacional. Nesse sentido, partiu-se do estudo dos Preditores da Transferência da Formação, com base no modelo proposto por Holton et al.

(2000), materializado na ferramenta “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI), na versão mais recente de Bates et al. (2012).

A literatura refere que este é o único modelo validado de forma empírica para medir o sistema de transferência da formação (Holton, 2005; Kim et al., 2019), composto por um conjunto de dezasseis preditores, organizados em dimensões de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho, assim refletindo o impacto do ambiente formativo, do formando e do contexto de trabalho sobre a transferência.

Uma das críticas a este modelo (Noe, 2000) foi a de não medir adequadamente alguns fatores e de não refletir novas investigações, razão pela qual Holton (2005) atualizou o modelo original, modificando-o para incluir novas variáveis, como as atitudes em relação ao trabalho, e dando um ênfase especial à reconcetualização da motivação. Apesar desta alteração ao modelo, esta não veio a refletir-se no ajuste do instrumento “*Learning Transfer System Inventory*”, que se manteve com os mesmos dezasseis fatores.

Partindo da manutenção destes fatores, a presente investigação procura responder ao repto de incluir novas variáveis predictoras com impacto na compreensão do fenómeno.

Assim, apresenta-se o objetivo central deste trabalho de investigação: *ampliar o conhecimento relativo aos preditores da transferência da formação, associados nomeadamente a fatores de capacidade, motivação e ambiente de trabalho, alargando este sistema de transferência com a inclusão de antecedentes revisitados, como o comprometimento organizacional, o comprometimento profissional e as estratégias de transferência da formação, e de antecedentes novos, como os estilos de tomada de decisão.*

## **1.2. Objetivos e Questão de Investigação**

A compreensão das dinâmicas da transferência da formação e dos seus impactos tem sido uma temática recorrente no último século (Blume et al., 2019; De Grip & Sauermann, 2013; Ford et al., 2018).

Porém, são, ainda hoje, identificadas inúmeras áreas de melhoria acerca deste tema, seja do ponto de vista de inconsistências acerca dos seus preditores, seja no formato de inúmeros

modelos e taxonomias existentes, seja ainda em termos dos instrumentos utilizados para medir este constructo (Blume et al., 2010; Ford et al., 2019; Poell, 2017). A juntar ao facto de que os elevados valores investidos em formação raramente têm a devida correspondência em termos de transferência, estas razões continuam a estar na origem do epíteto de “Paradoxo” quando se fala de transferência (Saks & Burke-Smalley, 2014). Na prática, sem transferência, os esforços de formação não conseguem contribuir para a eficácia organizacional e a melhoria de desempenho (Kozlowski et al., 2000) e os investimentos realizados em programas formativos não se vão traduzir nas melhorias desejadas.

Em geral, a presente investigação pretende revisitar algumas das relações estabelecidas, agora à luz de um novo contexto, e introduzir um conjunto de novos preditores escassamente estudados ou nunca antes considerados na investigação sobre a transferência da formação, de forma a identificar os elementos que possam ser essenciais para os decisores em políticas de recursos humanos.

O primeiro objetivo prende-se com a análise, de montante a jusante, das relações “preditores da transferência” – “estratégias da transferência” – “transferência da formação”, e compreender como cada constructo influencia os constructos subsequentes. Será, pois, fundamental identificar como as diferentes dimensões de preditores da transferência da formação (organizados em “Motivação” que inclui características dos formandos, “Capacidade”, correspondente a fatores de *design* da formação e “Ambiente de Trabalho”, com dimensões alusivas ao contexto de trabalho do trabalhador) influenciam a ocorrência dessa transferência, agora à luz de novos instrumentos de medida e de novas conclusões, que identificam algumas inconsistências na literatura.

Pretende seguir-se o modelo de Preditores da Transferência da Formação proposto por Holton et al. (2000), materializado na ferramenta “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*), na sua última versão (Bates et al., 2012). Apesar de ter sido alvo de alterações em termos de número de itens, as duas últimas versões desta ferramenta (Baldwin et al., 2009; Bates et al., 2012) não implicaram revisões concetuais. Todavia, vários autores têm assinalado a necessidade de se validar o que já se sabe sobre estes antecedentes e ampliar a compreensão sobre o sistema de transferência (Baldwin et al., 2017; Blume, Ford, Baldwin, et al., 2010; Blume, Ford, Surface, et al., 2019). Pretende-se também discutir a forma como as estratégias de transferência interagem com os preditores da transferência, também aqui numa lógica sistémica.

Um outro objetivo pretende identificar em que medida as componentes dos comprometimentos organizacional e profissional (afetiva, normativa e calculativa) determinam a transferência da formação, potenciando-se uma análise multidimensional, conforme proposto por Meyer e Allen (1991) e Meyer et al. (1993). O presente trabalho visa acrescentar novos detalhes acerca desta relação, até aqui estudada apenas na sua dimensão organizacional ou na sua componente afetiva (Holton, 2005).

Um outro objetivo passa por confirmar a existência de uma relação determinística entre o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional, na linha recente de Figueira et al. (2015) em contexto português, evidenciando que, no atual contexto, os indivíduos tendem a diversificar os seus alvos de comprometimento e a direcionar-se para aqueles que melhor correspondam às suas expectativas (Klein et al., 2020; Meyer, 2009). Pretende-se ainda aprofundar a linha de investigação sobre perfis de comprometimento (Allen, 2016; Meyer & Parfyonova, 2010; Meyer, Stanley, et al., 2012; Meyer, Morin, et al., 2019; Wasti, 2005) e identificar padrões específicos associados à transferência da formação e a variáveis sociodemográficas, que permitam uma visão mais integrada da riqueza de múltiplas interações.

Outro objetivo está associado à compreensão da importância da tomada de decisão na transferência da formação, identificando em que medida o constructo dos estilos de tomada de decisão determina a transferência, já que estes se tratam de modos estáveis e diferenciados de fazer escolhas. Propõe-se aqui uma reflexão crítica acerca de um antecedente que tem estado associado a resultados organizacionais de relevo, como a adequação de pessoas a cargos específicos ou o ajuste de dinâmicas de equipa e de liderança (Crossley & Highhouse, 2005; Raffaldi et al., 2012; Singh & Greenhaus, 2004), mas cuja relação com a transferência nunca foi estudada.

Tendo em vista a proposta de um modelo explicativo de antecedentes da Transferência da Formação, a presente investigação relaciona os preditores da transferência da formação com a transferência da formação, sendo essas relações potencialmente mediadas pelas estratégias de transferência da formação, pelos estilos de tomada de decisão e pelos comprometimentos organizacional e profissional, conforme representado na Figura 1.

**Figura 1**

*Modelo geral proposto*



Tendo por base o quadro teórico relativo aos constructos em estudo, pretende-se assim dar resposta à questão final que norteia toda a investigação:

*Em que medida os estilos de tomada de decisão, o comprometimento organizacional, o comprometimento profissional e as estratégias de transferência medeiam a relação entre os preditores da transferência da formação e a transferência da mesma?*

A fim de se encontrar resposta para esta questão essencial, será fundamental também compreender, de forma mais ampla e prévia, em que medida todos aqueles constructos influenciam a transferência, antes mesmo da identificação de potenciais relações de mediação.

A par dos objetivos gerais enunciados, foi definido um conjunto de objetivos específicos, a materializar na investigação como um todo ou em alguns dos quatro estudos que a integram. Assim, pretende-se validar para o contexto português algumas das escalas a utilizar, identificar o nível de intensidade dos constructos em estudo e explicar eventuais discrepâncias ao modelo apresentado. Destaca-se em especial a validação da última versão do “*Learning Transfer System Inventory - LTSI*” (Bates et al., 2012), bem como o “*General Decision Making Style Inventory - GDMS*” (Scott & Bruce, 1995), a “*Escala da Transferência da Formação*”

(Xiao, 1996) e o instrumento “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento - EAA*” (Brant et al., 2015).

Em conjunto, a prossecução dos objetivos anteriores traduz-se num último objetivo, o de promover um maior conhecimento acerca das dinâmicas em estudo no contexto organizacional português, em que a prática científica sobre estas temáticas carece de maior expressão (Figueira et al., 2015; Nascimento et al., 2008; Pimentel et al., 2020; Sabino et al., 2012) e o contexto organizacional beneficiará de novos processos de reflexão e ferramentas mais ajustadas.

### **1.3. Relevância e Contributos do Estudo**

Esta investigação propõe-se trazer significativos contributos à literatura sobre transferência da formação, ao pretender melhorar o entendimento sobre esse processo e sobre os fatores que a determinam, potenciando um desenho mais ajustado das políticas e práticas de formação e, conseqüentemente, uma maior rentabilização dos investimentos realizados nessa área.

Apesar do quadro teórico estabelecer a formação como um determinante do comprometimento organizacional (Meyer & Allen, 1997), não foram encontrados até ao momento estudos que tivessem testado consistentemente essa assunção face à transferência da formação. Assim, uma das primeiras relevâncias a destacar consiste em abordar uma área ainda pouco estudada, com repercussões diretas quer na prática da gestão de recursos humanos, quer na otimização da formação, quer ainda na compreensão das dinâmicas de comprometimento no local de trabalho.

Por outro lado, a relação entre diferentes alvos de comprometimento em contexto de trabalho não está ainda consolidada, havendo resultados contraditórios e diferentes perspetivas em discussão (Meyer et al., 2013). É também nesta linha que Meyer et al. (2013) propõem uma abordagem do comprometimento centrada no indivíduo e no conhecimento das suas especificidades.

Uma linha de estudo que tem vindo a ganhar destaque é a abordagem centrada na Pessoa e que aponta para a identificação de perfis de comprometimento, fruto de combinações de

diferentes componentes do mesmo (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer & Parfyonova, 2010; Poell, 2017). Evoluindo nesta linha de investigação (Meyer et al., 2019), procurar-se-á compreender de que forma as componentes afetiva, normativa e calculativa se combinam, formando diferentes perfis na sua relação com a transferência.

A par dos inúmeros preditores da transferência da formação estudados nas últimas décadas, estudos recentes têm demonstrado a necessidade de planear o ato de transferir, que pressupõe uma prévia tomada de decisão, bem como a seleção de estratégias que facilitem essa aplicação. Há, pois, a necessidade de um maior foco neste processo, ampliando a literatura de forma a incluir os estilos de tomada de decisão (Scott & Bruce, 1995) e as estratégias de transferência (Brant et al., 2015; Pilati & Borges-Andrade, 2005), o que poderá ser fundamental para compreender algumas das razões pelas quais os indivíduos transferem de formas específicas ou não transferem tanto quanto seria expectável.

Assim, a existência de um modelo integrador explicativo das relações entre estes constructos pode constituir-se como uma ferramenta de reflexão para os gestores, no sentido de uma maior compreensão dos comportamentos dos trabalhadores e de uma maior capacitação para desenhar e implementar práticas formativas mais eficazes.

Em termos de relevância prática, a disponibilização de instrumentos validados empiricamente na presente investigação poderá constituir um suporte a processos internos, facilitando a tomada de decisão organizacional. Além disso, também a própria clarificação do impacto de outras variáveis determinantes da transferência poderá convidar a uma reflexão mais profunda sobre as práticas e desafios atuais e permitirá reorientar o investimento formativo para os fatores mais influentes, assim aumentando o potencial da eficácia da formação.

Numa fase inicial deste processo, estabeleceu-se contacto com os autores de algumas das escalas mencionadas, no sentido de aferir da pertinência e relevância desta investigação.

Em comunicação pessoal com o Professor John Meyer, um dos autores de referência sobre comprometimento, em 15 de Maio de 2014, este referia: “Não sei muito sobre transferência da formação, mas a ideia geral de uma relação com múltiplas formas e focos de comprometimento faz sentido em princípio. Estamos apenas a começar a aplicar a abordagem

centrada na pessoa a vários focos”<sup>1</sup>. Foi estabelecido idêntico contacto com o Professor Reid Bates, um dos principais investigadores sobre o tema da transferência da formação e um dos autores do “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*), que concordou no estabelecimento de uma parceria para a utilização desta escala, para efeitos de investigação. Mais recentemente, contactou-se o Professor Jairo Borges-Andrade, que manifestou o seu entusiasmo por nos propormos usar a escala “*Estratégias para Implementação no Trabalho de Aprendizagem em Treinamento*” (*EAA*), sugerindo apenas uma validação semântica, dadas as possíveis diferenças no Português falado em Portugal e no Brasil.

#### **1.4. Estrutura da presente Investigação**

Este estudo está organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento geral do problema que a investigação pretende abordar, os seus objetivos e a sua relevância para o conhecimento científico e para a prática organizacional.

O segundo capítulo inclui o Enquadramento Teórico de todos os constructos a abordar, nomeadamente a Transferência da Formação (com os preditores, as estratégias e a transferência propriamente dita), o Comprometimento Organizacional, o Comprometimento Profissional e os Estilos de Tomada de Decisão. Pretende-se a clarificação de conceitos e modelos associados àqueles constructos, que constituem o suporte teórico para a fundamentação das relações propostas.

O terceiro capítulo inclui a descrição da Metodologia, que pressupõe a caracterização da natureza dos vários estudos a desenvolver, bem como a descrição dos procedimentos de recolha de dados, das amostras em análise, dos instrumentos de medida a utilizar e, por último, das opções metodológicas no tratamento e análise estatística.

Nos capítulos seguintes, são apresentados quatro estudos distintos com estas variáveis latentes, seguindo uma lógica construtivista, em que as conclusões de um estudo são consideradas no desenho do estudo final. Cada estudo foi apresentado como um elemento

---

<sup>1</sup> Conforme comunicação original com o autor: “*I do not know a great deal about training transfer, but the general idea of a relation with multiple forms and foci of commitment make sense in principle. We are just beginning to apply the person-centered approach to multiple foci.*”

autónomo, incluído, por si, uma breve revisão da literatura e da metodologia especificamente utilizada (mas prevenindo a repetição desnecessária de informação, tendo em conta o detalhe apresentado nos capítulos iniciais), a análise e apresentação dos resultados, a discussão dos resultados, os contributos e limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

O quarto capítulo contempla o Estudo 1, intitulado “Os Preditores da Transferência: Validação do *Learning Transfer System Inventory* para Portugal”, onde se pretende validar esta escala, que vai constituir um elemento base de toda a investigação. Este capítulo deu origem ao artigo “*The revised learning transfer system inventory in Portugal*” (Antunes et al., 2018), publicado no *International Journal of Training and Development* (SCOPUS, Factor de Impacto 1,51), com o Prof. Reid Bates como um dos co-autores (Anexo 1).

O quinto capítulo corresponde ao Estudo 2, intitulado “A Influência dos Estilos de Tomada de Decisão nas Estratégias de Transferência da Formação: Mapear Ligações”, em que se introduz uma abordagem multidimensional no estudo destes constructos, que nunca foi estudada anteriormente. Este estudo deu origem a dois artigos, que se encontram em fase final de revisão para submissão as revistas científicas na área de gestão de Recursos Humanos.

O sexto capítulo engloba o Estudo 3, sob o tema “Comprometimento e Transferência da Formação: Relações, Impactos e Perfis”, em que se propõe analisar a relação entre o comprometimento organizacional, o comprometimento profissional e a transferência da formação. Neste capítulo, introduz-se uma maior complexidade metodológica com a análise de moderações, mediações e estudo de perfis (análise de *clusters*). Este estudo encontra-se também em fase final de revisão para submissão a revista científica na área.

O sétimo capítulo corresponde ao último estudo, que se traduz numa visão agregadora dos anteriores e das suas principais conclusões, designado como “Transferência da Formação - Um Modelo Integrador”. Neste estudo final, pretende dar-se resposta às grandes questões que nortearam todo o processo de investigação.

No oitavo capítulo, serão apresentadas as Conclusões de toda a investigação, com uma reflexão crítica acerca dos principais resultados e dos contributos que aquela trará para os contextos académico e organizacional. Apontam-se ainda as Limitações da investigação e sugerem-se Estudos Futuros.

Um dos objetivos na redação do presente documento, e sem hipotecar questões metodológicas e de estilo, foi também garantir uma organização mais fluída e eficaz dos seus conteúdos, evitando duplicações desnecessárias em capítulos distintos. Nesse sentido, optou-se por estender o capítulo do Enquadramento Teórico, para aí contemplar o detalhe dos construtos, modelos e instrumentos em estudo, ao passo que a revisão bibliográfica dentro de cada um dos quatro estudos terá um formato mais sintético.

**CAPÍTULO II.**

**DA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO  
AO COMPROMETIMENTO E AOS ESTILOS DE  
TOMADA DE DECISÃO (Enquadramento)**

O presente capítulo tem como propósito enquadrar teoricamente os diferentes constructos em estudo, nomeadamente o sistema de transferência da formação, que considera os preditores, as estratégias e a transferência propriamente dita, bem como o comprometimento organizacional, o comprometimento profissional e os estilos de tomada de decisão. Para esse efeito, está organizado em diferentes pontos, com a exploração dos aspetos fundamentais desta reflexão teórica.

## **2.1. A Transferência da Formação**

### **2.1.1 A Transferência da Formação no atual contexto de trabalho**

Para muitas organizações, a formação é vista como um investimento na questão central dos recursos humanos - as Pessoas, devido aos seus benefícios ao nível individual, na equipa, na organização e na sociedade em geral (Baldwin et al., 2017; Segers & Gegenfurtner, 2013).

Para Bhatti e Kaur (2010), a formação é uma das técnicas organizacionais para aumentar a produtividade dos trabalhadores e ajudá-los a adaptarem-se às mudanças do mercado. Para o indivíduo, esta é uma ferramenta para melhorar a sua eficácia e capacidade de resposta. Para a organização, além de promover a aprendizagem interna, a formação convida a uma reflexão sobre como o dinheiro é investido nessas práticas e qual o efeito real daí decorrente (De Grip & Sauermann, 2013). Já a um nível macro, a sociedade ganha quando práticas mais eficazes de formação afetam o desenho de novas políticas nacionais.

A formação pode ainda ser definida como uma abordagem sistemática para desenvolver conhecimentos, capacidades, competências e atitudes dos indivíduos, e assim torna-se uma ferramenta essencial para a organização adquirir conhecimento (Zhao et al., 2014) e alavancar a sua competitividade e sustentabilidade.

Contudo, no atual contexto económico, as organizações enfrentam um dilema crescente. Por um lado, reconhecem a importância da formação e os seus inúmeros benefícios. Por outro lado, raramente sabem até que ponto a formação em que investem é realmente eficaz. Tem sido

amplamente divulgado que apenas uma pequena parte do valor em formação é realmente transferida de volta ao local de trabalho (Aguinis & Kraiger, 2009; Baldwin & Ford, 1988), reforçando as perspetivas de "formação como custo" (Saks & Burke, 2012; Zhang et al., 2002).

As estimativas de transferência da formação variam consoante os estudos: de 10 a 15% (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Baldwin, 1999; Kontoghiorghes, 2004), menos de 20% (Devos et al., 2007), 30% (Paradise & Patel, 2009), até 50% (Saks, 2002), resultando num desperdício significativo do investimento em formação (CIPD, 2015). Assim, investigadores e gestores continuam a questionar-se sobre que quantidade do que é aprendido em formação é efetivamente transferido para o contexto de trabalho (Beer et al., 2016; Grossman & Salas, 2011).

Contudo, a transferência da formação tem o potencial para se tornar um instrumento estratégico para a organização (Alnowaiser, 2017), tanto mais que as organizações ainda continuam a fornecer recursos para diferentes intervenções de formação e as alinham cuidadosamente com os objetivos do negócio.

Duas conclusões principais são extraídas da literatura mais recente (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2019; Ford et al., 2019; Kahn & Girvan, 2017; Massenberg et al., 2017; Poell, 2017; Sparr et al., 2017): uma é a de que a transferência da formação é um tema estudado há mais de um século, o que poderia levar a crer no crescente desinteresse, quer para a academia, quer para as organizações. A outra, contudo, realça a atualidade deste tópico, com um campo de investigação extremamente dinâmico, onde ainda prevalecem descobertas mistas, principalmente quando se trata de entender o que influencia a transferência de formação (Van den Bossche & Segers, 2013; De Grip & Sauermann, 2013; Schoeb et al., 2020; Segers & Gegenfurtner, 2013), a responsabilidade de diferentes atores está a ser estudada (Hutchins & Burke, 2010) e novas variáveis predictoras foram já identificadas (Gegenfurtner et al., 2020).

Também Blume et al. (2010) propuseram uma futura investigação com um maior número de abordagens multicontextuais e longitudinais e com múltiplos atores, perante a conclusão de que, se estudarmos o constructo com base na mesma fonte, no mesmo contexto e apenas num momento, o número de preditores fortes é surpreendentemente menor.

Começam também a surgir novas perspetivas acerca do papel do formando enquanto elemento central da investigação sobre transferência (Cheng & Hampson, 2008), já não apenas

através do estudo das suas características individuais, mas como responsável ativo pela sua trajetória de aprendizagem (“*learning path*”). Este conceito foi introduzido por Van Der Krogt (2007), como o conjunto de atividades de aprendizagem coerentes e com significado para o trabalhador. Assim, qualquer tarefa de trabalho pode ser uma experiência de aprendizagem, se o indivíduo lhe atribuir esse sentido e a formação é apenas mais uma delas, desde que significativa o suficiente para que este a considere no caminho que está a construir.

Também Baldwin et al. (2017), numa importante reflexão acerca do estado da arte sobre a transferência, sugeriram a adopção de uma perspectiva mais focada na Pessoa (“*person-centric*”), que passa por conhecer melhor os formandos e os formadores e como as suas experiências pessoais ao longo de todo o processo formativo moldam o “contexto de aprendizagem”, incluindo a sua atenção, emoções, procura por significados e mudanças ao longo do tempo (Weiss, 2014).

Hoje esse “contexto de aprendizagem”, tradicionalmente associado à formação formal, tem vindo a evoluir. Muitos trabalhadores aprendem através de auto-estudo inclusive *online* e de estratégias de aprendizagem informal, em conjunto (ou em substituição) com ações formais, já que o local de trabalho é agora um sítio privilegiado onde grande parte da aprendizagem acontece (Billett, 2020; Poell, 2017). Estas aprendizagens informais podem ter um grande impacto sobre a transferência da formação, daí a urgência no seu estudo futuro (Abadi et al., 2020; Brown & Sitzmann, 2011; Jeong et al., 2018).

Apesar da evolução da literatura sobre transferência, curiosamente poucas são as abordagens que incluem a componente emocional (Bell & Kozlowski, 2010). Blume et al. (2019) defendem o estudo mais aprofundado de fatores emocionais como arrependimento, desapontamento (real ou antecipado) ou contentamento, procurando assim prever-se as trajetórias de transferência em função do tipo e intensidade das reações e emoções perante o sucesso ou fracasso dos formandos.

A evolução dos estudos sobre transferência é tanto mais crítica se se considerar os inúmeros benefícios que lhe estão associados, do ponto de vista de consequências para os indivíduos, equipas, departamentos, organizações e para a sociedade (Bell et al., 2017). Inúmeros consequentes da transferência são elencados na literatura como benefícios da própria formação, vários dos quais, na prática, só podem concretizar-se se, de facto, a transferência

ocorrer. A melhoria do desempenho e o aumento da produtividade são dos mais frequentemente mencionados (Bhatti & Kaur, 2010), associados a uma maior eficácia e capacidade de resposta por parte dos formandos, bem como a uma crescente capacidade de adaptação das organizações às mudanças do mercado.

Além destas, a formação e a transferência podem traduzir-se numa infinidade de outras vantagens: a) maximizar retornos (resultados, lucro, redução de custos etc.); b) aumentar a agilidade organizacional em resposta à mudança de contextos; c) minimizar a exposição a fatores de risco; d) melhorar o desempenho, aumentar a satisfação do cliente e dos colaboradores; e) alavancar a competitividade e a sustentabilidade das organizações (Kim & Ployhart, 2014; Zhao et al., 2014), etc.. A formação pode também aumentar a distribuição de conhecimento entre os trabalhadores e facilitar a reconfiguração das capacidades e competências existentes (Thornhill, 2006). Ainda nesta linha, Urbano et al. (2019) acrescentaram que aquela favorece a acumulação de conhecimento explícito e este dá aos trabalhadores uma maior capacidade cognitiva, torna-os mais produtivos e eficientes e com uma maior capacidade de identificar e explorar oportunidades de negócio (Gonzalez-Alvarez & Solis-Rodriguez, 2011).

Ainda em termos de benefícios, Botke et al. (2018), no seu modelo faseado de transferência, consideraram que a motivação para transferir (etapa 1) dá lugar à transferência em contexto de trabalho (2), seguidas de melhorias no desempenho individual (3) e organizacional (4). Do ponto de vista das consequências da transferência para o indivíduo, destacaram o aumento do esforço do participante (Aguinis & Kraiger, 2009; Blume et al., 2010), e também da sua eficácia e qualidade das respostas emocionais (Baumann et al., 2011), a par de um maior envolvimento e facilitação junto dos pares e da equipa e de uma rede social mais forte (Van den Bossche & Segers, 2013).

Em termos de consequências para a organização, já as teorias iniciais (Kirkpatrick, 1976; Kraiger et al., 1993; Tannenbaum et al., 1993) identificavam a relação positiva entre a transferência da formação (nível três da taxonomia de Kirkpatrick) e os resultados (nível quatro). Na mesma linha, a transferência da formação prende-se com o impacto dos conhecimentos, competências e atitudes aprendidos em formação em comportamentos relevantes no trabalho (Blume et al., 2019), favorece a continuidade da aprendizagem e da partilha de conhecimento (Yaghi & Bates, 2020; Bates et al., 2012; Soerensen et al., 2017) e

pode ajudar a desenvolver e inspirar os seus recursos humanos (Blume et al., 2010; Stenling & Tafvelin, 2016).

Outros consequentes prendem-se com resultados operacionais, como a qualidade do produto ou do serviço, a inovação, assim como resultados financeiros, como o aumento de vendas, o retorno do investimento e proveitos ao nível da cotação das ações (Botke et al., 2018; Jiang et al., 2012; Saks, 2013) e o crescimento da empresa (Urbano et al., 2019). Já do ponto de vista mais global, o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Vocacional (CEDEFOP, 2011) defendeu que o investimento em aprendizagem ao longo da vida contribui para que as sociedades ultrapassem situações de recessão económica.

A questão central que norteia toda a presente investigação surgiu, justamente, a partir deste cenário, em que coexistem a evolução das práticas formativas e a crescente necessidade de uma transferência efetiva para que os seus benefícios realmente ocorram.

### **2.1.2. Definição e Concetualização da Transferência da Formação**

A transferência da formação não é um conceito novo e tem suscitado investigações desde há mais de um século, com particular relevo para as últimas décadas (Blume et al., 2019; De Grip & Sauermann, 2013; Gruber, 2013). Vários autores apontaram inconsistências nas investigações, juntamente com a falta de unanimidade sobre o que sabemos sobre a natureza da transferência de formação, em que dimensão (ões) ocorre e quais são os mecanismos subjacentes (Barnett & Ceci, 2002). Por esse motivo, esta continua a ser designada como “frágil” (Sørensen, 2017; Yaghi, 2017; Yaghi & Bates, 2020), um problema complexo ou uma “caixa negra” (De Grip & Sauermann, 2013).

Essa controvérsia também é evidente ao nível conceptual, com várias definições de transferência em diferentes literaturas (Blume et al., 2010; Gegenfurtner et al., 2009; Schoeb et al., 2020).

Ainda hoje, muitas pesquisas citam o estudo de Baldwin e Ford (1988) como uma das abordagens mais unânimes sobre transferência de formação. Esta é aqui definida como a efetiva

generalização e a contínua aplicação no local de trabalho de competências, conhecimentos e atitudes adquiridos no contexto da aprendizagem profissional. Mais recentemente, acrescentaram que é um processo de aplicação e manutenção com base no propósito e conteúdos da formação (Ford et al., 2018).

De forma sintética, esta pode ser definida ainda como a utilização de conhecimentos e competências treinados em formação, de volta ao contexto de trabalho (Aguinis & Kraiger 2009; Burke & Hutchins, 2007; Quesada-Pallarès & Gegenfurtner, 2015).

Holton et al. (2007) e Blume et al. (2010) também destacaram aquelas duas dimensões na definição de transferência: a) a generalização, entendida como a extensão em que o conhecimento e as competências são aplicados a contextos, pessoas ou situações diferentes daquelas em que foram aprendidos; e b) a manutenção, correspondendo à persistência das mudanças resultantes da formação, ao longo do tempo, a fim de se assumir que ocorreu uma efetiva transferência.

Entretanto, perante a disparidade de definições apresentadas ao longo dos anos, Schoeb et al. (2019) agruparam-nas em três grandes grupos, em que a transferência pode ser entendida como: a) a aplicação da nova aprendizagem ou comportamento ao contexto de trabalho e a sua manutenção ao longo do tempo (Blume et al., 2010; MacRae & Skinner, 2011), tendo por base uma ideia de “frequência”; b) a “qualidade” ou eficácia dessa aplicação (Massenberg et al., 2015) ou a forma como é adaptada adequadamente ao contexto do formando (Baldwin et al., 2017); e c) o “impacto no desempenho” fruto da aplicação das novas aprendizagens (Kontoghiorghes, 2004; Xiao, 1996). Mais de metade dos instrumentos de medição da transferência, bem como várias das definições citadas na literatura, assentam naquela primeira noção de frequência.

A caracterização daquela generalização e manutenção não se deve limitar à frequência de um determinado comportamento (Ford et al., 2019). Recentemente, Yelon et al. (2014) identificaram cinco tipos de “utilização” mencionados pelos formandos, além do comportamento “aprendido”. Estes reportaram o uso direto das competências recém-adquiridas, avaliação da sua prestação e da dos seus pares à luz das novas aprendizagens, a partilha através de conversas informais e de momentos formais de formação e a influência que exercem sobre outros para também eles aplicarem.

Já no âmbito da definição associada à qualidade e à adaptação, Hughes et al. (2020) referiram que a transferência “ótima” corresponde à demonstração adequada, em termos de qualidade e de frequência, dos conhecimentos e competências no trabalho, bem como à revisão e adaptação do conhecimento anterior (Schwartz et al., 2012).

Por último, considerando a transferência em termos de “impacto no desempenho”, Wexley e Latham (2002) defenderam a existência de transferência positiva, negativa ou nula. A primeira ocorre quando a aprendizagem decorrente da formação se traduz numa melhoria do desempenho do participante, ao passo que a transferência negativa está associada a piores desempenhos. De Corte (2003) também enfatizou o carácter útil da transferência, definindo-a como o uso produtivo de conhecimentos e competências no trabalho, enquanto Laker e Powell (2011) apontaram especificamente para a extensão em que aquilo que é aprendido na formação é aplicado e melhora o desempenho profissional.

Várias revisões sobre transferência de formação (Baldwin & Ford, 1988; Baldwin et al., 2009) debruçaram-se sobre a complexidade do processo de transferência, enquanto processo dinâmico que considera a progressão de eventos, desde a pré-formação de experiências até a aquisição de conhecimentos, competências e capacidades, a capacidade de aplicar novas aprendizagens em tarefas relacionadas com o trabalho, e a aplicação em atividades além daquelas inicialmente visadas pela formação (Holton, 2003, 2005).

Já em 1993, Foxon havia concetualizado a transferência da formação como um processo com várias etapas, que começa com a intenção de transferir, o início com as primeiras tentativas, a transferência parcial e a sua manutenção consciente, até se atingir o estágio de manutenção inconsciente.

A este propósito, Holton (2005) reforçou a noção de “sistema de transferência”, afirmando que este é um processo multi-determinado, influenciado por uma variedade de fatores, que inclui diferenças individuais, fatores relativos ao evento de formação e fatores contextuais, atuando num sistema relativamente complexo de influências.

Outros estudos continuaram a afirmar a necessidade de uma concepção mais ampla da transferência. Weisweiler et al. (2013) referiram que, após a formação, os trabalhadores podem mudar comportamentos, mas também atitudes, valores e intenções em relação a esse padrão de comportamento específico. Além disso, eles podem também mudar planeando e praticando

intencionalmente estratégias de implementação, o que significa que a transferência da formação não é um fenómeno isolado, mas algo que precisa de ser ensaiado e requerer uma grande quantidade de prática intencional dos novos comportamentos (Gruber, 2013).

É por isso que Lobato (2012) mencionou que situações de transferência podem ser locais de invenção e reorganização e Vermeulen e Admiraal (2009) referiram a transferência como um processo de duplo sentido, no qual o que é aprendido na formação é aplicado para o local de trabalho e vice-versa (alimentando a perspetiva da transferência como um comportamento “recorrente”).

Posto isto, o presente estudo propõe a utilização da concetualização de transferência enquanto geradora de impacto, até porque esta leitura vai ao encontro das atuais necessidades dos gestores de Pessoas quando se trata de políticas e práticas de formação. De facto, não basta aplicar as aprendizagens repetidamente ou fazê-lo de forma adequada, há que gerar mudança de comportamentos, melhoria de desempenhos individuais e, em consequência, melhores resultados para a organização que, deste modo, maximiza o investimento feito em Formação.

### **2.1.3. Modelos de Transferência da Formação**

Nas últimas décadas, as investigações sobre o tema foram divididas em estudos detalhados sobre variáveis isoladas (Baldwin & Ford, 1988; Cheng & Ho, 2001; Gegenfurtner, 2011; Grossman & Burke-Smalley, 2018; Holton, 1996; Weisweiler et al., 2013) e o desenvolvimento de modelos de transferência (Blume et al., 2019; Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996; Blume et al., 2010). Entre estes, têm surgido modelos assentes na lógica de estádios ou fases (Brinkerhoff, 1988; Kirkpatrick, 1959a, 1959b), outros com um foco particular nos fatores determinantes da transferência (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2020; Holton, 2005) e outros mais recentes que procuram fazer convergir ambas as abordagens (Blume et al., 2019; Sitzmann & Weinhardt, 2018).

No âmbito da estruturação por estádios, uma etapa original nos estudos de transferência de formação começou com o Modelo Hierárquico de Resultados da Formação, proposto por Kirkpatrick (1959a, 1959b, 1960a, 1960b, 1998), que distingue quatro níveis de avaliação,

nomeadamente, Reações, Aprendizagem, Comportamento ou Transferência e Resultados<sup>2</sup>, o terceiro dos quais correspondendo à noção de Transferência da Formação (Kirkpatrick, 1998; Stes et al., 2010). Durante vários anos, esta taxonomia foi a base, direta ou indiretamente, de grande parte dos modelos sobre o tema, sobretudo pela sua simplicidade e estruturação e apenas nas últimas décadas se assistiu ao aparecimento de modelos diferenciados (Torres & Preskill, 2001).

Contudo, o facto de Kirkpatrick considerar a aprendizagem como o único antecedente da transferência, a falta de detalhes para níveis e variáveis que afetam a transferência e a perspetiva hierárquica e sequencial que propôs, são as principais críticas a essa abordagem (Alliger & Janak, 1989). Ao mesmo tempo, alguns autores consideraram-na uma taxonomia e não exatamente um modelo de transferência (Holton, 1996).

Em 1989, Brinkerhoff apresentou o Modelo dos Seis Estádios, em que partilhava com a taxonomia anterior a lógica da organização por estádios e o foco na avaliação da formação, mas abrangia um período temporal anterior e um outro posterior à formação. Além disso, reforçou a importância dessa avaliação demonstrar não apenas a eficácia do programa formativo, mas também a relação da formação com o desenvolvimento de competências, com a melhoria do desempenho e com uma maior eficácia organizacional.

Ainda em 2001, Cheng e Ho apresentaram um processo de transferência organizado em quatro estádios, como a motivação pré-formação (predisposição para conhecer conteúdos e materiais da formação), a aprendizagem, o desempenho da formação (avaliação dos comportamentos dos formandos após a formação) e as consequências da transferência (como a mudança de comportamentos, melhoria de desempenho, manutenção e generalização das competências adquiridas com a formação).

Esta questão do tempo no estudo da transferência surgiu também numa teoria muito recente, a Teoria do *Engagement* com a Formação (“*Training Engagement Theory*”), que

---

<sup>2</sup> O Nível 1 (Reações) prende-se com as opiniões que os participantes formaram acerca de como se sentiram e pensaram em relação a diferentes aspetos da formação. Em geral, este é o formato mais frequente de avaliação, obtido mediante o preenchimento de um questionário de reação por parte dos formandos.

No Nível 2 (Aprendizagem), procura identificar-se em que medida os formandos adquiriram, aumentaram ou melhoraram conhecimentos e competências, ou alteraram as suas atitudes, como consequência da formação.

No Nível 3 (Comportamento), procura identificar-se em que medida a aprendizagem foi transferida para o contexto de trabalho, através de mudanças de comportamento e qual a extensão e manutenção dessa melhoria ao longo do tempo. O Nível 4 (Resultados) corresponde aos Resultados da formação e aos impactos que essa mudança possa trazer para a organização.

sugere uma análise da sequência temporal de eventos que predizem a transferência da formação, em diversos níveis de micro e macro análise (Sitzmann & Weinhardt, 2018).

Ao longo das últimas décadas, uma outra linha de estudo tem incidido, sobretudo, na investigação das variáveis determinantes da transferência, para encontrar justificações para o facto de que esta não é tão efetiva quanto as intenções ou investimentos deixariam prever, bem como para dotar os gestores de mais informação que lhes permita decidir mais eficazmente acerca de como promovê-la.

Uma parte significativa das variáveis identificadas está ancorada a três importantes teorias, a teoria do suporte organizacional, a teoria do comportamento planeado e a teoria das expectativas. A primeira sugere que, quando os trabalhadores percecionam a sua organização ou as suas chefias como apoiantes, tendem a retribuir (Eisenberger et al., 2002), nomeadamente através da melhoria do desempenho ou o comprometimento organizacional (Ng & Sorensen, 2008; Riggle et al., 2009). A segunda defende que quanto maior for a intenção ou motivação do trabalhador para ter um determinado comportamento, maior é a probabilidade de que venha a concretizá-lo (Ajzen, 1991). Estas intenções são influenciadas pelo quão fácil ou difícil os trabalhadores percecionam aquele comportamento, bem como pelo apoio ou sanção por parte de pessoas chave na organização (Rise et al., 2010). A terceira (Vroom, 1964) acentua as expectativas que o formando tem de que, se se esforçar para transferir, isso vai traduzir-se em melhor desempenho e, conseqüentemente, melhores resultados para si.

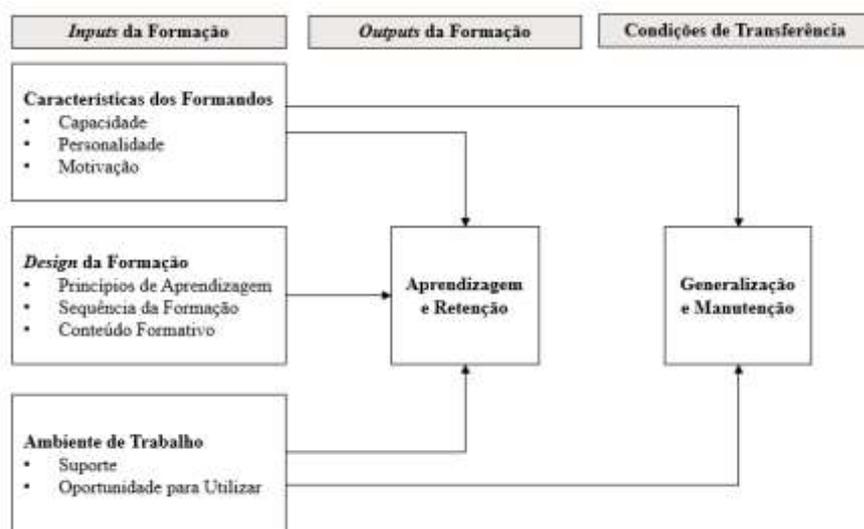
No âmbito de investigação sobre antecedentes da transferência de formação, as revisões de Baldwin e Ford (1988), Burke e Hutchins (2007) e a meta-análise de Blume et al. (2010) continuam a ser consideradas a pedra angular desta problemática, propondo estruturas nas quais investigações posteriores se basearam (Ford et al., 2018; Hester et al., 2016; Schoeb et al., 2020).

O estudo de Baldwin e Ford (1988) constituiu a primeira revisão sistemática da investigação sobre este tema. Os autores organizaram-no em torno de três aspetos chave, nomeadamente os “*inputs*” da formação (que incluem as características individuais dos formandos, a conceção da formação e o ambiente de trabalho, numa lógica de interação), os “*outputs*” da formação (como a aprendizagem e a retenção) e as condições de transferência (generalização e manutenção) (Figura 2). Segundo eles, a generalização e manutenção das aprendizagens decorrentes da formação seriam diretamente influenciadas por três conjuntos de

fatores, como as características dos formandos (p. ex. motivação para transferir, personalidade, capacidade), o desenho da formação (p. ex. perceção da validade do conteúdo, oportunidades para utilizar o que aprendeu) e o ambiente de trabalho (p. ex. mediante oportunidades de aplicação, *feedback* acerca dos esforços de transferência, etc.).

**Figura 2**

*Modelo de Transferência da Formação de Baldwin e Ford (1988)*



Baldwin e Ford (1988) introduziram também a noção de “curvas de manutenção”, tendo em conta as mudanças que podem ocorrer nos comportamentos e competências dos formandos ao longo do processo de transferência. A eficácia desta transição pode variar de trabalhador para trabalhador e pode gerar um efeito de contágio que favorece a continuidade da transferência. É o caso de situações em que a transferência bem sucedida de uma competência para o contexto de trabalho gera nos participantes a vontade de procurar mais oportunidades para transferir em outras tarefas. Isso significa que a qualidade e a frequência da transferência tende a aumentar com o tempo, consoante a utilização frequente da competência adquirida e o resultado daí decorrente (Baldwin & Ford, 1988; Cullen et al., 2013).

A revisão de Burke e Hutchins (2007), baseada no estudo de Baldwin e Ford (1988), apresentou uma visão geral das variáveis que influenciam a transferência, nomeadamente a conceção da formação, as características do formando e o ambiente de trabalho. Nesse estudo,

existem inúmeros fatores que estão moderada ou fortemente associados à transferência de formação (Anexo 2).

Mais recentemente, esses fatores foram reconhecidos como um grupo unificado de variáveis, formando um “sistema de transferência” (Holton, 1996, 2005; Holton et al., 2000; Tracey & Tews, 2005).

Complementando o trabalho de Baldwin e Ford (1988), Holton (1996) desenvolveu um modelo integrado e holístico, para diagnosticar e entender as influências causais da transferência. O modelo original contemplava três níveis de resultados: aprendizagem, desempenho individual e desempenho organizacional, dependendo de uma combinação de fatores organizados em três grandes dimensões: fatores motivacionais, fatores contextuais ou de ambiente de trabalho e fatores de capacidade (Holton, 2005). Nesta abordagem, este incluiu uma estruturação semelhante à de Baldwin e Ford (1988) e acrescentou um conjunto de influências secundárias, que incluíam traços de personalidade, auto-eficácia e atitudes face ao trabalho / carreira. Por fim, sugeriu que aqueles três conjuntos de características estão diretamente relacionados com a aprendizagem e a transferência, mas que também podem existir relações indiretas entre essas características.

Entretanto, a meta-análise de Blume et al. (2010) continua a ser ainda hoje uma das grandes revisões sobre transferência (Schoeb, 2020) e inclui uma revisão dos fatores que impactam na transferência, medidos em função da “utilização” das aprendizagens em contexto de trabalho e da “eficácia” decorrente dessa utilização. Segundo os autores, é fundamental clarificar também o impacto de um outro conjunto de variáveis, como o intervalo de tempo entre a formação e a medição da transferência (imediatamente ou algum tempo depois), a fonte de informação (auto-reporte ou medidas múltiplas), a distinção entre utilização e eficácia na definição de transferência, o tipo de competências aprendidas (*closed skills* quando os trabalhadores apenas precisam de imitar o comportamento treinado ou *open skills*, mais complexas e que exigem criatividade na adaptação das novas aprendizagens) e, por fim, o contexto em que a pesquisa ocorre (laboratório vs. contexto real). Por exemplo, grande parte da investigação sobre o tema se tem baseado em dados de auto-reporte e formações em *soft skills*, o que pode comprometer o rigor das generalizações, pois os primeiros tendem a apresentar resultados mais favoráveis de transferência e as segundas valores menores desta.

Na prática, este estudo veio relançar o debate acerca do que já se sabia sobre transferência, colocando em causa conclusões anteriormente validadas e que tinham constituído a base de estudos subsequentes (Blume et al., 2010; Baldwin et al., 2017). Realce-se que este estudo foi de particular relevo para a presente investigação, não apenas estimulando uma reflexão crítica acerca de modelos anteriormente validados, mas igualmente levando à inclusão de algumas das suas preocupações no desenho de investigação, nomeadamente a distinção entre “*soft skills*” e “*hard skills*” e a consideração da transferência numa lógica de “eficácia”.

As revisões subsequentes vieram, sobretudo, reforçar a lógica tripartida “formando – formação – ambiente de trabalho” que tem estado na base de grande parte dos modelos, revisões e meta-análises sobre esta problemática (Burke et al., 2013; Grossman & Salas, 2011; Grohmann et al., 2014; Leimbach, 2014) e realçar a necessidade das organizações conhecerem os fatores que impactam a transferência na sua realidade particular, podendo usar estas “listas de fatores” como guias de planeamento atuação (Grossman & Salas, 2011) (Anexo 2).

Uma outra linha de investigação contempla a análise combinada de fatores com a dimensão temporal associada à transferência da formação. Holton e Baldwin (2003), também com base no modelo de Baldwin e Ford (1988), incorporaram a dimensão temporal a esse modelo. Nesse sentido, destacaram as iniciativas da organização e do trabalhador antes, durante e depois da formação, fazendo a distinção entre transferência próxima (“*near transfer*”, em que o formando aplica o que aprendeu a tarefas imediatas) e distante (“*far transfer*”, em que a generalização é feita para tarefas novas ou diferentes).

Um dos modelos mais recentes nesta linha, o Modelo Dinâmico de Transferência (“*Dynamic Transfer Model, DTM*”) (Blume et al., 2019), preconiza uma perspetiva interactionista, que inclui: a) uma análise sistemática de comportamentos, resultados e medidas de avaliação da transferência, b) uma lógica longitudinal, de modo a ir além do entendimento de episódios específicos, e c) a noção da personalização da transferência, reconhecendo o formando como responsável pelas suas decisões de transferir. Aqui a transferência é reconhecida com um fenómeno dinâmico ao longo do tempo, organizado em três fases: a intenção de transferir, a tentativa inicial de transferir e a avaliação e integração de *feedback* com base nessa tentativa inicial. É proposta uma lógica dinâmica de ciclo, em que os formandos sucessivamente desenvolvem ou ajustam as suas intenções de transferir, tendo em conta a interação recíproca com outras pessoas, situações e fatores ao longo do tempo.

Blume et al. (2019) chamaram a atenção para o facto da investigação sobre transferência ter incidido essencialmente em variáveis estudadas apenas num momento específico, mas as conclusões terem sido generalizadas para todo o processo de transferência, partindo do pressuposto de que o indivíduo e a situação se mantêm estáveis ao longo do tempo, o que não acontece na realidade. Por exemplo, o nível de suporte social pode variar ao longo do tempo, quando, perante tentativas bem sucedidas de transferência, chefias e pares reconheçam um maior valor nesta prática e, portanto, contribuam para um ciclo positivo de *feedback*, e até com mais oportunidades para transferir.

No seguimento de estudos anteriores (Baldwin et al. 2009; Bell & Kozlowski, 2008; Bell et al., 2017), Blume et al. (2019) sublinharam também a importância da Personalização da Transferência. Segundo eles, esta personalização assenta na ideia de que os participantes são cada vez mais ativos no seu processo de aprendizagem e transferência (Bell et al., 2017) e têm uma maior capacidade individual de controlo do seu trabalho e da sua aprendizagem, o que lhes permite ajustar esses processos às suas particularidades. Assim, segundo este modelo, a transferência é uma série de escolhas que os participantes fazem para manter, aplicar, descartar ou modificar os conhecimentos e competências aprendidas. À medida que se vão distanciando do evento da formação, estes vão tomando decisões sobre transferir e, assim, vão construindo episódios e percursos personalizados, o que torna única a sua experiência de transferência.

Esta personalização começa ainda antes da própria experiência de formação, fruto de características individuais, experiência, objetivos, atitudes perante a formação, intenção de transferir, entre outros. Mas um dos cenários em que esta personalização mais é expectável é durante o processo de transferência: umas pessoas podem aplicar tudo ou apenas uma parte, focando-se em competências específicas, outras implementam apenas procedimentos particulares, outras generalizam inclusive para diferentes tarefas e mesmo para fora do seu contexto de trabalho.

Desde a revisão inicial de Baldwin e Ford (1988), (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2019; Ford et al., 2018; Sitzmann & Weinhardt, 2018), os vários estudos que vêm surgindo têm reforçado a multidimensionalidade da transferência da formação e a necessidade de desenvolver instrumentos para medir as variáveis que a possam influenciar, mas também uma falta de convergência e consistência em relação a que fatores estão mais positivamente relacionados com a transferência, a que carece dar resposta.

#### 2.1.4. O “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) – Um Modelo de Transferência da Formação

Evoluindo a partir de alguma da literatura existente, a medida “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) baseou-se em investigações prévias de Noe (1986) e no seu conceito de “*trainability*”, e de Mathieu et al. (1992), incluindo ainda alguns itens da escala proposta por Rouiller e Goldstein (1993). Mas foi sobretudo o modelo proposto por Holton (1996, 2005), apresentado anteriormente, que constituiu a base concetual para o desenho deste instrumento, face à escassez de ferramentas validadas para a compreensão do “sistema de transferência” (Holton, 1996, 2005; Holton et al., 1997).

Mantendo a lógica tripartida “formando/formação/ambiente de trabalho”, Holton et al. (1997) criaram este instrumento, que viria a ser atualizado por Holton et al. (2000, na sua versão 2), Holton e Bates (2002, versão 3) e Bates et al. (2012, versão 4). Esta última versão foi utilizada como elemento central na presente investigação (Anexo 3).

O “*Learning Transfer System Inventory*” é um instrumento desenhado para avaliar empiricamente as perceções dos trabalhadores acerca dos fatores que impulsionam e bloqueiam a transferência da formação (Bates et al., 2012). Este instrumento pode ser utilizado para identificar problemas antes da formação, como parte de uma avaliação contínua dos programas em curso, como ferramenta de diagnóstico para investigar problemas de formação e como guia para o desenvolvimento da estratégias de transferência (Holton et al., 2000).

Na versão inicial desta ferramenta, Holton et al. (1997) identificaram uma estrutura de nove fatores e 63 itens (49 dos quais provenientes da ferramenta sobre clima de transferência, criada por Rouiller e Goldstein, em 1993), baseada numa amostra de respondentes americanos da indústria petroquímica. Esta primeira versão foi designada por “*Learning Transfer Questionnaire*” (LTQ).

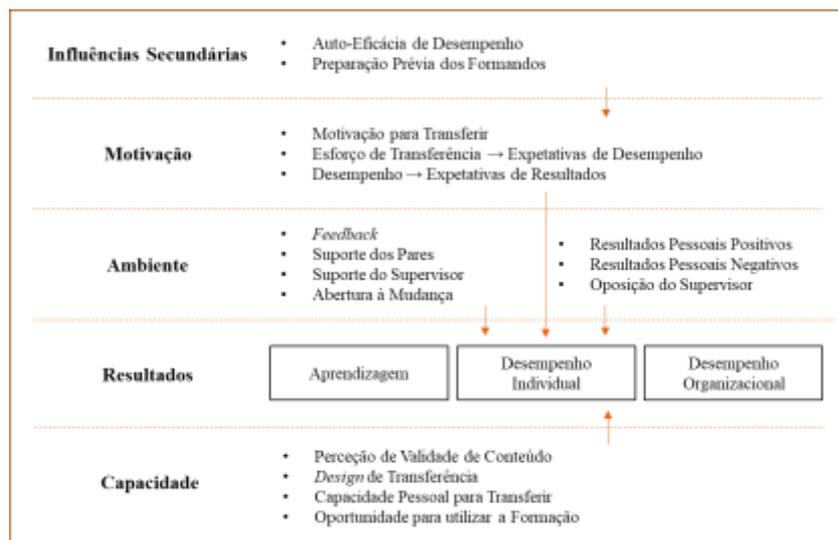
Esta versão inicial foi revista por Holton et al. (2000), dando origem à versão 2 do LTSI, baseada concetualmente no Modelo inicial de Holton (1996). Esta assentava no pressuposto de que uma formação pode ter três resultados, nomeadamente, aprendizagem, desempenho individual e resultados organizacionais. Esta segunda versão foi ampliada com mais escalas e fatores, inclusive ao nível do clima de transferência, como a auto-eficácia de desempenho, capacidade pessoal para transferir, esforço de transferência-expetativas de desempenho,

desempenho-expectativas de resultados, *feedback* de desempenho, motivação para transferir e preparação prévia dos formandos. Em simultâneo, os autores reduziram o número de itens em algumas dimensões, ficando o instrumento então com 112 itens e 16 constructos.

O *LTSI* surge a representar um “sistema de transferência”, organizado em três grandes dimensões suscetíveis de influenciar a transferência da formação: Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho, estrutura que ainda hoje permanece. A estas, somou-se um conjunto de influências secundárias (que incluem os fatores Crenças de auto-eficácia e Preparação prévia dos formandos), que afetam a transferência da formação indiretamente, através das escalas de motivação (Holton et al., 2000) (Figura 3).

**Figura 3.**

“*Learning Transfer System Inventory*” – Modelo Conceptual (Holton, Bates & Ruona, 2000)



A dimensão da Capacidade, por vezes designada como “Fatores de Conceção da Formação (Holton et al., 2000), corresponde à forma como os programas de formação são desenhados, implementados e avaliados, tendo em conta a sua relevância para os formandos.

A dimensão da Motivação está associada a fatores individuais e características dos formandos, enquanto atores principais da formação e da sua transferência, dotados de traços de

personalidade, motivações, objetivos, experiências anteriores e outros fatores individuais, que impactam quer na forma como se envolvem e valorizam a formação, quer no modo como transferem o que aprenderam para o contexto de trabalho.

Por último, a dimensão Ambiente inclui componentes do contexto de trabalho que são específica e intencionalmente direcionados para a transferência (Nijman, 2004) e que a influenciam de forma direta ou indireta (Egan et al., 2004; Hutchins & Burke, 2010; Kontoghiorghes, 2004). Estes incluem estruturas burocráticas, padrões de socialização, características gerais do ambiente de trabalho (Pham et al., 2013), bem como aspetos do ambiente de trabalho específico, também designado por clima de transferência, relacionado com variáveis como oportunidades de desempenho, apoio de colegas, suporte e sanções de chefias, resultados pessoais positivos e negativos e resistência à mudança (Holton et al., 2000; Kontoghiorghes, 2014; Pham et al., 2013).

Além desta estrutura, o *LTSI* foi dividido em dois domínios, o domínio relativo à formação específica, com onze fatores, que podem variar de acordo com as formações específicas frequentadas pelos trabalhadores, e o domínio relativo à formação em geral, com cinco fatores e que devem refletir a experiência dos formandos com a formação no local de trabalho.

Para testar a validade desta segunda versão, os autores estudaram uma amostra de 1.616 respondentes, provenientes de organizações dos setores público, privado e sem fins lucrativos, com base em vários programas de formação. O modelo final resultou numa solução de 16 fatores e 68 itens. Porém, alguns destes fatores apresentaram valores baixos de consistência interna (Coeficiente de *Alpha de Cronbach* inferior a 0,70), nomeadamente capacidade pessoal para transferir, resultados pessoais positivos, oposição do supervisor, *feedback* de desempenho e oportunidade para utilizar a formação.

Para melhorar a consistência interna das escalas, Holton e Bates (2002) propuseram acrescentar 21 novos itens, dando origem à versão 3 deste instrumento, então com 89 indicadores e as mesmas 16 dimensões.

Esta abordagem já havia sido considerada incompleta (Noe, 2000), por não medir adequadamente alguns fatores ou refletir investigações mais recentes sobre o tema. Por esse motivo, Holton (2005) viria a atualizar o modelo original e a acrescentar variáveis como os traços de personalidade e as atitudes em relação ao trabalho, dando um ênfase especial à

reconceitualização da motivação (introduzindo a motivação para aprender também como preditor), e identificando mais claramente as variáveis específicas a ser medidas dentro de cada uma das dimensões originais. Contudo, este novo formato acabou por não ser transposto para o *LTSI*, que manteve os 16 fatores (deixando de fora variáveis referentes às *Big Five* de personalidade, assim como o comprometimento organizacional e o envolvimento com a profissão).

Ligeiras discrepâncias nas soluções fatoriais obtidas em diferentes validações interculturais e pesquisas adicionais sobre alguns dos constructos do *LTSI* (Colquitt et al., 2000; Naquin & Holton, 2002; Noe, 2000; Ruona et al., 2002; Yamnill & McLean, 2005), levaram entretanto a uma nova revisão. Recorrendo a estudos com o *LTSI* realizados durante uma década, Bates et al. (2012) criaram a versão 4 deste instrumento. Optaram por reter apenas os três itens com carga fatorial superior, mantendo os mesmos 16 fatores, mas agora numa versão mais reduzida de 48 itens.

Na sua versão atual, este questionário usa escalas do tipo Likert, com valores de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo plenamente). A estrutura, nomes e definições das escalas do *LTSI* são apresentados na Tabela 1.

Para uma melhor compreensão, apresenta-se em anexo uma descrição mais detalhada dos principais fatores antecedentes da transferência da formação considerados no *LTSI* (Anexo 4).

Tabela 1:

O “*Learning Transfer System Inventory*”: Escalas, definições e exemplos de itens

Factor	Definição	Exemplo de Item	Itens
<b>DOMÍNIO ESPECÍFICO DE FORMAÇÃO</b>			
<b>ESCALAS DE CAPACIDADE</b>			
Percepção de Validade de Conteúdo (CV= <i>Perceived Content Validity</i> )	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função	Os métodos utilizados nesta formação são muito semelhantes aos que usamos no trabalho.	3
<i>Design</i> de Transferência (TD= <i>Transfer Design</i> )	Grau em que (1) a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e (2) as instruções da formação coincidem com os requisitos da função.	O(s) formador(es) usou(usaram) muitos exemplos que me mostraram como é que eu poderia aplicar no trabalho aquilo que aprendi.	3
Capacidade Pessoal para Transferir (PC= <i>Personal Capacity for Transfer</i> )	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.	Eu não tenho tempo para tentar aplicar esta formação no meu trabalho.	3
Oportunidade para utilizar a Formação (OU= <i>Opportunity to Use</i> )	Grau em que é fornecido ou é dado acesso aos formandos, no local de trabalho, os recursos e as tarefas necessários para a utilização da formação.	Os recursos necessários para aplicar o que eu aprendi nesta formação estarão ao meu dispor.	3
<b>ESCALAS DE MOTIVAÇÃO</b>			
Motivação para Transferir (MT= <i>Motivation to Transfer</i> )	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho.	Quando sair desta formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho para experimentar o que aprendi.	3
Preparação Prévia dos Formandos (LR= <i>Learner Readiness</i> )	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação.	Antes da formação, já tinha uma noção de como esta iria contribuir para o desenvolvimento na minha função.	3
<b>ESCALAS DE CONTEXTO DE TRABALHO</b>			
Suporte do Supervisor (SS= <i>Supervisor Support</i> )	Grau em que os supervisores-gestores suportam e reforçam a utilização da formação no contexto de trabalho.	O meu supervisor vai ajudar-me a estabelecer objetivos de desempenho realistas, com base na minha formação.	3
Oposição do Supervisor (SO= <i>Supervisor Opposition</i> )	Grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas dos supervisores-gestores, quando usam a formação no seu contexto de trabalho.	O meu supervisor opõe-se à utilização de técnicas que aprendi nesta formação.	3

O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação

Suporte dos Pares (PS= <i>Peer Support</i> )	Grau em que os pares suportam e reforçam a utilização da formação no contexto de trabalho.	Os meus colegas vão encorajar-me a utilizar as competências que aprendi nesta formação.	3
Resultados Pessoais Positivos (POP= <i>Positive Personal Outcomes</i> )	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo.	Se usar esta formação, terei maior probabilidade de ser recompensado	3
Resultados Pessoais Negativos (PON= <i>Negative Personal Outcomes</i> )	Grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos para si.	Se não utilizar o que aprendi nesta formação, irei ser alertado(a) quanto a isso.	3
<b>DOMÍNIO GERAL DE FORMAÇÃO</b>			
<b>ESCALAS DE MOTIVAÇÃO</b>			
Auto-Eficácia de Desempenho (PSE= <i>Performance Self-Efficacy</i> )	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de modificar o seu desempenho quando assim o deseja.	No trabalho, sinto-me muito confiante em aplicar o que aprendi na formação, mesmo em situações difíceis ou desgastantes.	3
Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE= <i>Transfer Effort-Performance Expectations</i> )	A expetativa de que o esforço dirigido para a transferência da formação conduza a mudanças no desempenho da função.	O meu desempenho no trabalho melhora quando utilizo as novas competências que aprendi.	3
Desempenho – Expetativas de Resultados (POE= <i>Performance-Outcome Expectations</i> )	A expetativa de que as mudanças no desempenho da função levem à obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.	Quando faço coisas para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas.	3
<b>ESCALAS DE CONTEXTO DE TRABALHO</b>			
Coaching de Desempenho (PCO= <i>Performance Coaching</i> )	Indicadores formais e informais da organização, relativamente ao desempenho do indivíduo na sua função.	Frequentemente, as pessoas dão sugestões sobre como posso melhorar o desempenho na minha função.	3
Resistência / Abertura à Mudança (RC= <i>Resistance to Change</i> )	Grau em que as normas prevalentes no grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes ou desencorajadoras da utilização de competências e conhecimentos adquiridos na formação.	A minha equipa de trabalho é resistente a experimentar novas formas de fazer as coisas.	3

Fonte: Adaptado de Bates et al. (2012)

Entretanto, inúmeros estudos e validações com recurso ao *LTSI* têm revelado a sua robustez, em termos de validade de constructo e de critério, bem como de validade convergente e divergente (Tabela 2).

**Tabela 2**

*Estudos de validação com o “Learning Transfer System Inventory” (LTSI)*

Ano	País	Autores	Versão LTSI	Solução Final	Descrição
1997	Estados Unidos	Holton, Bates, Seyler & Carvalho	Versão 1	9 constructos, 63 itens	Versão original
2000	Estados Unidos	Holton, Bates & Ruona	Versão 2	16 constructos, 112 itens	Reduzido para 68 itens após análise fatorial exploratória
2001	Tailândia	Yamnil & McLean	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2002	Estados Unidos	Holton e Bates	Versão 3	16 constructos, 89 itens	21 novos itens
2004	Jordânia	Khasawneh, Bates & Holton	Versão 3	16 fatores	Manteve a estrutura original
2005	Tailândia	Yamnil & McLean	Versão 3	16 fatores	Manteve a estrutura original
2005	Taiwan	Chen, Holton & Bates	Versão 3	15 fatores	Novo fator: Transferibilidade (combinação de Oportunidade para usar a Formação e <i>Design</i> da Transferência)
2006	África do Sul	Coetsee, Eiselen & Basson	Versão 3	16 fatores	Organizado em 4 grandes fatores
2006	Irlanda	Kirwan & Birchall	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2007	Alemanha	Bates, Kauffeld & Holton	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2007	Ucrânia	Yamkovenko, Holton & Bates	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2007	França	Devos, Dumay, Bonami, Bates & Holton	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2009	Portugal	Velada et al.	Versão 2 e 3	16 fatores	Manteve a estrutura original
2011	Grécia	Holton & Bates	..	16 fatores	..
2012	Estados Unidos	Bates, Holton & Hatala	Versão 4	16 fatores	Última versão
2016	Irão	Zamani, Ataei & Bates	Versão 2	16 fatores	Manteve a estrutura original
2017	Paquistão	Hussain, Habid, Khan & Shahzad	Versão 4	16 fatores	13 fatores
2017	Dinamarca	Soerensen, Stegeager & Bates	Versão 4	16 fatores	14 fatores
2019	Brasil	Afonso & Borges-Andrade	Versão 3	16 fatores	12 fatores (combinação de fatores)
2019	Coreia	Kim, Bates & Song	Versão 4	16 fatores	Manteve a estrutura original

**Fonte:** Elaboração própria

**Sombreado** – corresponde às quatro versões do LTSI

Nestes estudos, confirmou-se maioritariamente a estrutura fatorial original, mesmo que, nalguns casos, com ligeiras discrepâncias. Uma breve descrição destes estudos de validação consta no Anexo 5.

Em termos de validade, Bookter (1999) conduziu um estudo de validade divergente e convergente e concluiu que este é diferente de outros constructos relacionados com a transferência da formação (Holton et al., 2007). Outros estudos confirmaram a validade de constructo (Bookter, 1999; Holton et al., 2000; Khasawneh et al., 2006; Yamnill, 2001) e a validade de critério (Bates, 2001; Bates et al., 2000; Ruona et al., 2002). Algumas das investigações que se centraram na validade de critério do *LTSI*, identificaram que os preditores com maior impacto são os fatores do ambiente de trabalho (p. ex. Bates et al., 2000), a motivação para transferir e as reações de utilidade da formação (p. ex. Seyler et al., 1998).

Em alguns países, as soluções encontradas parecem ser o reflexo de questões culturais (Chen, 2003). Por exemplo, no Paquistão, os fatores referentes a expectativas de recompensas, *coaching/feedback* de desempenho e oposição do supervisor não emergiram, dada a escassa representatividade destas práticas naquelas organizações. Já no Irão, a motivação para transferir e a oposição do supervisor foram os preditores mais significativos (Zamani et al., 2016), na primeira validação do *LTSI* feita no setor da agricultura.

Na relação com outros constructos, foram encontradas evidências de que as escalas do *LTSI* estão correlacionadas com a intenção para transferir (Holton & Bates, 2011), a transferência da aprendizagem (Devos et al., 2007) e a perceção de validade da formação (Ruona et al., 2002) e permitem prever a aprendizagem e a retenção (Myers, 2009), a motivação para transferir (Seyler et al., 1998), a inovação (Bates & Khasawneh, 2005) e o desempenho (Bates et al., 2007).

Esta ferramenta e o modelo que lhe estão associados não têm estado isentos de críticas, fruto de inconsistências nos resultados encontrados (Colquitt et al., 2000; Naquin & Holton, 2002; Noe, 2000; Ruona et al., 2002; Yamnill & McLean, 2005), de diferentes soluções fatoriais em culturas distintas (Tabela 2) e de os esforços de revisão recentes serem sobretudo ao nível da construção dos itens e não tanto em termos de inclusão de novos fatores (Bates et al., 2012).

De facto, a estabilização do instrumento em torno dos 16 fatores tem sido alheia à profícua investigação acerca de fatores já anteriormente identificados ou recentemente em análise. Por exemplo, estudos na área da Conceção da Formação têm-se debruçado sobre temas

como o envolvimento do formador, do formando e da sua chefia no desenho da formação, a inclusão de objetivos de aprendizagem realistas, métodos de formação (Sitzmann et al., 2006), estratégias de modelação comportamental (Burke & Hutchins, 2007; Taylor et al., 2005), aprendizagem ativa (Bell & Kozlowski, 2008; Keith et al., 2010), formação na gestão de erros (Burke & Hutchins, 2007; Keith & Frese, 2008), atividades e *coaching* após a formação (Burke & Hutchins, 2007, 2008; Merriam & Leahy, 2005), entre outros. Também a investigação mais recente sobre este tema tem vindo a aproximar-se de um desenho da formação mais centrada no formando, no impacto crescente das aprendizagens informais e virtuais, mas esta é ainda uma área que não está refletida no *LTSI* (Bell et al., 2017; Tannenbaum et al., 2010).

Idêntica situação ocorre perante os avanços no estudo dos fatores de Motivação e Ambiente de Trabalho. Entre estas, a motivação tem recebido particular relevo (Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Merriam & Leahy, 2005), mas outros fatores como orientação para objetivos de aprendizagem, expectativas dos formandos, variáveis de carreira / emprego, lócus de controlo e participação voluntária (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Merriam & Leahy, 2005) também podem influenciar o grau de transferência que ocorre no local de trabalho, e não foram integrados no *LTSI*.

Já no âmbito do Ambiente de Trabalho, a forma como os trabalhadores se sentem apoiados ou sancionados pelos seus supervisores (“Suporte do Supervisor” e “Oposição do Supervisor”) e pares (“Suporte dos Pares”) e o *feedback* que recebem acerca de como estão a fazê-lo (“Feedback/Coaching de Desempenho”) podem ser determinantes para uma efetiva transferência. Estes quatro fatores têm sido identificados de forma consistente na literatura sobre transferência (Alvarez et al., 2004; Bates et al., 2012; Hutchins et al., 2013; Kontoghiorghes, 2014). Pesquisas anteriores sobre estas dimensões levaram a resultados mistos: enquanto alguns estudos identificaram-nos como fortes preditores de transferência, outros rebateram essas conclusões com poucas relações consistentemente positivas com a transferência de formação (Blume et al., 2010; Cheng & Hampson, 2008; Holton et al., 2008).

Na presente investigação, será utilizada a última versão do *LTSI* (Bates et al., 2012). De momento, apenas as validações dinamarquesa (Soerensen et al., 2017), paquistanesa (Hussain et al., 2017) e coreana (Kim et al., 2019) utilizaram esta última versão.

### 2.1.5. Estratégias de Transferência da Formação

O objetivo final da formação não é alcançado, a menos que a transferência aconteça (Subedi, 2006). Portanto, o papel ativo do formando na criação dessas condições (Cheng & Hampson, 2008; Pilati & González, 2009), por meio de estratégias de transferência adequadas, precisa ser mais investigado (Burke & Baldwin, 1999; Machin & Fogarty, 2004; Pham et al., 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2005).

As estratégias de transferência são definidas como técnicas comportamentais, cognitivas e afetivas, usadas pelos indivíduos após a formação, para promover condições adequadas para transferir o que aprenderam de volta ao local de trabalho (Brant et al., 2015). A inclusão desta componente emocional nas estratégias de transferência, e não apenas componentes comportamentais e cognitivas, está em linha com a proposta recente de Blume et al. (2019) de integrar fatores emocionais no estudo deste constructo.

Apesar da existência de várias estratégias (p. ex. orientações verbais, reforço no posto de trabalho, etc.), a literatura tem identificado o estabelecimento de objetivos e as estratégias de prevenção de recaídas e de auto-gestão como as principais intervenções pós-formativas (Blume et al., 2010; Brown & Warren, 2009; Burke, 1997; Holton, 1996; Marx, 1982; Rahyuda, Syed et al., 2014; Rahyuda, Soltani et al., 2018). A sua aplicação conduz a valores mais elevados de transferência (Antle et al., 2009), na medida em que os trabalhadores podem intencionalmente planear e praticar estratégias (Weisweiler et al., 2013) que os ajudam a lidar com ceticismo ou resistência face aos seus esforços de transferência (Cheng & Hampson, 2008) e favorecem a criação de uma rede de apoio mais forte (Burke & Baldwin, 1999; Noe et al., 1990). Estas estratégias podem ser antecipadas e ensaiadas durante a formação e, de facto, a maioria dos estudos sobre esse construto foi baseada em sessões em que as estratégias já eram incluídas e reforçadas ao longo do programa formativo (Pilati & González, 2009).

A pesquisa mostrou ainda que estas estratégias atuam como mediadores-chave entre as características do formando, especialmente a motivação (Pham et al., 2010), *design* da formação (Pham et al., 2011) e ambiente de trabalho (Pham et al., 2013) e a transferência em si.

Assente na Teoria da Definição de Objetivos<sup>3</sup> (“*Goal Setting Theory*”) de Locke e Latham (1990, 2002, 2006), a estratégia de estabelecimento de objetivos, enquanto definição consciente por parte dos formandos das metas a atingir após a formação, permite-lhes regular as suas ações e motivar-se para melhorar o seu desempenho. Esta teoria pressupõe que objetivos específicos e desafiantes conduzem a melhores desempenhos, e que os indivíduos revelam uma melhor capacidade para auto-regular os seus comportamentos e motivar-se para melhorar o seu desempenho (Locke & Latham, 1990, 2002).

Wexley e Baldwin (1986) estenderam esta estratégia de estabelecimento de objetivos à transferência da formação, seguidos de vários outros autores (Payne et al., 2007; Stevens & Gist, 1997), demonstrando que a definição de objetivos orientados para transferir o que se aprendeu em formação se traduz em melhorias no desempenho dos trabalhadores (Payne et al., 2007; Wexley & Baldwin, 1986), cria incentivos e contribui também para o desenvolvimento da sua auto-eficácia. Todavia, o estudo recente de Blume et al. (2010) identificou apenas um impacto modesto desta estratégia sobre a transferência.

A especificidade, quantidade e grau de dificuldade destes objetivos também são relevantes. Quanto mais específicos e orientados para o comportamento ou mais difíceis forem (Wexley & Latham, 2002), maior o seu impacto no desempenho. Johnson et al. (2012) concluíram também que existe uma melhoria nas competências dos formandos que estabelecem mais do que um objetivo de transferência, comparativamente com aqueles que definem apenas um.

Outra das estratégias de transferência da formação está associada à prevenção de recaídas (Burke & Baldwin, 1999; Rahyuda et al., 2014, 2018), no sentido de evitar que os formandos retomem os comportamentos que tinham antes da frequência de formação. Esta abordagem é inspirada no modelo da Prevenção de Recaídas<sup>4</sup>, proposto por Marx (1982), um

---

<sup>3</sup> A Teoria da Definição de Objetivos (Locke & Latham, 1990, 2002, 2006) defende que o comportamento dos trabalhadores é regulado por valores e metas orientadoras. Segundo os autores, a definição de objetivos influencia a motivação no trabalho e, conseqüentemente, o desempenho, já que os objetivos canalizam a energia individual para a concretização de uma dada ação. Nesse sentido, é importante identificar o tipo de objetivos que mais facilmente conduz a níveis de desempenho superiores. Esta constitui uma das teorias mais importantes no âmbito da motivação no trabalho e a definição de objetivos tem sido amplamente utilizada como técnica de gestão.

<sup>4</sup> O Modelo de Prevenção de Recaídas (“*Relapse Prevention (RP) model*”) foi originalmente desenvolvido por Marlatt e Gordon (1980), a partir do estudo de indivíduos incapazes de manter a abstinência em casos de adição ao tabaco e ao álcool. Marx (1982) vem alargar esta abordagem à formação, através do recurso a estratégias cognitivas e comportamentais que permitem aos formandos perceber e gerir o problema da recaída, assim mantendo mais facilmente os comportamentos recém-adquiridos em formação. Marx (1982) veio propor que um

dos modelos mais citados (Burke & Baldwin, 1999; Brant, 2013; Hutchins & Burke, 2006; Rahyuda, 2014, 2018), quando se trata da análise da influência dos indivíduos na criação de condições adequadas à transferência. Este autor sugere que, em situações com maior risco de recaída após a formação (p. ex. quando as condições de trabalho não são favoráveis à transferência), a probabilidade dos formandos transferirem decresce, e é mais provável que retomem os hábitos antigos. Assim, os trabalhadores precisam de identificar potenciais constrangimentos e utilizar ações cognitivas e comportamentais para facilitar a aplicação e manutenção a longo prazo das aprendizagens recém adquiridas, o que se vai traduzir numa maior eficácia da transferência da formação (Gaudine & Saks, 2004; Morin & Latham, 2000; Richman-Hirsch, 2001). Segundo Marx (1982), esta estratégia implicaria a aplicação de sete passos consecutivos, nomeadamente, a) o formando identifica as competências específicas a transferir; b) identifica as principais ameaças ou bloqueios à transferência; c) define as vantagens e desvantagens de aplicar aquelas competências; d) implementa estratégias que favoreçam a transferência (p. ex. elaborar um plano para obter suporte, identificar eventuais comportamentos que promovem erros); e) prevê a possibilidade de recaída; f) desenvolve um plano para lidar com essa recaída; e g) desenvolve um sistema de monitorização do processo de transferência.

Algumas organizações já incluíram estratégias de prevenção de recaídas nas suas práticas formativas, com formações específicas sobre o tema, enquanto tópico dentro de outras ações ou através de atividades de treino de transferência, e também antes e depois das mesmas (Saks & Belcourt, 2006). Porém, este efeito aparenta ser mais significativo em contextos de transferência mais inibidores (Burke & Baldwin, 1999) e mais eficaz quando conciliado com o estabelecimento de objetivos (Wexley & Baldwin, 1986).

A propósito deste tema, Pilati e Borges-Andrade (2005) criaram um novo instrumento, designado como “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento*” (EAA), após terem concluído sobre a falta de investigação acerca do papel ativo dos formandos na transferência. O objetivo desse instrumento é identificar o tipo de ação que os indivíduos

---

comportamento é mantido ao longo do tempo quando o indivíduo utiliza estratégias de auto-controlo cognitivas e comportamentais, que reduzem a probabilidade de recaídas. Assim, o formando terá maior probabilidade de transferir e manter o que aprendeu em formação se obtiver o apoio das suas chefias e pares (estratégias comportamentais) e se perceber uma maior capacidade para transferir ou uma maior auto-eficácia (estratégias cognitivas).

adotam proativamente para alterar as condições de trabalho, para que o contexto se torne mais receptivo aos seus esforços de transferência.

A base conceitual desse instrumento está relacionada com o modelo de Prevenção de Recaídas (Marx, 1982) e a teoria de Definição de Objetivos (Locke & Latham, 1990, 2002, 2006), mas também considera construções como comportamentos proativos (Crant, 2000) e o Modelo Tripartido de Estratégias de Aprendizagem (cognição, sentimento e comportamento) proposto por Warr e Downing (2000).

A versão inicial da escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizado em Treinamento*” (EAA) incluiu 25 itens, organizados em três dimensões, correspondentes às subescalas cognitiva, afetiva e comportamental. Espera-se que os formandos avaliem proativamente o seu ambiente de trabalho, identifiquem possíveis restrições e a pertinência do uso de estratégias de transferência e, em caso afirmativo, escolham a mais adequada às circunstâncias (dimensão cognitiva). A dimensão afetiva inclui mecanismos de manutenção para garantir a continuidade da transferência e itens sobre as atitudes em relação à transferência (p. ex., sentimentos positivos em relação às ações de transferência). A subescala comportamental inclui itens relacionados a ações realizadas pelo formando para adaptar o ambiente de trabalho e facilitar a transferência, como obter apoio de colegas e supervisores ou materiais e melhores condições para a transferência (Pilati & Borges-Andrade, 2005). Validada originalmente numa amostra brasileira do setor privado (Pilati & Borges-Andrade, 2005), a análise fatorial exploratória evidenciou a extração de uma estrutura bidimensional com dezanove itens: Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC) com dez itens e Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) com nove itens, com valores de fiabilidade acima de 0,80 (Coeficiente *Alpha de Cronbach*) e cargas fatoriais acima de 0,45.

Assim, as Estratégias Comportamentais (ETC) correspondem a ações visíveis do trabalhador para mudar o contexto de trabalho o que, em certos casos, implica algum grau de interação com os outros. As Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) descrevem as cognições e sentimentos em relação à transferência, como crenças positivas de que obterão sucesso se transferirem.

A validade preditiva desse modelo também foi testada numa outra amostra brasileira de 600 formandos de uma organização pública (Pilati & Borges-Andrade, 2005) e os

investigadores encontraram uma correlação preditiva positiva e significativa entre essas estratégias e a eficácia da transferência.

A validação da escala “EAA” em Espanha (com uma amostra de 211 funcionários de diferentes setores) confirmou uma estrutura bi-fatorial próxima da original (Pilati & González, 2009), com uma combinação de itens e distribuição muito semelhante. No entanto, as Estratégias Comportamentais (ETC) foram o fator com maior variância explicada no Brasil, enquanto na Espanha foram as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA). Outra diferença no estudo espanhol foi o facto de oito dos vinte e cinco itens originais não apresentarem a mesma distribuição, combinando-se com itens do outro fator ou não tendo cargas fatoriais dentro dos valores esperados. Finalmente, a análise fatorial confirmatória mostrou um RMSEA com um ajuste menos adequado de 0,100 (enquanto o valor crítico de referência é de 0,08), reforçando a necessidade de refinar esse modelo.

Em 2015, Brant, Pilati e Borges-Andrade apresentaram uma nova versão dessa escala, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>5</sup>. Os resultados mostraram evidências da validade do construto, agora numa versão com dezoito itens, organizados nas mesmas duas subescalas: as Estratégias Comportamentais agora com dez itens e cargas fatoriais entre 0,45 a 0,87 e as Estratégias Cognitivo-Afetivas com oito itens e cargas fatoriais entre 0,46 a 0,71.

O uso da Teoria de Resposta ao Item permitiu aos autores identificar os itens mais e menos informativos. Nas Estratégias Comportamentais, os itens relacionados com a obtenção de apoio material são os mais informativos, e os que definem metas fáceis e o apoio de colegas são os menos informativos. Quanto às Estratégias Cognitivo-Afetivas, a autoavaliação das estratégias utilizadas e a apresentação dos resultados da transferência a chefias e pares são as mais informativas, enquanto as menos correspondem à crença de que é possível transferir e ao ato de consultar o material de aprendizagem para facilitar a transferência (Brant et al., 2015).

---

<sup>5</sup> A Teoria da Resposta ao Item (TRI) propõe a investigação individual das propriedades de cada item de uma escala, enquanto que, na Teoria Clássica dos Testes (TCT), investigam-se as propriedades do conjunto de itens da escala. A TRI procura representar “a probabilidade de um indivíduo (*j*) dar certa resposta a um item (*i*) como função dos parâmetros do item (*a* e *b*) e do traço latente em análise.” (Brant et al., 2015, p. 2). Permite também identificar que itens discriminam mais ou menos o traço latente e quanta informação contém para a medida geral de análise (de Ayala, 2009).

Em conclusão, a escassez de estudos com este instrumento, combinada com algumas discrepâncias e problemas de ajuste encontrados, reforçam a necessidade de pesquisas adicionais também com outras amostras, para garantir maior fiabilidade e validade convergente.

## 2.2. O Comprometimento

Atualmente, é inquestionável que o Comprometimento<sup>6</sup> é um elemento fulcral na Gestão de Pessoas (Beer et al., 1984, 2015; Walton, 1985). A literatura tem evidenciado os benefícios para as organizações em terem trabalhadores leais e comprometidos, bem como a sua responsabilidade em criar e manter elevados níveis de comprometimento, através das suas políticas e práticas (Klein et al., 2020; Meyer, 2016; van Rossenberg et al., 2018). Nesse sentido, a Gestão de Pessoas (Cappelli, 1999) tem-se vindo a transformar numa gestão de comprometimentos (Bamberger & Meshoulam, 2000).

Este contínuo interesse pelo comprometimento baseia-se na convicção de que, através de uma gestão eficaz, este pode traduzir-se num conjunto de consequências positivas para a organização. Estudos sugerem uma relação positiva com variáveis como performance organizacional (Wasti & Can, 2008), desenvolvimento de comportamentos de cidadania, lealdade, cumprimento das normas vigentes, iniciativa individual, desenvolvimento pessoal dos trabalhadores (Meyer & Allen, 1997; Mowday et al., 1982), satisfação com o trabalho (Yang, 2009), e uma relação negativa com o absentismo (Gellatly, 1995) e a intenção de saída (Meyer et al., 2002).

Klein et al. (2009) salientaram que este é um constructo fundamental para compreender o comportamento humano e os fenómenos organizacionais. Contudo, ainda se mantém uma falta de consenso acerca de elementos importantes, como a concetualização, estrutura e medição do comprometimento (Becker et al., 2009, 2018; Klein et al., 2012).

A inclusão desta problemática na presente investigação teve por base três razões essenciais. A primeira decorre da necessidade de realizar uma reflexão mais profunda sobre o

---

<sup>6</sup> No presente estudo, optou-se por utilizar o termo “comprometimento” em linha com o proposto por Sabino et al. (2014), Nascimento et al. (2008) e Rego (2003). Na sua tradução para a Língua Portuguesa, além de “comprometimento”, têm sido encontradas também as designações de “compromisso” (Chambel et al., 2000), “empenhamento” (Marques, 2010) ou “implicação” (Almeida et al., 2007; Caetano e Tavares, 2000).

tema em contexto português, junto de públicos-alvo que não se limitem a profissões de forte caráter identitário (Sainsaulieu, 1988), como tem sucedido em grande parte das publicações nacionais (Figueira et al., 2015; Neves et al., 2018; Orgambídez & Almeida, 2018; Sabino et al., 2016) e que limita o potencial de generalização das conclusões a amostras mais diversificadas. Um outro motivo prende-se com a falta de consenso na literatura sobre as possíveis abordagens ao comprometimento, onde continuam a subsistir propostas de análise unidimensionais (Klein & Park, 2016; Klein et al., 2012) e multidimensionais (Allen, 2016), a par de um número crescente de focos (*foci*) de estudo cujas relações de determinação nem sempre são claras entre si. É o caso da relação determinística entre o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional, validada no estudo de Figueira et al. (2015) para o contexto português. Para ambos os casos, é essencial retomar essas linhas de investigação e promover uma maior compreensão acerca das dinâmicas de comprometimento no nosso contexto organizacional. Uma última razão é essencialmente pessoal, fruto de uma atividade profissional em que a gestão de compromettimentos tem sido uma constante, com evidentes benefícios, mas, seguramente, com inúmeras dúvidas, que se tornaram um convite à procura de novas respostas e ferramentas robustas e fundamentadas junto da Academia.

De seguida, apresentam-se as grandes linhas de investigação que têm surgido em torno deste constructo, nomeadamente: a) a sua contextualização e reconceitualização com base nas perspetivas comportamental (Becker, 1960) e atitudinal iniciais (Mowday et al., 1982), b) os modelos multidimensionais de comprometimento e, em particular, o Modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) e os modelos unidimensionais, em especial com base na reconceitualização proposta por Klein et al. (2009, 2012); c) o estudo de múltiplos focos de comprometimento (Becker, 2016; Becker et al., 2018; Meyer et al., 2015; Morin et al., 2015); e, por fim, d) a investigação mais recente acerca dos perfis de comprometimento (Kam et al., 2016; Meyer, 2013; Meyer et al., 2018).

### **2.2.1. Contextualização e Dimensionalidade do Comprometimento: Perspetivas Unidimensionais e Multidimensionais**

Ao longo dos anos, diversos autores têm procurado compreender a problemática do comprometimento, dando origem a uma profícua linha de investigação. Contudo, ainda hoje

não é consensual a definição de comprometimento e os inúmeros estudos nem sempre coincidem acerca da abordagem a prosseguir ou da natureza deste constructo (Meyer & Allen, 1991; Klein et al., 2009; Mowday et al., 1982).

A primeira aproximação ao conceito de comprometimento surgiu em 1958, com a investigação de Kelman. Segundo ele, os indivíduos estão sujeitos à influência social do contexto onde estão inseridos, que influencia os seus comportamentos. Através desse processo, são pressionados a orientar o seu comportamento em relação a entidades específicas, seja porque se submetem às suas regras e normas (“*compliance*”), se identificam com aquelas entidades (“*identification*”) ou porque internalizam os seus valores (“*internalization*”) (Kelman, 1958, 1974).

Todavia, até à década de 60, o estudo do comprometimento não teve particular expressão (Becker, 1960). A partir dos anos 60, começou a ser alvo de maior atenção e a ser estudado a partir de abordagens diferentes (p. ex. social, económica, psicológica e comportamental) (Klein et al., 2009), mas, durante muitos anos, limitou-se a ser considerado um constructo unidimensional (Meyer et al., 1998), e sem granjear consenso académico quanto à sua natureza (Allen, 2016; Klein & Park, 2016; Meyer, 2016).

Os trabalhos iniciais de Becker (1960) levaram-no a propor o conceito de “*side-bets*” e de que forma estes comprometem os indivíduos a seguir determinadas linhas de ação, em consonância com as escolhas realizadas. O comprometimento surgiu aqui definido como um processo consistente, de ações concretas, associadas ao reconhecimento de um conjunto de custos que adviriam por deixar a organização (Becker, 1960). Esta perspetiva vê o comprometimento organizacional com uma natureza calculativa, que resulta da perceção do trabalhador de perda dos investimentos feitos ao longo do tempo, correspondentes a benefícios que ele valoriza, caso decida sair. O trabalhador fica comprometido como resultado de escolhas pessoais que tornam mais onerosa a quebra de ligação com a entidade. Por isso, opta por permanecer enquanto identificar que tem benefícios com essa escolha. Mais tarde, e nessa mesma linha, Morrow (1983) designou “*side-bets*” como investimentos pessoais na organização e Meyer e Allen (1984) referiram que estes podem corresponder a qualquer valor que o trabalhador tenha investido, como tempo, dinheiro ou esforço, e que seria perdido, desvalorizado e com custos para este, caso optasse por sair. Por sua vez, ainda nessa linha comportamental, Salancik (1977) já tinha referido que o comprometimento implica a ligação do indivíduo às suas ações e é influenciado pelo grau em que o comportamento é percebido

como explícito (passível de ser observado), volitivo (dependente da capacidade de escolha), reversível (passível de ser mudado) e visível (público).

Na década de 70, surgiu uma segunda perspetiva de comprometimento organizacional, agora numa ótica atitudinal, e que viria a influenciar grandemente a literatura sobre este constructo. Nesta concetualização, o comprometimento é definido como a forma como o indivíduo se identifica ou relaciona com o alvo de comprometimento, estabelecendo uma ligação afetiva ou emocional com aquele. Dos diversos estudos, destacaram-se os de Mowday et al. (1979, 1982), que definiram comprometimento como a ligação do indivíduo à sua organização, caracterizada pela aceitação por parte daquele dos objectivos e valores da mesma, o seu investimento de esforço a favor desta e a sua vontade expressa em permanecer como seu membro, a fim de contribuir para a realização dos objetivos organizacionais. Este constituiu um dos primeiros modelos de referência sobre comprometimento organizacional, assente numa perspetiva unidimensional e atitudinal, e que tem sido objeto de inúmeras investigações, inclusive em Portugal (Carochinho, 1998; Carochinho et al., 1998). No sentido de medir este constructo, Mowday et al. (1982) criaram o “*Organizational Commitment Questionnaire*” (OCQ), constituído por 15 itens, e que foi o primeiro instrumento de medida do comprometimento organizacional a ter projeção e validade empírica.

A par desta perspetiva unidimensional, de natureza comportamental ou atitudinal, o interesse pelo comprometimento enquanto fenómeno multidimensional tinha já começado a surgir nas décadas de 60 e 70, com os estudos de Gouldner (1960), Etzioni (1961, 1975), Kanter (1968), Staw (1977) e Salancik (1977). Etzioni (1975) distinguiu o envolvimento moral, o envolvimento calculativo e o envolvimento por alienação (o autor não distinguiu entre comprometimento e envolvimento), tendo em conta que o comprometimento do trabalhador está associado ao sentido de identificação que tem com a organização, a uma relação custos/benefícios ou ao facto de existirem condicionamentos negativos por parte daquela. Já Kanter (1968) defendeu a existência dos comprometimentos de coesão, de continuidade e de controlo, este último decorrente do controlo normativo da ação do indivíduo. Staw (1977) viria a realçar a existência de duas linhas de investigação claramente distintas de comprometimento, a comportamental e a atitudinal, até então defendidas em separado e de forma unidimensional.

Entre a década de 80 e o início do século XXI, assistiu-se um crescente interesse pelo comprometimento, com um maior foco no estudo de múltiplos objetos (Hollenbeck et al., 1989;

Zaccaro & Dobbins, 1989) e uma abordagem multidimensional (Allen & Meyer, 1990; Dunham et al., 1994).

Nesta linha multidimensional, destaca-se a taxonomia de O'Reilly e Chatman (1986), em que, na linha de Kelman (1958), consideraram o comprometimento como a ligação psicológica entre o trabalhador e a organização, na forma de aceitação das suas regras e normas, seja fruto de uma obrigatoriedade normativa (“*compliance*”) ou da sua identificação com aquela (“*identification*”). Segundo eles, a coincidência de ambas (“*organizational-fit*”) traduzir-se-ia num processo de internalização (“*internalization*”).

Entretanto, o modelo multidimensional de Meyer e Allen (1991), posteriormente revisto por Meyer e Herscovitch (2001) tem ganho particular popularidade (Allen & Meyer, 1996; Cohen, 2007; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2012). Estes autores integraram várias das definições de comprometimento num modelo tridimensional – o modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional, identificando as componentes afetiva, normativa e calculativa<sup>7</sup>.

Este modelo multidimensional viria a inspirar outros autores, como Cohen (2007), que propôs a análise do comprometimento organizacional com base em duas dimensões, a “Psicológica ou Instrumental” (natureza), e a segunda “Antes ou depois da entrada do trabalhador na organização” (*timing*). Com base nestas, surgem quatro componentes: a propensão para o comprometimento normativo e para o comprometimento instrumental (antes da entrada), a somar aos comprometimentos afetivo e instrumental (depois da entrada). Um dos aspetos importantes deste modelo é a lógica de continuidade que lhe está subjacente, associada às expectativas prévias ao ingresso na organização e às experiências que aí se adquirem, no âmbito do processo de socialização (Allen e Meyer, 1990; Cohen, 2007).

Contudo, os modelos multidimensionais têm sido alvo de críticas, quer quanto à dificuldade em se definirem os limites do comprometimento e das suas componentes face a outros construtos antecedentes ou consequentes, quer quanto à sua falta de especificidade e parcimónia, o que dificulta a obtenção de conclusões práticas e científicas robustas (Klein et al., 2012, 2016) Nesse sentido, Klein et al. (2012) propuseram uma reconcetualização do comprometimento, defendendo uma perspetiva unidimensional, em que este é definido como

---

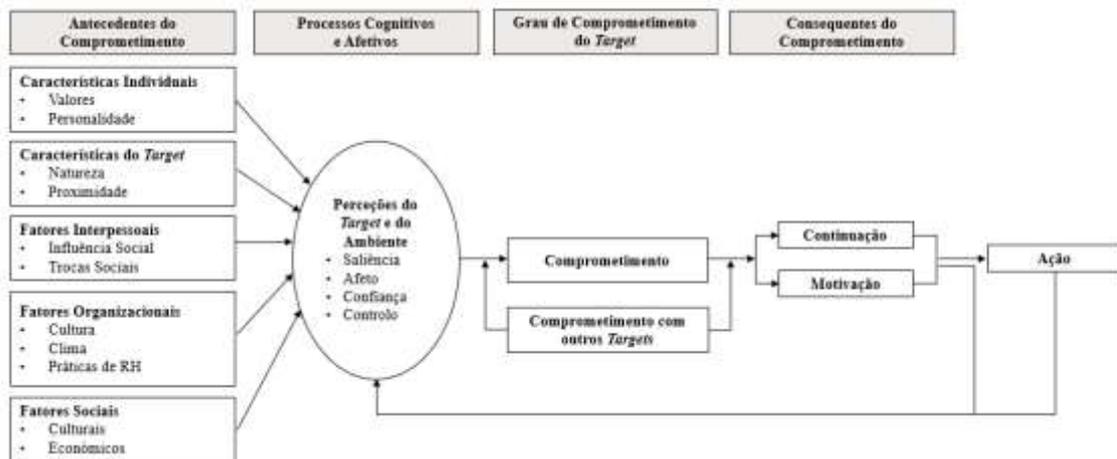
<sup>7</sup> Na medida em que nos propomos utilizar este modelo no decurso da presente investigação, este será alvo de maior detalhe num dos subpontos seguintes.

uma vinculação (“*bond*”) psicológica única, aplicável a qualquer foco de comprometimento e claramente distinta de outros constructos. Segundo eles, este é um vínculo volitivo, que depende da vontade do indivíduo, e que reflete a sua dedicação e responsabilidade face a um alvo de comprometimento específico.

Com base no modelo que propuseram (Figura 4), o comprometimento não está diretamente associado a um “curso de ação”, surgindo as ações e os resultados das mesmas como consequentes mais distantes. Este modelo inclui ainda uma lógica de “*feedback loop*” dos consequentes e ações, de volta para as perceções sobre o objeto e o contexto, reflexo da natureza dinâmica do comprometimento. Este reconhece, assim, a influência recíproca das ações e perceções do indivíduo sobre o comprometimento ao longo do tempo, reconciliando as perspetivas psicológicas e comportamentais sobre o estudo deste constructo (Klein et al., 2012). Para a medição do comprometimento enquanto constructo unidimensional, propuseram uma escala de 4 itens, validada por Klein et al. (2014), para um conjunto de oito objetos distintos.

**Figura 4.**

*Modelo de Comprometimento numa perspetiva unidimensional (Klein et al., 2012)*



Rossenberg et al. (2018) vieram defender que os cenários atuais de trabalho, em que o indivíduo não está ligado a qualquer entidade laboral ou trabalha para várias em simultâneo, vêm minimizar a importância da componente instrumental e calculativa do comprometimento. Por isso, mais do que considerar-se a relação com a entidade empregadora, torna-se, pois,

importante uma abordagem institucional que possa oferecer estabilidade e significado ao trabalho, mais em linha com a proposta unidimensional de comprometimento de Klein et al. (2012).

Pelo exposto, conclui-se, simultaneamente, da ampla investigação em torno do comprometimento, a par da falta de consenso quanto a abordagens de estudo e das dimensões que compõem este constructo (Tabela 3).

**Tabela 3:**

*Dimensões do Comprometimento (Organizacional)*

Autores	Dimensões
<b>Gouldner</b> (1960, p. 485)	<b>Introjeção Organizacional</b> (“ <i>Organizational Introjection</i> ”) – Grau em que a autoimagem «ideal» do indivíduo inclui um conjunto de valores e qualidades organizacionalmente aprovados <b>Integração Cosmopolita</b> (“ <i>Cosmopolitan Integration</i> ”) – Grau em que o indivíduo se sente parte dos vários níveis da organização
<b>Kanter</b> (1968, p.499)	<b>Continuidade</b> (“ <i>Continuance</i> ”) – Percepção em termos de recompensas e custos, considerando a participação na organização como lucrativa <b>Coesão</b> (“ <i>Cohesion</i> ”) – Ligação emocional e afetiva ao grupo ou organização <b>Controlo</b> (“ <i>Control</i> ”) – Obediência à autoridade do grupo e respeito pelas normas vigentes
<b>Buchanan</b> (1974, p. 533)	<b>Identificação</b> (“ <i>Identification</i> ”) – Adoção dos valores e objetivos da organização como se fossem seus <b>Envolvimento</b> (“ <i>Involvement</i> ”) – Absorção psicológica ou imersão nas atividades da função <b>Lealdade</b> (“ <i>Loyalty</i> ”) – Sentimento de ligação e afeição à organização
<b>O’Reilly &amp; Chatman</b> (1986, p.493)	<b>Submissão</b> (“ <i>Compliance</i> ”) – Envolvimento instrumental do indivíduo como o foco do comprometimento, para recompensas extrínsecas específicas <b>Identificação</b> (“ <i>Identification</i> ”) – Envolvimento com o foco baseado no desejo de afiliação <b>Internalização</b> (“ <i>Internalization</i> ”) – Envolvimento com o foco baseado na congruência entre os valores do indivíduo e da organizaçã
<b>Penley &amp; Gould</b> (1988, p. 46)	<b>Moral</b> (“ <i>Moral</i> ”) – Identificação com e aceitação dos valores organizacionais <b>Calculativo</b> (“ <i>Calculative</i> ”) – Baseia-se na atribuição de incentivos ao indivíduo em contrapartida das suas contribuições <b>Alienativo</b> (“ <i>Alienative</i> ”) – Tipo de ligação em que o indivíduo percebe que as recompensas não são proporcionais ao seu investimento, mas ainda assim permanece na organização

<p><b>Meyer &amp; Allen</b> (1991, p. 67)</p>	<p><b>Afetivo</b> (“<i>Affective</i>”) – Identificação, ligação emocional e envolvimento do indivíduo com a organização  <b>Normativo</b> (“<i>Normative</i>”) – Sentimento de obrigação e dever de permanecer na organização  <b>Calculativo</b> (“<i>Continuance</i>”) – Consciência dos custos associados à saída da organização</p>
<p><b>Jaros et al.</b> (1993, p. 2017)</p>	<p><b>Afetivo</b> (“<i>Affective</i>”) – Ligação psicológica à organização através de sentimentos de afeição, pertença, lealdade, dedicação, entre outros  <b>Continuidade</b> (“<i>Continuance</i>”) – Grau em que o indivíduo sente estar preso à organização devido aos elevados custos de saída  <b>Moral</b> (“<i>Moral</i>”) – Ligação psicológica à organização através da internalização dos seus valores, objetivos e missão</p>
<p><b>Sharma et al.</b> (2006, p. 65)</p>	<p><b>Atitudinal</b> (“<i>Attitudinal</i>”) – Dimensão psicológica que inclui atitudes e crenças sobre a relação com o foco de comprometimento, grau de preferência por esse(s) foco(s), desejo de manter uma relação de continuidade e numa orientação a longo-prazo  <b>Comportamental</b> (“<i>Behavioral</i>”) – Ligação ao foco através de manifestações de relações de continuidade, com investimentos associados. Também designado como “<i>resource commitment</i>”</p>
<p><b>Krajcsak et al.</b> (2015)</p>	<p>(além das três componentes propostas por Meyer &amp; Allen)  <b>Deliberado</b> (“<i>Deliberate</i>”) – Atitude que resulta da vontade e ação deliberada do indivíduo em fingir estar comprometido com a organização, para seu próprio bem e salvaguarda</p>

Fonte: Adaptado de Meyer e Herscovitch (2001) (autores até essa data); Elaboração própria (restantes autores)

## 2.2.2. Uma revisão do conceito de Comprometimento

Compreender o fenómeno do comprometimento apenas através de um olhar evolutivo não é suficiente para identificar as *nuances* e dificuldades associadas à sua concetualização (para uma revisão de algumas definições, ver Klein et al., 2009, 2016; Meyer & Allen, 1997, Meyer & Herscovitch, 2001). Klein et al. (2009) identificaram três categorias de definições, distinguindo as que se confundem com os antecedentes ou consequentes do comprometimento (Tabela 4).

Tabela 4:

*Diferentes Concetualizações de Comprometimento*

Comprometimento enquanto...	Descrição	Autores
<b>Atitude</b>	Geralmente descrito como atitude ou orientação face ao trabalho ou outro foco específico de comprometimento	Etzioni (1961); Gouldner (1957); Holton (2005); Kanter (1968); Mowday et al. (1981); Solinger et al. (2008)
<b>Estado Psicológico ("Mindset")</b>	Estado psicológico que caracteriza a relação entre o indivíduo e a organização e que tem implicações na sua decisão de permanecer o sair da mesma. Este estado psicológico pode ser de naturezas distintas.	Allen & Meyer (1990); Meyer et al., 2016
<b>Força ("Bind")</b>	"Força" que liga o indivíduo a um curso de ação relevante face a um objeto de comprometimento, que mantém a direção do comportamento ou que tem um caráter de alguma pressão. Esta força é interna, proveniente do indivíduo.	Meyer & Allen (1991); Meyer & Herscovitch, (2001) Meyer (2009)
<b>Vínculo ou Ligação ("Bond")</b>	Vínculo psicológico volitivo que liga a pessoa ao foco de comprometimento. Reflete a escolha consciente do indivíduo de se dedicar e responsabilizar-se por cuidar do foco de comprometimento.	O'Reilly & Chatman (1986); Klein (2012, 2016)
<b>Investimento ou Troca (1)</b>	Assenta no pressuposto de que o indivíduo faz investimentos psicológicos, sociais, comportamentais e financeiros em relação a objetos de comprometimento no seu contexto de trabalho. Baseia-se na noção de "side-bets", em que o desejo de evitar perdas futuras surge como "comprometimento por defeito". Pode ser uma noção consciente (Becker, 1960) ou inconsciente (Staw, 1981) desses custos.	Becker (1960); Meyer & Allen (1991)
<b>Identificação ou Internalização (1)</b>	Força de identificação do indivíduo em relação a um organização, função, valor, comportamento ou aos objetivos dos vários elementos dessa organização. Adoção dos objetivos e valores do foco como seus. Está associado à noção de que o foco torna-se parte da imagem e do auto-conceito do indivíduo.	Mowday et al. (1982); Meyer et al. (2006)
<b>Congruência (1)</b>	Correspondente à congruência entre os valores e objetivos do indivíduo e aqueles referentes ao foco de comprometimento. Pode ser identificado como envolvimento moral (Etzioni, 1961) ou como a crença e aceitação dos valores e objetivos do foco (Porter et al., 1974)	Etzioni (1961); Mowday et al. (1982); Porter et al. (1974)
<b>Motivação (2)</b>	Motivação ou vontade de desenvolver esforços num determinado sentido em prol do objeto de comprometimento. Prossecução consistente de um determinado objetivo e vontade de mobilizar recursos nesse sentido.	Pinder (1998); Wiener (1982)
<b>Continuidade (2)</b>	Desejo ou intenção de continuar ou ausência de vontade de abandonar o foco de comprometimento.	Bishop & Scott (2000); Mowday et al. (1982)

(1) Considerado como antecedente do comprometimento (Klein et al., 2009, 2012, 2016)

(2) Considerado como consequente do comprometimento (Klein et al., 2009, 2012, 2016)

Perante a riqueza da literatura sobre comprometimento, assiste-se também a uma sobreposição de algumas destas definições (p. ex. entre identificação, congruência e atitude), algumas por si já com múltiplos sentidos.

Independentemente da falta de consenso quanto ao significado deste constructo (Klein et al., 2009, 2012, 2016), as várias definições de comprometimento organizacional têm em

comum a noção de que se trata de “uma relação entre o trabalhador e a organização”, “com implicações na decisão de este continuar membro da organização” (Meyer & Allen, 1991), o que se reflete na intensidade com que aceita os objetivos e os valores organizacionais e o empenho que põe nas suas ações. Nesse sentido, o comprometimento pode ser visto como um processo de influência social, decorrente de uma relação de determinada natureza (“*mindset*”) e intensidade entre um indivíduo e um objeto ou entidade concreta (Meyer & Allen, 1991, 1997; Mowday et al., 1982). Da revisão dessas definições, verifica-se ainda um outro traço comum, evidenciado por Meyer e Herscovitch (2001), que consiste no comprometimento conferir um sentido de pertença social e/ou organizacional e de estabilidade comportamental.

### **2.2.3. O Modelo Multidimensional das Três Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) e Profissional (Meyer et al., 1993)**

No seguimento da linha de investigação da multidimensionalidade do comprometimento, pretende-se dar maior destaque à perspetiva proposta por Meyer e Allen (1991, 1997) e Allen e Meyer (1996), sobretudo no tocante ao Modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991).

Meyer e Allen, ainda em 1984, desenvolveram uma escala alternativa de comprometimento calculativo (“*Continuance Commitment Scale*”), por concluírem que as escalas propostas por Ritzer e Trice (1969) e Hrebiniak e Alutto (1972) não mediam o constructo da forma como Becker (1960) definira. Desenvolveram também uma subescala de comprometimento afetivo (“*Affective Commitment Scale*”), considerada como uma melhoria face ao instrumento de Mowday et al. (Cohen, 2007).

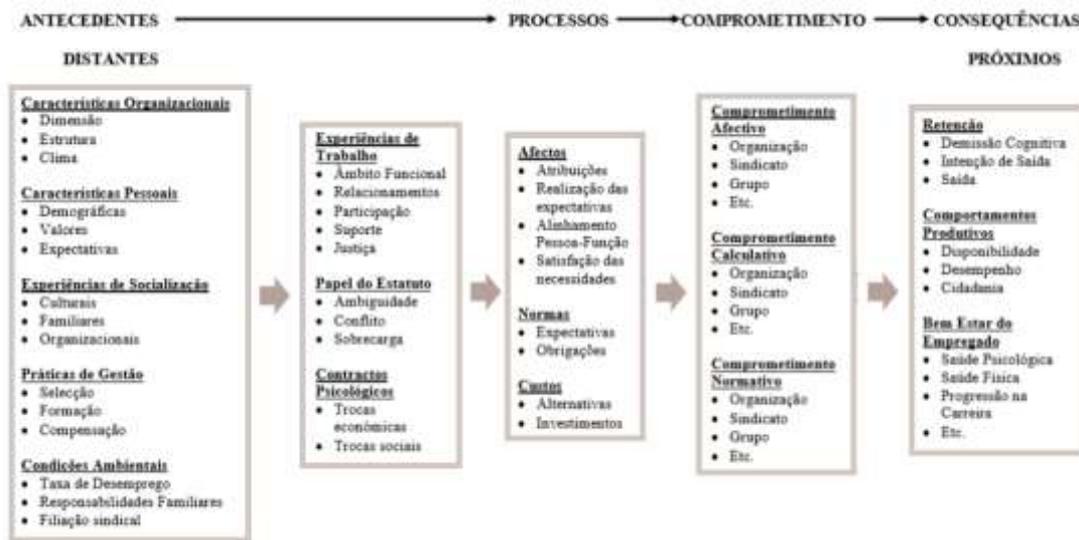
McGee e Ford (1987) analisaram as propriedades psicométricas daquelas duas escalas e identificaram uma nova componente, correspondente ao dever moral (na linha dos estudos de Wiener, 1982). Allen e Meyer (1990) viriam a incorporá-la no instrumento, sob a forma de uma terceira escala (“*Normative Commitment Scale*”), que mede o comprometimento normativo.

A análise de cada componente fornece informação importante sobre a relação dos trabalhadores com as respetivas organizações, mas é sobretudo a sua análise integrada que

facilita uma compreensão mais ampla deste constructo (Allen & Meyer, 1990), materializada no modelo multidimensional proposto por Meyer e Allen (1997) (Figura 5).

**Figura 5.**

*Modelo multidimensional do Comprometimento no local de trabalho, dos seus antecedentes e consequentes (Meyer & Allen, 1997) – Perspetiva Global*



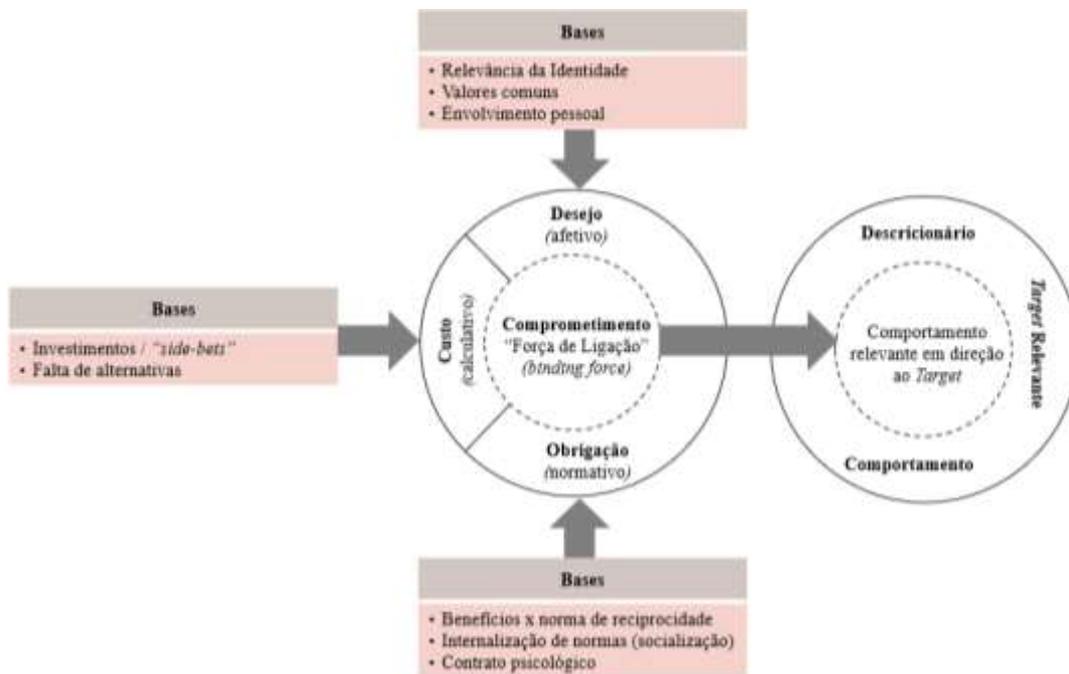
Meyer e Allen (1997) definiram comprometimento como um estado psicológico (“*mindset*”) que resulta da relação entre o indivíduo e a organização onde atua, e que tem implicações na sua decisão de permanecer ou sair da mesma. Segundo eles, esse estado psicológico pode ser de ordem a) afetiva (“*continuo na organização, porque gosto e porque quero*”) e coincidindo com a perspectiva atitudinal de Mowday et al. (1982); b) instrumental e calculativa e, portanto, relacionada com custos (“*permaneço aqui, porque preciso*”); ou c) moral (“*continuo, porque é o meu dever para com esta organização*”), agora numa lógica normativa. Nesse sentido, previram que o comprometimento organizacional seja constituído por três componentes independentes, afetiva (“*affective*”), normativa (“*normative*”) e calculativa (“*continuance*”).

Mais tarde, Meyer e Herscovitch (2001), numa reconcetualização do modelo de Meyer e Allen (1991, 1997), referiram que o comprometimento mantém o indivíduo numa linha de

ação relevante, para uma ou mais entidades, contemplando a existência de três forças de diferente natureza e a possibilidade desta ser direcionada para diferentes objetos. Assim, consoante as diferentes componentes, também serão diferentes os respetivos estados psicológicos e os comportamentos consequentes (Becker, 2009; Klein et al., 2009; Meyer et al., 2012) (Figura 6).

**Figura 6.**

*Modelo de Comprometimento de Meyer e Herscovitch (2001)*



Estes três estados psicológicos que caracterizam o comprometimento organizacional não são mutuamente exclusivos, coexistindo em simultâneo, com diferentes intensidades (Meyer, 2009; Meyer & Allen, 1997), razão pela qual os autores defenderam a utilização da expressão “componentes”, em vez de “tipos” de comprometimento (Meyer & Allen, 1997) (Tabela 5).

A componente afetiva refere-se à ligação emocional, ao sentido de identificação e ao envolvimento do trabalhador com a organização. Essa identificação acontece quando os valores daquele são congruentes com os da organização e, assim, o trabalhador permanece porque quer (desejo), o que corresponde à abordagem atitudinal proposta por Mowday et al. (1982).

A componente calculativa baseia-se no cálculo feito pelo trabalhador acerca dos investimentos que já fez ou benefícios que já obteve, face aos custos que associa a uma saída da organização: logo, este permanece porque precisa, seja porque o custo de sair seria superior ao de ficar, seja por falta de alternativas (necessidade). Este tipo de comprometimento inspirou-se na teoria de Becker (1960) dos “*side-bets*”, com base numa relação transacional, associada às necessidades de ordem material que estão presentes na relação trabalhador – organização. Em alguma literatura, esta designação surge como “instrumental” ou “*continuance*”, mas mantendo aquele mesmo sentido.

Finalmente, a componente normativa refere-se aos sentimentos de obrigação ou de dever moral que o trabalhador pode ter em relação a superiores, subordinados, pares, outros elementos ou à organização como um todo; permanece, porque a isso se sente obrigado, por um dever moral (obrigação). Este tipo de comprometimento acontece quando este sente uma obrigação moral, face a investimentos que a organização fez em si ou porque internalizou a pressão de atingir os objetivos organizacionais (Wiener, 1982).

As consequências destas três componentes são diferentes, ainda que todas elas tendam a reforçar os laços dos trabalhadores com as respetivas organizações e a restringir a sua intenção de saída (Rusu, 2013).

**Tabela 5.**

*Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991, 1997)*

Componente	Descrição	Sentimento de Permanência	Estado Psicológico
<b>Afetiva</b>	Grau em que o indivíduo se sente <b>emocionalmente</b> envolvido, ligado e identificado com a organização	Quer permanecer	Desejo
<b>Normativa</b>	Grau em que o indivíduo tem um sentido de <b>dever moral ou obrigação</b> de permanecer na organização	Deve permanecer	Obrigação
<b>Calculativa</b>	Grau em que o indivíduo permanece na organização, por reconhecer os <b>custos</b> associados à sua saída	Precisa de permanecer	Necessidade

Fonte: Adapt. Meyer & Allen (1991, 1997); Rego (2003)

A validade de constructo foi estabelecida em 1996, por Allen e Meyer, não só com as relações entre estas três componentes, mas igualmente com as suas relações com variáveis antecedentes, correlacionadas e consequentes (Figura 5, apresentada anteriormente).

O Modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional tem sido amplamente utilizado em investigação internacional (Meyer, 2016; Meyer et al., 2019; van Rossenberg et al., 2019) e nacional (Ferreira, 2005; Figueira et al., 2015; Nascimento, 2010; Pimentel et al., 2020; Rego et al., 2003; Sabino et al., 2013, 2016). Este modelo concetual materializou-se igualmente num instrumento de medida (Meyer & Allen, 1997), entretanto validado para o contexto português por Nascimento et al. (2008).

Em geral, as escalas de comprometimento organizacional (Meyer & Allen, 1991) têm apresentado valores de fiabilidade reveladores de uma consistência interna aceitável. É disso exemplo a meta-análise de Meyer et al. (2002), com valores de coeficiente de *Alpha de Cronbach* de 0,82, 0,73 e 0,76, para as componentes afetiva, normativa e calculativa do comprometimento, respetivamente. No contexto nacional, os estudos continuam a apresentar valores de consistência interna acima de 0,70: em Nascimento et al. (2008), apresentam-se coeficientes de *Alpha de Cronbach* de 0,91, 0,84 e 0,90 para as referidas componentes, ao passo que, no estudo de Figueira et al. (2015), estes são de 0,85, 0,85 e 0,79, respetivamente.

Os estudos têm apontado para que o comprometimento afetivo é o que tem a ligação mais forte com consequentes para a organização (p. ex. desempenho, retenção) e para os trabalhadores (p. ex. bem-estar) (Meyer e Maltin, 2010). Já a componente normativa surge em relações positivas, mas mais fracas que a afetiva, ao passo que a componente calculativa está associada a relações ainda menos significativas e, em alguns casos, mesmo negativas. Em particular, as conclusões que envolvem a componente calculativa estão dependentes de se os custos percebidos associados a uma potencial saída da organização estão relacionados com "a falta de alternativas" ou "o elevado sacrifício" associado a essa saída (McGee & Ford, 1987; Meyer et al., 2002).

Apesar da sua popularidade, este modelo não foi alheio a críticas. Solinger et al. (2008) vieram defender que este deveria ser encarado mais como um modelo preditivo da intenção de saída, do que de comprometimento, correspondendo apenas a um constructo atitudinal de natureza afetiva. Contudo, Klein et al. (2012) propuseram, em contrapartida, uma reconceptualização do constructo, ao defini-lo como uma vinculação psicológica volitiva, que

implica a vontade, dedicação e responsabilidade do indivíduo em direção a uma entidade específica. Mais do que uma atitude (Solinger et al., 2008) de identificação e de posicionamento favorável ou desfavorável face ao alvo do comprometimento, Klein et al. (2009) sublinharam a importância da dedicação do indivíduo, independentemente do alvo. Recentemente, partindo da mesma crítica de Solinger et al. (2008), Somers et al. (2019) concluíram que as três componentes do Modelo de Meyer e Allen (1991) funcionam como um construto unificado e que as componentes calculativa e normativa não se limitam a estar associadas à intenção de saída.

Por outro lado, algumas das críticas mais significativas estão associadas às relações identificadas entre as três componentes do modelo. Uma delas prende-se com a forte relação verificada entre as componentes afetiva e normativa (Meyer & Allen, 1993, 1997; Meyer et al., 2002), o que poderia sugerir a não independência de ambas as componentes. Esta forte correlação, a partilha de antecedentes comuns (Iverson & Buttigieg, 1999) e a existência de estudos em que estas não se distinguem (Ko et al., 1997; Menezes, 2006), têm levado alguns autores a considerá-las indissociáveis e a excluir a componente normativa dos seus estudos (Bergman, 2006; Neves & Caetano, 2009). Neste sentido, Meyer e Parfyonova (2010) propuseram um perfil de comprometimento que refletiu justamente esta relação significativa entre as componentes afetiva e normativa, designado por Dever Moral.

Ainda assim, a tendência na literatura continua a ser o estudo de ambas as componentes separadamente. Por exemplo, Meyer et al. (2002) vieram defender que os trabalhadores podem sentir obrigação de permanecer na organização, sem necessariamente desejarem fazê-lo. Além disso, estas duas componentes, ainda que partilhando antecedentes, revelaram correlações diferentes com outras variáveis, sobretudo consequentes. Por um lado, a componente afetiva pressupõe uma relação do indivíduo com a organização assente na emoção, tendo como antecedentes principais as características pessoais daquele e as suas experiências de trabalho (Meyer et al., 2002). Por outro lado, a componente normativa assenta no sentido de responsabilidade que o indivíduo desenvolve face à organização, antecedida pelo processo de socialização e pelos investimentos (Meyer et al., 2002).

Especificamente face à componente afetiva, a literatura tem sugerido sempre a sua unidimensionalidade (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002). Porém, têm surgido tentativas de explorar a sua bidimensionalidade, como o estudo de Merritt (2012), em que esta é

subdividida num sentimento de felicidade e num sentimento de atração em relação à organização, mas os resultados não confirmaram esta perspetiva.

No entanto, outras componentes têm sido alvo de críticas, nomeadamente com estudos a sugerir uma bidimensionalidade da componente calculativa (McGee & Ford, 1987; Meyer & Allen, 1997). McGee e Ford (1987) foram os primeiros a desafiar a perspetiva unidimensional usada na altura para estudar essa componente. Da análise desta escala, foram encontradas duas componentes identificáveis, que permitiram concluir que o comprometimento calculativo pode ser analisado à luz da “perceção da ausência de alternativas” de emprego ou da “perceção de elevados custos ou sacrifícios” associados à mudança (como a quebra de laços), sendo esta última a que melhor reflete a perspetiva dos “*side-bets*” defendida por Becker (1960).

A perceção de escassez de alternativas está correlacionada negativamente com a componente afetiva, ainda que nem sempre significativa. Contudo, a sua relação com o comprometimento normativo tem-se revelado ora positiva, ora negativa (mesmo que pouco significativa), consoante as investigações. Já a perceção de elevados custos / sacrifícios tem revelado uma correlação positiva com os comprometimentos afetivo e normativo, contudo também nem sempre significativas (Meyer et al. 2002).

A possibilidade de bidimensionalidade do comprometimento calculativo continua a gerar alguma controvérsia, perante a existência de estudos que suportam a sua unidimensionalidade e outros que defendem a sua bidimensionalidade (Allen & Meyer, 1996; Bentein et al., 2005; Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002, 2009). Por outro lado, a perceção da ausência de alternativas tem sido reconhecida como um antecedente do comprometimento organizacional e, em especial, da componente calculativa (p. ex. Klein et al, 2009; Meyer et al., 2002). Esta posição tem sido reforçada mediante evidências empíricas de que a perceção que o indivíduo tem do seu contexto social é tida como um antecedente do comprometimento organizacional (p. ex. Wayne et al., 2009).

Neste sentido, Allen e Meyer (1996) sugeriram a manutenção da versão unidimensional, na medida em que as duas subcomponentes estão altamente relacionadas, a fiabilidade da escala de comprometimento calculativo é aceitável (Meyer et al, 2002) e a superioridade do ajustamento da solução bidimensional é bastante reduzida. Além disso, defenderam que a subescala de elevados custos / sacrifícios pessoais operacionaliza melhor a visão original de

Becker (1960), até porque foi a única a correlacionar-se com a intenção de rotatividade (p. ex. Powell & Meyer, 2004).

Quanto ao comprometimento normativo, este tem estado envolvido em idêntico debate, já que se tem verificado em alguns estudos uma forte correlação ora com a componente afetiva, ora com a componente calculativa (Meyer & Allen, 1997). No sentido de resolver esta questão, Meyer e Parfyonova (2010) propuseram um modelo que enquadra a bidimensionalidade da componente normativa. Assim, estes autores sugerem que o comprometimento normativo pode ser vivenciado como um “dever moral”, quando associado à componente afetiva, ou como um “sentimento de obrigação por dívida”, quando combinado com a componente calculativa, o que implica também diferenças no comportamento do indivíduo. No primeiro caso, o trabalhador tem um forte desejo de manter um curso de ação específico a favor da organização, porque entende que é o comportamento certo. Já no segundo, esse curso de ação é prosseguido, para evitar os custos sociais de não segui-lo.

Meyer e Allen (1991, 1997) consideraram que os trabalhadores podem evidenciar estas três componentes de comprometimento em graus diferentes, sendo importante identificar em que medida estas interagem entre si, formam diferentes perfis de comprometimento (Meyer, 2009; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2012) e influenciam os comportamentos individuais.

Nos anos seguintes, vários estudos (Figueira et al., 2015; Becker et al, 2009; Meyer, 2009) revelaram que as relações entre cada uma das três componentes com outras variáveis varia consoante a força das outras duas componentes. Gellatly et al. (2006) descobriram que a componente normativa estava mais associada a uma baixa intenção de saída e a mais elevados níveis de esforço quando combinada com a componente afetiva, do que em combinação com elevados valores calculativos e baixos valores afectivos. Na aplicação à realidade portuguesa, o estudo para validação do modelo das Três Componentes do Comprometimento (Nascimento et al., 2008), confirmou algumas das anteriores conclusões empíricas, ainda que o quadro teórico não tenha sido validado, nomeadamente pela identificação de relações não previstas. Destacou-se uma relação positiva entre as componentes calculativa e normativa, contrariamente à ausência de relação anteriormente identificada (Meyer & Allen, 1997; Meyer et a., 2002), bem como uma relação negativa entre as componentes afetiva e calculativa (que, não estando em linha com o quadro teórico anterior, vai ao encontro de idênticas conclusões de Rego e Souto, 2004).

Além das críticas anteriores, permanece uma outra associada à multidimensionalidade do Modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991, 1996). Klein et al. (2012, 2013) vieram argumentar que estas abordagens multidimensionais de comprometimento têm combinado diferentes tipos de vínculos psicológicos sob o mesmo constructo, tornando a sua concetualização redundante e pouco específica. É neste sentido que propuseram uma reconcetualização do comprometimento, agora numa lógica unidimensional, em que este é definido como um vínculo psicológico volitivo, que reflete a dedicação com e responsabilidade para com um foco de comprometimento, independentemente de que foco se trate (“*target-free*”).

Apesar do longo debate em torno do Modelo das Três Componentes do Comprometimento (Meyer & Allen, 1991), a utilização regular tem sido sinónimo do reconhecimento da sua validade e da sua capacidade de se adaptar a diferentes amostras e culturas (Becker et al., 2018; Jaros et al., 2017; Meyer et al., 2015, 2016, 2019).

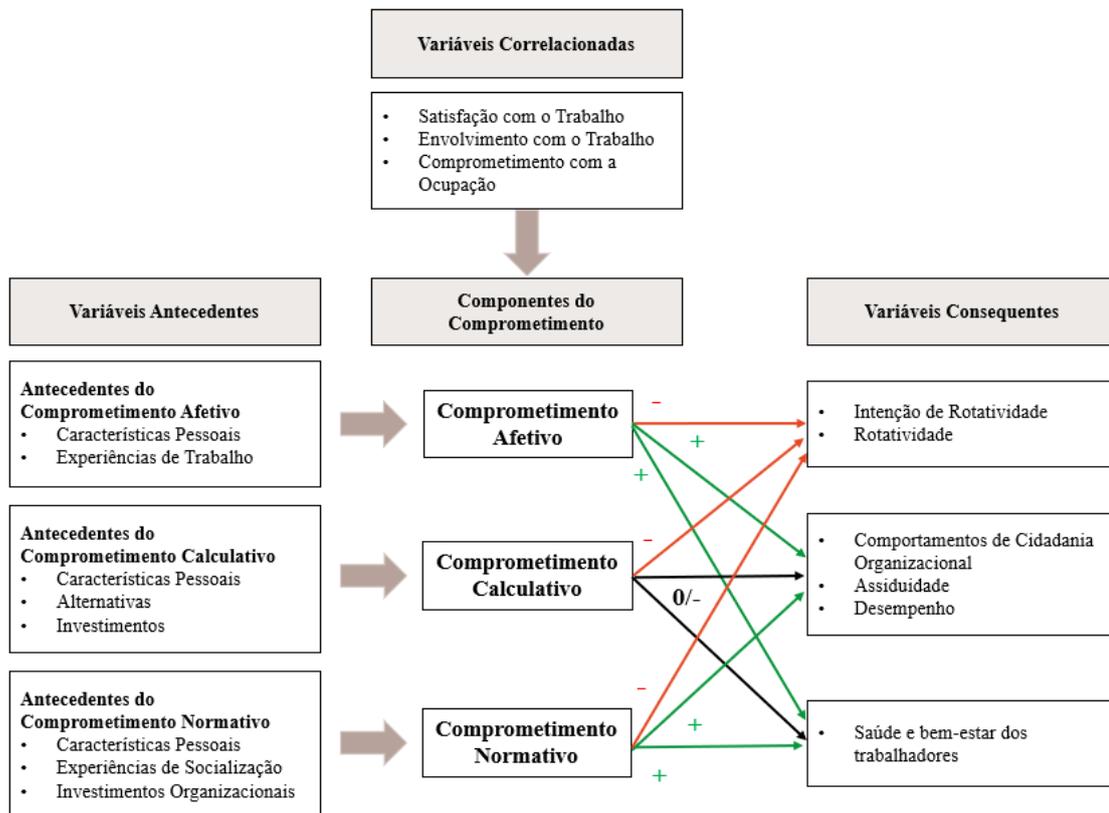
No âmbito da reflexão sobre este modelo, importa também abordar a temática dos antecedentes e consequentes do comprometimento, dando-se particular destaque àqueles que estejam relacionados com a presente investigação. No seguimento do estudo de Allen e Meyer (1996), o Modelo multidimensional do comprometimento proposto por Meyer e Allen (1997) (Figura 5, apresentada anteriormente) já contemplava esse conjunto de variáveis. No tocante aos antecedentes, os autores distinguiram entre antecedentes mais próximos e mais distantes, incluindo nestes últimos variáveis associadas às características da organização, do indivíduo, das políticas e práticas de gestão e ainda condições ambientais externas à organização. Já os antecedentes mais próximos são de natureza pessoal e implicam uma relação direta entre o trabalhador e a organização, expressa em fatores como o contrato psicológico.

À luz do modelo (Meyer & Allen, 1997), os antecedentes identificados vão determinar os processos, de tipo afetivo, normativo ou relacionado com os custos. Por sua vez, cada processo está ligado à respetiva componente do comprometimento organizacional (afetiva, normativa e calculativa). A manifestação das diferentes componentes do comprometimento conduz a um conjunto de consequentes positivos (p. ex. desempenho, bem-estar, comportamentos de cidadania organizacional) ou negativos (p. ex. saída da organização).

Partindo da anterior meta-análise de Mathieu e Zajac (1990) sobre os antecedentes e consequentes do comprometimento, a meta-análise de Meyer et al. (2002) viria a propor uma análise mais específica destes para cada componente do comprometimento (Figura 7).

**Figura 7.**

*Modelo das Três Componentes do Comprometimento (Meyer et al., 2002) – Foco nas Componentes*



Por sua vez, Klein et al. (2012), no seu modelo unidimensional, também identificaram antecedentes como as características individuais e do objeto de comprometimento, bem como fatores organizacionais, interpessoais e sociais (Figura 4, apresentada anteriormente), ainda que a sua perspetiva sobre os consequentes fosse distinta e dissociada de qualquer foco de comprometimento. Estes autores introduziram a continuação e a motivação com consequentes próximos do comprometimento que, por sua vez, estarão na base das ações subsequentes.

Tendo em conta ambos os modelos, a questão dos antecedentes é de particular interesse para a presente investigação, pois uma das linhas que se pretende seguir é o estudo da relação

entre o comprometimento (organizacional e profissional), enquanto constructo multidimensional (Meyer & Allen, 1991) e a transferência da formação, que surge aqui como um conseqüente de tipo construtivo (Meyer & Allen, 1997). Por outro lado, e considerando o modelo proposto nesta investigação, pretendem considerar-se preditores associados nomeadamente ao clima organizacional e suporte organizacional percebido, características do indivíduo e práticas organizacionais ao nível da formação, que são também antecedentes do comprometimento naqueles modelos de referência (Klein et al., 2012; Meyer & Allen, 1997).

Por outro lado, a proposta de Klein et al. (2012) introduz a continuação e a motivação com conseqüentes próximos do comprometimento que, por sua vez, estarão na base das ações subsequentes. Esta perspectiva é particularmente pertinente para a presente investigação da relação do comprometimento com a transferência da formação, até porque alguns estudos sobre a problemática da transferência identificam variáveis motivacionais como mediadores entre o comprometimento e esta (Holton, 1996, 2005).

Uma análise mais detalhada dos antecedentes e conseqüentes dos compromettimentos organizacional e profissional é apresentada no Anexo 6.

Considere-se ainda a relação entre o comprometimento organizacional e o comprometimento profissional, cuja relação determinística se pretende analisar na presente investigação e em que sentido ocorre. Já Meyer et al. (2002) tinham identificado uma correlação forte entre ambos os constructos, não antecipando a possibilidade de conflito entre eles.

Para uma melhor compreensão sobre o comprometimento profissional<sup>8</sup>, este é definido como o comprometimento do indivíduo para com uma profissão, que pressupõe uma forte identificação com os seus objetivos e valores, um esforço acrescido a favor desta, o desejo de fazer parte da mesma (Lu et al., 2002), considerando o sucesso ou fracasso profissionais como algo pessoal (Osinsky & Mueller, 2004). Algumas definições vão além da dedicação que se coloca nas tarefas e incidem sobre o grau de lealdade, responsabilidade e empatia (Teng et al., 2009), bem como o grau de importância que a profissão assume na vida do indivíduo (Brown

---

<sup>8</sup> Na literatura, esta expressão tem também sido designada como comprometimento ocupacional (Blau, 2003; Chen et al., 2010; Kim & Mueller, 2011), implicação com a função (Holton, 2005) e comprometimento com a carreira (Fu, 2011), com estes termos a serem usados indistintamente.

Meyer et al. (1993) optaram pela expressão “ocupação”, ao invés de profissão ou carreira, para enquadrar aí profissionais, mas também não profissionais que se revelem comprometidos com o seu trabalho e para evitar o significado ambíguo de carreira, geramente associado a sucessivas ocupações durante o percurso profissional. Ainda assim, na identificação das escalas que criaram para medir este constructo, optaram pela designação “profissional”, que também será mantida ao longo da presente investigação.

& Leigh, 1996). Segundo alguns autores, este foco, quando comparado com o comprometimento organizacional, pode ter um efeito mais forte nas atitudes e comportamentos (Becker et al., 2018).

A literatura tem investigado o impacto do comprometimento profissional em variáveis como o desempenho técnico (Lu et al., 2007; Somech & Bogler, 2002), aumento da satisfação e decréscimo da intenção de saída (Blau & Lunz, 1998; Wang et al., 2012), impacto no *burnout* (Teng et al., 2007), e no apoio aos pacientes em organizações na área da saúde (Teng, Dai, et al., 2009). Existem igualmente evidências da sua importância no desenvolvimento da diversidade cognitiva, partilha de conhecimento e eficácia das equipas (Ghani et al., 2020; Mitchell et al., 2019).

Morrow (1991) reforçou que o comprometimento profissional se aplica a todas as profissões. Contudo, os estudos mais recentes têm-se focado em profissões com um forte sentido identitário e complexidade técnica (como médicos, enfermeiros ou professores universitários), com algum tipo de poder e prestígio associados (Dorenkamp & Weiß, 2018). A título de exemplo, inúmeros estudos têm sido realizados junto de professores universitários, em que se têm verificado ligações positivas entre o comprometimento e a sua retenção, desempenho, bem-estar e mesmo os resultados dos seus alunos (Akar, 2018).

Esta leitura está em linha com a abordagem da cultura de afinidades seletivas, proposta por Sainsaulieu (1988, 1997). Segundo ele, ao promover a familiaridade dos trabalhadores com um mesmo contexto técnico, esta cultura profissional promove laços, conhecimentos, competências e mesmo preocupações comuns, junto de uma classe profissional específica, funcionando assim como elemento facilitador de comportamentos e comunicação.

Meyer et al. (1993) apresentaram pela primeira vez uma abordagem multidimensional do comprometimento profissional, com a aplicação do Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) agora à profissão. Este modelo também compreende as componentes afetiva, normativa e calculativa do comprometimento profissional, agora direcionadas para a profissão.

No contexto profissional, os indivíduos com um forte comprometimento afetivo com a profissão, mantêm-se porque gostam e querem prosseguir nessa profissão. Os que têm um elevado comprometimento normativo, revelam um sentimento de obrigação e de dever e permanecem, porque sentem que é o certo a fazer. Por fim, os indivíduos com um elevado

comprometimento calculativo mantêm-se nessa profissão, porque precisam, face ao elevado custo de mudar ou a escassez de alternativas para fazê-lo (Meyer et al., 1993).

Irving et al. (1997) confirmaram a validade de constructo junto de um amplo conjunto de profissões numa agência governamental canadiana, de modo a facilitar a generalização do modelo em profissões com dinâmicas diferentes de socialização, entrada, desenvolvimento, contexto, progressão, sentido identitário, etc.

Em termos de correlações entre as três componentes, verificou-se uma correlação forte e positiva entre as componentes afetiva e normativa (Meyer et al., 1993). A componente calculativa, em contrapartida, revelou uma correlação positiva menor com a normativa, e uma correlação negativa com a afetiva. Este padrão foi corroborado nos estudos de Irving et al. (1997), com exceção de correlação entre as componentes afetiva e calculativa, o mesmo se verificando na investigação de Snape e Redman (2003), com técnicos de recursos humanos.

Outros estudos têm mostrado uma correlação positiva entre todas as componentes do comprometimento profissional. Chang et al. (2007) encontraram a maior correlação positiva entre as componentes afetiva e normativa e a menor entre as componentes afetiva e calculativa, numa amostra de enfermeiros na China. Na Grécia, Tsoumbris e Xenikou (2010) encontraram o mesmo padrão positivo junto de um grupo de profissionais diversos, mas com a relação normativa-calculativa a assumir maior destaque que as restantes.

A abordagem bidimensional da componente calculativa também se verifica no tocante ao comprometimento profissional. Blau (2003) identificou uma relação positiva entre a componente normativa e as duas subcomponentes da componente calculativa, em particular com a perceção de custos acumulados, propondo que o aumento desses custos (ou a perceção de tal) aumentará o vínculo normativo.

A literatura sobre este constructo tem permitido distingui-lo do comprometimento organizacional, pois ainda que partilhem antecedentes, explicam de forma independente alguns resultados críticos para as organizações atuais (desempenho, intenção de saída, comportamentos de cidadania) (Meyer et al., 1993).

#### 2.2.4. Múltiplos Focos de Comprometimento em contexto de trabalho

Ao longo de décadas de estudo, os investigadores têm procurado aprofundar o conhecimento acerca dos vários focos (também designados por alvos, objetos ou entidades, ou ainda “*foci*” ou “*targets*”) para o qual o comprometimento está orientado (Allen & Meyer, 1996; Becker, 2016; Becker et al., 2018; Cohen, 2000, 2003; Klein et al., 2009; Meyer, 2009), até porque estes podem estar associados a diferentes comportamentos e resultados (Becker et al., 2018; Meyer et al., 2019). Já Allen e Meyer (1996) referiam que a análise das três componentes do comprometimento eram sensíveis aos “*foci*” em estudo.

Dentre os vários focos estudados, a organização é um dos objetos que mais tem suscitado interesse na literatura sobre o comprometimento), desde 1960 (Becker, 1960; Kim & Mueller, 2011; Klein et al., 2009; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2017).

Porém, fruto de um contexto de crescente dinamismo e mudança, assiste-se hoje a uma multiplicação de focos do comprometimento no local de trabalho, que passam também pela ligação com a profissão (Figueira et al., 2015; Meyer & Espinoza, 2016; Meyer et al. 2019), o grupo de referência e/ou de pertença, a equipa, a chefia, a carreira ou com objetivos (Cohen, 2000, 2003; Klein et al., 2009; Meyer et al., 1998; Meyer, 2009; Neubert & Wu, 2009; Vandenberghe, 2009). Idêntica tendência tem surgido fora do contexto de trabalho, com comprometimentos com a família, sindicatos, partidos políticos, instituições religiosas, clientes, entre outros (Morrow, 1983; Randall, 1988; Van Rossenberg et al., 2018; Kinnie & Swart, 2012). Esta linha de investigação tem gerado também novas questões, inclusive acerca de contextos de comprometimento em que a organização é ausente, como é o caso de trabalho temporário, trabalho transfronteiriço e trabalho para múltiplas entidades (Van Rossenberg et al., 2018).

A combinação e gestão de múltiplos comprometimentos vai gerar novos desafios de gestão de pessoas nas organizações (Meyer et al., 1998), dada a necessidade de se encontrar o equilíbrio entre comprometimentos para focos organizacionais e individuais. De facto, os indivíduos podem estar comprometidos com diferentes alvos, sem que esses comprometimentos estejam necessariamente em conflito, a não ser que se gerem exigências incompatíveis (Ilgen & Hollenbeck, 1991). Esta multiplicidade tem sido retratada em alguns modelos (Cohen, 2003;

Becker, 1992; Morrow, 1983), como o de Richer (1985), onde se incluíam diferentes grupos com quem o trabalhador pode estar comprometido (chefias, subordinados, outros elementos relevantes) de forma mais próxima, em paralelo com outros focos mais distantes, como a profissão, a comunidade, clientes, associações e sindicatos.

Na linha de Richer (1985), Hunt e Morgan (1994) já tinham vindo defender o papel centralizador do comprometimento organizacional, face a outros focos de comprometimentos. Esta investigação permitiu também realçar os benefícios da existência de múltiplos focos de comprometimento, a necessidade de identificar a influência de cada um deles no desempenho organizacional e, igualmente, a eventual possibilidade de surgirem conflitos entre estes.

Na sua reconcetualização do comprometimento organizacional enquanto constructo unidimensional, Klein et al. (2012) e Klein e Park (2016) referiram que grande parte da investigação sobre esta problemática tem sido orientada para múltiplos focos diferentes e vários dos estudos sobre antecedentes e consequentes têm sido feitos com base em alvos específicos, tornando mais difícil a generalização de conclusões. Segundo estes autores, uma perspetiva unidimensional facilitaria a análise simultânea de múltiplos alvos, a generalização de conclusões e uma maior compreensão das interdependências e potenciais conflitos entre focos estudados em simultâneo.

A este propósito, Becker et al. (2018) vieram reforçar que o comprometimento com diferentes focos se traduz em diferentes comportamentos e resultados. Por exemplo, os estudos apontam para que o comprometimento com os supervisores está mais fortemente relacionado com o desempenho do que o comprometimento com a organização, o comprometimento com os pares tem a correlação mais forte com os atrasos e o comprometimento com a equipa tem a relação mais impactante com o desempenho da equipa (Becker, 2009).

Num estudo recente, Klein et al. (2020), perante a existência de múltiplos focos de comprometimento (em particular a organização, o colega, o objetivo organizacional e a profissão), vieram clarificar as razões pelas quais os indivíduos estão comprometidos com aqueles objetos (p. ex., troca social, altruísmo, afeto, etc.). Segundo eles, nem todos os atuais modelos de comprometimento reflectem as principais razões enumeradas pelos respondentes para se estar comprometido e é um tema que carece de futura investigação (Anexo 7), pois poderá vir a questionar as abordagens consensualmente consideradas.

No âmbito da literatura sobre múltiplos comprometimentos, uma das abordagens mais habituais é a do estudo da relação entre o comprometimento organizacional e o comprometimento profissional (Blau et al., 2008; Dwivedula & Bredillet, 2010; Figueira et al., 2015; Jones & McIntosh, 2010; Kim & Mueller, 2011; Meyer et al., 1993).

Numa fase inicial, subsistiu uma teoria de conflito entre ambos os focos (Simon, 1950). Goulter (1958), um dos primeiros investigadores a debruçar-se sobre este tema, defendia que certos trabalhadores estavam mais fortemente comprometidos com a sua organização (locais), enquanto para outros o foco mais significativo era com a sua profissão (cosmopolitas).

Ritzer e Trice (1970) argumentaram que, quando a profissão não é significativa ao ponto do indivíduo se comprometer com ela, então este mais provavelmente se compromete com a sua organização. Em profissões a que os indivíduos subjetivamente atribuem maior significado social ou um estatuto identitário (formal e informal) mais forte (o caso de médicos, enfermeiros, professores, por exemplo), como é sugerido por Sainsaulieu (1988), é expectável um maior comprometimento profissional. Existe aqui uma afinidade relacional e uma familiaridade técnica, que são a base dessa cultura profissional (Lopes, 2010).

Estes estudos vieram realçar a incompatibilidade entre valores, normas e orientações de ambos os comprometimentos, o que daria uma possível relação inversa entre eles (Angle & Perry, 1986; Lee et al., 2000; Randall & Cote, 1991). Note-se que esta abordagem limitou-se à análise da componente afetiva do comprometimento.

Nos anos seguintes, assistiu-se à perspetiva oposta da simultaneidade. Ambos os constructos passaram a ser entendidos como independentes, podendo ocorrer em simultâneo e ser complementares (Lachman & Aranya, 1986), sempre que a organização cria espaço para recompensar o trabalhador ou para favorecer as suas expectativas de desenvolvimento (Chang, 1999; Lachman & Aranya, 1986; Wallace, 1995). Vários autores reconheceram a importância desta coexistência simultânea, ao considerar que a criação de oportunidades de progressão e reconhecimento profissional para o trabalhador impactam na intensidade do seu comprometimento com a organização (Wallace, 1995) e que quanto mais uma profissão é valorizada no contexto organizacional, mais significativa é a relação entre ambos os comprometimentos (Vandenberg & Scarpello, 1994). Na mesma linha, um estudo recente de Becker et al. (2018) concluiu que o comprometimento organizacional estava relacionado positivamente com a motivação extrínseca e negativamente com a motivação intrínseca, ao

passo que o comprometimento profissional apresentava a relação positiva com a motivação intrínseca e negativa com a motivação extrínseca.

A par das perspectivas de incompatibilidade e de independência, começou a emergir uma terceira visão, assente na ideia de que estes constructos têm uma relação positiva (Chang et al., 2007; Tsoumbris & Xenikou, 2010). Ainda assim, subsistem resultados inconclusivos, pois alguns autores não encontraram qualquer relação significativa entre ambos (p. ex. Randal & Cote, 1991), e um estudo (Wiener & Vardi, 1980) revelou mesmo uma relação negativa. Note-se, contudo, que estes estudos têm-se baseado em medidas de comprometimento afetivo (Rahman & Hanafiah, 2002), o que poderá justificar essa inconsistência.

Numa fase inicial, Meyer et al. (1993) utilizaram o seu modelo tridimensional para investigar a relação entre os dois focos numa amostra de enfermeiros. Estes concluíram que a relação mais forte não era entre ambos os comprometimentos, mas entre as respetivas componentes de cada um deles, sendo a correlação calculativa a mais significativa. Nesse sentido, é expectável uma maior correlação entre comprometimento calculativo com a organização e com a profissão, em contextos em que aquela profissão é exercida em poucas organizações. Contudo, será importante validar se esta correlação se mantém em futuras investigações com outras profissões.

No mesmo estudo (Meyer et al., 1993), verificou-se uma correlação positiva significativa entre as componentes normativa e calculativa, ainda que menos expressivas, bem como uma correlação negativa, ainda que pequena, entre as componentes afetiva e calculativa, em ambos os focos. Estes resultados viriam a ser confirmados em estudos posteriores (Chang et al., 2007; Tsoumbris & Xenikou, 2010). Dwivedula e Bredille (2010) recolheram evidências semelhantes, num estudo com gestores de projeto, apenas com valores mais moderados na correlação calculativa-normativa. A grande diferença foi a relação negativa entre as componentes afetiva e calculativa ter sido encontrada apenas face ao comprometimento profissional.

Na análise da bidimensionalidade da componente calculativa, identificou-se uma relação positiva (pouco significativa) entre os sacrifícios pessoais do comprometimento organizacional com o comprometimento profissional e uma relação fortemente negativa entre este e a perceção de escassez de alternativas (Carson & Carson, 2002; Cohen, 1999). Ou seja, quando o trabalhador se foca sobretudo na organização, há um aumento de “*side-bets*” que

implicam maiores custos se este pretender sair. Se, em contrapartida, o seu maior foco for na profissão, terá uma maior perceção de alternativas disponíveis de emprego (Carson & Carson, 2002).

Uma outra linha de investigação sobre a relação entre ambos os comprometimentos defende que o comprometimento profissional é um antecedente do comprometimento organizacional, sobretudo em profissões com elevado cariz identitário (Chang et al., 2007; Jones & McIntosh, 2010; Lachman & Aranya, 1986; Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 1993, 2002; Vandenberg & Scarpello, 1994; Xenikou & Tsoumbris, 2010).

Também aqui os resultados têm sido contraditórios. Por um lado, a relação determinística entre os comprometimentos profissional e organizacional parte do pressuposto de que o comprometimento organizacional advém da satisfação de necessidades profissionais, o que faz antever que o indivíduo terá primeiro escolhido a sua profissão (Meyer & Allen, 1997). Por outro lado, sobretudo em organizações com um carácter técnico extremamente complexo, existem defensores de que essas características organizacionais determinam o comprometimento organizacional e este, por sua vez, determina o profissional (Aranya et al., 1981).

Apesar de ter estabelecido a independência destes constructos e a identificação de correlações entre ambos, Meyer et al. (1993) não chegaram a clarificar qualquer relação determinística.

Na investigação de Figueira et al. (2015), com base no modelo tridimensional de Meyer et al. (1993), foram testados dois modelos de análise da relação comprometimento profissional – comprometimento organizacional e comprometimento organizacional – comprometimento profissional, numa amostra de docentes universitários. Com uma maior adequação, foi validada a relação determinística do comprometimento profissional sobre o comprometimento organizacional, em linha com estudos anteriores (Chang et al., 2007; Cohen, 2007; Dwivedula & Bredillet, 2010; Lee et al., 2000; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 1993; Vandenberg & Scarpello, 1994). Também segundo o quadro teórico, o comprometimento profissional baseia-se numa natureza mais pessoal do que organizacional, logo enquadrando-se nos antecedentes do comprometimento organizacional (Klein et al., 2012; Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2002).

Neste estudo (Figueira et al., 2015), em ambos os focos de comprometimento, a componente afetiva foi a que revelou maior intensidade, o que pode indicar a necessidade de uma gestão mais focada nas emoções, sobretudo num contexto organizacional em mutação, como é o atual (Lopes, 2012). Em geral, verificou-se que as componentes do comprometimento profissional determinam as componentes da mesma natureza no comprometimento organizacional. Foi igualmente identificada uma relação determinística negativa entre o comprometimento profissional normativo e o comprometimento organizacional calculativo, o que pode sugerir que um elevado sentido de obrigação e dever moral em relação à profissão pode ultrapassar a perceção de custos e perda de investimentos que o trabalhador fez na organização. Surgiram também relações positivas, respetivamente, entre o comprometimento profissional afetivo e o comprometimento organizacional normativo, bem como entre o comprometimento profissional calculativo e o comprometimento organizacional afetivo.

Existem ainda estudos em que o comprometimento profissional afetivo atua como um forte moderador na relação entre o comprometimento organizacional afetivo e a intenção de saída (Chang, 1999). Assim, o comprometimento organizacional é superior quando os trabalhadores também estão comprometidos com a sua profissão e, portanto, existe menor disposição para saírem. Em contrapartida, quando o comprometimento profissional afetivo é elevado e o organizacional é baixo, a intenção de saída é igualmente elevada (à semelhança do que sucede quando ambos têm valores baixos), pois os trabalhadores não antecipam na organização oportunidades de desenvolvimento profissional (Chang, 1999).

Diferentes subcomponentes podem, contudo, contribuir para diferentes conclusões. No estudo de Beck e Wilson (2000), com forças policiais, apesar de um comprometimento organizacional baixo, estes permaneceram, porque existem poucas alternativas de emprego, dado o reduzido número de instituições onde podem exercer essa profissão.

No sentido de ampliar a literatura sobre múltiplos comprometimentos também em contexto nacional, a presente investigação pretende promover o estudo do comprometimento profissional e do comprometimento organizacional, não apenas na sua relação com a transferência da formação, mas igualmente na identificação da relação de determinação entre estes dois “*foci*”.

### 2.2.5. Uma abordagem centrada na Pessoa: Os Perfis de Comprometimento

Mais recentemente, tem-se assistido a uma viragem de abordagens mais focadas na investigação de variáveis (nomeadamente antecedentes e consequentes), para uma perspetiva mais focada no indivíduo ou “*person-centered*” (Kabins et al., 2016; Meyer & Morin, 2016; Meyer et al., 2015; Meyer et al., 2019; Meyer et al., 2015; Morin, 2016; Morin et al., 2015). Esta tem vindo a concretizar-se num crescente interesse em compreender de que forma diferentes componentes do comprometimento se combinam, formando diferentes perfis psicológicos e de comportamento. O estudo da relação entre essas componentes é uma das mais recentes linhas de investigação, designada de Perfis de Comprometimento (Becker et al., 2018; Meyer, 2016; Meyer et al., 2017).

Já Meyer e Allen (1991) defendiam que os trabalhadores podem experienciar as componentes afetiva, normativa e calculativa em diferentes graus e com diferentes combinações (p. ex. Nascimento et al., 2008), dando origem a perfis distintos de comprometimento (Gellatly et al., 2006; Meyer & Hercovitch, 2002; Meyer & Parfyonova, 2010; Meyer et al., 2012; Tsoumbris & Xenikou, 2010; Wasti, 2005).

Em 2001, Meyer e Herscovitch propuseram um modelo geral explicativo do comprometimento no contexto de trabalho, em que identificaram oito perfis, com a combinação alto / baixo das três componentes do comprometimento, indicando que os comportamentos variam de forma previsível consoante cada perfil. Nos anos seguintes, vários estudos suportaram as proposições de Meyer e Herscovitch (2001) (Figueira et al., 2015; Becker et al., 2009; Meyer, 2009), mas, sobretudo, revelaram que as relações entre cada uma das três componentes com outras variáveis varia consoante a força das outras duas componentes.

Wasti (2005) encontrou seis perfis relacionados com variáveis como o desempenho e confirmou que este é mais elevado no perfil afetivo-dominante (AC) e menos elevado nos perfis totalmente descomprometido (valores baixos em todas as componentes) e calculativo-dominante (CC). Entretanto, Gellatly et al. (2006) descobriram que a componente normativa estava mais associada a uma baixa intenção de saída e a mais elevados níveis de esforço quando combinada com a componente afetiva (perfil de dever moral), do que em combinação com elevados valores calculativos e baixos valores afetivos (perfil de obrigação por dívida).

Somers (2010), num estudo sobre intenção de saída, saída e absentismo, identificou sete dos oito perfis propostos por Meyer e Herscovitch (2001), exceto o perfil normativo-dominante. Estas mesmas conclusões também têm surgido noutros estudos posteriores (Meyer et al., 2013; Meyer et al., 2012; Stanley et al., 2013). Aquele autor reforçou a ideia de que a intensidade com que uma componente é vivenciada pelo indivíduo pode afetar o nível das restantes componentes. Assim, trabalhadores altamente comprometidos (com elevada intensidade em todas as componentes) teriam maior probabilidade de permanecer na organização do que aqueles com o perfil descomprometido (baixa intensidade em todas as componentes) ou com o perfil calculativo-dominante (com baixa intensidade nas componentes afetiva e normativa).

Meyer et al. (2012) apresentaram uma sistematização dos principais estudos empíricos realizados até à data, confirmando igualmente a emergência de seis perfis de comprometimento organizacional na sua investigação. Apresentam-se, de seguida, os principais estudos realizados sobre perfis de comprometimento até à data (Tabela 6).

**Tabela 6.**  
*Perfis de Comprometimento*

Autores	Muito Comprometidos	Comprometidos	Pouco Comprometidos	Descomprometidos	AC-dominante	NC-dominante	CC-dominante	AC/NC-dominante	AC/CC-dominante	CC/NC-dominante	Método
Wasti (2005) – E1	●	●	● <sup>1</sup>		●		●	●			Análise de <i>clusters</i>
Wasti (2005) – E2	●		● <sup>1</sup>		●		●	●		●	Análise de <i>clusters</i>
Gellatly et al. (2006)	●		● <sup>1</sup>		●	●	●	●	●	●	<i>Median split</i>
Markovits et al. (2007)	●		● <sup>1</sup>		●	●	●	●	●	●	<i>Median split</i>
Sommers (2009)	●		● <sup>1</sup>				●	●	●		Análise de <i>clusters</i>
Sommers (2010)	●		● <sup>1</sup>		●		●	●	●	●	Análise de <i>clusters</i>
Stanley et al. (2009)	●	●	● <sup>1</sup>		●		●	●			Análise de Perfis Latentes
Meyer & Parfyonova (2010)								●		●	Proposta concetual
Meyer et al. (2012)	●	●	●	●			●	●			Análise de Perfis Latentes
Meyer et al. (2013)		●		●	●		●	●	●		Análise de Perfis Latentes
Stanley et al. (2013)	●	●		●	●		●	●			Análise de Perfis Latentes
Sabino et al. (2014)	●			●			●	●			Análise de <i>clusters</i>
Gellatly et al. (2014)	●	●	●	●	●		●				Análise de Perfis Latentes
Morin, Meyer et al. (2015)		●	●		●		●● <sup>5</sup>	●			Análise de Perfis Latentes
Kam et al. (2016)		●● <sup>6</sup>			●		●	●			Análise de Perfis Latentes
Morin et al. (2016)		●			●	●	●	●			Análise de Perfis Latentes
Meyer et al. (2018)	● <sup>2</sup>	● <sup>3</sup>	● <sup>1</sup>		●		●●● <sup>4</sup>				Análise de Perfis Latentes

**Fonte:** Adaptado de Meyer e Morin (2016) até 2016

**Fonte:** Elaboração própria, para restantes autores

**E** = Estudo; **AC** = comprometimento afetivo (*affective commitment*); **NC** = comprometimento normativo (*normative commitment*); **CC** = comprometimento calculativo (*continuance commitment*)

1) No original de Meyer et al. (2012), corresponde ao perfil “*All Low*”; 2) Designado como “*Fully Committed*”; 3) Designado como “*Firmly Committed*”; 4) Composto por 3 fatores distintos: CC-dominante, CC:Falta de Alternativas-dominante e Baixo CC:Falta de Alternativas-dominante; 5) Composto por 2 fatores distintos: Baixo CC-dominante e CC-dominante; 6) Composto por 2 fatores distintos: Todos moderados com AC-dominante e Todos moderados com CC-dominante

Apesar do número e natureza dos perfis identificados variar consoante os estudos, verifica-se que uma série de perfis tem emergido de forma consistente, incluindo totalmente comprometido, afetivo-normativo dominante (AC/NC), afetivo-dominante (AC), calculativo-dominante (CC), e totalmente descomprometido (Kabins et al., 2016; Meyer & Morin, 2016; Morin, 2016). Juntam-se a estes outros também bastante regulares, como normativo-dominante (NC), calculativo-normativo dominante (CC/NC) e afetivo-calculativo dominante (AC/CC).

Kabins et al. (2016) agruparam estes perfis em três grandes categorias, assentes na partilha de valores comuns e no desejo de permanecer (“*value-based*”), que junta as componentes afetiva e normativa (como imperativo moral), na necessidade ou obrigação de permanecer (“*exchange-based*”), com as componentes calculativa e normativa (como obrigação), e numa categoria pouco expressiva de comprometimento.

A comparação entre a abordagem assente nas variáveis e a perspectiva focada nos indivíduos permite concluir de um maior detalhe a favor da segunda. Por exemplo, segundo Meyer et al. (2002), existe uma correlação positiva entre a componente normativa do comprometimento e comportamentos de cidadania organizacional. Contudo, numa perspectiva mais focada na pessoa, esta relação é muito mais significativa se a componente normativa estiver combinada com a afetiva (Gellatly et al., 2006). Em contrapartida, um perfil totalmente calculativo está associado a escassos comportamentos de cidadania organizacional, mas quando combinado com as componentes afetiva e normativa num perfil “totalmente comprometido”, contribui para valores mais elevados daqueles comportamentos.

Em geral, a investigação tem apontado para resultados mais positivos com perfis totalmente comprometidos ou afetivo-dominantes (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer & Maltin, 2010) e menos positivos com perfis totalmente descomprometidos ou com perfil calculativo-dominante. Meyer et al. (2013a) identificaram seis perfis numa amostra de militares do Canadá, com os perfis afetivo-dominante e afetivo-normativo dominante a destacarem-se

como os mais impactantes na relação com a satisfação com o apoio organizacional, o trabalho e a liderança.

Uma maior consistência nos perfis encontrados tem vindo a verificar-se num número crescente de estudos, em amostras de populações idênticas, bem como nas mesmas amostras em estudos longitudinais (Kam et al., 2016; Meyer et al., 2018; Xu & Payne, 2018). Kam et al. (2016) verificaram a emergência dos mesmos perfis antes e depois de uma mudança organizacional. A este estudo, seguiu-se a investigação de Meyer et al., (2017), em que analisaram os perfis de comprometimento antes e após uma crise económica na Turquia. Os resultados evidenciaram os mesmos sete perfis e com a mesma estrutura nos dois momentos, mas com diferenças na distribuição dos respondentes pelos diferentes perfis. Estas conclusões vieram também reforçar a semelhança em termos de perfis a que se vem assistindo noutras investigações (Meyer et al., 2013a; Morin et al., 2016), levando os autores (Meyer et al., 2017) a sugerir a existência de um conjunto de princípios comuns (p. ex. troca social, satisfação de necessidades, etc.) que favorecem a formação e manutenção do comprometimento, mesmo em contextos em mudança.

O estudo da bidimensionalidade de algumas das componentes do comprometimento propostas por Meyer e Allen (1991) também é passível de análise em termos de perfis. No tocante à componente normativa, Meyer e Parfyonova (2010) propuseram um perfil de “dever moral” (afetivo-normativo dominante e baixa componente calculativa) e um perfil de “obrigação por dívida” (normativo-calculativo dominante e baixa componente afetiva).

Esta abordagem “*person-centered*” tem vindo a revelar-se útil também na identificação de perfis com diferentes focos ou entidades, como a organização, a profissão, a chefia, a equipa, entre outros (Becker & Billings, 1993; Morin et al., 2011).

Nos últimos anos, a investigação tem permitido a identificação de perfis de comprometimento organizacional e profissional. Por exemplo, Bastos (2000) identificou os perfis de duplo comprometimento (profissional e organizacional), duplo descomprometimento (profissional e organizacional), comprometimento unilateral com a profissão e comprometimento unilateral com a organização. As suas conclusões apontaram no sentido da coexistência harmoniosa de ambos os comprometimentos, tendo em conta que o perfil mais representativo no estudo foi o do duplo comprometimento, seguido do comprometimento

unilateral com a organização, o duplo descomprometimento e o comprometimento unilateral com a profissão.

Tsoumbris e Xenikou (2010), com recurso à análise de *clusters*, estudaram este múltiplo comprometimento e identificaram quatro perfis, como o perfil calculativo dominante, afetivo-normativo dominante, não-comprometido e altamente comprometido. Também aqui demonstraram que o perfil totalmente comprometido foi o que revelou menor intenção de saída e melhores resultados em comportamentos de cidadania organizacional, em ambos os focos.

No mesmo sentido da coexistência, Becker et al. (2011), propuseram que ambos os focos organizacional e profissional tendem a variar de forma semelhante nos vários perfis identificados (Becker & Billings, 1993; Becker et al., 2011), conclusão consistente com a correlação positiva moderada já encontrada entre ambos (Meyer, 2019).

Morin et al. (2015) investigaram o comprometimento de professores com a sua profissão e organização e identificaram sete perfis na relação com o bem-estar dos participantes, a sua intenção de permanecer na organização e continuar no ensino. As suas conclusões revelaram que os professores com maiores valores de bem estar e intenção de manter-se na profissão são aqueles que têm um dentre dois perfis, nomeadamente o perfil de comprometimento organizacional afetivo-dominante com o comprometimento profissional afetivo-normativo ou o perfil organizacional normativo-dominante com o profissional totalmente comprometido.

Becker et al. (2018), no seu estudo com professores universitários, concluíram que o comprometimento profissional está positivamente relacionado com a motivação intrínseca e com melhores desempenho e produtividade, ao passo que o comprometimento organizacional mantém uma relação positiva com a motivação extrínseca e negativa com a intrínseca, com menores resultados.

Meyer et al. (2019) identificaram diferentes níveis de bem-estar consoante os professores estivessem mais ou menos comprometidos com a escola, a profissão ou ambos. Curiosamente, num dos perfis identificados nesse estudo, professores altamente comprometidos com a sua profissão, mas com baixos valores na componente calculativa do comprometimento com a escola, apresentavam sintomas físicos de doença, provavelmente por se sentirem encurralados na sua organização, o que se traduzia em fatores de *stress*.

Contudo, estudos anteriores focaram-se essencialmente na componente afetiva (p. ex. Becker et al., 2018). Segundo Meyer et al. (2019), até ao momento, apenas três investigações combinaram as diferentes componentes e focos (Meyer et al., 2015; Morin et al., 2015; Tsoumbris & Xenikou, 2010), o que reforça a necessidade de maior investigação sobre o tema.

## **2.3. Os Estilos de Tomada de Decisão**

### **2.3.1. A tomada de decisão nas Organizações**

A atividade de tomada de decisão tem um lugar preponderante na vida humana e no contexto das organizações. Diariamente, as pessoas têm que tomar decisões, em momentos e fases diferentes das suas vidas, pelo que, em última análise, a vida pode ser definida como uma cadeia de decisões (Zander-Schellenberg et al., 2019).

Neste contexto, as pessoas são diferentes ao tomar decisões, seja no dia a dia ou no seu ambiente de trabalho. No passado recente, essa afirmação ganhou mais pertinência, em face da maior complexidade organizacional e tecnológica e do tempo limitado de que os indivíduos dispõem, trazendo desafios acrescidos para o processo de tomada de decisão. Esse ambiente torna a tomada de decisão um assunto de crescente interesse para organizações e académicos (Buchanan & O'Connell, 2006; Cummings & Worley, 2009; Visser & Chermack, 2009).

Para Mann et al. (1998), as atividades de tomada de decisão são processos universais (ainda que as estratégias usadas para decidir possam variar) e constituem um dos fatores mais importantes sobre os quais a sobrevivência de qualquer organização se baseia.

Cunha et al. (2007) referiram o carácter multifacetado e omnipresente da tomada de decisão nas organizações, a nível individual, grupal e organizacional. Já segundo Hengpiya (2008), a tarefa mais importante numa organização é o processo de decidir um curso de ação desejável para responder aos problemas e oportunidades encontrados.

Herbert Simon (1979), conhecido como o pai do behaviorismo na administração e o precursor da teoria da racionalidade limitada, começara inicialmente por referir a tomada de decisão como um processo de gestão, que compreende três fases: (1) a identificação de

situações que exigem a tomada de decisão; (2) a descoberta dos diversos cursos de ação disponíveis; e (3) a escolha do curso de ação que se afigura mais adequado para atingir os objetivos pretendidos. A organização é um sistema de decisões, onde cada pessoa participa e, de acordo com a sua personalidade, motivação e atitudes, formula uma opinião e contribui para uma tomada de decisão mais coletiva.

Já de acordo com March e Simon (1967), a tomada de decisão vai muito além do momento de escolha, compreendendo outras etapas importantes, nomeadamente: (1) encontrar ocasiões para tomar uma decisão; (2) identificar possíveis cursos de ação, escolhendo entre eles; (3) avaliar escolhas passadas.

Cunha e Rego (2003) estruturaram o processo de tomada de decisão em quatro etapas: (1) identificação do problema, (2) preparação da decisão, (3) tomada da decisão e (4) implementação da decisão. Um maior foco nesta última fase permite compreender que uma implementação ineficaz pode comprometer uma boa decisão, o que sucede em algumas organizações sobretudo focadas nas fases iniciais.

Seguindo a mesma linha, Marco et al. (2003) sublinharam a importância de se optar pela alternativa que gera consequências mais efetivas e acrescentaram a possibilidade de se fazer uma re-seleção, ao avaliar-se as consequências e os resultados e recolher-se *feedback* acerca da escolha que foi realizada.

Galotti (2018) referiu a etapa da estruturação da decisão (“*decision structuring*”) como um elemento chave para a tomada de decisão, na medida que é ao longo desta fase que os indivíduos consideram as várias opções disponíveis e decidem que critérios vão utilizar para escolher dentre as alternativas existentes. Aliás, é especialmente nesta fase que é mais provável a evidência de diferenças individuais, segundo Scott e Bruce (1995).

Entretanto, vários autores reforçaram a tomada de decisão como um processo cognitivo, que implica a avaliação de situações e alternativas, a predição de aspetos positivos e negativos de determinadas opções e a escolha, dentre as opções disponíveis, de um curso de ação específico (Reimann & Behara, 2010; von Winterfeld & Edwards, 1986), tendo em conta o valor relativo das respetivas consequências (Balleine, 2007).

Numa perspetiva distinta, outros autores propuseram que as decisões são tomadas com base em valores e crenças individuais, que influenciam a forma como os indivíduos enquadram o problema, recolhem informação e avaliam as possíveis alternativas de escolha (p. ex. March & Heath, 1994).

Outros ainda estudaram a tomada de decisão enquanto mobilização de processos e recursos, mediante a soma de processos mentais, físicos e emocionais, relacionados com fazer escolhas entre modos, ferramentas e oportunidades, de forma a alcançar as metas pretendidas (Eren, 2009; Koçel, 2010).

Um outro conceito que tem sido alvo de particular atenção é o da decisão não-racional. Galotti (2007) e Galotti e Tinkelenberg (2009) estudaram várias situações de decisão natural (p. ex. a escolha de uma faculdade ou de um curso universitário) e verificaram algumas decisões não racionais. Em primeiro lugar, constatou-se que os decisores limitam a quantidade de informação que analisam antes da tomada de decisão, restringindo-a entre duas a cinco opções e que esta quantidade tende a decrescer com o passar do tempo. Em seguida, concluiu-se também que o número de atributos considerado estava limitado entre três e nove e que participantes com um maior nível de escolaridade tendiam a considerar um maior número de atributos. A particularidade destes estudos é a evidência de que os indivíduos sistemática e consistentemente limitam a quantidade de informação (opções e atributos) que consideram aquando da tomada de decisão. Por exemplo, seria expectável que os indivíduos especialistas (p. ex. militares, médicos, bombeiros) tomassem melhores decisões do que aqueles que não o são, fruto do maior conhecimento e experiência que possuem. Contudo, também nesta área inúmeros estudos vieram demonstrar que estes têm formas diferentes de processar a informação (Klein, 1998), tendem a considerar apenas uma opção de cada vez (Galotti, 2007) e a aumentar a probabilidade de tomarem piores decisões. Galotti (2007) constatou ainda que, em geral, os médicos categorizam rapidamente a situação (mesmo que seja uma nova situação), como um tipo de situação que lhes é familiar e simplesmente tomam a decisão em função da informação na memória de longo-prazo, o que aumenta o potencial de erro (Reyna & Lloyd, 2006).

A diversidade conceptual em torno desta temática tem sido extremamente rica e, independentemente das abordagens, uma das grandes questões é o que faz de uma decisão uma boa ou uma má escolha. Para uns, é uma escolha feita por consenso, para outros, trata-se de uma escolha que não provoca reações desfavoráveis naqueles que são por ela afectados. Noutros

casos ainda, é a escolha que oferece as melhores garantias de cumprimento dos objetivos previamente estipulados. Em geral, as decisões eficazes possuem duas características essenciais: o sentido de oportunidade e a qualidade (Higgins & Freedman, 2013). Segundo estes autores, a escolha do *timing* certo pode ser determinante, pois há momentos particulares em que a concretização da decisão facilitará mais o alcance dos resultados pretendidos. Por outro lado, uma decisão com qualidade é aquela que permite atingir (pelo menos parcialmente) os objetivos do decisor. Sendo certa a dificuldade em antecipar totalmente o resultado final, os decisores podem ver a sua tarefa facilitada, se seguirem um processo mais estruturado de tomada de decisão, com recurso a toda a informação disponível e com maior consciência sobre os comportamentos das pessoas em contexto decisional (Higgins & Freedman, 2013).

### **2.3.2. Contextualização e Concetualização dos Estilos de Tomada de Decisão**

A literatura tem evidenciado o papel central dos decisores e o impacto das suas características pessoais no processo decisional (Loo, 2000; Stanovich & West, 2000), já que situações diferentes podem requerer diferentes estilos de tomada de decisão (Chermack & Nimon, 2008). Já em 1995, Scott e Bruce haviam referido a necessidade de apostar no estudo das características dos decisores, que pudessem influenciar os resultados das suas decisões.

Neste contexto, os estilos de tomada de decisão fornecem um meio para entender a razão pela qual os decisores, diante de situações aparentemente idênticas, usam processos de decisão tão diferentes (Dewberry et al., 2013; Nutt, 1990). Appelt et al. (2011), ao referir que as decisões são afetadas por três grandes factores, a decisão, o contexto e as diferenças individuais, consideravam este último fator como o aspecto menos estudado e a carecer de uma análise mais detalhada.

Cada indivíduo pode ter uma maior propensão para estilos específicos de tomada de decisão, em detrimento de outros, e mesmo adoptar estilos diferentes consoante a situação em que se encontre. Porém, os estilos de tomada de decisão não constituem, por si só, a base de uma tomada de decisão efetiva, pois são apenas um dos factores a considerar na tomada de decisão, para além de outros, como o contexto decisional (Payne et al., 1993), a pressão de tempo (Ahituv et al., 1998) e mesmo a complexidade das tarefas a desempenhar (Brehmer, 1992). Ainda assim, estes estilos podem ser vistos como uma valiosa fonte de informação, já

que um conhecimento mais profundo dos mesmos poderá trazer inúmeros benefícios para indivíduos e organizações, em questões tão diversas como a escolha de um percurso de carreira (Gati et al., 2010; Singh & Greenhaus, 2004), a adequação de pessoas a cargos específicos (Crossley & Highhouse, 2005), a condução de processos de recrutamento ou mesmo o ajuste de dinâmicas internas e ferramentas de gestão utilizadas no seio da organização (monitorização, planeamento, implementação, etc.) (Raffaldi et al., 2012; Singh & Greenhaus, 2004).

Esta informação permite também aos trabalhadores conhecer o seu próprio estilo, analisar a adequabilidade do mesmo face às situações de trabalho a que têm de corresponder e, eventualmente, adoptar comportamentos diferentes, caso o seu estilo dominante não se revele o ideal para lidar com a situação. Permite ainda à organização identificar a forma como os seus trabalhadores resolvem problemas e tomam decisões, fator que pode ser determinante nos processos de avaliação, de desenvolvimento e de progressão (Ford & Chen, 2001).

Por outro lado, este conhecimento também pode ser alavancado na área da formação, mediante o desenho de iniciativas formativas que favoreçam nos trabalhadores processos específicos de auto-análise e auto-desenvolvimento, tendentes a potenciar os pontos fortes dos seus estilos de tomada de decisão (Ford & Chen, 2001). Mais, a utilização consciente desta informação vai permitir maximizar a aprendizagem em geral e a aquisição de conhecimentos alinhados com a estratégia da organização, mediante a escolha de conteúdos e metodologias formativos ajustadas aos diferentes estilos. Neste âmbito, diversas variáveis podem ser equacionadas em termos da formação, desde o tipo de formação selecionado, a ordem pela qual os conteúdos são apresentados ou o tipo de suportes utilizados, de modo a que a intervenção formativa seja ajustada ao estilo dos formandos e os resultados sejam mais favoráveis (Ford & Chen, 2001).

Os investigadores têm vindo a identificar várias definições e categorias de estilos de tomada de decisão (Epstein et al., 1996; Scott & Bruce, 1995; Tatum et al., 2003), mas continua a não ser clara e inequívoca a sua concetualização (Mohammed & Schwall, 2009; Hamilton et al., 2016). Aliás, a expressão "estilo de tomada de decisão" tem sido mais utilizado em literatura sobre gestão de carreiras ou comportamento vocacional do que propriamente em literatura especificamente sobre esse tema (Highhouse et al., 2013; Scott & Bruce, 1995).

Segundo Rowe e Mason (1987), Kurt Lewin (1936) foi o principal pioneiro na introdução dos estilos de tomada de decisão nos contextos organizacionais. Este afirmava que

existe uma combinação entre o estilo do indivíduo e o ambiente que rege o comportamento daquele, e introduziu o conceito de espaço vital para compreender ambos.

Curry (1983) sugeriu um modelo que concetualizava as diferenças individuais como camadas de uma cebola, no centro constando os aspetos mais estáveis e centrais dessas diferenças, como os traços de personalidade e os estilos cognitivos, e mais afastadas do centro estariam as estratégias cognitivas e os estilos de aprendizagem. É possível que os estilos de tomada de decisão possam ser uma das camadas exteriores (Spicer e Sadler-Smith, 2005).

Entretanto, Rowe e Mason (1987) sugeriram o termo estilo de tomada de decisão para se referir ao modo como uma pessoa percebe e compreende os estímulos e a informação e como escolhe responder nesse contexto decisional. Assim, os processos cognitivos podiam ajudar a compreender as diferenças individuais, visto que determinam a maneira como a informação é percebida e aplicada à identificação e avaliação de estratégias.

Driver et al. (1998) sugeriram que o estilo de tomada de decisão é um hábito aprendido e que as diferenças principais entre estilos referem-se à quantidade de informação considerada durante o processo de decisão e o número de alternativas identificadas antes da escolha efetiva. Estes também defenderam que os indivíduos têm estilos primários e secundários.

Em inúmeros estudos, a expressão “estilo de tomada de decisão” surge muito associada ao “estilo cognitivo”, este último correspondente às práticas individuais de pensamento essenciais no processo de tomada de decisão (Hunt et al., 1989). Por exemplo, enquanto para Epstein (1994, e mais tarde Kahneman, 2003), os estilos de tomada de decisão não são traços contínuos, mas sim sistemas cognitivos, para autores posteriores (Scott & Bruce, 1995, Thunholm, 2004), as pessoas têm um estilo dominante, que pode mudar consoante as situações e em função de características individuais.

Scott e Bruce (1995), ao reverem a literatura sobre este tema, identificaram duas definições iniciais de estilos de tomada de decisão: um padrão habitual de resposta na tomada de decisão (na linha de Driver, 1979) e o modo característico dos indivíduos perceberem e responderem a tarefas associadas a essa mesma tomada de decisão (na linha de Harren, 1979). Assim, definiram-no como um padrão de resposta habitual e aprendido revelado pelo indivíduo quando se depara com uma situação de decisão. Este não seria um traço de personalidade, mas

uma propensão baseada no hábito de reagir de determinada forma num contexto decisional específico (Scott & Bruce, 1995).

Mais tarde, na sua validação da escala original (Scott & Bruce, 1995), Thunholm (2004) propôs uma nova definição de estilos de tomada de decisão, desta vez mais ampla e holística. Além de considerá-los como uma propensão de resposta a uma situação de tomada de decisão baseada no hábito (como os autores originais), Thunholm acrescentou ainda que estes são determinados pelas capacidades cognitivas (ou seja, pela capacidade de processamento da informação, de auto-avaliação e de capacidade geral de começar ou manter intenções, ou seja, de auto-regulação), refletindo capacidades básicas, além do próprio hábito, tendo em vista a manutenção das intenções "decididas".

Thunholm (2004) referiu ainda que este padrão habitual de resposta pode ser determinado pela situação de tomada de decisão, pela tarefa e pelo próprio decisor. Assim, a existência de diferenças individuais entre os decisores pode incluir diferenças de hábitos, mas também de capacidades cognitivas básicas. Para este autor, se os estilos de tomada de decisão fossem inteiramente baseados em hábitos aprendidos, provavelmente não seria difícil aprender um novo hábito. Todavia, segundo ele, se estes estilos dependem em grande medida dessas capacidades cognitivas, por sua vez estáveis e mais difíceis de mudar, então será necessário um sistema de suporte à tomada de decisão, flexível o suficiente para enquadrar as necessidades específicas dos vários decisores. Neste âmbito, sugeriu um maior aprofundamento da investigação, até para compreender se estilos como o evitante ou o dependente terão diferentes necessidades de suporte à tomada de decisão.

Já Gambetti et al. (2008) consideraram que estes estilos de tomada de decisão são um subconjunto dos estilos de pensamento ("*thinking styles*"), mais focados em situações de tomada de decisão, a par de outro subconjunto, os estilos de aprendizagem ("*learning styles*"). Segundo estes autores, os estilos de tomada de decisão, de pensamento e de aprendizagem partilham algumas dimensões em comum, como a diferença entre as perspectivas racional e intuitiva.

Raffaldi et al. (2012) definiram-nos como características psicológicas estáveis, comuns a diferentes domínios, que influenciam as práticas de trabalho e determinam comportamentos específicos, como o modo de aprender ou de executar tarefas.

A par da concetualização do constructo de estilos de tomada de decisão, também a tipologia de modelos e o número de estilos continua sujeito a debate. Num modelo inicial de Tannenbaum e Schmidt (1958), em que se exploravam estilos de liderança, foi mencionada a importância de estilos com uma rápida capacidade de tomada de decisão.

Numa fase inicial, Vroom e Yetton (1973) propuseram um modelo (revisto por Vroom e Yago, em 1988) com quatro estilos de tomada de decisão relacionados com o fenómeno da liderança, numa escala evolutiva de comportamentos a assumir pelo decisor, incluindo os estilos de tomada de decisão (1) Autocrática; (2) Consultiva; (3) em Grupo; e (4) por Delegação.

Mais tarde, Harren (1979) propôs um modelo distinto, considerado um dos mais estudados na literatura, com três estilos diferentes: racional (que utiliza a racionalidade, decidindo-se de forma lógica e deliberada), dependente (tomam-se decisões com base na opinião e expectativas dos outros) e intuitivo (a decisão é tomada com base em sentimentos, emoções e satisfação emocional). Phillips et al., (1984) acrescentaram o estilo evitante a este modelo, realçando a tendência para evitar ou adiar a tomada de decisão.

Entretanto, Rowe e Mason (1987) apresentaram um modelo com quatro estilos, decorrentes da relação entre a forma de pensamento e a tolerância à ambiguidade, partindo da ideia de que o estilo de tomada de decisão corresponde à forma como o indivíduo percebe e compreende os estímulos e a informação e como escolhe responder nesse contexto decisional (Figura 8).

**Figura 8.**

*Modelo de Estilos de Tomada de Decisão (Rowe & Mason, 1987)*

Tolerância à Ambiguidade	Elevado	<b>Análítico</b>	<b>Concetual</b>
	Baixo	<b>Diretivo</b>	<b>Comportamental</b>
		Racional	Intuitivo
		<b>Forma de Pensamento</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelectual e orientado para o controlo e para as tarefas, com base num raciocínio complexo e um processo de tomada de decisão metódico e lento</li> <li>• Tem uma elevada tolerância à ambiguidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptativo e flexível</li> <li>• Pressupõe que a realização dos indivíduos se baseia nas recompensas intrínsecas, recebidas por executarem as suas tarefas de forma significativa e bem sucedida.</li> <li>• Favorece a auto-motivação e o comprometimento, estimula um ambiente mais criativo e idealista</li> <li>• Tende também a ser orientado para as pessoas e para as questões sociais, revelando uma elevada tolerância à ambiguidade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prático, orientado para a tarefa e para questões técnicas</li> <li>• Manifesta um raciocínio simples e pensamento racional, a par de uma baixa tolerância à ambiguidade</li> <li>• Tende a ser autoritário e orientado para o poder, evidenciando uma clareza de propósito e um sentido de dominância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociável e amigável</li> <li>• Orientado para as pessoas e para as questões sociais</li> <li>• Favorece a comunicação e o compromisso</li> <li>• Promove um raciocínio sem esforço, revelando uma baixa tolerância à ambiguidade</li> </ul>

Constituindo um dos modelos mais conhecidos sobre estilos de tomada de decisão, os autores (Rowe & Mason, 1987) defenderam que os indivíduos agem sob a influência do hemisfério esquerdo (associado ao pensamento lógico, analítico) ou do hemisfério direito (mais orientado para a intuição e criatividade) do cérebro. Os indivíduos cujo hemisfério esquerdo é dominante tendem a revelar uma maior atenção ao detalhe, ao passo que aqueles em que é o hemisfério direito o mais preponderante, percebem a informação como um todo e ao mesmo tempo. Este modelo de Rowe e Mason (1987) deu origem à ferramenta “*Decision Style Inventory*” (DSI), amplamente estudada na literatura (Berisha et al., 2018; Donalds & Osei-Bryson, 2020; Ogarca, 2015). No âmbito das suas investigações, estes autores concluíram que os indivíduos têm um ou dois estilos dominantes, mas que a maioria possui também um ou dois estilos de suporte.

Um outro modelo de estilos de tomada de decisão, amplamente utilizado e reconhecido na literatura (Alacreu-Crespo et al., 2019; Alqahtani & Kavakli-Thorne, 2020; Berisha et al., 2018; Gambetti & Giusberti, 2019; Girard et al., 2016; Krasniqi et al., 2019; Thunholm, 2004), viria a ser proposto por Scott e Bruce (1995), composto por cinco estilos de tomada de decisão. Este modelo veio dar origem ao instrumento de medida “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS)<sup>9</sup>. Thunholm (2004) veio defender que a distinção entre estes cinco estilos não se pode limitar às diferenças na recolha e avaliação da informação (natureza cognitiva), como sucedia anteriormente, havendo agora que expandir o enquadramento conceptual deste modelo.

Posteriormente, Mann et al. (1997) viriam a identificar seis estilos de tomada de decisão: (1) Vigilante (tendência para o indivíduo considerar tantas opções quantas possível, ponderando as várias consequências, para chegar à decisão mais sólida); (2) Hiper-vigilante (evidencia-se por uma abordagem impulsiva e muito stressante na forma de tomar decisões); (3) Evitante defensivo (tendência de tentar evitar ou escapar à tomada de decisão); (4) Racionalização (tendência a evitar a realidade da situação decisional, ignorando aspetos desagradáveis da decisão); (5) “*Buck-passing*” (tendência a passar a responsabilidade pela tomada de decisão para os outros e a culpar os outros se o resultado da decisão for negativo); e (6) Procrastinação (o indivíduo tende a procrastinar a tomada de decisão, fazendo outras coisas ou pensando na decisão durante demasiado tempo). Em geral, parte destes estilos assemelham-se aos estilos

---

<sup>9</sup> Na medida em que nos propomos utilizar este modelo no decurso da presente investigação, este será alvo de maior detalhe no subponto seguinte.

propostos por Scott e Bruce (1995). Rahaman (2014) reforçou que o estilo vigilante é consistente com o estilo racional, o estilo hipervigilante está sobretudo associado ao estilo intuitivo e a procrastinação relaciona-se com o estilo evitante.

Berisha et al. (2018) estudaram simultaneamente o “*Decision Style Inventory*” (Rowe & Mason, 1987) e o “*General Decision Making Style Inventory*” (Scott & Bruce, 1995) e testaram a sua validade concorrente. Concluíram que ambos os instrumentos diferem significativamente no método: enquanto os itens do “*Decision Style Inventory*” são baseados em cenários e determinam a propensão do indivíduo em fazer uso de quatro estilos de tomada de decisão, os itens do “*General Decision Making Style Inventory*” consistem em declarações que descrevem como os indivíduos tomam decisões importantes (Thunholm, 2004). Testando as relações entre os estilos, Scott e Bruce (1995) concluíram que os estilos de tomada de decisão não são mutuamente exclusivos, e que os indivíduos não dependem de um único estilo de tomada de decisão, ao passo que, com o “*Decision Style Inventory*” (Rowe & Mason, 1987), os indivíduos são forçados a classificar quatro estilos possíveis, mesmo quando eles podem parecer igualmente desejáveis ou indesejáveis. Esses dois instrumentos também diferem na terminologia, pois nenhum dos estilos de um instrumento tem um termo semelhante no outro (Berisha et al., 2018).

Posteriormente, foi criada uma nova ferramenta, o “*Decision Making Styles Inventory*” (DMI) desenvolvida por Nygren (2000) para medir igualmente as diferenças individuais entre vários estilos de tomada de decisão. Este instrumento inclui os estilos analítico, intuitivo e um terceiro estilo de caráter emocional e baseado no remorso (“*regret-based emotional decision making*”), quando a dúvida se instala no decisor acerca das decisões que toma.

Em 2004, Betsch propôs uma nova escala para medir a tendência dos indivíduos em utilizar um modo mais intuitivo ou mais deliberativo no momento de decidir, a escala “*Preference for Intuition and Deliberation*” (PID). Esta ferramenta baseia-se na premissa de que algumas pessoas podem ter maior confiança num modo racional de processar a informação (sistema deliberativo), enquanto outros valorizam mais uma forma experiencial de fazê-lo (sistema intuitivo). Este instrumento veio, pois, reacender a conhecida dicotomia deliberação vs. intuição (Betsch, 2004), subjacente a inúmeros dos modelos propostos.

Fruto da grande variedade em termos de modelos, concetualizações e instrumentos de medida dos estilos de tomada de decisão, algumas das quais com inconsistências psicométricas

(Hodgkinson et al., 2008; Scott & Bruce, 1995; Spicer & Sadler-Smith, 2005), Hamilton et al. (2016) propuseram uma nova escala, focada nos estilos racional e intuitivo, com subescalas de “*engagement*”, “*ability*” e tomada de decisão “linear ou não linear”. Consideraram que estes dois estilos garantem uma fundação teórica sólida para propor estilos de tomada de decisão paralelos, até porque têm sido os mais representados na literatura sobre o constructo.

Uma revisão das principais dimensões e instrumentos associados aos estilos de tomada de decisão é apresentada na Tabela 7.

**Tabela 7.**

*Dimensões e Instrumentos de Medida dos Estilos de Tomada de Decisão*

<b>Autores</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Instrumentos de Medida</b>
Vroom & Yetton (1973)	Autocrático, Consultivo, Em Grupo, Delegação	<i>Leadership and Decision Making Model</i>
Agor (1989)	Capacidade Intuitiva	<i>AIM Survey</i> (mede o potencial dos indivíduos usarem esta capacidade para decidir)
Andersen (2000)	Extrovertido-Introvertido	<i>Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)</i> , <i>Keegan Type Indicator (KTI)</i>
Armstrong & Priola (2001)	Analítico-Intuitivo	<i>Cognitive Style Index</i>
Arroba (1978); Hesketh (1982)	<i>No thought</i> , Complacente ( <i>Compliant</i> ), Lógico, Emocional, Intuitivo, Hesitante	Entrevistas e escala com 6 itens
Baiocco, Laghi, & D’Alessio (2009); Galotti et al. (2006); Gambetti, Fabbri, Bensi, & Tonetti (2008); Loo (2000); Russ, McNeilly, & Comer (1996); Sager & Gastil (1999); Scott & Bruce (1995); Spicer & Sadler-Smith (2005); Thunholm (2004, 2008, 2009)	Racional, Intuitivo, Espontâneo, Evitante, Dependente	<i>General Decision Making Style Inventory</i>
Betsch (2004)	Racional (sistema deliberativo), Experiencial (sistema intuitivo)	<i>Preference for Intuition and Deliberation (PID)</i>
Dewberry, Juanchich, & Narendran (2013); Leykin & DeRubeis (2010)	Espontâneo, Dependente, Vigilante, Evitante, Contemplativo ( <i>Brooding</i> ), Intuitivo, Ansioso	<i>Decision Styles Questionnaire</i> : (análise de estilos de tomada de decisão relacionados com sintomas depressivos)
Driver, Brousseau, & Hunsaker (1990, 1993)	Decisivo, Flexível, Hierárquico, Integrativo, Sistémico	<i>Driver Decision Style Exercise</i>
Effert & Ferrari (1989); Ferrari & Dovidio (2000, 2001); Frost & Shows (1993)	Capacidade Decisória, Procrastinação, Indecisão	<i>Decisional Procrastination Scale (Mann, 1982)</i> , <i>Indecisiveness scale</i>
Hamilton, Shin & Mohammed (2016)	Intuitivo, Racional	<i>Decision Styles Scale (DSS)</i>
Harren (1978, 1979); Phillips, Pazienza, & Ferrin (1984); Phillips & Strohmer (1982); Singh & Greenhaus (2004)	Racional, Intuitivo, Dependente, Evitante (acrescentado por Pazienza, & Ferrin, 1984)	<i>Assessment of Career Decision Making (ACDM)</i> : Itens sobre como tomar decisões importantes como escolher um emprego ou universidade

Henderson & Nutt (1980)	<i>Sensation-Intuition (ST), Sensation-Feeling (SF), Intuition-Thinking (NI), Intuition-Feeling (NF)</i>	MBTI
Hunt, Krzystofiak, Meindl, & Yousry (1989)	Intuitivo ( <i>intuition &amp; feeling</i> ) Analítico ( <i>sensing &amp; thinking</i> ) Combinado ( <i>sensing &amp; feeling</i> ou <i>intuition &amp; feeling</i> )	MBTI
Janis & Mann (1977); Mann (1998)	Evitante defensivo, Hipervigilante, Vigilante, Racionalização, Procrastinação, <i>Buck-passing</i>	<i>Decision Making Questionnaires I e II</i> (Mann, 1982)
Nygren (2000)	Analítico, Intuitivo, <i>Regret-based emotional decision making</i>	<i>Decision Making Styles Inventory</i>
Pacini & Epstein (1999)	Racional, Experiencial (intuitivo)	<i>Rational Experiential Inventory</i>
Rowe & Boulgarides (1992); Rowe & Mason (1987)	<i>Regret-avoidant</i> , Diretivo, Analítico, Concetual, Comportamental	<i>Decision Style Inventory III</i> (1985)
Shiloh, Koren, & Zaykay (2001)	Compensatório, Não Compensatório	<i>Compensatory Style Questionnaire</i>
Shiloh, Salton, & Sharabi (2002); Shiloh & Shenhave-Sheffer (2004); Witteman, van den Bercken, Claes, & Godoy (2009)	Intuitivo/Experiencial, Analítico/Racional	<i>Rational-Experiential Inventory</i> (REI; Epstein, Pacini, Denes-Raj, & Heier, 1996; Pacini & Epstein, 1999)
Sjöberg (2003)	Intuitivo, Analítico	Classificação de situações em função dos modos intuitivo ou analítico

**Fonte:** Adaptado de Hamilton et al. (2016)

Entretanto, outra das grandes questões em torno deste constructo prende-se justamente com a hipótese da sua estabilidade. Em geral, há uma falta de consenso entre os investigadores se os estilos de tomada de decisão são estáveis ao longo do tempo ou se são fácil e/ou frequentemente alteráveis (Gambetti et al., 2008; Kahneman, 2003; Thunholm, 2004). Alguns autores (Betsch & Iannello, 2010; Rowe & Boulgarides, 1983) referem-se a eles como traços de personalidade, considerando-os estáveis.

Em contrapartida, autores como Furnham (2002) afirmaram que os indivíduos tendem a exibir padrões consistentes de comportamento em todas as situações e ao longo do tempo, contudo, podem optar por alterar esses estilos e aprender outras formas de comportamento. Outros investigadores (Pennino, 2002; Gambetti et al., 2008) afirmaram que os estilos de tomada de decisão diferem consoante a situação e, como tal, são diferentes dos estilos cognitivos e psicológicos que permanecem inalterados.

Nesse sentido, Driver et al. (1990) tinham proposto um modelo de estilo de decisão dinâmico, que preconizava que a maioria das pessoas tem mais do que um estilo, adotando estilos que se adaptam às condições ambientais e pessoais. Já Scott e Bruce (1995) postulavam

que o estilo de tomada de decisão não é um traço de personalidade, mas uma propensão baseada na forma habitual de reagir num contexto de decisão específico.

Também Brousseau et al. (2006), num estudo com chefias, argumentaram que o estilo de decisão é influenciado pelas circunstâncias e que os estilos devem evoluir ao longo das suas carreiras, para que estes profissionais tenham sucesso. Para responder ao ambiente dinâmico (seja numa situação específica ou numa profissão ou posição em particular), os indivíduos precisam de ter a capacidade de mobilizar todos os estilos, incluindo alguns distintos do seu estilo dominante. Ou seja, o estilo de decisão determina como cada indivíduo responde ao mundo externo. Assim, o alinhamento desse estilo individual com os requisitos e características do contexto é um elemento-chave no sucesso dos trabalhadores (Rowe & Mason, 1987).

Como não existe um estilo que seja melhor para todas as situações, é necessário enfatizar a identificação de vários estilos de tomada de decisão e a capacidade de selecionar um mais apropriado para cada contexto e situação. Alguns estudos sobre o planeamento de cenários (“*scenario planning*”) têm alargado este debate, ao trazer evidências de que os indivíduos sofrem mudanças nos seus estilos de tomada de decisão, depois de participarem em sessões de planeamento de cenários (Bodin et al., 2016), com base em futuros imaginários (Chermack, 2011; Mitchell et al., 2011). Após essas sessões, os participantes identificaram que os seus estilos se tornavam mais intuitivos e dependentes, por terem maior consciência de possíveis resultados e fruto da natureza colaborativa e interativa no planeamento desses cenários (Bodin et al., 2016; Chermack, 2011).

Em geral, a literatura tem sido particularmente rica em exemplos que apontam ora para a preponderância dos benefícios de um estilo racional a sobrepor-se ao intuitivo, ora para uma maior vantagem de um estilo intuitivo em determinadas circunstâncias (Jabeen & Akhtar, 2013). Este debate é tanto mais premente quando se começam a analisar as consequências de cada um dos estilos em determinados contextos e se conclui que as vantagens expectáveis nem sempre se verificam. Por exemplo, em estudos que envolvem profissões de risco (p. ex. militares, polícias), supõe-se que uma decisão mais espontânea pode conduzir a consequências de significativa gravidade (Brown & Daus, 2015). Contudo, Brown e Daus (2015) verificaram que as decisões tomadas por indivíduos com estilos racionais nem sempre resultaram em decisões eficazes. Os autores constataram que o controlo da raiva está relacionada com o estilo racional, enquanto a propensão para a ação está mais ligada ao estilo intuitivo. Na prática, por

vezes, um estilo intuitivo resulta em ações precipitadas, mas um estilo racional também contribuiu para o aumento de mortes entre as forças policiais, por excessiva deliberação.

Entretanto, inúmeras investigações têm demonstrado a importância dos estilos de tomada de decisão em diversos contextos e face a outros constructos (Tabela 8).

**Tabela 8.**

*Sumário de Constructos relacionados com os Estilos de Tomada de Decisão*

<b>Autores</b>	<b>Constructo</b>	<b>Descrição (relação com os estilos de tomada de decisão)</b>
Allwood & Salo, 2012; Thunholm, 2008	<i>stress</i>	Estilo evitante significativamente associado a stress (percebido) em ambos os estudos. Estilo dependente correlacionado com o stress (Allwood & Salo, 2012).
Baiocco, Laghi & D'Alessio, 2009	lôcus de controlo e busca por sensações	Relação positiva entre sucessos académicos e estilo racional. Relação positiva entre faltas escolares e estilos espontâneo e evitante.
Barber, 2005	busca por risco e orientação para objetivos	Correlação positiva entre busca por risco e estilo intuitivo, e negativa entre aquele e estilo racional.
Bavolar, 2015	saúde mental	Correlação positiva entre saúde mental e estilo intuitivo (prediz um efeito protetor), e negativa entre aquela e estilo evitante.
Brown & Daus (2015)	controlo da raiva e resposta policial	Correlações positivas entre estilo racional e controlo da raiva e entre estilo intuitivo e ação policial. Correlação positiva entre ambos os estilos, contrariamente ao quadro teórico.
Crossley & Highhouse, 2005	satisfação com processo de pesquisa de trabalho	Correlação positiva entre maior satisfação com o processo de pesquisa e estilo deliberado e cuidadoso.
Galotti, 2007; Harren, 1979	decisões de carreira e educação	Estudantes com estilos racional e intuitivo apresentaram sentimentos mais positivos em relação a esses processos de decisão, mais de acordo com os seus valores e objetivos, contrariamente àqueles com estilos evitante e dependente.
Galotti, Ciner, Altenbaumer, Geerts, Rupp & Woulfe, 2006	comportamentos de planeamento	Correlação positiva entre comportamentos de planeamento e estilo racional.
Gambetti, Fabbri & Bensi, 2008	estilos de pensamento	Correlação positiva entre “ <i>right thinking style</i> ” e estilos intuitivo e espontâneo e negativa com estilos racional e dependente. Sentido inverso de correlação com o “ <i>left thinking style</i> ”.
Gambetti & Giusberti, 2019	Decisões de investimento e de poupança	Correlação positiva entre estilo racional e decisão de investir. Correlação negativa entre estilo evitante e decisão de investir, predizendo a decisão de poupar.

Loe, 2000	Estilos de gestão de conflitos	Correlação positiva entre o estilo de tomada de decisão evitante e o estilo evitante de gestão de conflitos. Correlação positiva entre o estilo dependente e as componentes sociais dos estilos de gestão de conflitos.
Mann, Radford, Burnett et al., 1998	contextos culturais	Culturas individualistas revelam ser mais confiantes na sua capacidade de decidir. Respondentes asiáticos apresentam maiores valores em estilos evitantes.
Nygren & White, 2005	auto-eficácia, auto-estima e auto-controlo	Maior perceção de auto-eficácia, auto-estima e auto-controlo quando o indivíduo utiliza os estilos analítico e intuitivo
Russ, McNeilly & Corner, 1996	desempenho	Correlação negativa entre estilo evitante e desempenho de chefias de vendas e positiva entre este e o estilo racional.
Selart, Johansen, Holmesland e Gronhaug, 2008	avaliação de nova tecnologia	Chefias racionais aparentam maior aversão ao risco nessa avaliação.
Singh e Greenhaus, 2004	ajustamento do indivíduo à sua profissão / posição	Uma estratégia racional está mais associada a um melhor ajustamento quando o indivíduo também revela o estilo intuitivo. O estilo dependente tem uma relação negativa com esse ajustamento, exceto se associada aos estilos racional ou intuitivo.
Thunholm, 2004	auto-estima, auto-regulação	Os estilos dependente e evitante estão correlacionados com baixas auto-estima e auto-regulação. O estilo dependente relaciona-se com dificuldades em prosseguir um processo de pensamento deliberado, o estilo evitante está relacionado com dificuldades em tomar iniciativa, o estilo racional está associado a trabalho árduo e dificuldade em persistir nas suas intenções.

Fonte: Elaboração própria

### 2.3.3. O Modelo de Estilos de Tomada de Decisão de Scott e Bruce (1995) e o “*General Decision Making Style Inventory*”

Em 1995, Scott e Bruce constataram que a conceptualização dos estilos de tomada de decisão não era suficientemente clara e que não existia um instrumento psicometricamente estável que agregasse informação dos vários estudos realizados naquela área. Com base no trabalho de Driver et al. (1990, 1998), criaram um novo modelo de estilos de tomada de decisão, materializado no instrumento "*General Decision Making Style Inventory*" (GDMS).

A primeira versão do GDMS (Scott & Bruce, 1995) incluía quatro estilos de tomada de decisão (racional, intuitivo, dependente e evitante) e foi inicialmente validada junto de 1.943 participantes norte-americanos (oficiais militares, estudantes de MBA, estudantes universitários em gestão de empresas e engenheiros e técnicos da indústria). Durante o processo de validação, surgiu um quinto estilo, que passou a integrar o questionário: um estilo espontâneo, caracterizado por um sentimento de imediatismo e um desejo de passar pelo processo de tomada de decisão o mais rapidamente possível, formando assim a base de cinco estilos que ainda hoje se mantém no GDMS (Tabela 9).

**Tabela 9.**

*Estilos de Tomada de Decisão (Scott & Bruce, 1995)*

Estilo	Racional	Intuitivo	Dependente	Evitante	Espontâneo
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movido pela visão lógica e sistemática</li> <li>Dá primazia a um processo ordenado e com vários passos para chegar a conclusões que considere viáveis</li> <li>Tem que estar equipado com todas as informações que considera necessárias</li> <li>Acredita que há a "melhor" decisão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movido pelos palpites, intuições, emoções e "gut feelings"</li> <li>Capaz de mobilizar experiências anteriores para fundamentar o pensamento</li> <li>Não necessita de muita informação para tomar decisões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baseia-se no contributo dos outros</li> <li>Procura conselhos e orientação, para recolher informação de uma variedade de fontes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evasivo</li> <li>Tendência a evitar ou adiar a resolução de problemas, sobretudo os mais desafiantes</li> <li>Podem ser revelador do receio de ser julgado ou falhar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominado por um sentido de urgência para tomar decisões o mais rápido possível</li> <li>Inclinado a tomar decisões "no momento"</li> <li>O processo decisional torna-se mais célere</li> </ul>
<b>Dificuldades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menor tendência a desconsiderar opções viáveis, se estas não corresponderem à "melhor decisão" ou à abordagem "mais lógica"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dificuldade em explicar o processo que usou para tomar a decisão</li> <li>Menor tendência a enviesamento emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menor confiança na tomada de decisão</li> <li>Potencialmente limita as opções a considerar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Menor probabilidade de se envolver e avançar para tomar decisões em situações críticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impulsividade</li> <li>Menor probabilidade de recolher informação vital de diferentes fontes</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Bodin et al. (2016)

O estilo de tomada de decisão racional é caracterizado por uma busca exaustiva de informações, um inventário das várias alternativas disponíveis e uma avaliação lógica das mesmas. Prevê um processamento sequencial da informação, feito de forma analítica. Indivíduos com este estilo tendem a antecipar a necessidade de tomar a decisão e preparam-se para o efeito, procurando informação relevante sobre si e sobre o ambiente, assim adoptando uma abordagem sistemática orientada para fontes internas e externas de informação (Harren, 1979). Uma característica deste estilo é a crença de que um julgamento sólido conduz a

inferências corretas e de confiança (Bodin et al., 2016) e de que existe uma decisão que é mais vantajosa que as restantes, a "melhor" decisão. Os decisores com estilo racional assumem, portanto, que os melhores resultados virão de uma abordagem desta natureza. Além disso, supõem que a informação disponível é precisa, fidedigna, estável e sem quaisquer enviesamentos, o que nem sempre acontece na realidade. No entanto, Bodin et al. (2016) reconhecem que o decisor racional limita a diversidade das alternativas que considera, pelo que sugerem a possibilidade destes decisores participarem em sessões de planeamento de cenários e assim treinarem competências que não apenas deste estilo.

Já o estilo de tomada de decisão intuitivo é caracterizado pela atenção aos detalhes no fluxo da informação, bem como o processamento simultâneo de informações. Indivíduos com predominância deste estilo revelam uma tendência a confiar em premonições, experiências passadas, fantasias (ou projeções mentais), palpites e sentimentos. Por essa razão, têm maior dificuldade em traduzir por palavras o processo que usaram para tomar a decisão. Avançam para a tomada de decisão mesmo sem informação suficiente ou adequada. Segundo Patton (2003), um estilo intuitivo pode decorrer de uma resposta inata, de experiências passadas ou de aprendizagem focada. Ao abordar uma tarefa, tendem a confiar rapidamente nos seus recursos internos e emocionais, bem como na informação de que dispõem no imediato, considerando apenas algumas fontes e uma quantidade limitada de informação. Decisores intuitivos são frequentemente percecionados como precipitados, tomando decisões sem suporte suficiente. Contudo, tendem a ter uma vasta experiência que lhes traz uma maior consciência cognitiva de situações anteriores e proporciona informação relevante para tomarem decisões, o que os leva a sentir que é a decisão "correta" (Scott & Bruce, 1995).

Por um lado, a sua reflexão acerca de experiências passadas e padrões pode afetar a forma como encaram as situações presentes, inclusive com algum enviesamento emocional. Por outro, a utilização das emoções ou "*gut feelings*" pode ser uma abordagem muito viável no atual contexto organizacional, extremamente dinâmico (Burke & Miller, 1999). Um dos maiores benefícios deste estilo é a rapidez, criatividade, tolerância à ambiguidade e a capacidade de imaginar o problema e as suas possíveis soluções (Bergstrand, 2001), Encaram oportunidades com criatividade e preferem contextos de mudança (Miller & Ireland, 2005).

Já o estilo de tomada de decisão dependente é caracterizado por uma busca por conselhos, segundas opiniões e orientação de outros, antes de tomar decisões, dependendo fortemente dos

outros até para tomar decisões críticas. A regularidade e a intensidade com que recorrem ao conselhos de outras pessoas pode ser variável; contudo, há uma maior valorização das opiniões e expectativas dos outros, do que das próprias (Scott & Bruce, 1995). Decisores dependentes tendem a abdicar da responsabilidade da decisão a favor de outros indivíduos que consideram mais competentes. Segundo Scott e Bruce (1995), há aqui uma orientação externa, uma convicção de que não controlam o seu próprio destino e mesmo uma falta de confiança em si próprios. Esta falta de confiança limita a forma como perspetivam os problemas que se lhes deparam e mesmo o número e qualidade de decisões que poderiam tomar.

O estilo de tomada de decisão evitante é caracterizado pela hesitação e por tentativas de atrasar ou evitar a tomada de decisão sempre que possível, seja por receio de falhar ou por outros motivos. Possivelmente, esperam que os problemas se resolvam e as decisões sejam tomadas sem o seu esforço pessoal. Segundo Scott e Bruce (1995), este estilo pode resultar parcialmente de falta de confiança nas competências de tomada de decisão, levando este decisor a não se envolver, nem no processo de formulação do problema, nem na identificação de possíveis soluções. Blais et al. (2003) estabeleceram que as pessoas com grande receio pessoal de não serem válidas têm um estilo evitante. Este estilo também está positivamente relacionado com ansiedade, *stress* e depressão (Thunholm, 2008).

A procrastinação é um dos traços associados a este estilo e pode basear-se em medos irracionais dos indivíduos e um sentido auto-crítico sobre a sua própria capacidade de ser bem sucedido na concretização das suas tarefas. Nesse sentido, pode refletir uma maior necessidade de certeza e de minimização dos riscos de tomar uma decisão (Thunholm, 2004). O estudo de Ferrari e Dovidio (2000) forneceu evidências de que, em vez de serem assistemáticos e facilmente distraídos nas suas pesquisas de informação, os indivíduos com maior índice de procrastinação decisória são sistemáticos e estratégicos, mas buscam mais informações especificamente sobre alternativas escolhidas, traço característico do estilo evitante, que assim busca uma maior certeza face à decisão a tomar. Neste sentido, apesar das potenciais consequências negativas, a procrastinação pode ter uma função positiva e de longo-prazo para os indivíduos (Ferrari & Dovidio, 2000).

O estilo de tomada de decisão espontâneo é caracterizado por um sentimento de imediatismo e um desejo de passar pelo processo de tomada de decisão imediatamente ou, pelo menos, o mais rápido possível (Omotola, 2012). Spicer e Sadler-Smith (2005) descreveram-no

como impulsivo e tendente a tomar decisões "a quente", sem poderar cuidadosamente nas várias opções e possíveis consequências. A impulsividade característica deste estilo pode, por vezes, limitar o processo de recolha de informação e identificação de alternativas, seja pelo pouco tempo gasto ou por não se ter acedido a outras fontes de informação que poderiam ser essenciais (Spicer & Sadler-Smith, 2005).

Entretanto, vários autores confirmaram que o modelo de cinco fatores é o mais ajustado, em comparação com modelos de dois, três ou quatro fatores (Baiocco et al., 2009; Gambetti et al., 2008; Spicer & Sadler-Smith, 2005), o mesmo se verificando com a estrutura de cinco fatores com fatores correlacionados, por anteposição a um mesmo modelo, mas com fatores não correlacionados (Curseu & Schruijer, 2012; Loo, 2000).

As escalas Intuitiva e Espontânea foram correlacionadas positivamente em todas as amostras. A Escala Racional foi negativamente correlacionada com as Escalas Intuitiva, Espontânea e Evitante, ao passo que a Escala Dependente foi correlacionada positivamente com a Escala Evitante, em todas as amostras. A partir dos resultados das análises fatoriais e análises de correlação, Scott e Bruce (1995) concluíram que os estilos de tomada de decisão são independentes, mas não mutuamente exclusivos, e que as pessoas não dependem de um único estilo de tomada de decisão, mas antes parecem usar uma combinação de estilos na tomada de decisões importantes.

As propriedades psicométricas do “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS) também têm sido estudadas em diferentes países (Tabela 10). Em termos de validade do constructo, análises fatoriais exploratórias e confirmatórias têm vindo a suportar a estrutura de cinco fatores proposta pelos autores originais (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015; Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Reyna et al., 2014; Spicer & Sadler-Smith, 2005; Thunholm, 2004).

Tabela 10.

Estudos de Validação e Adaptação do “General Decision Making Style Inventory” (Scott &amp; Bruce, 1995)

Autor	País	Amostra	Itens problemáticos	Descrição / Resultados
Scott & Bruce (1995)	Reino Unido	1441 militares, 84 estudantes, 229 estudantes, 189 engenheiros (4 amostras)	S5	R ↑ Lócus de controlo interno ↓ Inovação I ↑ Inovação D ↑ Lócus de controlo externo ↓ Inovação A ↑ Lócus de controlo externo S ↓ Lócus de controlo interno
Loe (2000)	Canadá	223 estudantes	I2 D4 S5	D ↑ valores de interação social e de relações sociais A ↑ estilo de gestão de conflito evitante S ↓ estilo acomodado de gestão de conflitos. R, I, D - sem correlação com os estilos de gestão de conflitos
Thunholm (2004)	Suécia	233 militares	..	R ↑ auto-estima e deseabilidade social ( auto-estima baseada em ações e em trabalho árduo, alguma dificuldade para persistir nas suas intenções, e com o ato de fingir para “parecer bem” e corresponder ao padrão de comportamento expectável) D e A ↓ auto-estima e auto-regulação D - relacionado com dificuldade na tomada de decisão deliberada e sem distrações A - relacionado com dificuldade em tomar a iniciativa. Nota: baixa consistência interna da escala racional
Spicer & Sadler-Smith (2005)	Reino Unido	200 estudantes, 200 estudantes (2 amostras)	R4 S5	Confirmação da estrutura fatorial original, em comparação com modelos de 2, 3 3 quatro fatores
Baiocco et al. (2007)	Itália	500 adolescentes	I2 A4 D5 S5	R ↓ Lócus de controlo externo ↑ Auto-eficácia D, A e S ↑ Lócus de controlo externo ↓ Auto-eficácia
Gambeti, Fabbri, Bensi & Tonetti (2008)	Itália	422 estudantes	S4 S5	Confirmação da estrutura fatorial original. I e S ↑ “right thinking style” R e D ↑ “left thinking style” R e D ↓ “right thinking style”.
Baiocco et al. (2009)	Itália	700 adolescentes	..	R ↑ Lócus de controlo interno ↓ Busca de sensações I ↑ Busca de sensações D e S ↑ Lócus de controlo externo ↑ Busca de sensações A ↑ Lócus de controlo externo
Curşeu & Schrujjer (2012)	Dinamarca	102 estudantes	D2 D4 S3 S5	R ↑ Racionalidade ↓ Indecisão A ↑ Indecisão
Reyna, Ortiz & Revilla (2014)	Argentina	717 respondentes	I3 I4	Confirmação da estrutura fatorial original.

Fischer et al. (2015)	Alemanha	212 pacientes, 176 pacientes (2 amostras)	R2 R3 R4 I3 I4 D5 A3 S (todos)	I ↓ Arrependimento pela decisão ( <i>decision regret</i> ) D ↑ Jovens (variável idade)
Bavolar e Orosova (2015)	Eslováquia	427 estudantes, 212 estudantes (2 amostras)	S5	I ↑ Saúde mental A ↓ competências de tomada de decisão ↓ Saúde mental S ↓ competências de tomada de decisão Confirmação da estrutura fatorial original
Girard et al. (2016)	França	325 estudantes, 345 estudantes (2 amostras)	I4 S5	Confirmação da estrutura fatorial original <b>Nota:</b> baixa consistência interna da escala racional
Alacreu-Crespo, Fuentes, Abad-Tortosa et al. (2019)	Espanha	300 estudantes, 361 estudantes (2 amostras)	S5 I3 I4	Confirmação da estrutura fatorial original. R e I ↑ padrões saudáveis de “ <i>coping</i> ” e estabilidade emocional S, A, D ↓ padrões saudáveis de “ <i>coping</i> ” e estabilidade emocional <b>Nota:</b> Instrumento aplicado em dois momentos, confirmada estabilidade temporal.

**Fonte:** Adaptado de Alacreu-Crespo et al. (2019)

**R** = Racional; **I** = Intuitivo; **S** = Espontâneo (*spontaneous*); **D** = Dependente; **A** = Evitante (*avoidant*); ↑ = Correlação positiva; = ↓ Correlação negativa

Além destes autores, vários outros investigadores (Allwood & Salo, 2012; Bruine et al., 2007; Dalal & Bonaccio, 2010; Galotti et al., 2006; Gati et al., 2010; Parker et al., 2007; Russ et al., 1996; Sager & Gastil, 1999; Sylvie & Huang, 2008) testaram a validade do “*General Decision Making Style Inventory*” e reconheceram-no como um dos instrumentos mais sólidos na literatura de tomada de decisão.

A consistência interna deste instrumento foi validada na versão original (Scott & Bruce, 1995), com coeficientes de *Alpha de Cronbach* dentro dos valores recomendados de 0,70 (Hair et al., 2010; Nunnally, 1978), para os estilos racional (0,77 a 0,85), intuitivo (0,78 a 0,84), espontâneo (0,87), dependente (0,68 a 0,86) e evitante (0,93 a 0,94). Galotti et al. (2006) acrescentaram mais um item a cada estilo, além dos 25 itens originais, para melhorar a consistência interna do instrumento, o que se traduziu em novos valores para os estilos racional (0,77), intuitivo (0,82), espontâneo (0,87), dependente (0,81) e evitante (0,87). Esta estrutura factorial de cinco estilos tem sido replicada em inúmeros estudos e a consistência interna tem variado entre 0,67 e 0,94 (Baiocco et al., 2009; Curseu & Schrujjer, 2012; Gambetti et al., 2008; Spicer & Sadler-Smith, 2005).

Todavia, e apesar da vasta literatura, não há uma total concordância sobre as propriedades psicométricas do “*General Decision Making Style Inventory*”. Têm sido encontradas evidências de itens com cargas fatoriais baixas nos estilos espontâneo e intuitivo, índices de bondade de ajustamento inferiores ao recomendado nas dimensões evitante e dependente (p. ex. CFI com 0,78 e AGFI com 0,78) (Curseu & Schruijer, 2012; Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Spicer & Salder-Smith, 2005) e uma baixa consistência interna da escala racional (Thunholm, 2004). Também foram identificados vários itens que se revelaram problemáticos em estudos distintos (Baiocco et al., 2007; Scott & Bruce, 1995; Spicer & Sandler-Smith, 2005) (Tabela 10, apresentada anteriormente), o que, em conjunto, justifica novas investigações (Berisha et al., 2018).

Ainda a propósito do “*General Decision Making Style Inventory*”, uma das questões que tem suscitado interesse por parte dos investigadores é se existe um estilo ótimo, que se ajuste eficazmente a diferentes contextos e situações decisoriais. Evidências apontam para que os estilos racional e intuitivo são considerados estilos efetivos ou adaptativos, na medida em que estão relacionados com resultados positivos (Crossley & Highhouse, 2005; Wood & Highhouse, 2014). Em alguns estudos, os estilos racional (Russ et al., 1996, com gestores de vendas) e intuitivo (Sadler-Smith, 2004, com gestores) foram associados a um melhor desempenho profissional. Em contrapartida, os estilos espontâneo, dependente e evitante são considerados como maladaptativos (Loo, 2000), estando ligados a resultados negativos, como sentimentos negativos durante o processo decisional, planeamento desadequado ou pior desempenho (Baiocco et al., 2009; Galotti et al., 2006; Russ et al., 1996).

Singh e Greenhaus (2004), no seu estudo sobre as estratégias de escolha de uma carreira, começaram por sugerir que o estilo racional é o que contribui para as melhores escolhas. Aliás, muitos investigadores, de forma mais ou menos explícita, têm veiculado a ideia de que uma abordagem metódica, racional e assente em argumentos sólidos, será mais propensa a melhores decisões (Harren, 1979). Esta ideia é reforçada pelas várias associações positivas encontradas entre o estilo racional e o planeamento e a recolha de informação (Jepsen, 1974), as escolhas de carreira (Mau, 1995), a maturidade na carreira (Blustein, 1987), a eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984), entre outros.

Blustein e Phillips (1988) consideraram, por outro lado, que o estilo dependente predispõe a decisões menos eficazes, enquanto o estilo intuitivo não tem qualquer relação com a eficácia das decisões. No caso de indivíduos com estilo dependente, a necessidade de

orientação externa para recolher e processar informação (Scott & Bruce, 1995), bem como a constante busca de aprovação dos outros e gestão das suas expectativas, leva-os a privilegiar os outros em detrimento das suas próprias necessidades. Phillips et al. (2001) viriam a expandir esta noção de dependência, considerando que não apenas a regularidade, mas sobretudo a intensidade com que recorrem ao apoio de outros, pode levar estes indivíduos a ser aconselhados por outros com experiência e informação nem sempre ajustadas à situação decisional.

Também o estilo espontâneo tem sido percecionado de forma negativa (de Bruin et al, 2007; Galotti et al. 2006; Scott & Bruce, 1995; Thunholm, 2004), sobretudo pela tendência para deixar escapar informação importante ao tomar decisões de forma impulsiva. Contudo, Buchanan e Connell (2006) defenderam que uma abordagem ágil é mais eficaz do que a demorada abordagem racional, propondo a utilidade de um estilo mais intuitivo em contextos de incerteza.

Porém, os estudos neste âmbito têm sido inconsistentes (Mau, 1995; Phillips et al., 1984) e a literatura não se tem traduzido em evidências conclusivas da superioridade racional, nem de qualquer outro estilo.

Um outro estudo, realizado por Hengpiya (2008) aponta para a possibilidade da eficácia do estilo racional ser situacional, dependendo de fatores individuais e culturais, assim como das situações e tarefas em análise (Mau, 1995). Também Omodei et al. (2000) acentuaram essa perspectiva situacional, ao propor que o estilo intuitivo de um líder pode potenciar ou limitar o desempenho dos seus trabalhadores, consoante o ambiente de comunicação na organização seja mais ou menos aberto.

Tendo em conta o exposto, Singh e Greenhaus (2004) concluíram que a combinação de informação (decorrente do uso do estilo racional) e de sentimentos (associados ao estilo intuitivo) conduziram os indivíduos a uma maior auto-consciência e uma maior noção do contexto circundante, consequentemente levando a decisões mais efetivas. Estas evidências vêm corroborar idênticos argumentos (Phillips, 1994; Phillips, 1997; Phillips et al., 2001) que apelam a uma maior integração destes dois estilos, complementando "a cabeça" e o "coração" (Phillips, 1994; Simon, 1987). Singh e Greenhaus (2004) propõem idêntica abordagem relativamente ao estilo dependente: quando considerado de forma isolada, tende a conduzir a

uma menor eficácia na decisão, daí se sugerindo a sua conjugação com os estilos racional e intuitivo.

Esta perspetiva integrada dos estilos de tomada de decisão segue em linha com a noção de que existem estilos dominantes e estilos secundários e que, consoante as situações, as pessoas podem implementar uma combinação de comportamentos diferenciadores, típicos de diferentes estilos (Driver et al., 1990; Singh & Greenhaus, 2004).

É por este motivo que Gati et al. (2010) avançaram com um modelo de identificação de perfis, que permite enquadrar o facto de que diferentes pessoas podem partilhar o mesmo estilo dominante e, ainda assim, divergir em inúmeras dimensões, em função do contexto (Bavolar & Bacikova-Sleskova, 2019; Gati et al., 2010; Delaney et al., 2015; Salo & Allwood, 2011). Por exemplo, ao invés do indivíduo ser definido com um estilo dependente, pode identificar-se mais claramente se essa relação com os outros está associada ao processo de consulta (os outros são considerados um recurso), ao desejo de agradar (os outros são vistos como autoridade) ou à transferência da responsabilidade pela tomada de decisão (os outros enquanto fonte de responsabilidade), permitindo uma leitura mais pormenorizada (Gati et al., 2010). Também num estudo recente (Bavolar & Bacikova-Sleskova, 2019), foram identificados perfis independente/não intuitivo, evitante/espontâneo e racional/não evitante, concluindo-se que os valores mais positivos de saúde mental dos respondentes encontravam-se no perfil racional/não evitante e mais negativos no perfil evitante/espontâneo.

Por fim, em termos do modelo de estilos de tomada de decisão de Scott e Bruce (1995), carece ainda analisar a temática dos seus antecedentes e consequentes, sobretudo aqueles mais diretamente relacionados com a presente investigação. Segundo a literatura, os estilos de tomada de decisão podem ser influenciados por variáveis como o hábito, fatores sociais e situacionais, contextos culturais, experiências passadas, aprendizagens focadas, traços de personalidade, sistemas de valores, identidade, auto-estima, entre outras (Driver et al., 1993; Fischer et al., 2015; Geri, 2014; Thunholm, 2004). Yousef (1998) viria a identificar um conjunto de determinantes dos estilos de tomada de decisão (Figura 9), destacando-se variáveis individuais e organizacionais.

**Figura 9.**

*Modelo de antecedentes dos estilos de tomada de decisão (Yousef, 1998)*

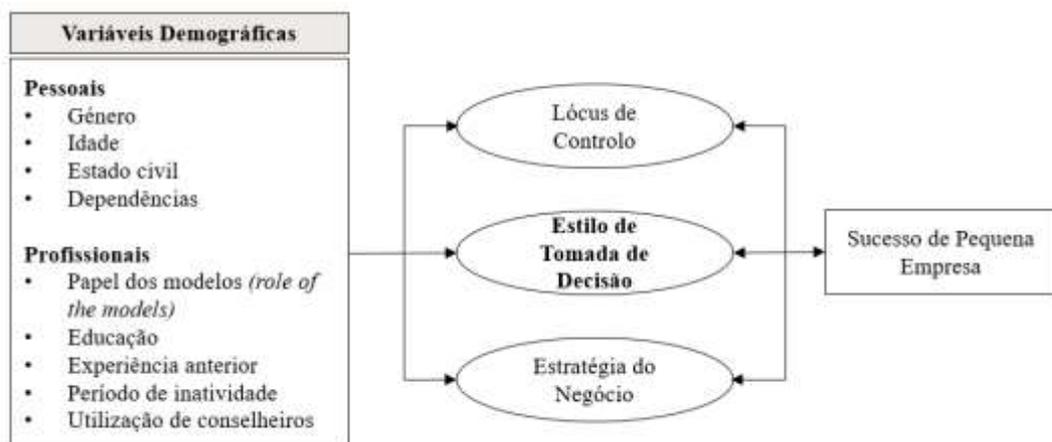


**Fonte:** Ogarca (2015, p. 444)

Gray (1999) também considerou as variáveis individuais como determinantes dos estilos, num estudo específico sobre pequenas empresas (Figura 10).

**Figura 10.**

*Modelo de antecedentes dos estilos de tomada de decisão (Gray, 1999)*



**Fonte:** Ogarca (2015, p. 447)

Na presente investigação, pretende analisar-se a influência dos preditores da transferência da formação (nas macro-dimensões capacidade, motivação e ambiente de trabalho) sobre estes estilos segundo o modelo de Scott e Bruce (1995), relações que, aparentemente, ainda não foram alvo de investigação. De forma aproximada, propõe-se considerar estes preditores no âmbito das variáveis organizacionais previstas por Yousef (1998).

Ainda no âmbito dos antecedentes, a literatura tem evidenciado alguns preditores adicionais dos estilos de tomada de decisão, nomeadamente o género (Curşeu & Schruijer, 2012; Loo, 2000; Pacini & Epstein, 1999; Parker, Bruine et al., 2007; Sadler-Smith, 2011; Salo & Allwood, 2011), a idade (Baiocco et al., 2009; Bruin et al., 2007; Delaney et al., 2015; Loo, 2000), apesar dos seus resultados inconsistentes, bem como as habilitações literárias, ainda com pouca expressão na literatura sobre este constructo (Mau, 2000; Parker et al., 2007).

Em termos de consequentes, uma das linhas que se pretende seguir na presente investigação é o estudo da relação entre os estilos de tomada de decisão (Scott & Bruce, 1995), e os consequentes comprometimento organizacional (Meyer & Allen, 1991), comprometimento profissional (Meyer et al., 1993), estratégias de transferência (Brant et al., 2015; Pilati & Borges-Andrade, 2005) e, em particular, a transferência da formação (Xiao, 1996). Ainda que estas relações não tenham sido estudadas até ao momento, vários autores têm demonstrado o impacto dos estilos de tomada de decisão sobre constructos como o desempenho (Baiocco et al., 2009), a satisfação no trabalho (Crossley & Highhouse, 2005) ou o planeamento e a recolha de informação (Elbanna & Elsharnouby, 2018; Jepsen, 1974), que poderão, de certo modo, estar associados à transferência, ao comprometimento e às estratégias de transferência, respetivamente.

Uma descrição mais detalhada dos antecedentes e consequentes dos estilos de tomada de decisão é apresentada no Anexo 8.

## 2.4. Integração dos Constructos em Estudo, Formulação das Hipóteses Gerais e do Modelo Proposto

### 2.4.1. Enquadramento geral do modelo proposto

Após a apresentação de cada constructo a estudar no presente trabalho, é essencial identificar de que forma estes se relacionam, de forma direta e indireta, e em que medida esta integração tem sido alvo de estudos na literatura.

Conforme mencionado no subcapítulo sobre transferência da formação, vários são os estudos que relacionam os dezasseis preditores da transferência contemplados no “*Learning Transfer System Inventory*” (um dos instrumentos fundamentais da presente investigação) com a transferência propriamente dita, numa relação já amplamente validada na literatura (Burke et al., 2013; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015; Grohmann et al., 2014; Leimbach, 2014; Schoeb et al., 2020).

Neste âmbito, é de destacar os estudos de referência (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Hutchins, 2007) que apresentaram uma visão geral desses preditores. Os trabalhos de Holton (1996, 2005) deram origem a um modelo holístico orientado para medir a transferência, com uma combinação de variáveis organizadas em fatores motivacionais, fatores contextuais ou de ambiente de trabalho e fatores de capacidade, e que constituiu a base concetual do “*Learning Transfer System Inventory*” (Bates et al., 2012; Holton & Bates, 2002; Holton et al., 1997, 2000). Segundo Holton (1996, 2005), estes três conjuntos de dimensões estão diretamente ligados à transferência, mas também podem surgir relações indiretas entre as mesmas.

Velada et al. (2009) validaram esta ferramenta para o contexto nacional, com a confirmação da estrutura fatorial proposta pelos autores originais (Holton & Bates, 2002; Holton et al., 1997, 2000), a par da emergência de um novo fator (Transferibilidade), já encontrado anteriormente na literatura (Chen, 2003). A emergência de novos fatores nas soluções encontradas (Chen, 2003; Velada et al., 2009), resultados diferenciados em função de variáveis moderadoras, como o tipo e duração da formação ou as habilitações literárias (Khasawneh et al., 2006; Soerensen et al., 2017) e mesmo a criação de uma quarta versão deste

instrumento (Bates et al., 2012), tornaram ainda mais pertinente revisitar estes preditores em contexto nacional.

Outra das relações a estudar na presente investigação prende-se com a relação de antecedência entre os estilos de tomada de decisão e a transferência da formação. Sendo pertinente o seu estudo, na medida em que o ato de transferir implica uma tomada de decisão nesse sentido (Pham et al., 2013), não foram encontrados até ao momento estudos que sustentem esta relação. Em contrapartida, a literatura tem relacionado os estilos de tomada de decisão com outros constructos associados à tomada de decisão efetiva (algo essencial para que a transferência ocorra), como a exploração de alternativas em contexto de escolha de um profissional ou serviço de saúde (Fischer et al., 2015), situações de procrastinação na tomada de decisão, eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984), sucesso escolar (Baiocco et al., 2009), um maior sentido de auto-controlo (Ferrari & Dovidio, 2000) ou um planeamento mais efetivo (Elbanna & Elsharnouby, 2018), que constituem variáveis com potencial de associação à transferência (Brant, 2013).

Os comprometimentos profissional e organizacional serão igualmente estudados nesta investigação, enquanto antecedentes da transferência da formação, ainda que a literatura em torno desta relação ainda seja escassa, sobretudo focada em modelos unidimensionais de comprometimento afetivo e com resultados inconsistentes (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993). De qualquer modo, ambos os focos de comprometimento têm sido reconhecidos como preditores da transferência, enquadrados nas atitudes face ao trabalho e/ou carreira e organização (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001), ou como uma influência secundária (Holton, 1996, 2005), por impactar indiretamente a transferência através de variáveis motivacionais.

Ainda em se tratando de relações de antecedência, nos últimos anos tem surgido um debate acerca do potencial preditor do comprometimento profissional sobre o comprometimento organizacional, perspetivando-se uma relação determinística entre ambos. No contexto nacional, Figueira et al. (2015) viria a confirmar esta relação, havendo a necessidade de sustentá-la com futuras investigações, objetivo que se pretende retomar também no presente estudo.

Entretanto, as estratégias de transferência da formação surgem como outra variável preditora da transferência, com estudos mais frequentes e conclusivos (Brant, 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2012). A literatura evidenciou que a sua utilização conduz a valores mais elevados de transferência (Antle et al., 2009), podendo atuar como mediadora da relação entre as características do formando, especialmente a motivação (Pham et al., 2010), design da formação (Pham et al., 2011) e ambiente de trabalho (Pham et al., 2013) e a transferência em si.

Após a apresentação das principais orientações teóricas associadas a esta relação, é proposto o modelo conceitual, seguindo uma lógica simultaneamente agregadora e construtivista (Rodwell, 1994, 1998) (Figura 11), com vista a responder às seguintes questões de partida:

*Em que medida os diversos preditores da transferência da formação considerados neste estudo<sup>10</sup> vão determinar a transferência da formação?*

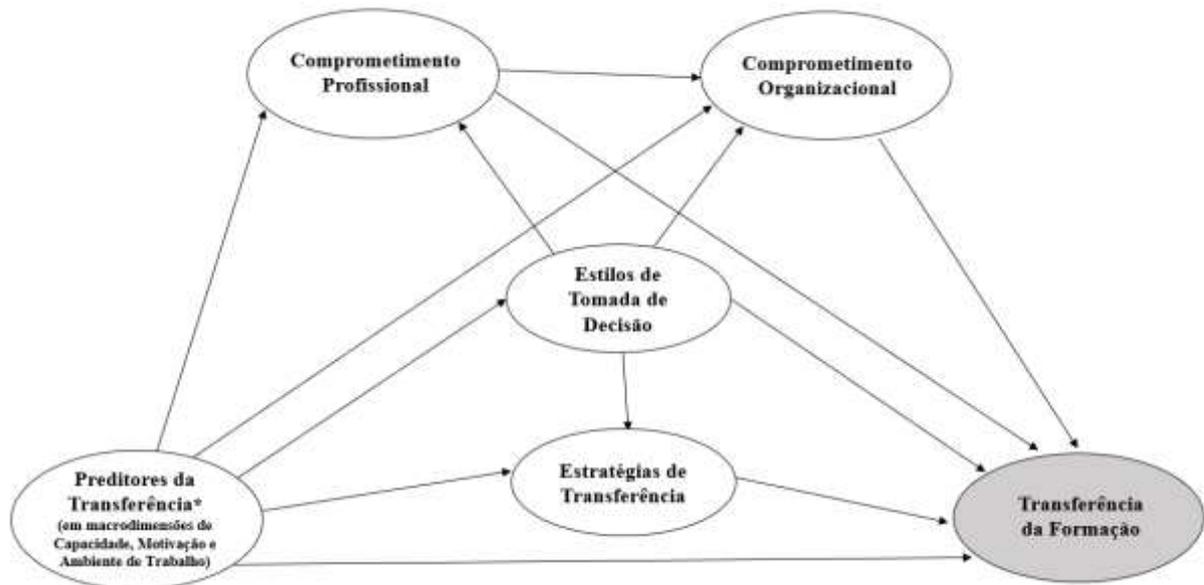
*E em que medida a influência dos dezasseis preditores do “Learning Transfer System Inventory” (LTSI) sobre a transferência da formação é mediada pelo comprometimento organizacional, pelo comprometimento profissional, pelas estratégias de transferência e pelos estilos de tomada de decisão?*

---

<sup>10</sup> No presente estudo são considerados como antecedentes os dezasseis preditores considerados no “Learning Transfer System Inventory”\* (segundo a quarta versão do instrumento, de Bates et al., 2012), as três componentes do comprometimento organizacional (Meyer & Allen, 1991), as três componentes do comprometimento profissional (Meyer et al., 1993), os cinco estilos de tomada de decisão (Scott & Bruce, 1995) e as duas estratégias de transferência da formação (Pilati & Borges-Andrade, 2005), num total de vinte e nove preditores.

Figura 11.

Modelo Concetual Proposto



\* 16 Preditores estabelecidos no “*Learning Transfer System Inventory*” (Bates et al., 2012), organizados nas dimensões Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho<sup>11</sup>.

A validação deste modelo implicará dois níveis sucessivos de análise: (1) o estudo dos antecedentes da transferência da formação, equacionando uma relação direta entre todos os preditores referidos e a transferência, considerando que todos eles são de natureza multidimensional e alguns até já estão estabelecidos na literatura enquanto antecedentes daquela; e (2) a identificação de eventuais relações de mediação, considerando relações indiretas com a transferência.

<sup>11</sup> **Dimensão Capacidade** – inclui os constructos Percepção de Validade de Conteúdo (*CV=Perceived Content Validity*), Design de Transferência (*TD=Transfer Design*), Capacidade Pessoal para Transferir (*CP=Personal capacity for transfer*), Oportunidade para utilizar a Formação (*OU=Opportunity to use*).

**Dimensão Motivação** – inclui os construtos Motivação para Transferir (*MT=Motivation to Transfer*), Preparação Prévia dos Formandos (*LR=Learner readiness*), Auto-Eficácia de Desempenho (*PSE=Performance Self-Efficacy*), Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (*TE=Transfer Effort-Performance Expectations*), Desempenho – Expetativas de Resultados (*POE=Performance-Outcome Expectations*).

**Dimensão Contexto de Trabalho** – inclui os constructos Suporte do Supervisor (*SS=Supervisor Support*), Suporte dos Pares (*PS=Peer Support*), Oposição do Supervisor (*SO=Supervisor Opposition*), Resultados Pessoais Positivos (*POP=Positive Personal Outcomes*), Resultados Pessoais Negativos (*PON=Negative Personal Outcomes*), Coaching de Desempenho (*PCO=Performance Coaching*), Resistência / Abertura à Mudança (*RC=Resistance to Change*).

## 2.4.2. Objetivos do Estudo

Com base na revisão da literatura e nas questões centrais de investigação, estabeleceu-se um conjunto de macro objetivos, segmentados em objetivos específicos, que constam na Tabela 11.

**Tabela 11.**

*Objetivos Gerais e Específicos da presente investigação*

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
1. Revisitar o estudo sobre a Transferência da Formação (incluindo os preditores e estratégias da transferência, bem como a conceptualização da transferência propriamente dita) à luz de novas versões de ferramentas e conclusões atuais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar o quadro teórico sobre os preditores da transferência, desde a literatura clássica até estudos e conclusões recentes</li> <li>• Validar a versão 4 da escala “<i>Learning Transfer System Inventory</i>” (LTSI) para Portugal (Bates et al., 2012), acerca dos preditores da transferência</li> <li>• Identificar o modelo explicativo dos preditores da transferência que melhor se ajusta às amostras em estudo, com a devida justificação</li> <li>• Validar a escala “Transferência de Formação” (Xiao, 1996)</li> <li>• Validar a escala “Estratégias para Implementação no Trabalho de Aprendizagem em Treinamento” (EAA), na sua mais recente versão (Brant et al., 2015)</li> <li>• Provar que os preditores da transferência (identificados no LTSI) e as estratégias de transferência são antecedentes da transferência da formação</li> <li>• Analisar a influência de variáveis moderadoras de natureza sociodemográfica e situacional</li> </ul>
2. Estudar a relação do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento Profissional com a Transferência da Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar a relação entre as componentes do comprometimento organizacional, a relação entre as componentes do comprometimento profissional, e a relação entre ambos os modelos multidimensionais</li> <li>• Verificar possíveis relações de antecedência entre as três componentes dos comprometimentos organizacional e profissional e a transferência</li> <li>• Verificar a emergência de perfis de comprometimento (organizacional e profissional) associados à transferência (com a respetiva caracterização sociodemográfica)</li> <li>• Testar a relação de antecedência do comprometimento profissional em relação ao comprometimento organizacional</li> <li>• Analisar a influência de variáveis moderadoras de natureza sociodemográfica e situacional</li> <li>• Analisar a existência de possíveis relações de mediação entre os constructos</li> </ul>
3. Estudar a relação dos Estilos de Tomada de Decisão com a Transferência da Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validar a escala “<i>General Decision Making Style Inventory</i>” (GDMS) para Portugal (Scott &amp; Bruce, 1995)</li> <li>• Estudar a relação entre os cinco estilos de tomada de decisão</li> <li>• Analisar a relação entre os estilos de tomada de decisão e a transferência da formação e verificar possíveis relações de antecedência entre aqueles estilos e a transferência</li> <li>• Analisar a influência de variáveis moderadoras de natureza sociodemográfica e situacional</li> </ul>
4. Propor uma (re)visão e reconceptualização da relação entre os preditores da transferência e a transferência da formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar de forma integrada e construtivista a relação entre os preditores da transferência e a transferência da formação</li> <li>• Analisar a influência de variáveis moderadoras de natureza sociodemográfica e situacional</li> <li>• Analisar a existência de possíveis relações de mediação entre os constructos</li> </ul>

Fonte: Elaboração Própria

### 2.4.3. Formulação de Hipóteses de Estudo

Perante a complexidade de constructos propostos, sugere-se uma apresentação faseada das diferentes hipóteses, que inclui desde a relação de influência de cada constructo sobre a transferência da formação até a potenciais relações de mediação entre estas variáveis. É de realçar que as hipóteses gerais deste estudo serão alvo de especificação em hipóteses específicas, bem como uma fundamentação mais detalhada das hipóteses propostas nos respetivos quatro estudos.

As primeiras cinco hipóteses gerais referem-se aos constructos antecedentes da transferência da formação, nomeadamente os preditores da transferência considerados no “*Learning Transfer System Inventory*”, as estratégias de transferência, os comprometimentos organizacional e profissional e os estilos de tomada de decisão. Considerando que todos estes constructos (excetuando a transferência da formação) são multidimensionais, o sentido da sua relação com a transferência pode variar em função do fator ou da componente em análise.

As hipóteses H6 a H9 visam confirmar os modelos multidimensionais utilizados na investigação, destacando-se os modelos propostos por Brant et al. (2015) para as estratégias de transferência, os modelos de Meyer & Allen (1991) e de Meyer et al. (1993) para os comprometimento organizacional e profissional, respetivamente, e o modelo de Scott & Bruce (1995) para os estilos de tomada decisão.

Já as hipóteses H10 a H13 visam estabelecer uma relação de antecedência entre os preditores da transferência (previstos no LTSI) e os restantes constructos do modelo proposto.

Após a identificação das relações previstas no modelo proposto, contemplam-se as potenciais relações de mediação do comprometimento organizacional, do comprometimento profissional, das estratégias de transferência e dos estilos de tomada de decisão na relação entre os preditores da transferência e a transferência (H14-H17).

Face ao exposto, formularam-se as seguintes hipóteses gerais:

*H1: Os Preditores da Transferência da Formação (do LTSI) influenciam positivamente a Transferência da Formação.*

O “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI), desenhado para avaliar as percepções dos trabalhadores acerca dos fatores que impulsionam e bloqueiam a transferência da formação (Bates et al., 2012), é composto por 16 preditores, considerados na H1. É organizado nas grandes dimensões Capacidade (correspondente a fatores de conceção da formação), Motivação e Ambiente de Trabalho, bem como fatores com influência secundária.

O quadro teórico estabelecido reforça a relação de antecedência aqui prevista, seja mediante estudos em que aqueles preditores são estudados de forma isolada ou em conjunto. Refira-se os estudos de Baldwin e Ford (1988), Burke e Hutchins (2007) e a meta-análise de Blume et al. (2010) como grandes referências da investigação sobre estas relações de antecedência, a par de Holton (1996, 2005) e Holton et al. (1997), autores do LTSI, que, em conjunto, são a base de outras investigações posteriores (Ford et al., 2018; Hester et al., 2016; Schoeb et al., 2020).

*H2: As Estratégias de Transferência da Formação influenciam positivamente a Transferência da Formação.*

A literatura tem identificado valores mais elevados de transferência da formação (Antle et al., 2009), quando os trabalhadores utilizam estratégias de transferência (Weisweilet et al., 2013) que os ajudam a lidar com resistências perante os seus esforços de transferir (Cheng & Hampson, 2008) e favorecem a criação de uma rede de suporte (Burke & Baldwin, 1999; Noe et al., 1990).

Definidas como técnicas comportamentais, cognitivas e afetivas para promover condições adequadas para transferir, estas podem atuar também como mediadores-chave entre as características do formando, especialmente a motivação, o *design* da formação e o ambiente de trabalho (Pham et al., 2013) e a transferência em si. Os estudos de Pilati e Borges-Andrade (2005) e Brant et al. (2015) vêm igualmente suportar esta hipótese, ao sugerirem um modelo de estratégias preditoras da transferência, de natureza cognitivo-afetiva e comportamental.

*H3: O Comprometimento Profissional influencia a Transferência da Formação.*

*H4: O Comprometimento Organizacional influencia a Transferência da Formação.*

O comprometimento profissional e o comprometimento organizacional têm surgido como antecedentes da transferência, enquadrados nas atitudes face ao trabalho e/ou carreira (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001), ou como uma influência secundária através de variáveis motivacionais, sobretudo através da motivação para transferir (Holton, 1996, 2005). Holton (2005) designou-os mesmo como envolvimento com a profissão e comprometimento com a organização.

Contudo, estas relações tem sido estudadas exclusivamente à luz da componente afetiva do comprometimento, considerando que os trabalhadores que mais se identificam com a sua profissão ou organização, mais tendem a perceber a formação como uma oportunidade para melhorar competências e desempenho e, conseqüentemente, a transferir o que aprenderam (Noe, 1986).

Dada a ausência de estudos multidimensionais que explorem esta relação, estas hipóteses serão testadas com base no modelo multidimensional das Três-Componentes do Comprometimento Profissional de Meyer et al. (1993) e do Comprometimento Organizacional de Meyer e Allen (1991), prevendo-se uma relação positiva entre todas as componentes dos comprometimentos profissional e organizacional e a transferência.

*H5: Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam a Transferência da Formação.*

Até onde se sabe, a literatura não abordou a relação entre os estilos de tomada de decisão, à luz do modelo multidimensional de Scott e Bruce (1995), e a transferência da formação. Contudo, existem investigações que relacionam os estilos (em geral ou alguns estilos em particular) com a exploração de diferentes alternativas perante a escolha de um profissional ou serviço de saúde (Fischer et al., 2015), maior sentido de auto-controlo (Ferrari & Dovidio, 2000), melhores níveis de desempenho (Russ et al., 1996), eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984), entre outros. Tendo em conta que estes aspetos também podem ser

essenciais no ato de transferir, propõe-se uma relação de influência em sentido variável com a transferência. De facto se, por um lado, estilos como o racional estão associados a comportamentos de procura de informações (Galotti & Tinkelenberg, 2009) e melhores resultados escolares (Baiocco et al., 2009), por outro, estilos como o evitante ou o dependente poderão estar associados a situações de procrastinação na decisão de transferir (Ferrari & Dovidio, 2000; Galotti & Tinkelenberg, 2009).

*H6. Os Preditores da Transferência da Formação (LTSI) estão correlacionados entre si.*

Em 2009, Velada et al. (2009) validaram a versão 2 do “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) para Portugal e identificaram correlações positivas entre todos os 16 preditores incluídos neste instrumento. Algumas das correlações mais significativas verificaram-se entre os fatores Desempenho-Expetativa de Resultados, Suporte do Supervisor (0,50), Esforço de Transferência-Expetativa de Desempenho (0,47) e Resultados Pessoais Positivos (0,46), entre *Feedback* de Desempenho e Desempenho-Expetativa de Resultados (0,50) e entre Motivação para Transferir e Resultados Pessoais Positivos.

Na validação da versão 4 do LTSI, Bates et al. (2012) consideraram que as correlações estimadas entre os fatores foram baixas a moderadas (entre 0,0 e 0,55). Já na recente validação da ferramenta para o Paquistão (Hussain et al., 2017), verificou-se que existe uma correlação de 96,9% entre todos os fatores do LTSI.

*H7. As Estratégias de Transferência da Formação estão correlacionadas entre si.*

A utilização da escala “*Estratégias para Implementação no Trabalho de Aprendizagem em Treinamento*” (EAA) proposta por Pilati e Borges-Andrade (2005), na última versão de Brant et al. (2015), inclui as estratégias cognitivo-afetivas e as estratégias comportamentais. A literatura tem evidenciado uma correlação positiva forte entre ambas as dimensões, com valores de correlação a variar entre 0,40 (Brant, 2013) e 0,70 (Pilati & Borges-Andrade, 2012), consoante os estudos, o que poderia levar a questionar acerca da eventual unidimensionalidade deste constructo.

Fruto destes resultados, bem como da escassez de estudos com esta escala, é pertinente retomar a sua análise, à luz da realidade portuguesa.

*H8. As componentes do Comprometimento Profissional estão correlacionadas entre si.*

As correlações previstas nesta hipótese estão já amplamente identificadas na literatura, ainda que continuem a subsistir resultados inconsistentes perante algumas componentes. Assim, verifica-se habitualmente uma forte relação entre as componentes afetiva e normativa (Meyer et al., 1993). A componente calculativa, em contrapartida, revelou uma correlação positiva menor com a normativa, e uma correlação negativa com a afetiva. Este padrão foi corroborado nos estudos de Irving et al. (1997) e Snape e Redman (2003), com exceção de correlação entre as componentes afetiva e calculativa.

Em contrapartida, outros estudos têm evidenciado uma correlação positiva entre todas as componentes do comprometimento profissional, a maior das quais entre as componentes afetiva e normativa (Chang et al., 2007; Tsoumbris & Xenikou, 2010). As menores correlações foram encontradas entre as componentes afetiva e calculativa (Chang et al., 2007) ou entre as componentes normativa e calculativa (Tsoumbris & Xenikou, 2010).

*H9. As componentes do Comprometimento Organizacional estão correlacionadas entre si.*

Estudos apontam para uma forte correlação entre as componentes afetiva e normativa (Meyer & Allen, 1993, 1997; Meyer et al., 2002), havendo mesmo alguns em que estas não se distinguem (p. ex. Ko et al., 1997), o que poderia sugerir a não independência destas componentes. Refletindo esta relação significativa, Meyer e Parfyonova (2010) propuseram um perfil de comprometimento designado “dever moral”. Porém, a tendência na literatura continua a ser o estudo separado destas, até porque revelaram correlações diferentes sobretudo com consequentes.

A correlação da componente calculativa com as restantes componentes também tem sugerido a bidimensionalidade do comprometimento calculativo, ora numa perspetiva de “perceção da ausência de alternativas” quando correlacionada negativamente com a

componente afetiva, ora enquanto “percepção de elevados custos ou sacrifícios” quando em conjunto com correlações positivas com a componente afetiva.

Por fim, o comprometimento normativo também pode apresentar fortes correlações não apenas com a componente afetiva (perfil de “dever moral”), mas também com a componente calculativa, aqui associado a um perfil de “obrigação por dívida” (Meyer & Parfyonova, 2010).

Partindo dos estudos mencionados, bem como de investigação mais recente sobre perfis de comprometimento (Meyer et al., 2018; Sabino et al., 2016), sugerem-se correlações positivas entre todas as componentes do comprometimento organizacional.

#### *H10. Os Estilos de Tomada de Decisão estão correlacionados entre si.*

As análises correlacionais sobre estilos de tomada de decisão, com base no “*General Decision Making Style Inventory*” (Scott & Bruce, 1995), têm sido consistentes. O estilo racional tem mostrado uma correlação negativa com os estilos intuitivo e espontâneo (Spicer & Sadler-Smith, 2005). Já os estilos intuitivo e espontâneo tendem a estar positivamente correlacionados (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015; Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Scott & Bruce, 1995; Thunholm, 2004). Por outro lado, algumas conclusões apontam para correlações positivas entre o estilo evitante e os estilos dependente (Bavolar, 2015; Spicer & Sadler-Smith, 2005) e espontâneo (Gambetti et al., 2008; Thunholm, 2004). Esse resultado pode sugerir que os decisores dependentes evitam tomar decisões (Loo, 2000; Scott & Bruce, 1995) e procuram o conselho de outras pessoas (Gambetti et al., 2008) e, quando não o consigam, procuram decidir tão rapidamente quanto possível (Bensi & Giusberti, 2007).

Em alguns estudos, têm surgido ainda correlações positivas entre os estilos dependente e racional (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015; Gambetti et al., 2008; Loo, 2000).

#### *H11. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam os Estilos de Tomada de Decisão.*

Não existindo estudos sobre esta relação, a literatura sobre antecedentes dos estilos de tomada de decisão tem destacado as variáveis individuais, as variáveis organizacionais e a cultura organizacional como dimensões preditoras. Alargando esta leitura para os preditores do LTSI, também se encontram neste instrumento um conjunto de fatores associados às

características dos formandos, que poderão ter semelhanças com aqueles considerados no estudo dos estilos, o mesmo sucedendo com antecedentes organizacionais abrangidos na dimensão Ambiente do *LTSI*.

*H12. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam o Comprometimento Profissional.*

Apesar de considerado no modelo concetual proposto por Holton (2005), designado como envolvimento com o trabalho, o Comprometimento Profissional não foi transposto para o “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*) (Bates et al., 2012), nem se conhecem estudos em que este constructo tenha sido estudado em conjunto com o *LTSI*.

De qualquer modo, a literatura realça que a componente afetiva do comprometimento profissional tem como antecedentes a perceção de suporte organizacional (Cherniss, 2001), qualidade da supervisão e tolerância à incerteza (Chen & Indartono, 2011), o que, de forma aproximada, pode assemelhar-se a fatores do *LTSI*, como o suporte de pares e supervisores ou a abertura à mudança.

*H13. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam o Comprometimento Organizacional.*

De forma idêntica ao comprometimento profissional, também o comprometimento organizacional (assim designado no modelo de Holton, 2005) não foi incluído no *LTSI*. Ainda assim, vários dos seus fatores (ou dimensões similares) foram já identificados como antecedentes deste foco de comprometimento. Por exemplo, o suporte organizacional percebido já fora referido como um antecedente positivo do comprometimento afetivo (Meyer & Herscovitch, 2001) e normativo, e negativo da componente calculativa (Vandenberg et al., 2007), assemelhando-se a vários dos fatores de Ambiente de Trabalho constantes no *LTSI*.

Klein et al. (2012) referiram a perceção de competências pessoais, auto-confiança e aversão ao risco como antecedentes do comprometimento organizacional, no âmbito das características pessoais, o que se assemelha, respetivamente, aos fatores de perceção de auto-eficácia e de aversão à mudança, presentes no *LTSI*. Por outro lado, já nos antecedentes referentes a características organizacionais, consideraram a cultura, o clima organizacional e as

práticas de recursos humanos com preditores do comprometimento (Klein et al., 2012). Também a liderança centrada nas pessoas está positivamente relacionada com o comprometimento afetivo (Bass & Riggio, 2006; Meyer et al., 2002). De forma aproximada, estas dimensões assemelham-se com fatores como o apoio de pares, supervisores ou *coaching* de desempenho do *LTSI*.

*H14. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam as Estratégias de Transferência da Formação.*

Respondendo a um convite a compreender melhor os antecedentes das estratégias de transferência (Machin & Fogarty, 2004), Roberson et al. (2009), num estudo sobre formação em diversidade, identificaram a aprendizagem assente em competências (“*skill-based learning*”), as características dos participantes (nomeadamente a etnia) e o clima de transferência (Burke & Baldwin, 1999) como antecedentes do uso daquelas estratégias.

Entretanto, alguns estudos têm apontado para que estas estratégias podem atuar também como mediadores entre as características do formando, especialmente a motivação (Pham et al., 2010), o design da formação (Pham et al., 2011) e o ambiente de trabalho (Pham et al., 2013) e a transferência em si. Os agentes mais importantes destas estratégias são os formandos, com características pessoais facilitadoras de um planeamento ativo orientado para a transferência, e as suas chefias, ao favorecer mecanismos de *feedback*, comunicação e recompensas que valorizem o ato de transferir e levem os participantes a concretizar essas estratégias. Aliás, Pham et al. (2011) referiram que as estratégias de transferência reforçam a relação entre o apoio do supervisor e a transferência da formação.

Assim, apesar de não terem sido identificados estudos em que os fatores do *LTSI* surjam relacionados com as estratégias de formação, a literatura tem evidenciado a sua ligação, mediante estas investigações mais parcelares.

*H15. O Comprometimento Profissional é antecedente do Comprometimento Organizacional.*

O estudo do sentido da relação entre ambos os constructos não tem sido consensual e, apesar de ter estabelecido a independência destes constructos, Meyer et al. (1993) não chegaram

a clarificar qualquer relação determinística. Uma linha de investigação defende que o comprometimento profissional é um antecedente do comprometimento organizacional, sobretudo em profissões com elevado cariz identitário (Chang et al., 2007; Cohen, 2007; Dwivedula & Bredillet, 2010; Lee et al., 2000; Jones & McIntosh, 2010; Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 1993, 2002; Xenikou & Tsoumbris, 2010). Aqui, assume-se que o comprometimento organizacional advém da satisfação de necessidades profissionais, o que faz antever que o indivíduo terá primeiro escolhido a sua profissão (Meyer & Allen, 1997). Todavia, sobretudo em organizações com um carácter técnico complexo, existem defensores de que essas características organizacionais determinam o comprometimento organizacional e este, por sua vez, determina o profissional (Aranya et al., 1981).

Também segundo o quadro teórico, o comprometimento profissional baseia-se numa natureza mais pessoal do que organizacional, logo enquadrando-se nos antecedentes do comprometimento organizacional (Klein et al., 2012; Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2002).

#### *H16. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam as Estratégias de Transferência da Formação.*

Apesar da inexistência de estudos sobre o tema, alguma literatura sobre os estilos de tomada de decisão pode ser útil para consubstanciar esta hipótese. Por exemplo, inúmeras investigações associam o estilo racional ao planeamento e à recolha de informação (Elbanna & Elsharnouby, 2018; Galotti et al., 2006; Jepsen, 1974), à eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984), à exploração de diferentes alternativas (Fischer et al., 2015) ou melhores resultados (Baiocco et al., 2009). Foram também encontradas evidências de que o estilo evitante se correlaciona positivamente com o número de fontes para recolher informação (Galotti & Tinkelenberg, 2009), mas negativamente com o número de opções que considera.

Nesta hipótese, dadas as características do estilo racional, é provável que venha a emergir uma relação positiva com as estratégias de transferência cognitivo-afetivas, em particular nas estratégias de avaliação de alternativas, procura de informação e antecipação de dificuldades, mas também com as estratégias comportamentais, que implicam a mobilização de

peças e recursos para a transferência. Antecipam-se idênticas correlações com os estilos evitantes e dependentes, tendo em conta a sua possível necessidade de mais informação.

Baiocco et al. (2009) identificaram uma relação entre os estilos intuitivo e espontâneo e a busca de sensações, o que poderá sugerir a influência daqueles estilos sobretudo nas estratégias de transferência cognitivo-afetivas.

*H17. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam o Comprometimento Profissional.*

*H18. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam o Comprometimento Organizacional.*

Não foram encontrados estudos que consubstanciem estas duas hipóteses. Na ausência de um quadro teórico de referência, salientam-se alguns resultados que possam, de forma distante, fazer ligação entre aqueles constructos. Por exemplo, indivíduos com estilos racionais e intuitivos elevados relataram maior satisfação no trabalho (Crossley & Highhouse, 2005), conseqüente também associado ao comprometimento, sobretudo afetivo.

*H19. As Estratégias de Transferência da Formação medeiam a relação entre os Preditores da Transferência (LTSI) e a Transferência da Formação.*

*H20. O Comprometimento Profissional medeia a relação entre os Preditores da Transferência (LTSI) e a Transferência da Formação.*

*H21. O Comprometimento Organizacional medeia a relação entre os Preditores da Transferência (LTSI) e a Transferência da Formação.*

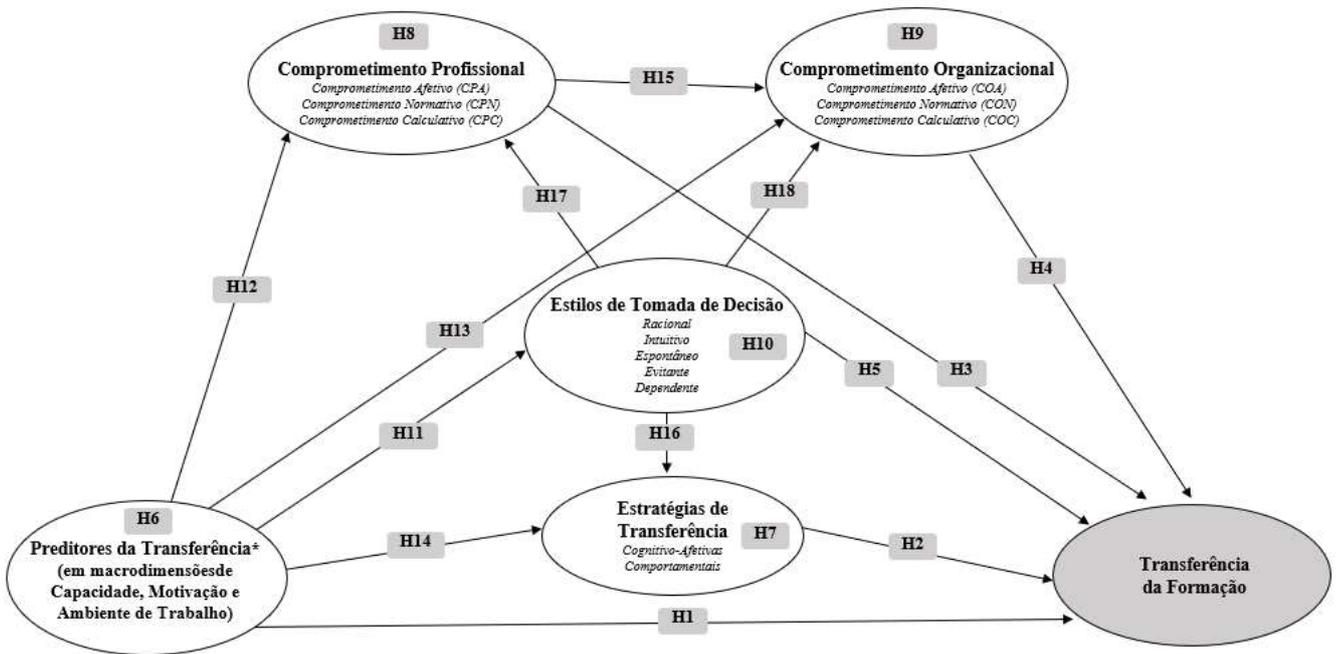
*H22. Os Estilos de Tomada de Decisão medeiam a relação entre os Preditores da Transferência (LTSI) e a Transferência da Formação.*

As últimas quatro hipóteses de estudo referem-se aos potenciais efeitos de mediação na relação entre os preditores da transferência e a transferência da formação. Neste momento, não é viável um maior detalhe sobre as mesmas, dado estarem dependentes da análise prévia das relações estruturais entre os diferentes constructos e da sua respecificação e manutenção ou não (Hair et al., 2006; Maroco, 2014).

Por fim, após a apresentação das questões de investigação, objetivos e hipóteses gerais, apresenta-se o modelo metodológico que sustenta o presente trabalho (Figura 12).

**Figura 12.**

*Modelo Metodológico em Estudo*



**Fonte:** Elaboração Própria

\* Preditores da Transferência do *LTSI*

Por uma questão de estruturação e facilidade de consulta, e dada a natureza construtivista da presente investigação, apresenta-se, de seguida, a identificação dos quatro estudos a realizar (Tabela 12), bem como da distribuição das hipóteses gerais em função dos estudos onde serão analisadas (Tabela 13).

**Tabela 12.**

*Estudos da Presente Investigação*

Estudos	Constructos em Análise
<b>ESTUDO 1:</b> “Os Preditores da Transferência: Validação do <i>Learning Transfer System Inventory</i> para Portugal”	16 Preditores da Transferência (organizados em dimensões de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho)
<b>ESTUDO 2:</b> “A Influência dos Estilos de Tomada de Decisão nas Estratégias de Transferência da Formação: Mapear Ligações”	Estilos de Tomada de Decisão e Estratégias de Transferência
<b>ESTUDO 3:</b> “Comprometimento e Transferência da Formação: Relações, Impactos e Perfis”	Comprometimento Profissional, Comprometimento Organizacional, Transferência da Formação
<b>ESTUDO 4:</b> “Transferência da Formação - Um Modelo Integrador”	Preditores de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho, Estilos de Tomada de Decisão, Estratégias de Transferência, Comprometimento Profissional, Comprometimento Organizacional, Transferência da Formação

**Tabela 13.**

*Organização das Hipóteses Gerais por Estudos*

Hipóteses Gerais	Estudo na presente Investigação
H1: Os Preditores da Transferência da Formação (do LTSI) influenciam positivamente a Transferência da Formação.	Estudo 4
H2: As Estratégias de Transferência da Formação influenciam positivamente a Transferência da Formação.	Estudo 4
H3: O Comprometimento Profissional influencia a Transferência da Formação.	Estudo 3 Estudo 4
H4: O Comprometimento Organizacional influencia a Transferência da Formação.	Estudo 3 Estudo 4
H5: Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam a Transferência da Formação.	Estudo 4
H6: Os Preditores da Transferência da Formação (LTSI) estão correlacionados entre si.	Estudo 1
H7: As Estratégias de Transferência da Formação estão correlacionadas entre si.	Estudo 2
H8: As componentes do Comprometimento Profissional estão correlacionadas entre si.	Estudo 3
H9: As componentes do Comprometimento Organizacional estão correlacionadas entre si.	Estudo 3
H10: Os Estilos de Tomada de Decisão estão correlacionados entre si.	Estudo 2

H11. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam os Estilos de Tomada de Decisão.	Estudo 4
H12. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam o Comprometimento Profissional.	Estudo 4
H13. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam o Comprometimento Organizacional.	Estudo 4
H14. Os Preditores da Transferência (do LTSI) influenciam as Estratégias de Transferência da Formação.	Estudo 4
H15. O Comprometimento Profissional é antecedente do Comprometimento Organizacional.	Estudo 4
H16. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam as Estratégias de Transferência da Formação.	Estudo 2
H17. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam o Comprometimento Profissional.	Estudo 4
H18. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam o Comprometimento Organizacional.	Estudo 4
H19. As Estratégias de Transferência da Formação medeiam a relação entre os Preditores da Transferência e a Transferência da Formação.	Estudo 4
H20. O Comprometimento Profissional medeia a relação entre os Preditores da Transferência e a Transferência da Formação.	Estudo 4
H21. O Comprometimento Organizacional medeia a relação entre os Preditores da Transferência e a Transferência da Formação.	Estudo 4
H22. Os Estilos de Tomada de Decisão medeiam a relação entre os Preditores da Transferência e a Transferência da Formação.	Estudo 4

## **CAPÍTULO III.**

# **METODOLOGIA**

### 3.1. Os procedimentos metodológicos

A presente investigação é composta por um conjunto de quatro estudos descritos anteriormente (Tabela 12), seguindo uma perspetiva hipotético-dedutiva, de natureza essencialmente quantitativa, tendo-se recorrido um conjunto de metodologias qualitativas numa fase inicial de construção dos instrumentos de recolha de dados.

Tendo como ponto de partida os modelos teóricos estabelecidos na literatura referentes aos constructos em estudo, foi proposto um modelo final explicativo das relações estruturais entre os mesmos. Optou-se por seguir um método construtivista (Rodwell, 1994, 1998), que favorece a flexibilidade e a adaptação, num formato sucessivamente agregador das conclusões de cada estudo. Nesse sentido, no último estudo, cujo grande objetivo é a validação do modelo inicialmente concetualizado, são também tidas em conta as sucessivas premissas metodológicas, escalas (com as respetivas resspecificações) e resultados dos três estudos que lhe antecederam.

Estes estudos foram realizados com base em amostras por conveniência, com recurso à técnica "snowball", tendo em vista favorecer a acessibilidade contínua na recolha dos dados.

Além da preocupação geral acerca da representatividade das amostras, foram estipulados requisitos obrigatórios comuns a todos os estudos: os respondentes deveriam ser trabalhadores em pleno exercício de atividade profissional numa organização (empresa ou instituição) há, pelo menos, 1 ano, e ter frequentado formação promovida pela organização (seja recentemente ou a terminar a conclusão de um programa formativo ou, consoante os estudos, ter concluído a mesma há 3-6 meses). As respostas que não corresponderam a estes critérios foram desconsideradas.

Este critério foi planeado desde o desenho inicial do modelo de investigação e provém de uma premissa associada a algumas das escalas utilizadas. Por exemplo, a nova versão do "Learning Transfer System Inventory" (LTSI) (Bates et al., 2012) pressupõe que os respondentes estejam afetos a entidades que invistam na sua formação. De igual modo, a análise dos construtos do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento Profissional (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993) implicam a ligação às respetivas organizações e profissões.

De modo a não se induzirem tendências de resposta e a minimizar-se o Erro da Variância do Método Comum (Podsakoff et al., 2003; Podsakoff et al., 2012), algumas das escalas utilizadas contam com itens invertidos e procedeu-se à reorganização aleatória dos mesmos.

Os dados utilizados na presente investigação foram recolhidos entre Dezembro de 2014 e Novembro de 2018. Cada um dos estudos, realizados em momentos sucessivos, implicou a aplicação de um questionário distinto junto de amostras diferentes.

No primeiro estudo, por uma questão de preservar a confidencialidade do questionário partilhado por um dos autores originais, a sua aplicação foi feita em papel. Nos restantes estudos, os questionários foram criados na plataforma *Google Forms* e distribuídos via e-mail pelas amostras de conveniência. Na introdução de cada questionário, foi assegurada a garantia de confidencialidade dos dados (apenas recolhidos para efeitos académicos e de investigação) e o anonimato de respondentes e organizações.

O tratamento estatístico dos dados nos vários estudos foi realizado com recurso ao *Microsoft Excel* na preparação inicial da base de dados, ao *SPSS, Statistical Package for Social Sciences* (Versões 22.0, 25.0 e 26) para a realização de estatísticas descritivas e validação dos instrumentos face à amostra e, por último, o *LISREL* (Versão 9.1-9.3) para a Modelação por Equações Estruturais.

Apesar das vantagens na metodologia de investigação por questionário aqui utilizada, podem subsistir problemas de entendimento das questões colocadas (Hill & Hill, 2005; Moreira, 2004). Por esse motivo, foi incluído um conjunto de etapas adicionais, de modo a garantir uma melhor compreensão dos itens das diferentes escalas e a sua adequação a perfis diferenciados de respondentes.

Numa fase inicial, introduziu-se uma metodologia qualitativa, através da realização de *focus groups* e de entrevistas individuais semi-estruturadas, no sentido de recolher informações complementares quanto ao entendimento dos respondentes face aos itens e dimensões das escalas, eventuais dificuldades de resposta e discrepâncias face à categorização expectável nas escalas originais.

Esta opção metodológica foi tanto mais importante, dada que as escalas se encontravam em estádios distintos de aplicação para o contexto português. Por exemplo, a escala de Comprometimento Organizacional já havia sido validada para Portugal (Nascimento et al.,

2008), a escala de Comprometimento Profissional fora recentemente adaptada (Figueira e Nascimento, 2013), ao passo que as restantes versões das escalas (mesmo que usadas em estudos académicos), não tinham qualquer versão portuguesa validada cientificamente.

Com recurso a esta abordagem qualitativa, também ela mais pessoal (face à natureza mais impessoal do questionário), foi possível assegurar a triangulação metodológica e garantir a complementaridade entre os diferentes métodos utilizados (Bazeley, 2002; Fielding & Schreier, 2001; Flick, 2004; Günther, 2006).

No presente capítulo, apresentam-se de forma detalhada os procedimentos metodológicos utilizados ao longo dos vários estudos. A opção por fazê-lo num capítulo prévio permite evitar a repetição de idênticas explicações ao longo dos estudos aqui incluídos. Sempre que um determinado procedimento careça de maior detalhe, por ser específico de um estudo em particular, o mesmo será apresentado no capítulo correspondente. Seguir-se-á o mesmo pressuposto para os procedimentos de recolha de dados, a caracterização das amostras, bem como outras opções metodológicas tomadas.

### 3.2. Os instrumentos de recolha de dados

Na presente investigação, foi utilizado um conjunto de escalas de autor, algumas já anteriormente validadas para o contexto português, outras traduzidas e validadas no decurso deste trabalho. Consideraram-se as escalas “*Learning Transfer System Inventory*” (LTSI) (Bates et al., 2012), “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizado em Treinamento*” (EAA) (Brant et al., 2015), “*Escala de Transferência da Formação*” (Xiao, 1996), “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS) (Scott & Bruce, 1995), “*Escala de Comprometimento Organizacional*” (Meyer & Allen, 1991) e “*Escala de Comprometimento Profissional*” (Meyer et al., 1993).

Exceto no primeiro estudo, em todos os restantes, os dados foram recolhidos mediante envio de questionário via *e-mail*, após ponderação das vantagens e de desvantagens associadas à recolha *online*. Apesar das limitações de interação pessoal (p. ex. Pinheiro e Silva, 2004), a recolha por *e-mail* permite aceder a amostras de maiores dimensões num menor período de tempo e chegar a uma maior diversidade de perfis respondentes (inclusive geograficamente),

com total garantia de anonimato, bem como com um custo mais reduzido e com a possibilidade de aceder de imediato aos dados para posterior análise.

Na adaptação das escalas não validadas para Português, houve a necessidade prévia de proceder à tradução dos instrumentos para Língua Portuguesa, através do método sequencial de tradução-retroversão (com um tradutor bilíngue), para garantia de equivalência funcional e de significado (Brislin, 1986; Hui & Triandis, 1985).

Após a tradução inicial, foram elaboradas versões iniciais dos respetivos questionários. Cada versão foi apresentada a um conjunto de respondentes com perfis diversos, incluindo profissionais em funções de recursos humanos (com e sem funções de gestão), no setor dos serviços, no contexto privado e público e investigadores académicos.

Consoante os estudos em questão, optou-se por abordagens qualitativas distintas: no primeiro estudo, recorreu-se ao *Focus Group* e a entrevistas individuais semi-estruturadas, enquanto nos restantes estudos o foco foi nesta última técnica, essencialmente por dificuldades de reunião de grupos. Neste caso, os respondentes foram convidados a preencher a primeira versão do(s) instrumento(s) e foram, de seguida, entrevistados individualmente, partilhando a sua interpretação sobre cada um dos itens (tenham as suas respostas correspondido ou não às respostas das escalas originais).

As sugestões propostas foram posteriormente incluídas na versão final dos questionários. De seguida, foi ainda realizada a retroversão dos questionários, seguida de uma avaliação comparativa face aos originais, por parte de um segundo tradutor, que veio confirmar o alinhamento de ambas as versões.

Por fim, foi criada a introdução em cada questionário, com a indicação do contexto para o qual se destina, os objetivos que pretende atingir, assim com o reforço da confidencialidade dos dados e do anonimato dos respondentes.

A última parte de cada questionário incluiu questões de natureza sociodemográfica, tendo em vista a caracterização da amostra. Foram consideradas as variáveis seguintes: idade, género, habilitações literárias, função / posição e antiguidade na organização. Dada a centralidade do constructo da transferência da formação nesta investigação, foram ainda incluídas questões alusivas ao contexto de formação dos respondentes (tipologia de formação, duração e objetivos associados à sua frequência).

### 3.3. Opções Metodológicas no tratamento e análise de dados

A etapa de tratamento e análise dos dados em cada estudo foi organizada em 3 partes sequenciais. Num primeiro momento, procedeu-se à validação do(s) instrumento(s) de estudo face à amostra, seguida da análise do modelo proposto e o teste das hipóteses e, por fim, da análise das relações de moderação e, em alguns casos, de mediação e de perfis.

Na etapa inicial de validação do(s) questionário(s) face à amostra, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), a fim de se verificar se as escalas têm relação com os modelos teóricos propostos (Maroco, 2007, 2010). Com a aplicação deste método, pretende-se identificar uma estrutura latente dos dados (Hair et al., 2010; Maroco, 2010). Este processo de validação pretende garantir que as escalas de medida das variáveis latentes que fazem parte do modelo proposto efetivamente medem os constructos que se propõem medir e que os resultados daí decorrentes são fiáveis.

Para medir a fiabilidade de cada escala, recorreu-se ao coeficiente *Alpha* de *Cronbach*, com valores aceitáveis a partir de 0,60 e valores ideais iguais ou superiores a 0,70 (Hair et al., 2010; Maroco, 2010). Para medir a validade convergente, recorreu-se à Variância média extraída (VE), com valores aceitáveis a partir de 0,5, e à Fiabilidade de constructo (*construct reliability* – CR), com a recomendação de valores iguais ou superiores a 0,7 (Hair et al., 2010).

No âmbito da análise fatorial exploratória, começou por selecionar-se o procedimento da Máxima Verosimilhança para o primeiro estudo, por permitir o cálculo de índices para avaliar a qualidade do modelo, em amostras de dimensão elevada (Maroco, 2010), mesmo que implique uma distribuição normal multivariada das variáveis.

Após troca de impressões e resultados com o Professor Reid Bates (um dos autores da escala “*Learning Transfer System Inventory*” usada no primeiro estudo), este sugeriu a substituição daquele pelo método da Fatorização do Eixo Principal (“*Principal Axis Factoring*”), na medida em que este assume uma estrutura fatorial que inclui fatores comuns e fatores específicos, o que permite obter pesos fatoriais mais elevados, tornando mais fácil a interpretação dos fatores (Maroco, 2010). Segundo Hair et al. (2009), este método é sugerido quando o objetivo é a identificação de dimensões latentes que refletem o que as variáveis têm em comum (Rossoni et al., 2016). Também (de Winter & Dodou, 2012) referem que este

método é preferível na recuperação de fatores com cargas fatoriais mais baixas ou com fatores com menor número de variáveis.

Recorreu-se ao método de rotação oblíqua Promax, com normalização Kaiser, assumindo-se que os fatores extraídos estão correlacionados entre si e que o valor dessas correlações seria considerado na rotação (Hair et al., 2010; Maroco, 2010; Salgueiro, 2007 e 2008).

Verificou-se ainda se as variáveis em estudo têm uma distribuição normal, tendo em consideração os valores dos coeficientes de assimetria (“*skewness*”) e de achatamento (“*kurtose*”). Segundo Maroco (2010), para que uma distribuição se assuma como normal, os valores daqueles coeficientes devem ser próximos de zero, dentro de um intervalo de ]-0.5; +0.5[. Quando estes valores são superiores a 1, assume-se que a distribuição dos dados não é de tipo normal. Todavia, alguns estudos apontam para valores aceitáveis de assimetria inferiores a 3 e de achatamento inferiores a 7, em análises com ANOVAS ou Regressões Lineares (Maroco, 2010).

De seguida, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) a cada uma das escalas, utilizando-se o LISREL (versão 9.3).

No momento seguinte, também com recurso a LISREL (versão 9.3), foram testadas as hipóteses, através da metodologia de Modelação por Equações Estruturais (*SEM - Structural Equation Modelling*). Através desta, é possível estimar os valores de cada relação de determinação, analisar a bondade de ajustamento dos modelos e seleccionar aquele que melhor se ajusta aos dados disponíveis (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007, 2012).

Na utilização deste método, Hair et al. (2010) sugeriram amostras com dimensões correspondentes a, no mínimo, 5 respondentes por cada item estimado e, idealmente, 10 respondentes. A dimensão das amostras utilizadas nos quatro estudos aqui apresentados está em linha com esses valores. Também segundo a recomendação de Hair et al. (2010), os itens com carga fatorial inferior a 0,5 foram eliminados do(s) modelo(s), pois apenas se recomenda a sua manutenção com valor superior de 0,5 e idealmente superior a 0,7. Procurou ainda seguir-se a sua indicação de manter um número mínimo de três itens por fator.

Sempre que se justifique, foram também eliminados itens com Índices de Modificação (IM) estatisticamente significativos (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007), ao passo que foram

mantidas as variáveis com um valor de *t-value* igual ou superior a 1,96 ( $\alpha=0,05$ ). Em termos da modelação do modelo estrutural, pode decidir-se pela eliminação de uma relação de determinação também em função do coeficiente de determinação múltiplo ( $R^2$ ), que varia entre 0 e 1, com um valor recomendado superior a 0,5 (Maroco, 2010).

Para a avaliação do ajustamento dos modelos estruturais propostos, utilizou-se um conjunto de medidas de bondade de ajustamento, classificadas em Medidas de Ajustamento Absoluto, Medidas de Ajustamento Incremental e Medidas de Parcimónia e de Comparação de Modelos (Hair et al., 2010; Kline, 2011; Salgueiro, 2008; Maroco, 2010) (Tabela 14).

**Tabela 14.**

*Medidas de Bondade de Ajustamento*

Indicadores	Descrição	CrITÉrios de Aceitabilidade
<b>Medidas de Ajustamento Absoluto</b>		
Indicam o grau em que o modelo estimado reproduz a matriz de variância-covariância observada e são a forma mais básica de avaliação.		
<i>Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)</i>	Calcula o erro de aproximação face à amostra com base no número de parâmetros estimados e nos graus de liberdade do modelo proposto. Aceites valores entre 0,05 e 0,08.	$\leq 0,08$
<i>Goodness of Fit Index (GFI)</i>	Mede a quantidade relativa de variância e covariância conjuntamente explicadas pelo modelo, comparando para tal o valor do $\chi^2$ do modelo proposto com o valor do $\chi^2$ do modelo nulo.	$\geq 0,90$
Qui-Quadrado ( $\chi^2$ )	Permite quantificar as diferenças entre as matrizes de covariância. Valores baixos tendem a suportar o modelo estrutural proposto.	p-value $\leq 0,05$
<i>Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)</i>	Consiste no valor das médias dos resíduos ajustados	$\leq 0,09$
<b>Medidas de Ajustamento Incremental</b>		
Comparam o modelo proposto com o modelo nulo (este representativo de um mau ajustamento). Quanto maior a diferença entre ambos os modelos, melhor o grau de ajustamento do modelo proposto.		
<i>Comparative Fit Index (CFI)</i>	Indicador bastante estável e pouco sensível à complexidade do modelo, utiliza os graus de liberdade para ajustar o modelo proposto face ao modelo nulo.	$\geq 0,90$
<i>Incremental Fit Index (IFI)</i>	Utiliza os graus de liberdade e a dimensão da amostra para ajustar o modelo proposto face ao modelo nulo.	$\geq 0,90$
<b>Medidas de Comparação de Modelos</b>		
Qui-Quadrado Normalizado ( $\chi^2/df$ )	corresponde a uma correção do $\chi^2$ pelos graus de liberdade	$\leq 3,0$
<i>Akaike Information Criterion (AIC)</i>	deve ser escolhido aquele que apresente o menor valor de AIC	Menor AIC
<b>Medidas de Fiabilidade e Consistência Interna</b>		
<i>Alpha de Cronbach</i>	--	$\geq 0,70$
Fiabilidade de Constructo (CR) *	--	$\geq 0,70$
Variância Extraída (VE) *	Permite identificar a percentagem de variância retida pelo modelo proposto	$\geq 0,50$
<b>Medidas de Significância</b>		
<i>t-value</i>	Permite determinar as significâncias das relações estruturais	$\geq 1,96$ ( $p \leq 0,05$ )
Coefficiente de Determinação Múltipla ( $R^2$ )	Permite estimar a percentagem da variância das variáveis dependentes, explicada pelas variáveis independentes	$\geq 0,40-0,50$
<b>Carga Fatorial das Variáveis Manifestas (<i>Factor Loading</i>)</b>		
<i>Factor Loading</i>	--	$\geq 0,50$

\* Medidas apenas usadas em Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC)

Fonte: Adaptado de Bollen (1989); Hair et al. (2010); Maroco (2010, 2014); Salgueiro (2007)

Além destes critérios, considerou-se também a regra do “polegar” da Parcimónia (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007, 2008), segundo a qual um modelo teórico mais simples deve ser preferencialmente escolhido face a um mais complexo, desde que a qualidade do ajustamento seja idêntica.

Em alguns dos estudos, recorreu-se à análise das relações de mediação. Optou-se pelo método de quatro etapas proposto por Hair et al. (2010), com base no processo sugerido por Baron e Kenny (1986) e por Holmbeck (1997).

Numa primeira fase, procura identificar-se se a relação direta entre a variável independente e a variável dependente é estatisticamente significativa, analisando-se, portanto, os efeitos diretos, sem considerar o efeito da variável de mediação. Caso essa relação não seja significativa, não existe relação de mediação.

De seguida, são analisadas os efeitos indiretos, isto é, respetivamente, as relações entre a variável independente e a variável mediadora, e as relações entre a variável mediadora e a variável dependente. Nesta fase, procura testar-se um modelo em que se estabelece uma relação de mediação total. Caso se confirme, isso significa que a relação direta entre as variáveis independente e dependente é nula e não surge representada no modelo, ao passo que a estimativa das relações indiretas deve ser significativa. Caso uma dessas relações indiretas não seja significativa, então não existe mediação.

Num terceiro momento, com base no modelo da segunda fase, introduz-se a relação direta entre as variáveis independente e dependente, propondo agora uma mediação parcial. Aqui, as relações diretas e indiretas devem ser estatisticamente significativas, caso contrário a relação de mediação é inviabilizada (Hair et al., 2010). Nesta fase, uma das condições é a de que a estimativa do valor dos efeitos diretos deve diminuir quando não está presente a variável mediadora.

Na quarta etapa, calcula-se a significância estatística da estimativa da totalidade dos efeitos indiretos presentes na relação de mediação. Também aqui a existência de relações de mediação depende da existência de significância estatística.

Por último, são ainda testadas as relações de mediação com base no teste  $Z'$  de MacKinnon (MacKinnon et al., 2007), a fim de confirmar a sua consistência estatística. Com

base neste método, procede-se ao teste da hipótese nula, de existência de efeitos indiretos ( $H_0: Z' = 0$ ). Caso se verifique a rejeição da hipótese nula, considera-se a existência de uma relação de mediação. Para o efeito, o valor de  $Z'$  a um nível de significância de 0,05 terá de ser igual ou superior a 0,97.

Em vários dos estudos, foram ainda realizadas Análises Multigrupos, para identificar a existência de alterações estatisticamente significativas da variabilidade explicada de cada modelo face às amostras em questão (Baron & Kenny, 1986), bem como detetar efeitos moderadores. Nesse sentido, numa primeira fase, testou-se a consistência dos modelos através da divisão da amostra em sub-amostras, representando cada uma delas um grupo específico (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007).

Nesta análise, começou por analisar-se o modelo sem qualquer restrição de igualdade dos coeficientes das relações estruturais entre os dois grupos em estudo<sup>12</sup>, para, de seguida, se introduzirem restrições de invariância entre os grupos. De seguida, testou-se a Hipótese Nula ( $H_0$ ) de invariância das relações estruturais entre os grupos, mediante o teste de diferenças estatísticas do  $\chi^2$  obtidas nos diferentes modelos (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007).

Quando o valor da diferença entre os Grupos (ou sub-amostras) é menor que o valor crítico da distribuição de  $\chi^2$  com os Graus de Liberdade (df) definidos com base nos Modelos para um nível de significância de 0.05, então a  $H_0$  não é rejeitada (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007). Isso significa que se obtém um modelo de medida cuja correlação entre variáveis não se altera entre os diferentes grupos aleatórios, conferindo consistência ao mesmo.

Numa segunda fase, procede-se à análise da existência de variância dos modelos propostos perante a moderação de variáveis sociodemográficas, como Tipo e Duração da Formação, Objetivos de frequência, Género, Idade, Posição hierárquica, Habilitações literárias e Antiguidade na Organização.

Uma abordagem (complementar ou em alternativa à análise multigrupos) adotada noutros estudos foi a Análise de Variância Multivariada (MANOVA), seguida de ANOVA, para identificar potenciais diferenças, em função daquelas variáveis moderadoras.

---

<sup>12</sup> Em concreto, em termos de SEM (“*Structural Equation Modelling*”), a invariância é imposta às Matrizes Gamma e Beta.

Por fim, na linha de Meyer et al. (2012), um dos estudos incluiu ainda uma análise de Perfis, partindo de uma análise hierárquica de *Clusters*. Neste foi utilizado o método de *Ward* como método hierárquico de agrupamento de *clusters*, por ser aquele que gera *clusters* mais homogéneos e melhor separados dos restantes perfis (Maroco, 2010), pois são retidos aqueles com a menor soma de quadrados dos erros. A sua utilização como técnica exploratória permite identificar o número de *clusters* a reter ( $k$ ) e a usar nos métodos não hierárquicos usados posteriormente.

A escolha do número de *clusters* a reter foi calculada com base no coeficiente de determinação ( $R^2$ ), que permite a identificação da variabilidade total retida em cada uma das soluções de *clusters* propostas. O objetivo é encontrar um número mínimo de perfis que explique uma percentagem significativa da variabilidade total (idealmente superior a 70%, segundo Maroco, 2010).

De forma a apurar a solução encontrada, recorreu-se ainda a um método não hierárquico de *clusters*, o método de *k-mean* (Hair et al, 2010; Maroco, 2010).



**CAPÍTULO IV.**  
**OS PREDITORES DA TRANSFERÊNCIA:**  
**VALIDAÇÃO DO *LEARNING TRANSFER***  
***SYSTEM INVENTORY* PARA PORTUGAL**  
**(ESTUDO 1)**

Este estudo corresponde ao artigo “*The revised learning transfer system inventory in Portugal*” (Antunes et al., 2018), tendo como autores a investigadora, em conjunto com os Professores Reid Bates (co-autor da escala “*Learning Transfer System Inventory*”) e José Luís Nascimento. Foi publicado no “*International Journal of Training and Development*”, publicação indexada à Base SCOPUS, no *scope* “Education (Q2); Organizational Behavior and Human Resource Management (Q2)”, com um Factor de Impacto de 1,51.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, as organizações deparam-se com um dilema no que diz respeito às políticas de Formação. Por um lado, é reconhecida a sua importância para atingir melhores níveis de desempenho (Aguinis & Kraiger, 2009; Kraiger, 2014), de competitividade e de retorno do investimento, através do aumento de conhecimentos, competências e motivação dos trabalhadores.

Em contrapartida, as organizações raramente sabem em que medida a Formação é realmente efetiva e a literatura refere que apenas uma pequena parte do investimento em práticas formativas é transferida de volta para o contexto de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010). As estimativas variam entre 10 e 15% (Kontoghiorghes, 2004), até 50% (Saks, 2013), mantendo-se a questão essencial de compreender porque é que as pessoas não mudam o seu comportamento após a formação, mesmo reconhecendo que essa foi uma experiência útil e positiva (Weisweiler et al., 2013).

Esta questão é tão mais premente nos dias que correm, pois a atual situação económica que o nosso país atravessa poderá implicar revisões estruturais de estratégias, políticas e práticas organizacionais, a que a área da Formação não será alheia. Caso subsista a dificuldade em ampliar ou demonstrar o seu impacto, na forma de mudanças efetivas e continuadas após a frequência de programas formativos, ou a perceção de valor acrescentado junto dos seus destinatários, poder-se-á vir a assistir a alterações profundas no modo como se investe e se implementa a Formação em Portugal (e mesmo no mundo, igualmente em convulsão, perante a pandemia de COVID-19).

Nas últimas décadas, o número de investigações sobre os antecedentes da Transferência da Formação tem sido profícuo (Bates et al., 2007; Baldwin et al., 2017), ampliando o

conhecimento sobre fatores ao nível do *design* da formação, das características dos formandos e do próprio contexto de trabalho (Baldwin et al., 2009; Bell & Kozlowski, 2010; Ford et al., 2018; Hughes et al., 2020; Tonhäuser & Bükler, 2016), mais ou menos facilitadores daquela transferência.

Contudo, a maioria não tem incluído uma abordagem concertada (Bates et al., 2012), nem favorecido um grande número de estudos comparativos. Esta preocupação torna-se ainda mais crítica no contexto nacional, na medida em que investigações adicionais ajustadas à nossa realidade, bem como outras ferramentas de intervenção, poderiam contribuir para políticas de Formação mais eficazes.

Para abordar este “sistema de transferência”, Holton et al. (1997, 2000) desenvolveram o “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*), para medir um grupo de fatores relevantes que interagem em conjunto para influenciar a transferência da formação para o local de trabalho, ainda hoje reconhecido com o instrumento com maior validade pra avaliar aqueles fatores. Estes autores incluíram dimensões associadas aos formandos, à formação e ao contexto, organizando-os em escalas de Capacidade (“*Ability*”), Motivation (“*Motivation*”) e Ambiente de Trabalho (“*Environment*”).

Nos últimos anos, este instrumento tem passado por várias revisões (Holton, Bates, et al., 1997; Holton et al., 2000), integrando conclusões de sucessivos estudos em relação aos diversos fatores em análise. Mas o seu carácter prático e útil para os respondentes e para as respetivas organizações tem sido uma preocupação constante para os autores, razão pela qual, nesta última versão (Bates et al., 2012), o questionário foi reduzido para 48 itens e não os anteriores 89, com validade comprovada em inúmeros estudos interculturais (Afonso & Borges-Andrade, 2019; Bates et al., 2007; Devos et al., 2007; Kim et al., 2019; Soerensen et al., 2017).

O objetivo geral do presente estudo é traduzir e validar a estrutura interna da última versão do *LTSI* para a realidade portuguesa e, assim, identificar os principais preditores da transferência da formação face à amostra.

A validação desta nova versão do *LTSI* reveste-se de particular interesse para as organizações, pois mediante a disponibilização de uma versão mais reduzida, as organizações terão acesso a uma ferramenta mais acessível e atualizada, que lhes permitirá reconhecer os fatores de transferência mais impactantes na sua realidade, criando-se oportunidades para a sua maximização.

Além de enriquecer esta linha de investigação em diferentes contextos culturais e reforçar a validade deste instrumento, o presente estudo pretende também acrescentar novas perspetivas em relação à versão anterior do *LTSI*, validada para Portugal por Velada et al. (2009). Aliás, esta constitui, até onde se sabe, a primeira vez que o *LTSI* é “atualizado” no mesmo país, demonstrando o interesse em continuar a assegurar a atualidade desta ferramenta.

Em termos práticos, procurar-se-á que daqui decorram contributos e sugestões de intervenção para os responsáveis pelo desenho e implementação das políticas e práticas de formação.

Em termos de estrutura, este estudo está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o Enquadramento Teórico acerca da Transferência da Formação e do *LTSI*, com base numa breve revisão da literatura (dada a existência de um capítulo inicial com esse enquadramento teórico, procurar-se-á evitar repetições desnecessárias). Pretende-se a clarificação de conceitos e modelos associados àquele constructo, que constituem o suporte teórico para a fundamentação das relações propostas.

O segundo capítulo inclui a descrição da Metodologia, que pressupõe a caracterização da natureza do estudo, bem como a descrição dos procedimentos de recolha de dados, da amostra em análise, do instrumento de medida a validar e, por último, das opções metodológicas no tratamento e análise estatística.

O terceiro capítulo contempla a Análise e Apresentação de Resultados, que inclui a validação do *LTSI* face à amostra, assim como a validação do modelo proposto.

No quarto capítulo serão apresentadas as Conclusões do estudo, com a discussão dos resultados e os contributos que aquele trará para os contextos académico e organizacional. Apontam-se ainda as Limitações do Estudo e sugerem-se Estudos Futuros.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. 1. Transferência da Formação

A transferência da formação não é um conceito novo, mas continua ainda hoje a ser alvo de interesse nos contextos organizacional e científico (Blume et al., 2019; De Grip & Sauermann, 2013; Gruber, 2013).

Definida como a utilização generalizada e continuada no local de trabalho de competências, conhecimentos e capacidades aprendidos em contexto formativo (Baldwin & Ford, 1988; Bates et al., 2012), a Transferência da Formação tem sido reconhecida como “um processo complexo e dinâmico” (Baldwin et al., 2009; Holton et al., 2000), influenciado por um conjunto de variáveis relativas às características do participante (p. ex. motivação para transferir, auto-eficácia), ao contexto formativo (p. ex. a validade do conteúdo, o desenho do processo de transferência) e o ambiente de trabalho (p. ex. apoio de chefias e pares, reconhecimentos).

Uma etapa original nos estudos de transferência de formação começou com o Modelo Hierárquico de Resultados da Formação proposto por Kirkpatrick (1998), em que a transferência correspondia ao terceiro nível de avaliação. Sucessivamente, a investigação sobre este constructo foi-se materializando em modelos cada mais integrados e robustos, de onde se destacam, ainda hoje, os estudos de Baldwin e Ford (1988), com uma maior clarificação da lógica tripartida formando/formação/ambiente, de Burke e Hutchins (2007) com uma apresentação de um amplo elenco de variáveis preditoras, e de Blume et al. (2010), com um convite crítico a visitar-se o que se sabe sobre esses antecedentes.

Esses fatores foram reconhecidos como um grupo unificado de variáveis, que forma um “sistema de transferência” (Holton, 1996, 2005; Holton et al., 2000, 2005; Tracey & Tews, 2005), confirmando a necessidade de uma visão integradora na análise deste constructo.

Entretanto, inúmeros autores apontaram inconsistências nas investigações, juntamente com a falta de unanimidade sobre o que sabemos sobre a natureza da transferência de formação, em que dimensão (ões) ocorre e quais são os mecanismos subjacentes (Barnett & Ceci, 2002; Blume et al., 2010; Ford et al., 2019). Assim, aquela complexidade continua a exigir um maior entendimento deste sistema de transferência por parte dos que possuem a responsabilidade de

desenhar políticas de formação e desenvolvimento de Pessoas. Também por esta razão procurou desenvolver-se o presente estudo, de forma a trazer um aporte adicional às reflexões e práticas organizacionais.

## 1.2. *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*

Perante a necessidade de estudar a transferência da formação de forma holística, que integrasse um conjunto mais amplo de variáveis antecedentes, Holton, Bates et al. (1997) criaram o “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*), que viria a ser atualizado por Holton, Bates, Seyler et al. (2000, na sua versão 2), Holton e Bates (2002, versão 3) e Bates et al. (2012, versão 4).

Assim, o *LTSI* inclui um conjunto de escalas validadas, com foco nos participantes, no contexto de formação e no próprio ambiente da organização. Mantendo a sua estrutura fatorial original, este é hoje um questionário de auto-preenchimento com 48 itens, que mede 16 dimensões, organizadas nos domínios da Formação específica e da Formação em geral.

A aplicação desta ferramenta em investigações interculturais permitiu a validação do instrumento e, na maioria dos casos, a confirmação da estrutura fatorial original ou grande parte dela. Na Dinamarca, o estudo de validação revelou uma estrutura fatorial consistente com a versão original de 48 itens, mas mais ajustada para medir formações de menor duração e focadas em competências muito específicas, do que para medir formação contínua e de longa duração (Soerensen et al., 2017).

A versão da Jordânia (Khasawmeh et al., 2006) evidenciou uma estrutura semelhante, mas com resultados significativamente diferentes consoante algumas variáveis individuais e de contexto, como as habilitações literárias ou os tipos de formação frequentados.

A versão Francesa (Devos et al., 2007) também identificou correlações significativas entre alguns dos fatores do *LTSI* e a transferência da formação. Já na Alemanha, a validação deste questionário demonstrou a sua capacidade preditiva relativamente ao desempenho profissional (Bates et al., 2007).

A anterior validação do *LTSI* em Portugal (Velada et al., 2009) também revelou uma estrutura fatorial de 16 fatores e reforçou que a diversidade entre formandos pode influenciar a percepção que estes têm daqueles preditores.

Assim, a literatura sobre *LTSI* tem mostrado a sua capacidade de distinguir diferentes tipos de sistemas de transferência entre organizações (Holton et al., 2007), em diferentes tipos de formação (Khasawneh et al., 2006, Soerensen et al., 2017) e com diferentes variáveis individuais (Velada et al., 2009).

No entanto, quer estas validações em inúmeros países, quer investigação adicional acerca de constructos integrantes deste questionário, revelaram algumas discrepâncias nas estruturas fatoriais encontradas, bem como itens específicos com um menor ajustamento, o que levou os autores originais a procederem a novas revisões.

Também como forma de refinar o *LTSI* e reduzir a sua dimensão, Bates et al. (2012) optaram por reter os três itens com as maiores cargas fatoriais em cada fator, e criar a versão mais recente com 48 itens, que é utilizada neste estudo.

### **1.3. Questões de Investigação**

Ao longo dos últimos anos, a investigação sobre os Preditores da Transferência da Formação tem-se traduzido num crescente número de estudos que integram os constructos considerados no *LTSI*, seja em conjunto, seja associado a outros constructos. Também frequentes vezes, estes estudos continuam a ser organizados em termos de características da formação, características dos formandos e ambiente e trabalho (para uma descrição mais detalhada de todas as variáveis consideradas no *LTSI*, sugere-se a consulta do Anexo 4).

Dado tratar-se de um estudo de validação de um instrumento de medida, foram definidas as seguintes questões de investigação:

**Questão de Investigação 1:** *Em que medida a validação da nova versão do “Learning Transfer System Inventory” para Portugal vai resultar numa estrutura fatorial consistente com a última versão original desta ferramenta*

**Questão de Investigação 2:** *Em que medida a solução fatorial proposta varia de forma estatisticamente significativa entre variáveis individuais e situacionais (idade, género, habilitações literárias, posição, antiguidade na organização, tipologia e duração da formação), determinando diferenças sistemáticas na nova estrutura fatorial portuguesa*

## 2. METODOLOGIA

Para a realização da presente investigação, foi usada uma metodologia de investigação por questionário, entregue em formato de papel. Foi solicitada a participação de organizações públicas, privadas e do terceiro setor, bem como de outros participantes aleatórios, que cumprissem os critérios chave para o preenchimento daquele, nomeadamente, ser trabalhador no mínimo há 1 ano naquela organização, empresa ou instituição e ter frequentado recentemente ou estar a terminar a conclusão de um programa formativo.

O questionário aplicado (Anexo 3) foi construído com base nas escalas do *LTSI* constantes na sua última versão (Bates et al, 2012). No texto de introdução ao instrumento, foi reforçado o objetivo da recolha de dados e a garantia de confidencialidade no seu tratamento, exclusivamente para efeitos académicos.

### 2.1. Os Procedimentos Metodológicos

Na adaptação do *LTSI* para Português, seguiu-se o método de tradução/retroversão, seguido de análises subjetivas da retroversão, um teste piloto e, por fim, entrevistas semi-estruturadas junto de participantes no piloto inicial. A preocupação que norteou este processo foi a de garantir a equivalência de significado do questionário e prevenir eventuais alterações à estrutura fatorial original, fruto de falhas na tradução.

A tradução em termos de equivalência funcional (Chen, 2003) foi utilizada para garantir a equivalência de sentido, evitar erros de interpretação dos itens e favorecer a utilização de termos mais comuns em Português, para facilitar a leitura e interpretação.

Recorreu-se a dois tradutores bilíngues que, separadamente, traduziram a versão inglesa do *LTSI*, usando a abordagem de equivalência de sentido como estratégia privilegiada. De seguida, procedeu-se a uma comparação de ambas as traduções por item. Um outro tradutor bilíngue procedeu a uma retroversão independente para Inglês e ambas as versões em Língua Inglesa foram comparadas. A tradução final foi ainda partilhada com o Professor Reid Bates, um dos autores da escala, mas nenhum item foi alterado no decurso do seu *feedback*.

Foi ainda realizado um teste piloto, com recurso a dois grupos distintos. O primeiro incluiu 48 formandos, a quem foi solicitado o preenchimento do questionário no final de uma ação de formação, seguindo-se um momento de entrevista individual. O segundo grupo foi composto por 9 profissionais de Recursos Humanos e 12 formadores com mais de cinco anos de experiência em contexto formativo.

Todos os contributos foram integrados na ferramenta, permitindo melhorar o seu sentido de equivalência funcional. Por se tratar de uma escala de autor, optou por não se excluir qualquer item nesta fase.

## 2.2. O Instrumento de Recolha de Dados

No presente estudo, foi utilizado o o “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*) na sua mais recente versão proposta por Bates et al. (2012), para medir um conjunto de preditores da Transferência da Formação.

O *LTSI* é um questionário de auto-preenchimento com 48 itens, que mede 16 dimensões, organizadas em dois domínios distintos. O primeiro domínio é composto por 11 fatores específicos relacionados com a Formação específica, com 33 itens, e mede dimensões relativas a um programa de formação concreto em que os respondentes tenham participado, sendo expectável que varie consoante as características desse programa. O segundo domínio compreende 5 fatores relativos à Formação em geral proporcionada na Organização,

organizados em 15 itens, que refletem a experiência dos formandos com a formação em geral no seu contexto de trabalho.

Estes dois domínios são estruturados em subescalas organizadoras dos diferentes itens. O domínio específico da formação inclui subescalas de Capacidade (“*Ability*”), Motivação (“*Motivation*”) e Contexto de Trabalho (“*Environment*”), enquanto o domínio geral integra subescalas de Motivação e Contexto de Trabalho.

Neste instrumento, a resposta é dada numa escala de tipo Likert de 5 pontos, em que 1 corresponde a “discordo totalmente”, e 5 a “concordo totalmente”.

Os autores da escala, apesar do processo de depuração na versão mais recente (Bates et al., 2012), mantiveram o número mínimo recomendado de 3 itens por fator (Hair et al., 2010). Este aspeto pode constituir um desafio suplementar, caso eventuais processos de respecificação resultem na eliminação de novos itens.

A última parte deste questionário inclui ainda questões de natureza sócio-demográfica, tendo em vista a caracterização da amostra. Foram consideradas variáveis mais genéricas, como idade, género, habilitações literárias, posição e anos de trabalho na atual organização. Dada a centralidade do constructo da transferência da formação na presente investigação, incluiu-se ainda um conjunto de variáveis alusivas ao contexto de formação, como a tipologia de formação e a sua duração.

Por motivos de confidencialidade, não é possível apresentar a escala na sua totalidade. Porém, a sua estruturação, as diferentes subescalas e alguns exemplos de itens são apresentados na Tabela 1 (do capítulo anterior). Ao longo da presente investigação, serão apresentados alguns itens apenas de forma parcial, mas sem comprometer o entendimento da informação.

### 2.3. A Amostra

O *LTSI* foi completado por 403 trabalhadores, provenientes de organizações de diversos setores, após a frequência de programas formativos promovidos pelas respetivas entidades empregadoras. Esta amostra de conveniência representa cinco organizações distintas, nomeadamente banca e seguros, petrolífera, telecomunicações, retalho e organização sem fins

lucrativos. Dentre os respondentes, estes organizam-se em três posições diferentes, que incluem quadros superiores, quadros médios e especialistas e posições operacionais, técnicas e administrativas.

Esta amostra é composta por 62% de respondentes do sexo feminino, com uma média de idades de 34,3 anos, variando entre 18 anos como idade mínima e 68 anos como idade máxima (DP=9,6).

Relativamente às Habilitações Literárias, os respondentes com escolaridade até ao 12º ano correspondem a 52,8% da amostra. Já quanto à sua posição na organização, 46,2% desempenham funções operacionais e administrativas, ao passo que os restantes estão divididos de forma aproximada entre chefias superiores (25,6%) e intermédias (28,3%).

A média de anos de trabalho na Organização é de 8,75, com valores a variar entre 1 ano e 39 anos de trabalho (DP=8,8) (Tabela 15a).

**Tabela 15a.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Funcionais*

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Válida</b>
Feminino	250	62,0	62,0
Masculino	153	38,0	38,0
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	
<b>Idade</b>			
<=29 anos	146	36,2	36,2
30-39 anos	149	37,0	37,0
>=40 anos	108	26,8	26,8
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Habilitações Literárias</b>			
Até ao 9º ano	11	2,7	2,7
Até ao 12º ano	202	50,1	50,1
Ensino Superior	190	47,1	47,1
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<b>Antiguidade na Organização</b>			
<4 anos	183	45,4	45,4
5-10 anos	92	22,8	22,8
11-17 anos	60	14,9	14,9
>=18 anos	68	16,9	16,9
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Posição</b>			
Chefia Superior	103	25,6	25,6
Chefia Intermédia e Especializados	114	28,3	28,3
Operacional e Administrativo	186	46,2	46,2
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Em geral, os trabalhadores participaram num conjunto de diferentes programas formativos, diferenciados em termos de Tipologia e Duração da Formação (Tabela 15b). A amostra tem maior prevalência de respostas na Formação Comportamental (60%) e em programas com menos de 1 dia (59,3%).

**Tabela 15b.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada*

<b>Tipologia de Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Válida</b>
Comportamental	240	60,0	59,6
Técnica	88	22,0	21,8
Mista (combinação das anteriores)	75	19,0	18,6
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Duração da Formação</b>			
<=1 dia	239	59,3	59,3
2-3 dias	72	17,8	17,8
>=4 dias	92	22,8	22,8
Não responde			
<b>Total</b>	<b>403</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Dado tratar-se de uma amostra de conveniência, e perante o facto da distribuição dos respondentes pelas diferentes variáveis não ser homogénea, não se podem generalizar as

conclusões obtidas para a totalidade da população portuguesa. Contudo, estes resultados podem apontar para tendências gerais de resposta, a carecer de confirmação em investigações futuras.

#### 2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados

Numa fase inicial, usou-se a Análise Fatorial Exploratória (AFE) para identificar a estrutura latente dos dados (Hair et al., 2010; Maroco, 2010). Foram realizadas AFE separadas para os domínios da Formação Específica e da Formação em Geral.

No início deste estudo, recorreu-se ao Método da Máxima Verosimilhança, mas, por indicação do Professor Reid Bates, reiniciou-se o tratamento de dados então com base no Método da Fatorização do Eixo Principal, com critério Kaiser ( $Eigenvalue > 1$ ), com uma rotação Promax. A sugestão de alteração do autor prendeu-se com o facto deste método ser o mais indicado para obter pesos fatoriais mais elevados, tornando mais fácil a interpretação dos fatores (Maroco, 2010).

Apesar da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) ser a abordagem recomendada quando a investigação é previamente suportada pela literatura (Bentler, 1995), quando não são esperadas variações em termos dos constructos em análise, o Prof. Bates veio validar a importância de termos começado com uma análise exploratória.

A consistência interna das escalas foi medida com base no coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

De seguida, foram realizadas Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC) separadas para ambos os domínios, assumindo a mesma estrutura fatorial de 11 e 5 fatores proposta pelos autores (Bates et al., 2012).

Para a validação do modelo proposto, foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais, que permite a estimação das relações estruturais entre variáveis e da validade do modelo teórico proposto.

Foram utilizados vários indicadores de bondade de ajustamento do modelo, nomeadamente o *Root Mean Square Error of Approximation* ( $RMSEA \leq 0,08$ ), *Comparative Fix Index* ( $CFI \geq 0,90$ ), *Incremental Fit Index* ( $IFI \geq 0,90$ ), *Goodness of Fit Index* ( $GFI \geq 0,90$ ),

*Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)* e *Akaike Information Criterion*. Foi ainda utilizado o  $\chi^2 / df$ , com valores menores de 3 a indicar um ajustamento adequado.

A validade convergente foi analisada com recurso a três medidas (Hair et al., 2010). A primeira, correspondente à carga fatorial de cada item, prevê que os itens com valores de *factor loading* inferiores a 0,50 sejam removidos. A segunda medida foi a percentagem de variância retida pelo modelo, através da Variância Média Extraída (VE), que deve ser igual ou superior a 0,5 para garantir a convergência adequada. Por fim, considerou-se a Fiabilidade de Constructo (CR), cujo valor desejável será igual ou superior a 0,7.

Baseado no modelo final encontrado, procedeu-se ainda a uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para identificar potenciais diferenças, em função de variáveis sociodemográficas e de contexto aqui consideradas.

### **3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

#### **3.1. Validação do Instrumento face à Amostra e Validação do Modelo Proposto**

No processo de validação do *LTSI* face à amostra, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE) com os 48 itens da escala de medida. As estatísticas descritivas foram alvo de análise para os domínios específico e geral da formação.

##### **3.1.1. Domínio Específico da Formação**

No âmbito da Formação Específica, os preditores da transferência com médias mais elevadas foram a Oportunidade para utilizar a Formação (OU), com uma média total de 3,83 (DP=0,849) e a Motivação para Transferir (MT), com uma média total de 3,78 (DP=0,880). As médias por item mais elevadas correspondem igualmente a itens destas variáveis, nomeadamente B1Q4\_MT (3,92), B1Q13\_OU (3,90) e B1Q33\_OU (3,88) (Tabela 16).

Estes resultados sugerem a existência de uma maior motivação dos respondentes para transferir o que aprenderam para o seu contexto de trabalho, bem como a perceção positiva de existência de condições para tal, na forma de recursos e tarefas adequados à utilização da formação.

A frequência dos níveis 1 (“*discordo totalmente*”) e 2 (“*discordo*”) é mais evidente em todos os três itens da dimensão Oposição do Supervisor, com valores de 88,4%, 84,6% e 80,4, o que indicia que os respondentes não consideram as respetivas chefias como fatores inibidores dos seus esforços de transferência. O item B1Q23\_SO, com quase 90% das respostas nos níveis 1 e 2 é sintomático disso (“*A minha chefia vai opor-se ao uso de técnicas que aprendi nesta formação.*”).

Constata-se que não existem itens ou dimensões com frequências significativas no extremo oposto, no nível 5 (“*concordo totalmente*”). Os itens com valores mais elevados não chegam aos 30%, como é o caso de B1Q11\_I\_PC, da dimensão Capacidade Pessoal para Transferir, com 25,1% das respostas.

Contudo, a grande concentração de respostas neste extremo encontra-se no nível 4 (“*concordo*”), com sete das onze dimensões deste domínio específico da formação a apresentarem itens com valores entre os 34,5% e 61,8%. Destacam-se a Oportunidade para utilizar a Formação (com uma frequência média de 60,2% no nível 4), *Design* de Transferência (53,2%) e *Motivação para Transferir* (51,6%) (Tabela 17).

Em algumas dimensões com maior número de respostas favoráveis, verifica-se também uma grande concentração de respostas neutras (nível 3 “*não concordo nem discordo*”). Destacam-se, sobretudo, as variáveis *Suporte dos Pares* (PS), com uma média global de 39,2% neste nível, *Perceção da Validade de Conteúdo* (CV) com 33,1%, e *Preparação Prévia dos Formandos* com 32,1%.

É possível que, para estes participantes, as condições de ocorrência destas dimensões nem sempre sejam consistentes, daí a concentração nestes níveis 3 e 4. De qualquer modo, parece que, quando estão reunidas condições, a sua perceção é sempre positiva. A única exceção diz respeito ao *Suporte dos Pares*, em que as médias são superiores no nível neutro, já que nas outras duas dimensões, o nível “*concordo*” apresenta valores comparativamente superiores entre 5 e 15%.

Tendo em conta a organização proposta pelos autores em escalas de Capacidade, Motivação e Contexto de Trabalho, as dimensões que sobressaem em termos de valores médios e frequências encontram-se, sobretudo, nas duas primeiras. Naquela última, apenas o Suporte dos Pares sobressai de forma mais positiva, com itens entre os 39% e os 46% de respostas positivas (nos níveis 4 e 5).

As macro-dimensões de Capacidade e Motivação apresentam médias totais próximas, com 3,64 (DP=0,915) e 3,48 (DP=0,923), respetivamente, enquanto o Contexto de Trabalho apresenta 2,61 (DP=1,022).

**Tabela 16.**

*Estatísticas descritivas do Learning Transfer System Inventory – Domínio Específico da Formação*

Dimensão	Itens	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Perceção de Validade de Conteúdo	B1Q27_CV	403	1	5	3,30	0,971	-0,441	-0,320
	B1Q28_CV	403	1	5	3,34	0,983	-0,629	-0,087
	B1Q29_CV	403	1	5	3,30	0,951	-0,603	0,253
Design de Transferência	B1Q30_TD	403	1	5	3,49	0,890	-0,494	0,405
	B1Q31_TD	403	1	5	3,78	0,896	-0,974	1,128
	B1Q32_TD	403	1	5	3,78	0,840	-1,162	1,919
Capacidade Pessoal para Transferir	B1Q10_I_PC	403	1	5	3,79	0,987	-0,902	0,576
	B1Q11_I_PC	403	1	5	3,87	0,912	-0,735	0,404
	B1Q14_I_PC	403	1	5	3,57	1,009	-0,641	-0,050
Oportunidade para utilizar a Formação	B1Q13_OU	403	1	5	3,90	0,802	-1,179	2,482
	B1Q17_OU	403	1	5	3,71	0,880	-1,152	1,650
	B1Q33_OU	403	1	5	3,88	0,863	-1,172	1,980
Motivação para Transferir	B1Q2_MT	403	1	5	3,84	0,851	-0,970	1,435
	B1Q3_MT	403	1	5	3,58	0,917	-0,426	-0,006
	B1Q4_MT	403	1	5	3,92	0,873	-1,036	1,372
Preparação Prévia dos Formandos	B1Q1_LR	403	1	5	3,40	0,966	-0,501	-0,149
	B1Q8_LR	403	1	5	3,19	0,963	-0,363	-0,531
	B1Q9_LR	403	1	5	2,95	0,967	-0,171	-0,668

Suporte do Supervisor	B1Q21_SS	403	1	5	2,67	1,089	0,023	-0,929
	B1Q22_SS	403	1	5	2,63	1,117	0,073	-0,943
	B1Q26_SS	403	1	5	3,13	1,075	-0,495	-0,438
Oposição do Supervisor	B1Q23_SO	403	1	5	1,65	0,785	1,232	1,437
	B1Q24_SO	403	1	5	1,84	0,794	1,081	2,048
	B1Q25_SO	403	1	5	1,79	0,903	1,069	0,774
Suporte dos Pares	B1Q18_PS	403	1	5	3,21	0,923	-0,406	-0,001
	B1Q19_PS	403	1	5	3,21	0,920	-0,425	0,001
	B1Q20_PS	403	1	5	3,31	0,966	-0,460	-0,086
Resultados Pessoais Positivos	B1Q5_POP	403	1	5	2,16	1,021	0,528	-0,489
	B1Q6_POP	403	1	5	2,76	1,091	-0,018	-0,786
	B1Q7_POP	403	1	5	3,17	1,051	-0,417	-0,500
Resultados Pessoais Negativos	B1Q12_PON	403	1	5	2,61	1,159	0,167	-0,950
	B1Q15_PON	403	1	5	2,42	1,191	0,408	-0,917
	B1Q16_PON	403	1	5	2,62	1,243	0,113	-1,194

Com base na versão inglesa: *CV*=Perceived Content Validity; *TD*=Transfer Design; *CP*=Personal capacity for transfer; *OU*=Opportunity to use; *MT*=Motivation to Transfer; *LR*=Learner readiness; *SS*=Supervisor Support; *SO*=Supervisor Opposition; *PS*=Peer Support; *POP*=Positive Personal Outcomes; *PON*=Negative Personal Outcomes; *I*=item invertido

Tabela 17.

Frequência por Níveis de Resposta do Learning Transfer System Inventory – Domínio Específico da Formação

Dimensão	Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Perceção de Validade de Conteúdo	B1Q27_CV	4,2%	16,6%	31,0%	40,9%	7,2%
	B1Q28_CV	5,5%	13,6%	29,3%	44,7%	6,9%
	B1Q29_CV	6,2%	9,7%	39,0%	38,7%	6,5%
Design de Transferência	B1Q30_TD	3,0%	7,7%	37,0%	41,9%	10,4%
	B1Q31_TD	2,5%	6,9%	17,6%	55,8%	17,1%
	B1Q32_TD	2,5%	5,7%	16,6%	61,8%	13,4%
Capacidade Pessoal para Transferir	B1Q10_I_PC	3,2%	8,2%	17,1%	48,9%	22,6%
	B1Q11_I_PC	1,5%	6,5%	20,3%	46,7%	25,1%
	B1Q14_I_PC	3,7%	12,2%	23,1%	45,9%	15,1%
Oportunidade para utilizar a Formação	B1Q13_OU	2,0%	3,7%	14,6%	61,8%	17,9%
	B1Q17_OU	3,5%	6,0%	18,9%	59,8%	11,9%
	B1Q33_OU	2,5%	5,0%	13,9%	59,1%	19,6%

Motivação para Transferir	B1Q2_MT	2,0%	5,2%	18,1%	56,6%	18,1%
	B1Q3_MT	2,0%	9,4%	31,8%	42,4%	14,4%
	B1Q4_MT	1,7%	6,2%	13,4%	55,8%	22,8%
Preparação Prévia dos Formandos	B1Q1_LR	3,7%	13,9%	30,0%	42,9%	9,4%
	B1Q8_LR	4,5%	20,6%	31,5%	38,7%	4,7%
	B1Q9_LR	6,7%	26,3%	34,7%	29,5%	2,7%
Suporte do Supervisor	B1Q21_SS	16,9%	27,8%	29,5%	23,1%	2,7%
	B1Q22_SS	19,1%	26,8%	29,0%	21,8%	3,2%
	B1Q26_SS	10,9%	13,4%	33,7%	36,0%	6,0%
Oposição do Supervisor	B1Q23_SO	50,4%	38,0%	8,2%	3,2%	0,2%
	B1Q24_SO	35,7%	48,9%	12,7%	1,5%	1,2%
	B1Q25_SO	46,2%	34,2%	14,6%	4,0%	1,0%
Suporte dos Pares	B1Q18_PS	5,0%	14,1%	41,2%	34,5%	5,2%
	B1Q19_PS	5,0%	14,1%	40,9%	35,0%	5,0%
	B1Q20_PS	5,0%	13,4%	35,5%	38,5%	7,7%
Resultados Pessoais Positivos	B1Q5_POP	32,0%	32,3%	25,3%	8,9%	1,5%
	B1Q6_POP	14,9%	25,1%	33,0%	22,8%	4,2%
	B1Q7_POP	7,9%	17,4%	30,8%	37,2%	6,7%
Resultados Pessoais Negativos	B1Q12_PON	20,6%	27,5%	26,3%	21,1%	4,5%
	B1Q15_PON	27,3%	30,3%	19,6%	18,6%	4,2%
	B1Q16_PON	25,6%	22,1%	22,6%	24,8%	5,0%

Em termos de consistência interna, a fiabilidade neste domínio específico encontra-se dentro dos valores recomendados (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), bem como os valores de coeficiente *Alpha de Cronbach* por macro-dimensão e por dimensões. A única exceção é a variável *Design* da Transferência, com um valor limite de 0,686 (Tabela 18).

Tabela 18.

*Consistência Interna do Learning Transfer System Inventory – Domínio Específico da Formação*

Dimensão	Itens	$\alpha$
<b>Domínio Específico</b>		<b>0,906</b>
<b>Escalas de Capacidade</b>		<b>0,848</b>
Perceção de Validade de Conteúdo	B1Q27_CV	0,730
	B1Q28_CV	
	B1Q29_CV	
Design de Transferência	B1Q30_TD	0,686
	B1Q31_TD	
	B1Q32_TD	
Capacidade Pessoal para Transferir	B1Q10_I_PC	0,789
	B1Q11_I_PC	
	B1Q14_I_PC	
Oportunidade para utilizar a Formação	B1Q13_OU	0,705
	B1Q17_OU	
	B1Q33_OU	
<b>Escalas de Motivação</b>		<b>0,778</b>
Motivação para Transferir	B1Q2_MT	0,826
	B1Q3_MT	
	B1Q4_MT	
Preparação Prévia dos Formandos	B1Q1_LR	0,754
	B1Q8_LR	
	B1Q9_LR	

Escalas de Contexto de Trabalho		0,860
Suporte do Supervisor	B1Q21_SS	0,830
	B1Q22_SS	
	B1Q26_SS	
Oposição do Supervisor	B1Q23_SO	0,730
	B1Q24_SO	
	B1Q25_SO	
Suporte dos Pares	B1Q18_PS	0,854
	B1Q19_PS	
	B1Q20_PS	
Resultados Pessoais Positivos	B1Q5_POP	0,790
	B1Q6_POP	
	B1Q7_POP	
Resultados Pessoais Negativos	B1Q12_PON	0,876
	B1Q15_PON	
	B1Q16_PON	

Para este domínio, foram testados três modelos distintos e cada um deles foi respecificado, até se obter uma solução final com uma bondade de ajustamento adequada.

Inicialmente, recorreu-se a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) para testar a última versão do *LTSI* (com 48 itens). O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um valor de 0,844, confirmando uma excelente relação entre as variáveis manifestas, dentro dos valores recomendados (Hair et al., 2010).

Desta análise emergiu um conjunto de nove fatores, com alguns itens com *factor loadings* inferiores a 0,5, que foram removidos. Depois disso, a solução final emergiu com oito fatores, que explicam 76,5% da variância comum (Tabela 19).

Tabela 19.

Resultados da Análise Fatorial Exploratória do LTSI – Domínio Específico da Formação (solução final)

Itens	Fatores								Comunalidades
	Suporte dos Pares (PS)	Oposição do Supervisor (SO)	Preparação Prévia dos Formandos (LR)	Resultados Pessoais Negativos (PON)	Motivação para Transferir (MT)	Perceção de Validade de Conteúdo (CV)	Resultados Pessoais Positivos (PON)	Capacidade Pessoal para Transferir (PC)	
B1Q19_PS	0,870	-0,072	-0,206	-0,230	0,326	0,338	0,362	0,333	0,650
B1Q18_PS	0,790	-0,032	-0,170	-0,109	0,237	0,294	0,443	0,334	0,764
B1Q20_PS	0,788	-0,106	-0,339	-0,359	0,360	0,330	0,321	0,312	0,686
B1Q25_SO	-0,109	0,803	0,112	-0,210	-0,015	-0,003	0,043	-0,340	0,664
B1Q23_SO	-0,030	0,694	0,101	-0,106	-0,053	0,050	0,120	-0,324	0,491
B1Q24_SO	-0,021	0,592	-0,014	-0,088	-0,131	-0,006	0,087	-0,262	0,366
B1Q8_LR	0,303	-0,150	-0,775	-0,128	0,248	0,209	0,204	0,229	0,625
B1Q9_LR	0,158	-0,015	-0,743	-0,032	0,133	0,184	0,120	0,080	0,567
B1Q1_LR	0,194	-0,079	-0,636	-0,231	0,441	0,191	0,118	0,120	0,494
B1Q15_PON	0,170	0,200	-0,082	-0,921	0,214	0,240	0,144	-0,074	0,853
B1Q16_PON	0,390	0,130	-0,131	-0,815	0,255	0,306	0,292	0,024	0,720
B1Q12_PON	0,159	0,152	-0,130	-0,789	0,190	0,191	0,181	0,037	0,631
B1Q2_MT	0,392	-0,077	-0,359	-0,195	0,794	0,306	0,286	0,268	0,675
B1Q4_MT	0,288	-0,144	-0,197	-0,160	0,794	0,311	0,305	0,333	0,663
B1Q3_MT	0,300	-0,079	-0,221	-0,252	0,738	0,305	0,250	0,207	0,559
B1Q27_CV	0,281	0,000	-0,114	-0,211	0,246	0,870	0,202	0,192	0,763
B1Q28_CV	0,297	0,018	-0,287	-0,225	0,311	0,775	0,222	0,178	0,619
B1Q5_POP	0,304	0,137	-0,135	-0,209	0,259	0,235	0,851	0,118	0,738
B1Q6_POP	0,474	0,067	-0,197	-0,207	0,285	0,241	0,817	0,263	0,694
B1Q11_I_PC	0,311	-0,402	-0,142	0,063	0,297	0,184	0,152	0,855	0,745
B1Q10_I_PC	0,291	-0,309	-0,138	-0,109	0,276	0,230	0,168	0,787	0,640
B1Q14_I_PC	0,328	-0,337	-0,120	0,083	0,066	0,137	0,228	0,630	0,445

Num segundo momento, testou-se o modelo decorrente da AFE mediante uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) que, após resspecificações, manteve também oito fatores, numa versão muito próxima da AFE. Apesar de manter um número de fatores menor do que os onze originais, a organização dos itens é consistente com a estrutura original. Seis dos fatores que emergiram correspondem exatamente aos fatores originais. Em contrapartida, as variáveis latentes Perceção da Validade de Conteúdo e Resultados Pessoais Positivos apresentaram apenas 2 itens cada um.

Os valores de coeficiente *Alpha de Cronbach* variam entre 0,730 (Oposição do Supervisor) e 0,876 (Resultados Pessoais Negativos). Em termos de validade convergente, a fiabilidade de constructo ficou acima dos valores recomendados (Hair et al., 2010), variando

entre 0,78 e 0,91. Já a variância extraída variou entre 0,53 (Preparação Prévia dos Formandos) e 0,78.

Em termos de correlações (Tabela 20), o Suporte dos Pares está altamente correlacionado com Resultados Pessoais Positivos ( $r = 0,426$ ) e Capacidade Pessoal para Transferir ( $r = 0,362$ ), mas também com a Motivação para Transferir ( $r = 0,298$ ) e a Perceção de Validade de Conteúdo ( $r = 0,337$ ). Este resultado pode indiciar o papel fundamental dos pares em dar a conhecer e valorizar a formação antes da sua ocorrência, bem como a sublinhar o aparecimento de benefícios para o trabalhador, sempre que este transfira o que aprendeu em formação.

Uma correlação igualmente significativa surgiu entre a Perceção de Validade de Conteúdo (CV) e a Motivação para Transferir (MT) ( $r = 0,313$ ), o que revela a importância de se divulgar eficazmente a formação, pois o formando frequentará a mesma com maior motivação para transferir. Já a Oposição do Supervisor está alta e negativamente correlacionada com a Capacidade Pessoal para Transferir ( $r = -0,431$ ), o que realça a importância das chefias no estímulo dos trabalhadores para aplicarem aquelas aprendizagens.

**Tabela 20.**

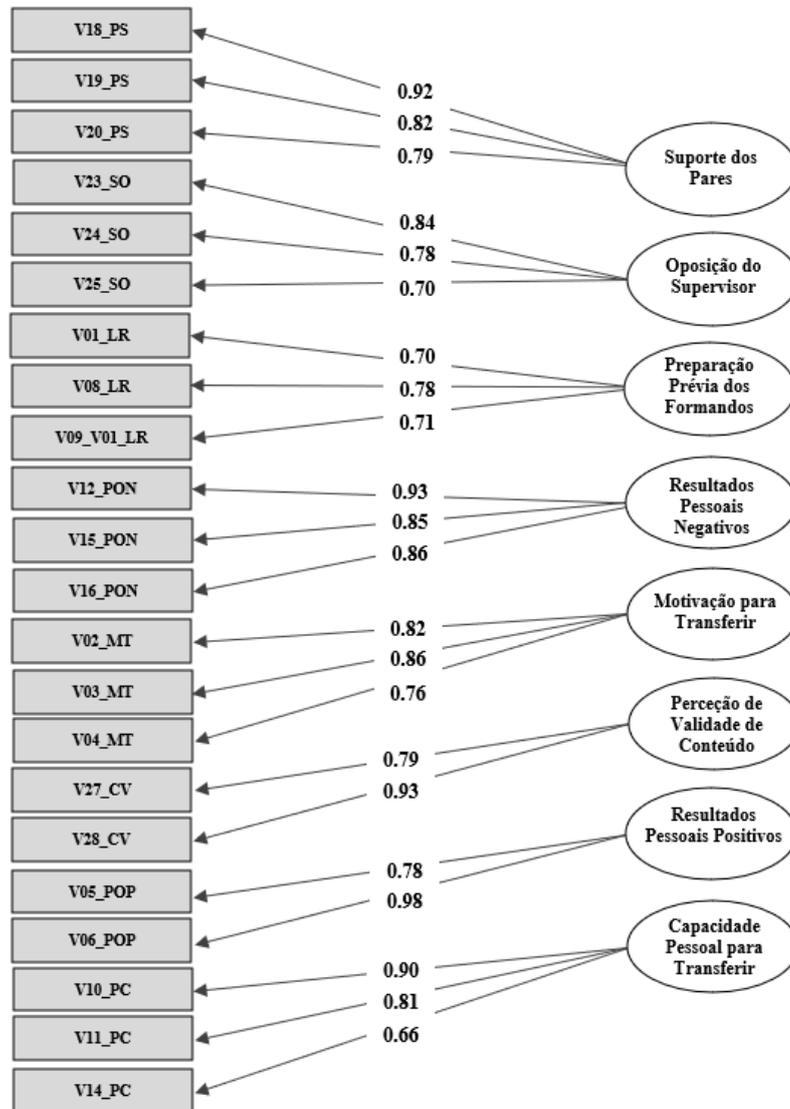
*Matriz de correlações dos fatores do LTSI – Domínio Específico da Formação (solução final)*

Fatores	Fatores							
	Suporte dos Pares (PS)	Oposição do Supervisor (SO)	Preparação Prévia dos Formandos (LR)	Resultados Pessoais Negativos (PON)	Motivação para Transferir (MT)	Perceção de Validade de Conteúdo (CV)	Resultados Pessoais Positivos (PON)	Capacidade Pessoal para Transferir (PC)
Suporte dos Pares (PS)	1,000							
Oposição do Supervisor (SO)	-,080	1,000						
Preparação Prévia dos Formandos (LR)	-,247	,086	1,000					
Resultados Pessoais Negativos (PON)	-,223	-,175	,129	1,000				
Motivação para Transferir (MT)	,298	-,100	-,275	-,252	1,000			
Perceção de Validade de Conteúdo (CV)	,337	,016	-,213	-,248	,313	1,000		
Resultados Pessoais Positivos (PON)	,426	,112	-,157	-,183	,253	,252	1,000	
Capacidade Pessoal para Transferir (PC)	,362	-,431	-,147	,021	,252	,211	,213	1,000

Esta estrutura de oito fatores foi testada mediante uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e os resultados sugerem que este modelo tem uma adequada bondade de ajustamento, agora com 22 itens (face aos originais 33 deste domínio específico) (Figura 13). Os indicadores de bondade de ajustamento estão dentro dos parâmetros:  $\chi^2$  (df = 165) = 333.49;  $\chi^2 / df = 2.02$ ; RMSEA=0,089; IFI=0,969; GFI=0,868; CFI=0,969; SRMR=0,05 e AIC=4140.612. A única exceção é o GFI, com 0,868, apenas ligeiramente abaixo dos valores recomendados.

**Figura 13.**

*Diagrama do Modelo Final do LTSI – Domínio Específico da Formação*



Numa terceira fase, e seguindo a abordagem proposta na versão original do *LTSI*, foi conduzida uma AFC com a macro estrutura de 3 dimensões, correspondentes aos grandes conjuntos de escalas: Motivação, Capacidade e Contexto de Trabalho.

As escalas de Capacidade incluíram quatro fatores distintos, nomeadamente a Percepção de Validade de Conteúdo, *Design* de Transferência, Capacidade Pessoal para Transferir e Oportunidade para utilizar a Formação. As escalas de Motivação integraram a Motivação para Transferir e Preparação Prévia dos Formandos. Por fim, as escalas de Contexto de Trabalho incluíram o Suporte do Supervisor, Oposição do Supervisor, Suporte dos Pares, Resultados Pessoais Positivos e Resultados Pessoais Negativos.

Esta terceira abordagem conduziu a uma solução final com catorze itens (dos 33 originais) e três fatores, com indicadores de bondade de ajustamento aceitáveis:  $\chi^2$  (df = 74) = 100.75,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2/df = 1.36$ , RMSEA=0.070, IFI=0.940, GFI=0.930, CFI=0.940 and AIC=3275.421 (Tabela 21).

**Tabela 21.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento dos vários Modelos de Medida – Domínio Específico da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
Referência	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
AFC com base no Modelo Original	284.05	165	0.00000	0,087	0,838	0,884	0,885	1.72	0.0529	4145.175
AFC com base no Modelo da AFE	333.49	165	0.00000	0,090	0,868	0,969	0,969	2.02	0.0545	3767.956
AFC com base no Modelo das 3 Macro-Dimensões	100.75	74	0.02108	0,070	0,930	0,940	0,940	1.36	0.0419	3275.421

Vários itens foram combinados ou retidos em diferentes fatores, dando origem a novas designações de fatores, ao passo que outros fatores nem sequer emergiram (Figura 14). A dimensão macro da Capacidade, que inclui todos os itens do *Design* de Transferência original, em combinação com dois itens de Validade de Conteúdo e dois itens de Oportunidade para utilizar a formação, deu origem a um novo fator, que foi designado de “Transferibilidade”.

Na macro-dimensão da Motivação, apenas emergiu o fator original Motivação para Transferir. Finalmente, na macro-dimensão do Contexto de Trabalho, surgiu igualmente um novo constructo, denominado “Ambiente de Suporte”, que inclui dois itens de Resultados Pessoais Positivos, um item de Suporte do Supervisor e um item de Suporte dos Pares.

Os constructos Capacidade Pessoal para Transferir (da macro-dimensão Capacidade), Preparação Prévia dos Formandos (da macro-dimensão Motivação), Oposição do Supervisor e Resultados Pessoais Negativos (da macro-dimensão Ambiente de Suporte) não emergiram no modelo final.

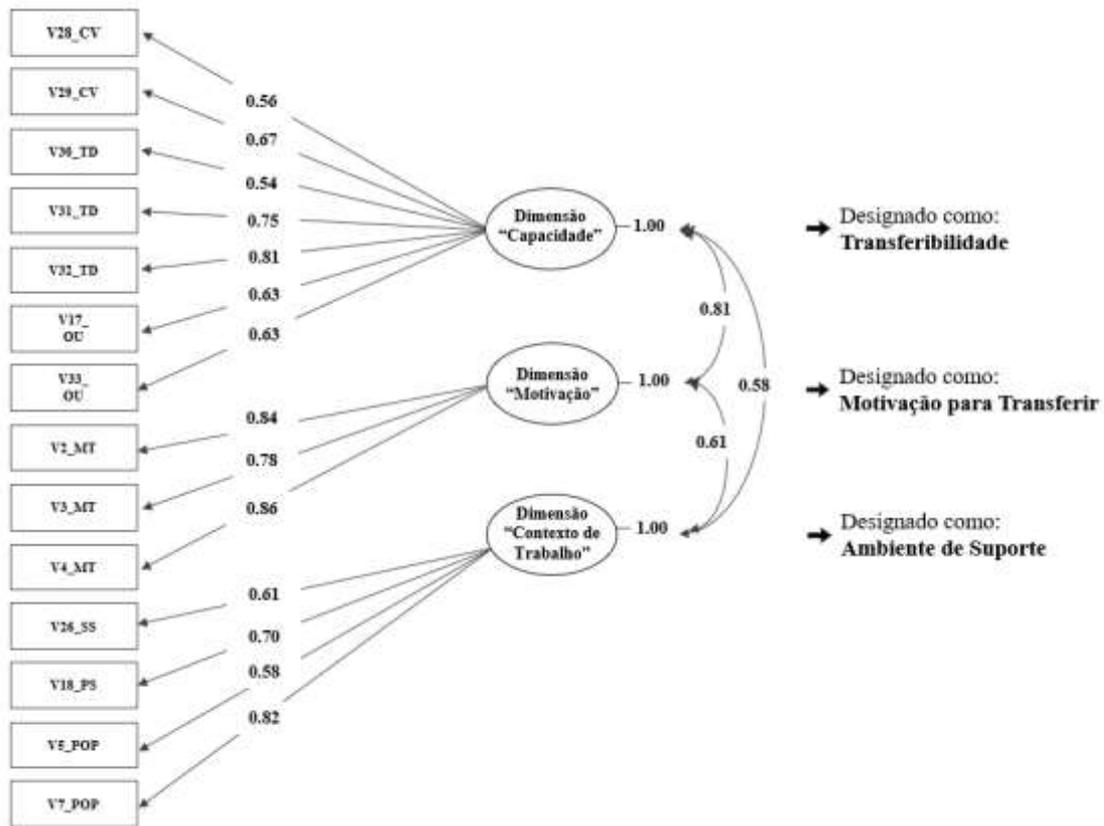
A análise de fiabilidade revelou que estes 3 fatores, a Transferibilidade, a Motivação para Transferir e o Ambiente de Suporte, possuem valores de coeficiente de *Alpha de Cronbach* de 0,809, 0,826 and 0,728, respetivamente.

Em termos de validade convergente, a Fiabilidade de constructo (CR) foi de 0,84, 0,87 e 0,78, excedendo o valor mínimo sugerido de 0,70 (Hair et al., 2010). A Variância Média Extraída (VE) foi, respetivamente, de 0,39, 0,68 e 0,44, com dois dos fatores ligeiramente abaixo dos valores recomendados.

Comparando esta solução final com as anteriores, surgem alguns fatores comuns, como a Perceção de Validade de Conteúdo, Motivação para Transferir, Resultados Pessoais Positivos e Suporte dos Pares.

Figura 14.

Modelo Final – Domínio Específico da Formação



Finalmente, as correlações entre as dimensões foram elevadas a moderadas. A dimensão Transferibilidade está altamente correlacionada com a Motivação para Transferir ( $r = 0.81$ ) e com o Ambiente de Suporte ( $r = 0.68$ ); e estes dois fatores também se encontram positivamente correlacionados ( $r = 0.61$ ).

### 3.1.2. Domínio Geral da Formação

Já no domínio geral da Formação, os preditores da transferência com médias mais elevadas foram o Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE), com uma média total de 4,00 (DP=0,756) e a Auto-Eficácia de Desempenho (PSE), com uma média total de

3,76 (DP=0,829). As médias por item mais elevadas correspondem também a todos os itens destas variáveis, com valores a variar entre 3,64 e 4,12 (Tabela 22).

Estes valores evidenciam que os participantes têm elevadas expectativas de que o seu esforço orientado para a transferência da formação se traduza num melhor desempenho (TE), esforço esse assente na confiança de que são capazes de modificar esse mesmo desempenho sempre que o pretendam (PSE).

**Tabela 22.**

*Estatísticas descritivas do Learning Transfer System Inventory – Domínio Geral da Formação*

Dimensão	Itens	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
Auto-Eficácia de Desempenho	B2Q45_PSE	403	1	5	3,86	0,815	-0,927	1,360
	B2Q46_PSE	403	1	5	3,79	0,771	-1,123	2,251
	B2Q47_PSE	403	1	5	3,64	0,902	-1,008	1,260
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	B2Q34_TE	403	1	5	4,01	0,696	-0,987	2,719
	B2Q35_TE	403	1	5	4,12	0,748	-1,276	3,382
	B2Q38_TE	403	1	5	3,87	0,823	-1,078	2,113
Desempenho – Expectativas de Resultados	B2Q36_POE	403	1	5	3,16	1,052	-0,445	-0,372
	B2Q37_POE	403	1	5	3,45	0,875	-0,538	0,318
	B2Q39_POE	403	1	5	2,97	1,012	-0,278	-0,283
Coaching de Desempenho	B2Q43_PCO	403	1	5	3,19	0,948	-0,360	-0,375
	B2Q44_PCO	403	1	5	2,97	1,008	-0,140	-0,698
	B2Q48_PCO	403	1	5	3,36	0,977	-0,704	0,015
Resistência à Mudança	B2Q40_RC	403	1	5	1,78	0,839	1,091	1,330
	B2Q41_RC	403	1	5	2,31	1,052	0,625	-0,273
	B2Q42_RC	403	1	5	2,67	1,092	0,234	-0,729

Com base na versão inglesa:

**PSE**=Performance Self-Efficacy; **TE**=Transfer Effort-Performance Expectations; **POE**=Performance-Outcome Expectations; **PCO**=Performance Coaching; **RC**=Resistance to change

A frequência nos níveis 1 (“*discordo totalmente*”) e 2 (“*discordo*”) é evidente na variável Resistência à Mudança (RC), com valores médios de frequência de 26,7% e 38,5% respetivamente, evidenciando que os trabalhadores não percecionam as normas da organização ou da sua equipa como bloqueios à mudança e ao ato de transferência. O exemplo mais evidente é o item B2Q40\_RC (“... *gozam com os outros, quando estes usam técnicas que aprendem em formação*”), com 42,9% das respostas no nível 1 (Tabela 23).

Constata-se que não existem itens ou dimensões com frequências significativas no extremo oposto, no nível 5 (“*concordo totalmente*”), excetuando a variável Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE). Aliás, combinando os níveis 4 e 5 de resposta, esta é também a dimensão com valores mais elevados, com 41,7% das respostas positivas, atingindo 61,1% se se considerar apenas o nível “*concordo*”. Destaca-se particularmente o item B2Q34\_TE, com 65% de frequência de respostas.

Na linha dos valores médios apresentados anteriormente, a dimensão Auto-eficácia do Desempenho surge, de seguida, com frequências médias no nível “*concordo*” de 59,1% e combinada com o nível “*concordo totalmente*” com 36,3%.

Aliás, excetuando a dimensão Resistência à Mudança, a grande concentração de respostas no extremo positivo encontra-se no nível 4 (“*concordo*”), com quatro das cinco dimensões deste domínio geral a apresentarem itens com valores entre os 29,8% e 65,0%.

Nas dimensões Desempenho – Expetativas de Resultados (POE) e *Coaching* de Desempenho (PCO), assiste-se também a uma grande concentração de respostas neutras (nível 3 “*não concordo nem discordo*”), com frequências médias de 38% e 31,9%. A maior diferença entre ambas é que a perceção é mais neutra na primeira dimensão, ao passo que, na segunda, as respostas positivas são superiores em 6% às respostas neutras.

Neste domínio geral, os autores da escala definiram as macro-dimensões Motivação e Contexto de Trabalho, e são as subescalas de motivação que apresentam valores médios e de frequências mais elevados.

As macro-dimensões de Motivação e Contexto de Trabalho apresentam médias totais bastante diferentes, com 3,65 (DP=0,856) e 2,72 (DP=0,986), respetivamente.

Tabela 23.

Frequência por Níveis de Resposta do Learning Transfer System Inventory – Domínio Geral da Formação

Dimensão	Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Auto-Eficácia de Desempenho	B2Q45_PSE	1,2%	5,7%	16,6%	58,8%	17,6%
	B2Q46_PSE	1,7%	4,5%	18,6%	63,5%	11,7%
	B2Q47_PSE	4,0%	5,7%	24,1%	54,8%	11,4%
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	B2Q34_TE	0,7%	2,5%	11,9%	65,0%	19,9%
	B2Q35_TE	1,2%	2,5%	7,7%	60,0%	28,5%
	B2Q38_TE	2,2%	3,2%	17,9%	58,3%	18,4%
Desempenho – Expectativas de Resultados	B2Q36_POE	9,2%	14,4%	34,7%	35,0%	6,7%
	B2Q37_POE	2,7%	9,7%	35,5%	44,2%	7,9%
	B2Q39_POE	10,7%	16,1%	43,9%	24,6%	4,7%
Coaching de Desempenho	B2Q43_PCO	4,5%	18,6%	35,0%	37,0%	5,0%
	B2Q44_PCO	7,4%	26,1%	32,8%	29,8%	4,0%
	B2Q48_PCO	5,5%	12,9%	28,0%	46,9%	6,7%
Resistência à Mudança	B2Q40_RC	42,9%	40,4%	13,2%	2,5%	1,0%
	B2Q41_RC	22,8%	41,7%	19,9%	12,7%	3,0%
	B2Q42_RC	14,4%	33,5%	27,5%	19,9%	4,7%

Comparativamente com o Domínio Específico, neste âmbito da Formação em geral, algumas das variáveis apresentam valores inferiores aos recomendados (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), nomeadamente a Auto-Eficácia de Desempenho (da macro-dimensão Motivação), com 0,565, e a Resistência à Mudança (da macro-dimensão Contexto de Trabalho), com 0,473.

Dado que a última versão do *LTSI* já só mantém 3 itens por variável latente, nesta fase optou por não se fazer qualquer respecificação.

Tabela 24.

Consistência Interna do Learning Transfer System Inventory – Domínio Geral da Formação

Dimensão	Itens	$\alpha$
<b>Domínio Geral</b>		<b>0,725</b>
<b>Escalas de Motivação</b>		<b>0,793</b>
Auto-Eficácia de Desempenho	B2Q45_PSE	0,565
	B2Q46_PSE	
	B2Q47_PSE	
Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho	B2Q34_TE	0,751
	B2Q35_TE	
	B2Q38_TE	
Desempenho – Expetativas de Resultados Auto-Eficácia de Desempenho	B2Q36_POE	0,758
	B2Q37_POE	
	B2Q39_POE	
<b>Escalas de Contexto de Trabalho</b>		<b>0,545</b>
Coaching de Desempenho	B2Q43_PCO	0,840
	B2Q44_PCO	
	B2Q48_PCO	
Resistência à Mudança	B2Q40_RC	0,473
	B2Q41_RC	
	B2Q42_RC	

Começou por realizar-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) inicial. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um valor de 0,805, confirmando uma excelente relação entre as variáveis manifestas.

Desta AFE, emergiu uma estrutura fatorial com 4 fatores, mantendo os fatores originais de *Coaching* de Desempenho, Desempenho – Expetativas de Resultados, Resistência / Abertura

à Mudança e surgiu um novo fator, que combinou os anteriores Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho e um item de Auto-Eficácia de Desempenho.

Dada a existência de dois itens com cargas fatoriais inferiores a 0,5 no fator Resistência / Abertura à Mudança, este foi removido. Assim, o modelo final decorrente da AFE resultou numa estrutura de três fatores, mantendo dez dos itens originais (Tabela 25). Esta solução explica 68,1 % da variância comum.

Os valores de fiabilidade desta solução AFE estão dentro dos padrões recomendados, com o Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho com 0,786, o Desempenho – Expetativas de Resultados com 0,748 e o *Coaching* de Desempenho com 0,840. A fiabilidade de constructo varia entre 0,80 e 0,90, enquanto a variância média extraída está entre 0,58 e 0,72.

**Tabela 25.**

*Resultados da Análise Fatorial Exploratória do LTSI – Domínio Geral da Formação (solução final)*

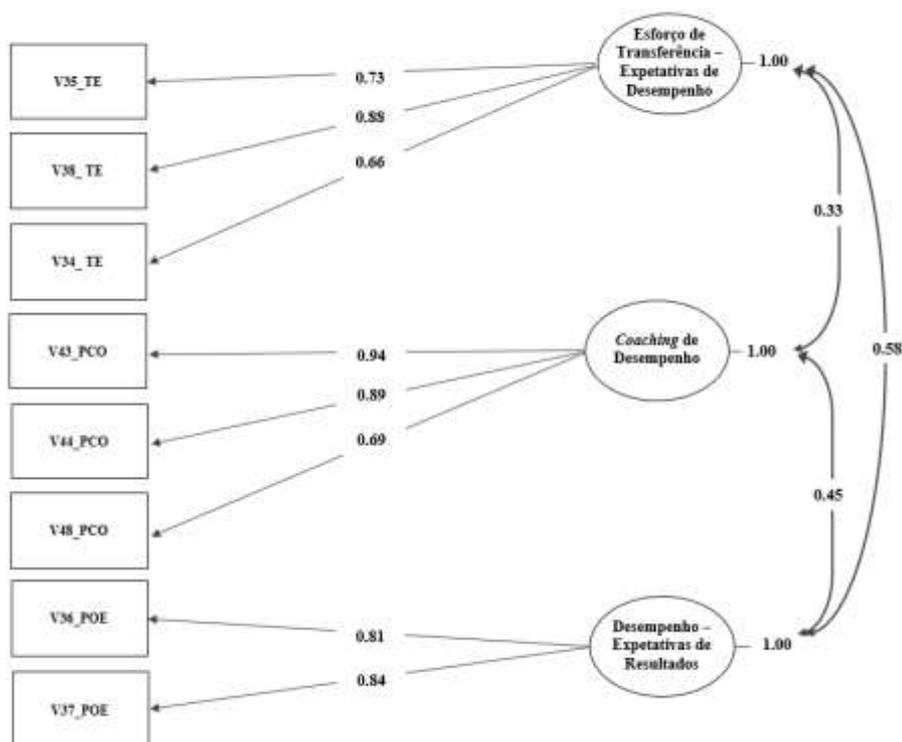
Itens	Fatores			Comunalidades
	Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE)	Desempenho – Expetativas de Resultados (POE)	Coaching de Desempenho (PCO)	
B2Q38_TE	0,791	-0,266	-0,500	0,651
B2Q35_TE	0,707	-0,118	-0,301	0,503
B2Q47_PSE	0,674	-0,222	-0,410	0,469
B2Q34_TE	0,622	-0,147	-0,225	0,392
B2Q43_PCO	0,225	-0,893	-0,403	0,799
B2Q44_PCO	0,054	-0,810	-0,310	0,677
B2Q48_PCO	0,476	-0,724	-0,435	0,623
B2Q36_POE	0,280	-0,382	-0,829	0,699
B2Q37_POE	0,389	-0,307	-0,735	0,545
B2Q39_POE	0,460	-0,317	-0,610	0,417

Método de Extração: Fatorização pelo Eixo Principal.

De seguida, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com recurso a esta escala de três fatores. Após respecificação do modelo, este ajustou mantendo os mesmos três fatores, com índices de bondade de ajustamento dentro dos valores recomendados, nomeadamente:  $\chi^2$  (df = 15) = 25.20;  $\chi^2$  / df = 1.68; RMSEA = 0,090; CFI = 0,994; IFI = 0,994; GFI = 0,964 e AIC = 1636.193 (Figura 15).

Figura 15.

Diagrama do Modelo Final – Domínio Geral da Formação



Em termos de correlações, o Esforço de Transferência está negativamente correlacionado com o Desempenho – Expetativas de Resultados ( $r = -0,344$ ) e com o *Coaching* de Desempenho ( $r = -0,213$ ). Em contrapartida, a correlação entre este último e o Desempenho – Expetativas de Resultados é a mais significativa nesta solução final ( $r = 0,417$ ) (Tabela 26).

Tabela 26.

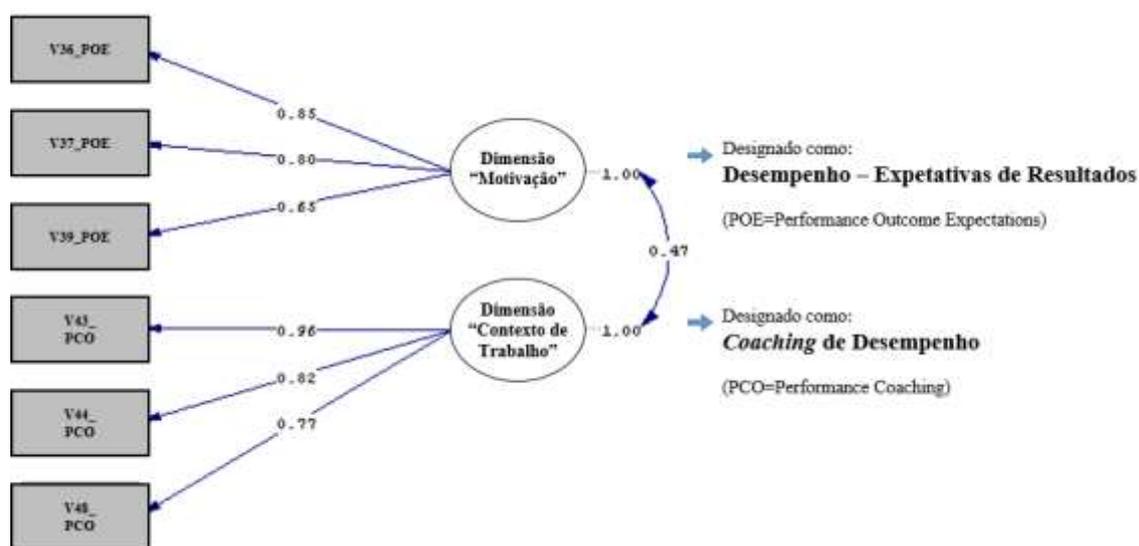
Matriz de correlações (policóricas) dos fatores do LTSI – Domínio Geral da Formação

Fatores	Fatores		
	Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE)	<i>Coaching</i> de Desempenho (PCO)	Desempenho – Expetativas de Resultados (POE)
Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho (TE)	1,000		
<i>Coaching</i> de Desempenho (PCO)	-0,213	1,000	
Desempenho – Expetativas de Resultados (POE)	-0,344	0,417	1,000

Numa terceira fase, foi conduzida uma AFC com base na estrutura original de macro dimensões, que incluem escalas de Motivação e de Contexto de Trabalho. O modelo final daqui decorrente apresentou uma estrutura fatorial com ajustamento adequado, agora com dois fatores e seis itens (dos quinze itens originais) e que explica 72.3% da variância total (Figura 16).

**Figura 16.**

*Modelo Final resultante da Análise Fatorial Confirmatória das Macro-Dimensões – Domínio Geral da Formação*



Os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores aceitáveis (Tabela 27), com exceção do RMSEA = 0.100, acima dos valores recomendados. Neste último modelo, o valor do AIC foi o menor, o que indicia um melhor ajustamento do mesmo, comparativamente aos anteriores.

**Tabela 27.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento dos vários Modelos de Medida – Domínio Geral da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
AFC com base no Modelo Original	111.16	38	0.00000	0.124	0.897	0.897	0.898	2.92	0.0818	2231.170
AFC com base no Modelo da AFE	25.20	15	0.0000	0.090	0.964	0.994	0.994	1.68	0.0850	1602.205
AFC com base no Modelo das 3 Macro-Dimensões	18.99	8	0.01490	0.100	0.969	0.974	0.974	2.37	0.0483	1211.776

O primeiro fator, incluído na dimensão de Motivação, corresponde ao fator original Desempenho – Expetativas de Resultados. O segundo fator, da dimensão de Contexto de Trabalho, corresponde ao fator original *Coaching* de Desempenho. Os fatores Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho e Auto-Eficácia de Desempenho (da dimensão Motivação) e Resistência / Abertura à Mudança (da dimensão Contexto de Trabalho) não emergiram nesta solução final.

Na análise de fiabilidade, estes fatores apresentarem valores de coeficiente de *Alpha de Cronbach* de 0,758 e 0,840 respetivamente, com variância média extraída de 0,56 e 0,72 e, por fim, com fiabilidade de constructo de 0,80 e 0,89, todos eles dentro dos valores recomendados na literatura (Hair et al., 2010).

Esta estrutura é semelhante às soluções obtidas através da AFE e AFC anteriores, excetuando a dimensão Esforço de Transferência – Expetativas de Desempenho, que não emergiu neste modelo. Também nestas os dois fatores emergentes já tinham surgido.

As correlações entre estes dois fatores foram moderadas ( $r=0.47$ ), o que pode sugerir um eventual processo de retroalimentação, em que os trabalhadores recebem *feedback* sobre como estão a transferir e a desempenhar o seu trabalho (*Coaching* de Desempenho), o que alimenta a sua expetativa de que poderão obter melhores resultados, fruto da melhoria no desempenho (Desempenho – Expetativas de Resultados). A concretização de melhores desempenhos pode, por seu turno, gerar mais *feedbacks* e assim sucessivamente.

### 3.2. Análise dos Efeitos de Moderação

Na segunda questão de investigação deste estudo, procurou compreender-se se a solução fatorial encontrada varia de forma estatisticamente significativa em função de diferentes variáveis individuais e situacionais e se, em função disso, ditam diferenças sistemáticas na nova versão do *LTSI* para Portugal. Para dar resposta a esta questão, realizou-se uma análise MANOVA, seguida de ANOVA, analisando-se os dois domínios (específico e geral) separadamente, bem como cada uma das variáveis independentes.

Na sequência da análise da distribuição da normalidade, verificou-se que os coeficientes de assimetria e de achatamento (curtose) apresentam valores que permitem concluir que as variáveis quer do domínio geral, quer do domínio específico da formação possuem distribuição normal para  $\alpha = 0.05$  (Anexo 9).

Com base no Teste de Levene, encontraram-se diferenças significativas em diversas variáveis, com *p-value* abaixo de 0.05, rejeitando o pressuposto de homogeneidade da variância do modelo. Nestes casos, conduziram-se de seguida testes *post-hoc* com comparações múltiplas e escolheu-se o teste de *Tukey HSD* para o efeito (Anexo 10). De seguida, detalham-se os resultados destas variáveis.

Em relação ao género, a MANOVA não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os géneros feminino e masculino, no domínio da formação específica. Como o nível de significância do teste *Pillai's Trace* foi inferior a 0.80, conduziu-se uma ANOVA com as três variáveis dependentes e apenas a Motivação para Transferir apresentou valores no limite do desejado (*p-value* = 0.052).

No domínio da formação em geral, foram encontradas diferenças nas variáveis de Desempenho – Expetativas de Resultados (da macro dimensão Motivação) e *Coaching* de Desempenho (da macro dimensão Contexto de Trabalho). Os resultados mostram que os respondentes do género masculino têm maiores expetativas em ambos os fatores, quando comparados com os participantes do género feminino.

No tocante à idade, consideraram-se três categorias etárias, nomeadamente,  $\leq 29$  anos, 30-39 anos e  $\geq 40$  anos. A análise MANOVA revelou que a idade tem um efeito significativo no novo fator Ambiente de Suporte (*Supportive Environment*) no domínio específico da formação, e no fator *Coaching* de Desempenho no domínio da formação em geral.

Para o Ambiente de Suporte, a ANOVA veio revelar diferenças estatisticamente significativas nas categorias  $\leq 29$  anos e  $\geq 40$  anos, com os respondentes com mais de 40 anos a manifestar perceções mais baixas acerca do contexto de transferência da formação.

Quanto ao fator *Coaching* de Desempenho, todos os níveis etários apresentaram diferenças, mas, uma vez mais, é junto do grupo mais velho que se verificam valores médios mais baixos.

Em relação à antiguidade na organização, foram consideradas quatro categorias de análise, nomeadamente,  $\leq 4$  anos, 5-10 anos, 11-17 anos e  $\geq 18$  anos. No âmbito da formação específica, não surgiram diferenças estatisticamente significativas em relação a esta variável. Contudo, no domínio da formação em geral, a ANOVA evidenciou que as categorias  $\leq 4$  anos, 5-10 anos e  $\geq 18$  anos tinham diferenças entre si, com os respondentes com maior antiguidade na organização ( $\geq 18$  anos) a revelarem uma perceção menos positiva do fator *Coaching* de Desempenho.

No que diz respeito às habilitações literárias, foram analisadas três categorias de escolaridade distintas, como Até ao Ensino Secundário (correspondente até ao 9º ano de escolaridade inclusive), Ensino Secundário (10º - 12º anos) e Ensino Superior. Através da MANOVA, foram identificadas diferenças significativas em todas as categorias, exceto no fator Desempenho – Expetativas de Resultados (da macro dimensão Motivação).

A ANOVA veio demonstrar também que, para ambos os domínios específico e geral, as habilitações literárias são uma variável influente, sobretudo com diferenças entre o Ensino Superior e o Ensino Secundário. Os respondentes com habilitações de nível superior revelam uma perceção menos positiva dos fatores Transferibilidade, Motivação para Transferir, Ambiente de Suporte e *Coaching* de Desempenho. A única distinção encontra-se no domínio específico dos programas de formação, em que essa diferença em termos de escolaridade é significativa em todas as variáveis, ao passo que para o domínio geral, afeta apenas o fator de *Coaching* de Desempenho (dimensão do Contexto de Trabalho).

A variável posição foi agrupada em três categorias, com Quadros superiores, Quadros médios e Trabalhadores em Funções Operacionais e Técnicas. A MANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Motivação para Transferir, Ambiente de Suporte e *Coaching* de Desempenho.

Em relação à Motivação para Transferir, essas diferenças são evidentes entre quadros superiores e quadros médios, com estes últimos a mostrarem uma perceção comparativamente mais negativa da variável Posição.

Quanto ao Ambiente de Suporte, todos os níveis revelaram diferenças estatisticamente significativas, com os quadros superiores a percecionarem este ambiente de forma menos positiva, ao passo que os trabalhadores em funções operacionais e técnicas são quem tem uma perceção mais positiva do mesmo.

No domínio da formação em geral, não foram encontradas diferenças no tocante ao fator Desempenho – Expetativas de Resultados, mas confirmou-se novamente o mesmo padrão de baixas expectativas dos quadros superiores em relação ao *Coaching* de Desempenho.

Relativamente ao tipo de formação, incluíram-se três tipologias de formação, nomeadamente, Comportamental, Técnica e Mista (combinação das duas anteriores).

No domínio específico da formação, a análise com MANOVAS não revelou diferenças significativas, ainda que os valores apresentados estejam no limite de significância (0.508). Na medida em que, em anteriores estudos de validação do *LTSI*, esta variável apresentava diferenças substanciais, optou-se por fazer uma ANOVA. E, de facto, esta análise permitiu concluir da existência de diferenças entre a formação comportamental e a formação técnica especificamente em relação ao fator Motivação para Transferir. Segundo estes resultados, os participantes em programas de formação técnica revelaram menor motivação para transferir do que aqueles que frequentaram ações comportamentais.

No domínio da formação em geral, as diferenças estendem-se a todas as categorias no fator *Coaching* de Desempenho, com os frequentadores de formações comportamentais a revelarem menor valorização dessas práticas de *coaching* e *feedback*. Já quanto ao constructo Desempenho – Expetativas de Resultados, as formações comportamentais e as formações mistas apresentaram maiores diferenças entre si, com os formandos das primeiras a manifestar uma perceção mais negativa.

Por fim, quanto à duração da formação, definiu-se um conjunto de categorias, que incluem  $\leq 1$  dia, 2-3 dias e  $\geq 4$  dias. A MANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas no Ambiente de Suporte (domínio específico), bem como no Desempenho – Expetativas de Resultados e *Coaching* de Desempenho (domínio geral).

Para ambos os domínios, a análise por ANOVA mostrou que os participantes em programas formativos com 2-3 dias de duração possuíam uma perceção menos positiva dessas variáveis dependentes, quando comparados com os restantes níveis.

## 4. CONCLUSÕES

### 4.1 Discussão dos Resultados

O objetivo deste estudo era investigar a validade de constructo da mais recente versão do *Learning Transfer System Inventory (LTSI)* (Bates et al., 2012) para Portugal e identificar se um conjunto de variáveis individuais e situacionais (idade, género, habilitações literárias, posição, antiguidade na organização, tipo e duração da formação frequentada) afetaria a perceção dos respondentes face aos diferentes fatores que integram este instrumento.

Investigações realizadas em diversos países têm validado a estrutura interna do *LTSI*, mas, até à altura deste estudo, apenas outras duas validações muito recentes utilizaram esta nova versão (Kim et al., 2019; Soerensen et al., 2017). Aliás, tanto quanto se sabe, na literatura com o *LTSI*, esta é a primeira vez que se conduz uma validação subsequente de uma nova versão, após uma primeira validação da estrutura original. Tal como os autores originais, o nosso objetivo foi poder colocar ao dispor das organizações uma ferramenta robusta, atualizada e em formato mais reduzido, que lhes permitam tomar decisões mais informadas no tocante às suas políticas e práticas de formação.

Para responder à primeira questão de investigação, foram realizadas análises fatoriais exploratórias e confirmatórias e a estrutura original proposta pelos autores (Bates et al., 2012), de 16 fatores, não foi replicada para a realidade portuguesa. Os resultados obtidos também não encontraram coincidência noutros estudos de validação do *LTSI*, como é o caso da solução fatorial de 14 fatores encontrada na Dinamarca (Soerensen et al., 2017), 18 fatores na Jordânia (Khasawneh et al., 2006) ou 15 fatores em Taiwan (Chen et al., 2005).

Nesse sentido, propôs-se uma abordagem diferente ao *LTSI*, com base na estrutura original de macro-dimensões sugerida pelos autores (Holton et al., 2000). Assim, as escalas foram organizadas em 3 fatores para o domínio da formação específica, incluindo a Motivação, a Capacidade para Transferir e o Contexto de Trabalho, acrescentando 2 outros fatores no domínio da formação em geral, também com a Motivação e o Contexto de Trabalho, agora tendo por base a formação como um todo.

Com base nesta nova perspetiva, os resultados permitiram identificar uma solução fatorial com 5 fatores, com 20 itens, ajustada à amostra portuguesa. Na medida em que alguns

dos fatores originais emergiram, optou por não se utilizar os nomes iniciais das macro-escalas (Motivação, Capacidade e Contexto de Trabalho), mas antes a designação original daqueles fatores ou a criação de nomenclaturas mais integradoras para os novos fatores.

Para o domínio específico da formação, emergiram 3 fatores (com 14 itens), que incluem agora a designação de Motivação para Transferir (correspondente a todos os itens originais), bem como dois novos fatores, resultando da combinação de outros itens.

Um deles resulta da combinação de dois itens da Percepção de Validade de Conteúdo, os três itens do *Design* de Transferência e dois dos itens da Oportunidade para utilizar a Formação, e foi designado como Transferibilidade.

O outro fator incluiu os itens originais de Suporte do Supervisor, um item de Suporte dos Pares e dois itens de Resultados Pessoais Positivos (da dimensão de Contexto de Trabalho) e ficou identificado como Ambiente de Suporte.

Alguns destes resultados são consistentes com outras validações do *Learning Transfer System Inventory*, mesmo com alguns com estruturas fatoriais distintas. Por exemplo, a Motivação para Transferir também emergiu na versão francesa do *LTSI* (Devos et al., 2007) como um dos preditores mais fortes. Também nesta versão, o *Design* de Transferência e a Oportunidade para utilizar a Formação foram reconhecidos como fortes antecedentes da Transferência da Formação.

Por outro lado, na validação de Taiwan (Chen, 2003), o *Design* de Transferência e a Oportunidade para utilizar a Formação também já tinham emergiram como fator único, aí designado de Transferibilidade. Também na versão dinamarquesa (Soerensen et al., 2017), um dos itens da Percepção de Validade de Conteúdo surge em combinação com os três itens do *Design* de Transferência.

Na anterior versão portuguesa do *LTSI* (Velada et al., 2009), emergiu igualmente um novo fator, resultante da combinação da Percepção de Validade de Conteúdo, *Design* de Transferência e Oportunidade para utilizar a Formação, e que foi também designado como Transferibilidade da Formação. A presença deste “fator combinado” também no nosso estudo reforça a necessidade de analisá-lo como um novo constructo ou, em alternativa, criar novos indicadores de investigação para aqueles fatores em separado.

A combinação específica de dois itens de Suporte do Supervisor, um de Suporte de Pares e dois de Resultados Pessoais Positivos ainda não tinha sido encontrada em anteriores validações do *LTSI*. Porém, está em linha com a literatura que suporta a relação positiva entre variáveis de suporte social e a transferência da formação (Montesino, 2002; Smith-Jentsch et al., 2001). Nesse sentido, poder-se-á estar perante a presença de um novo constructo, aqui designado como Ambiente de Suporte.

Este novo fator pode ser analisado também numa perspetiva cultural, na medida em que os respondentes portugueses tendem a esperar do seu contexto organizacional a criação de condições efetivas de suporte à transferência da formação, por parte dos seus supervisores ou pares, de forma a que obtenham o retorno desejado quando efetivarem essa transferência para o seu posto de trabalho.

As correlações elevadas a moderadas entre estes três fatores sugerem que os trabalhadores que valorizam mais a formação em si, com itens de “Transferibilidade” e se encontram num “Ambiente de Suporte”, tendem a revelar uma maior Motivação para Transferir.

No tocante ao domínio da formação em geral, emergiram 2 fatores, com 6 itens, correspondentes aos originais Desempenho – Expetativas de Resultados (da macro-dimensão Motivação) e *Coaching* de Desempenho (da macro-dimensão Contexto de Trabalho).

O factor Desempenho – Expetativas de Resultados já tinha sido retido na versão francesa do *LTSI* como um importante preditor (Devos et al., 2007) e o factor *Coaching* de Desempenho também já tinha emergido noutros estudos, como a anterior validação desta ferramenta para Portugal (Velada et al, 2009). Contudo, este último fator não emergiu na investigação de Taiwan (Chen et al., 2005), pois não é uma prática comum nas organizações incluídas na amostra daquele estudo.

As correlações entre estes dois fatores foram moderadas ( $r=0.47$ ), o que pode indiciar que os trabalhadores usam o *Coaching* de Desempenho como forma de melhorar o seu desempenho e, logo, obter consequências mais desejadas.

No caso dos fatores originais que não revelaram validade de constructo no presente estudo, estudos anteriores tinham já sugerido a necessidade de aumentar a sua consistência. Por exemplo, os fatores Preparação Prévia dos Formandos e Auto-Eficácia de Desempenho já

tenham revelados baixos valores de fiabilidade na versão original, bem como nas validações para Portugal (Velada et al., 2009), Taiwan (Chen et al., 2005) e Ucrânia (Yamkovenko et al., 2007), ainda que tenham surgido como fortes preditores da transferência na validação francesa.

O constructo Capacidade Pessoal para Transferir não emergiu nas versões de França e Taiwan, o que corresponde também à baixa fiabilidade encontrada no questionário original, e sugere a necessidade de se acrescentarem outros itens em estudos futuros. Por outro lado, o fator Resultados Pessoais Negativos não emergiu na versão da Jordânia, assim como o fator Oposição do Supervisor não surgiu na validação de Taiwan. Contudo, contrariamente à anterior validação portuguesa, em que a Oposição do Supervisor emergiu em dois fatores separados (comportamental e cognitivo), na presente investigação, este fator também não foi replicado. É possível que esta conclusão esteja ligada aos padrões culturais portugueses, sugerindo-se que, nos contextos organizacionais, tende a sancionar-se mais a falta ou diminuição do desempenho, mas não a penalizar ativamente os trabalhadores que não transferem o que aprenderam.

Os resultados também mostram que a perceção dos respondentes sobre o sistema de transferência tem diferenças estatisticamente significativas consoante um conjunto de variáveis individuais (género, idade, habilitações literárias, posição e antiguidade na organização) e situacionais (tipo e duração da formação). A maioria destas conclusões está em linha com os resultados de outros estudos (Chen, 2003; Velada et al., 2009; Soerensen et al., 2017), que sugerem que os sistemas de transferência podem ser percecionados de forma distinta, em função de diferentes geografias.

Apesar de não se terem encontrado diferenças significativas quanto ao Género no domínio da formação específica (que inclui os fatores Transferibilidade, Motivação para Transferir e Ambiente de Suporte), o mesmo já não acontece com o domínio da formação em geral. Neste domínio, as diferenças encontradas revelam que os respondentes do sexo masculino têm expectativas mais elevadas relativamente aos fatores Desempenho – Expectativas de Resultados e *Coaching* de Desempenho.

Uma possível explicação pode prender-se com os participantes do sexo masculino terem expectativas mais elevadas sobre poderem vir a ser recompensados por melhorarem o seu desempenho, em consequência de utilizaram em contexto de trabalho o que aprenderam na formação. A mesma conclusão pode ser extensível ao *feedback* e aos conselhos que recebem

de outras pessoas, no sentido de atingirem os seus resultados e de poderem estar mais focados na sua progressão de carreira.

Apesar da versão da Jordânia não ter revelado diferenças em relação à variável Género (Khasawneh et al., 2006), os resultados obtidos no presente estudo são consistentes com anteriores investigações. Velada et al. (2009) encontraram diferenças de género nos fatores Resultados Pessoais Positivos e Desempenho – Expetativas de Resultados, ao passo que Tziner e Falbe (1993) identificaram diferentes perceções na Motivação para Transferir. Também em Taiwan, Chen et al. (2005) encontraram diferenças significativas entre respondentes do género masculino e feminino.

Por outro lado, os resultados mostram também que a Idade tem um impacto estatístico significativo nos fatores Ambiente de Suporte e *Coaching* de Desempenho. No primeiro, os trabalhadores com mais de 40 anos revelaram uma percepção menos favorável do que aqueles com idade igual ou inferior a 29 anos. Já no caso do *Coaching* de Desempenho, todos os grupos etários revelaram diferenças estatísticas, mas, mais uma vez, é entre o grupo dos participantes mais velhos que se encontram valores médios mais baixos.

Apesar de validações anteriores do *LTSI* não terem identificado diferenças significativas no tocante à idade (Khasawneh et al., 2006; Velada et al., 2009), alguns estudos sobre fatores em particular sublinharam o impacto das diferenças etárias, nomeadamente na motivação para aprender e na possível influência na motivação para transferir (Colquitt et al., 2000).

Os respondentes mais velhos podem tender a valorizar menos um Ambiente de Suporte ou práticas de *Coaching* e *Feedback*, por inúmeras razões. Alguns podem ter atingido já uma posição hierárquica elevada na sua organização, revelando, por isso, menos predisposição para aceitar sugestões ou apoios adicionais para melhorar o seu desempenho. Em alternativa, podem também encontrar-se numa fase mais estável da sua carreira profissional, com menores oportunidades de evolução e, por isso, valorizam menos esse ambiente apoiante e de *feedback*.

Os resultados também sugerem que os trabalhadores com diferentes habilitações literárias valorizam estes preditores de forma diferente, especialmente aqueles que possuem estudos de Nível Superior. No caso do domínio específico da formação, essa diferença é significativa em todos as variáveis dependentes (Transferibilidade, Motivação para Transferir e Ambiente de Suporte), enquanto no domínio geral, incide apenas sobre o *Coaching* de

Desempenho. Nesse sentido, os respondentes com habilitações inferiores ao Ensino Universitário apresentam valores mais positivos em todos esses fatores.

Na mesma linha destes resultados, a variável Habilitações Literárias tem apresentado diferenças estatísticas na literatura (Chen et al., 2006; Khasawneh et al., 2006; Velada et al., 2009). À semelhança do estudo de Khasawneh et al. (2006), também na presente investigação os respondentes com um nível de escolaridade mais baixo avaliaram os fatores *Design* de Transferência, Perceção de Validade de Conteúdo, Motivação para Transferir, Resultados Pessoais Positivos e Desempenho – Expetativas de Resultados de forma mais positiva do que aqueles com mais educação formal. Em simultâneo, aqueles também revelaram mais motivação para transferir o que aprenderam em formação, maior recetividade a receber *feedback* e conselhos (na forma de *Coaching* de Desempenho) e, em geral, uma expetativa mais positiva quanto a beneficiar de um Ambiente de Suporte. Ou seja, podem reconhecer a formação como uma forma de aumentar a sua educação não formal e, daí, percecionarem os antecedentes da transferência de modo mais favorável.

Em contrapartida, os respondentes com habilitações de nível superior podem revelar uma perceção mais crítica sobre a transferência, dado que já possuem uma formação mais alargada e, em alguns casos, podem inclusive considerar que os programas formativos facultados pelas suas organizações não acrescentam valor ao seu percurso educational, nem estão realmente alinhados com as suas expetativas ou necessidades.

Perceções distintas foram igualmente encontradas junto de respondentes com diferentes posições hierárquicas na organização. Trabalhadores com posições intermédias mostraram-se menos motivados para transferir, enquanto os quadros superiores valorizavam menos um ambiente de suporte e práticas de *coaching* e *feedback*.

Estes resultados podem ser explicados tendo em conta a realidade em diversas organizações no nosso país. Em geral, a progressão tem sido maioritariamente horizontal, o que conduz os quadros intermédios a manifestarem menor predisposição para transferir, pois a formação não é vista como uma vantagem imediata que favoreça a progressão. Por seu lado, respondentes com funções operacionais e técnicas revelaram uma perceção mais positiva do que os outros grupos, quanto ao Ambiente de Suporte e ao *Coaching* de Desempenho.

Quanto à perceção mais negativa dos quadros superiores, estes geralmente tendem a possuir habilitações mais elevadas e, neste estudo, os resultados também revelaram que

trabalhadores com maior nível de escolaridade valorizavam menos o Ambiente de Suporte e o *Coaching* de Desempenho. Outra conclusão possível é a de que os quadros superiores estão mais frequentemente convencidos de que não precisam de apoio adicional para transferirem, visto que o seu percurso profissional e nível de desempenho contribuíram para que chegassem ao patamar profissional que atingiram.

Os resultados acerca da variável Antiguidade na Organização também apontam no mesmo sentido de uma maior antiguidade (mais de 18 anos de experiência nessa organização) estar associada a uma menor expectativa face ao *Coaching* de Desempenho. O mesmo não sucede, contudo, face aos outros fatores, que não registaram diferenças estatisticamente significativas.

Na literatura, contudo, esta variável tem estado associada a algumas contradições. Velada et al. (2009) não encontraram diferenças significativas, enquanto Donovan et al. (2001) consideraram-na relevante para a transferência da formação, com trabalhadores com mais anos de experiência na organização a valorizar formações relevantes e oportunidades para transferir o que se aprendeu para o contexto de trabalho. Assim, as nossas conclusões a este propósito vêm contradizer investigações anteriores, introduzindo uma possível terceira interpretação para o impacto da antiguidade na transferência da formação.

Os nossos resultados podem indicar um conjunto de possíveis razões, que associam a variável antiguidade na organização com outras variáveis, como as habilitações literárias, a progressão de carreira e inclusivé experiências formativas anteriores. Trabalhadores com maior antiguidade na organização podem ter maiores níveis de escolaridade e podem considerar que a formação não acrescenta valor ao seu desempenho ou percurso, especialmente se não for desenhada à medida das suas necessidades e expectativas. Também trabalhadores mais velhos, num estágio mais maduro da sua carreira e, eventualmente, até com a frequência de vários programas formativos no seu currículo, podem percecionar a formação como uma obrigação ou um fardo, imposto pela organização. Quando assim é, a predisposição para comparecer e para transferir torna-se também menor.

A tipologia de ações de formação foi também considerada neste estudo e concluiu-se que os formandos de ações técnicas revelaram uma menor Motivação para Transferir do que aqueles que frequentaram formações comportamentais ou mistas (combinação das anteriores).

O formato tradicional de desenho desta tipologia técnica pode eventualmente ser a razão para estes resultados. Em Portugal, as formações comportamentais tendem a ser mais dinâmicas e experienciais, assim como mais prováveis de apresentar a futura transferência da formação como algo exequível e fácil de implementar, quando comparadas com as ações técnicas. Esta também poderá ser a eventual razão para os participantes em formações comportamentais mostrem menor predisposição para o *Coaching* de Desempenho, especialmente se esses cursos forem muito orientados para a prática.

Em particular no fator Desempenho – Expetativas de Resultados, os formandos de formações comportamentais também revelaram menores expetativas de virem a ser recompensados por melhorarem o seu desempenho devido a transferirem o que aprenderam. Esta conclusão pode estar relacionada com algumas das ideias encontradas na validação dinamarquesa do *LTSI* (Soerensen et al., 2017). A análise aí efetuada sobre diferentes tipos de formação evidenciou que é mais fácil identificar efetivos comportamentos de transferência quando as formações são orientadas para a prática e para um conjunto específico de competências (tal como nos programas técnicos ou mistos), quando comparadas com outras com conteúdos mais abstratos.

Também na versão da Jordânia (Khasawneh et al., 2006), os participantes em ações técnicas aparentavam ter uma perceção mais positiva dos fatores de transferência.

Como inúmeros programas de formação comportamental em Portugal são relacionados com o desenvolvimento de *soft skills*, os trabalhadores poderão considerar mais difícil associar essas formações a um impacto mais rápido no seu desempenho (e os consequentes resultados desejados), por comparação com formações de natureza mais técnica.

Relativamente à variável Duração da Formação, a literatura sobre a duração ótima de um programa formativo tem apresentado algumas conclusões contraditórias. Alguns estudos sugerem que é um erro ter demasiada formação concentrada em apenas uma sessão (Baddeley & Longman, 1978), sendo preferível ter ações mais pequenas, mas mais frequentes ao longo do tempo. Outros estudos mais recentes reforçam que formações mais longas aumentam o alinhamento dos trabalhadores e o seu comprometimento normativo (Natarajan & Nagar, 2011).

As nossas conclusões reforçam essas duas perspetivas, pois os trabalhadores a frequentar programas com 4 dias ou mais e com 1 dia ou menos de duração têm perceções mais positivas sobre os fatores Ambiente de Suporte, Desempenho – Expetativas de Resultados e

*Coaching* de Desempenho, do que aqueles que estiveram em ações de 2-3 dias. Isto está também em linha com as práticas recentes de formação em Portugal que, ou reduzem o número de dias de formação em cada programa ou, pelo contrário, investem em programas de maior duração ajustados a necessidades específicas e públicos alvo particulares.

Se a opção de reduzir a duração da formação tem como objetivo reduzir o impacto da ausência dos trabalhadores do seu local de trabalho, já o investimento em programas mais alargados procura maximizar o desempenho desses trabalhadores, bem como o seu comprometimento face à sua organização e face ao processo de transferência da formação propriamente dito (Chiang & Jang, 2008).

De acordo com Chen et al. (2003), as diferenças entre as estruturas fatoriais encontradas em diferentes estudos interculturais podem ser explicadas por razões de diferenças culturais, de *design* do instrumento, de processo de tradução e de aplicação do mesmo.

A variação cultural (Hofstede et al., 2010) poderia explicar a emergência no nosso estudo de fatores “mais apoiantes”, pois tendemos a manter em Portugal uma cultura paternalista, em que os trabalhadores procuram ambientes apoiantes que os motivem a transferir.

O próprio *design* das formações e os métodos pedagógicos utilizados podem justificar as diferenças encontradas nas variáveis Tipo e Duração das formações, valorizando-se programas mais curtos, a partir dos quais a transferência da formação seja mais fácil de avaliar.

As estruturas de progressão de carreira também podem estar relacionadas com diferenças estatisticamente significativas encontradas em variáveis como a Posição, as Habilitações Literárias ou a Antiguidade na Organização, na medida em que se identificaram os grupos de trabalhadores mais antigos, com maior nível de escolaridade e a ocupar uma posição superior a manifestar uma posição mais crítica acerca dos preditores da transferência da formação que emergiram neste estudo.

A utilização da última versão do *LTSI* implicou uma atenção particular, na medida em que o trabalho de depuramento dos autores originais (Bates et al., 2012) resultou num questionário com apenas três itens por fator. Em futuras pesquisas portuguesas com o *LTSI*, poderá ser pertinente avançar com um trabalho similar de ajuste e depuração da estrutura

fatorial, começando com a versão anterior de 89 itens, para confirmar que fatores e itens permanecem no questionário.

## 4.2. Contributos do Estudo

### 4.2.1. Contributos para o Quadro Teórico

Em termos de implicações teóricas, os resultados mostram que a validação da última versão do *LTSI* para o contexto português não replicou a estrutura fatorial proposta pelos autores originais, nem sequer a anterior versão validada para Portugal.

Nesse sentido, foi proposta uma nova abordagem, que vem, por um lado, dar continuidade a uma linha inicial proposta pelos autores originais (mediante a organização das várias dimensões em macro dimensões de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho), mas que não tem sido utilizada nos sucessivos processos de validação desta escala em diferentes geografias. Contudo, agora com esta nova lógica, alguns dos resultados obtidos vieram reforçar conclusões decorrentes de anteriores validações.

A nova solução fatorial decorrente desta investigação apresenta 5 fatores, e é composta por vários constructos originais, provenientes dos domínios da formação específica e da formação em geral, tais como a Motivação para Transferir, o Desempenho – Expetativas de Resultados e *Coaching* de Desempenho.

Este novo modelo também incluiu a combinação de outros fatores em macro-fatores, como a Transferibilidade (com itens da Perceção de Validade de Conteúdo, *Design* de Transferência e Oportunidade para utilizar a Formação), que já tinha surgido noutras validações do *LTSI*, e o novo fator Ambiente de Suporte, com itens do Suporte dos Pares, Suporte do Supervisor e Resultados Pessoais Positivos. Os restantes fatores originais foram removidos, por apresentarem cargas fatoriais abaixo dos valores recomendados.

A nossa investigação indica também que o desenho e a implementação de sistemas de transferência nas organizações deve ter em conta variáveis individuais e de contexto, na medida em que várias diferenças estatisticamente significativas foram encontradas. Esta conclusão leva

a realçar a necessidade de, em contexto organizacional, se compreender melhor como atuam essas variáveis, antes mesmo de se desenharem as políticas e práticas de Formação.

Algumas das variáveis aqui em estudo já haviam sido analisadas em anteriores estudos de validação, ainda que o nosso estudo tenha um carácter mais abrangente e procure analisar com maior complexidade a dinâmica e impacto dessas variáveis.

Esta investigação veio igualmente expandir a literatura com a utilização do *LTSI* na sua última versão e é, segundo se sabe, a primeira vez que se procede a uma nova validação de um questionário já validado para o mesmo país. Este facto reforça a perspetiva integrada e sistémica da transferência da formação incluída no *LTSI*, mas também a necessidade regular de questionarmos conclusões existentes e ajustá-las a novos contextos.

Apesar de, em teoria, o modelo com o melhor grau de ajustamento ter sido o de 5 fatores, em práticas de Recursos Humanos é fundamental garantir intervenções muito focadas para aumentar a transferência da formação. É por essa razão que se propõe a utilização da estrutura fatorial original com 16 fatores, até porque os índices de bondade de ajustamento encontravam-se perto dos valores recomendados.

Em termos da efetividade para os Recursos Humanos, o *LTSI* original é também mais adequado para um entendimento mais alargado sobre os preditores da transferência da formação, e mais útil nos momentos de decisão e implementação de práticas de formação sustentáveis e efetivas. Por sua vez, o modelo resultante da presente investigação torna-se mais útil para efeitos teóricos.

#### **4.2.2. Contributos para a Gestão de Recursos Humanos**

Em termos de contributos para a prática organizacional, a presente investigação sugere que o *LTSI* em Portugal continua a oferecer grandes vantagens para as Políticas e Práticas de Recursos Humanos, com o potencial de facultar aos decisores uma ferramenta validada em inúmeros países e com uma perspetiva de análise 360°. Por exemplo, as organizações poderão recorrer ao *LTSI* como uma ferramenta para levantamento de necessidades, antes mesmo do desenho dos programas formativos, que avalia os fatores que podem condicionar a futura transferência da formação.

A avaliação de programas atuais e futuros, mediante os itens incluídos no domínio da formação específica, também irá permitir maximizar aprendizagens e consequentes melhorias em todas as fases da formação. Finalmente, a utilização contínua do *LTSI* e a disseminação das conclusões decorrentes desta investigação poderão contribuir para a mudança de mentalidades nas organizações, a favor de ganhos efetivos em termos de transferência da formação, de um nível mais micro a um mais macro.

### 4.3. Limitações do Estudo

O *LTSI* utiliza medidas de auto-reporte, aplicadas a trabalhadores após a sua frequência de programas formativos. Apesar de não ser possível excluir o erro da variância do método comum (Podsakoff et al., 2012), os autores originais (Bates et al., 2012) reforçaram que esta ferramenta foi criada para analisar as perceções individuais sobre os preditores da transferência da formação. A utilização de outras fontes de informação, além dos próprios formandos, levantaria a questão da confidencialidade, mas também de quem melhor para descrever perceções e comportamentos individuais do que o próprio respondente.

Neste estudo, procurou também incluir-se um conjunto vasto e indiferenciado de setores de atividade. Em estudos futuros, poder-se-á vir a incluir uma atenção particular a organizações de pequena e média dimensão (PMEs), pois são as mais representativas da estrutura organizativa portuguesa, desde que mantenham práticas regulares e estruturadas de formação que cumpram os critérios específicos de aplicação do *LTSI*.

Um foco adicional em empresas multinacionais a atuar em Portugal poderia conferir também uma perspetiva mais alargada do panorama organizacional e, eventualmente, identificar diferenças dentro do mesmo contexto nacional.

### 4.4. Estudos Futuros

Para estudos futuros, sugere-se a amplificação da variável Tipo de Formação para incluir programas com abordagens *online*, experienciais ou *outdoor*. Contudo, mais do que apenas

aferir este tipo específico de intervenções formativas, será fundamental analisar de futuro o potencial do *LTSI* para se ajustar a uma abordagem mais focada no formando, em que os trabalhadores se tornam mais responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem (Enos et al., 2003; Poell, 2017). Mais do que nunca, os formandos utilizam métodos de auto-estudo e de aprendizagem informal, em simultâneo ou em substituição das abordagens formativas mais formais e tradicionais (Brown & Sitzmann, 2011), o que poderá levar a um crescente foco em fatores individuais, como a motivação para transferir, ao invés da dependência de outras fontes externas de suporte.

Por fim, entre esses “percursos de aprendizagem” (“*learning paths*”), propõe-se também uma análise mais aprofundada de outras relações de mediação relacionadas com o “porquê” e o “como” a transferência da formação efetivamente ocorre, levando em conta variáveis como o comprometimento (Meyer et al., 2013; Meyer et al., 2012) ou os estilos de tomada de decisão (Appelt et al., 2011; Scott & Bruce, 1995) e o seu impacto na intensidade e práticas de transferência utilizadas pelos trabalhadores no seu contexto de trabalho.

#### 4.5. Considerações Finais

Desde que, em 1997 (Holton et al., 1997), foram lançadas as primeiras bases para o *LTSI*, foi-se assistindo a um conjunto sucessivo de validações desta escala em diferentes países e contextos, bem como à sua utilização no estudo da relação dos respetivos preditores da transferência aí contemplados e outros constructos, como a inovação (Bates & Khasawneh, 2005) e o desempenho (Bates et al., 2007).

A presente investigação pretendeu validar esta escala para o contexto nacional, apresentada agora numa versão mais curta (Bates et al., 2012) e verificar em que medida a solução fatorial encontrada face à amostra corresponderia ao modelo proposto pelos autores originais. Note-se ainda que esta foi, até onde temos conhecimento, a primeira vez que o *LTSI* é validado uma segunda vez no mesmo país, após a validação proposta por Velada et al. (2009).

A evolução deste instrumento de medida é sinal da sua validade e atualidade no estudo da Transferência da Formação, tema hoje ainda mais importante no contexto da gestão de Pessoas, dado o seu impacto no desenho e maximização de políticas e práticas de formação e,

por consequência, nos processos de transferência das aprendizagens e conhecimento para o contexto de trabalho.

Os resultados obtidos continuam a confirmar a importância de um conjunto de preditores enquanto antecedentes da transferência da formação, nos domínios específico e geral da Formação.

A opção final, que se revelou a mais robusta do ponto de vista da bondade de ajustamento do modelo, implicou um regresso às bases originais do *LTSI* e à sua estruturação em macro-dimensões, como a Capacidade, a Motivação e o Contexto de Trabalho. A reorganização de toda a análise à luz desta nova abordagem permitiu a emergência de um modelo mais simples e mais agregador dos antecedentes da transferência da formação.

A análise de um conjunto de variáveis moderadoras permitiu também ampliar a compreensão destas relações. Alguns dos resultados encontrados foram ao encontro de estudos anteriores, ao passo que outros não existiam até aí no quadro teórico estabelecido.

Partindo de uma lógica de continuidade, espera-se que as conclusões aqui obtidas venham enriquecer a investigação com recurso ao *LTSI*, potenciando a discussão em torno da sua organização e mesmo da sua necessária adaptação a uma realidade da Formação cada vez mais dinâmica, experiencial e centrada no Indivíduo.

Espera-se ainda que o presente trabalho venha a servir de ponto de partida para novas investigações, em que se reconheça o impacto e abrangência da Transferência da Formação, não apenas numa perspetiva académica, mas na forma como influencia a gestão de Pessoas nas organizações.



**CAPÍTULO V.**  
**A INFLUÊNCIA DOS ESTILOS DE TOMADA**  
**DE DECISÃO NAS ESTRATÉGIAS**  
**DE TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO:**  
**MAPEAR LIGAÇÕES (ESTUDO 2)**

Encontra-se em curso a elaboração de dois artigos referentes a este capítulo, para submissão a revista científica em breve.

## INTRODUÇÃO

As pessoas são diferentes quando se trata de tomar decisões, seja na sua vida diária, seja no desempenho das suas tarefas profissionais. No passado recente, esta constatação ganhou uma crescente pertinência, perante a maior complexidade tecnológica e organizacional, a escassez de tempo e as diferenças entre Pessoas, o que traz desafios acrescidos à capacidade de tomada de decisão (Cummings & Worley, 2014; Visser & Chermack, 2009).

A literatura tem analisado toda a experiência de tomada de decisão, incluindo o processo, mas também as pessoas e os seus estilos específicos de tomada de decisão, descritos por Scott e Bruce (1995) como padrões de resposta aprendidos e habituais, demonstrados pelos indivíduos, quando confrontados com uma situação de decisão.

Os Estilos de Tomada de Decisão têm estado associados a vários constructos, mas não foi encontrado, até ao momento, um estudo em que surjam relacionados com as Estratégias de Transferência da Formação.

Ao considerar a Formação por si, esta não conduz necessariamente à transferência da formação (Strand & Bosco-Ruggiero, 2011), pois os trabalhadores precisam de decidir se vão ou não transferir o que aprenderam (Burke & Baldwin, 1999; Pham et al., 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2012).

A literatura também revelou que a utilização específica de estratégias de transferência da formação é um pré-requisito essencial para a concretização dessa transferência (Burke, 1997; Machin & Fogarty, 2004; Pham et al., 2013; Weisweilet et al., 2013).

Estas estratégias podem ser definidas como iniciativas individuais, com o objetivo específico de melhorar as condições atuais ou criar novas condições, para facilitar a efetiva transferência. Tal como Crant (2000) defendia, este tipo de comportamentos proativos é precedido por um conjunto de cognições e emoções, que atuam no sentido de favorecer aquelas iniciativas.

Na presente investigação, pretende-se estudar a relação entre os estilos de tomada de decisão e as estratégias de transferência da formação, numa perspetiva centrada no formando (“*trainee-centric perspective*”) (Strand & Bosco-Ruggiero, 2011; Tannenbaum & Yukl, 1992).

Nesse seguimento, sugere-se que estilos de tomada de decisão específicos possam levar à escolha de diferentes estratégias para favorecer a transferência da formação. Por fim, propõe-se ainda analisar de que forma esta relação pode variar de acordo com variáveis individuais e situacionais diferentes, algumas já identificadas na literatura, outras a carecer de mais investigação.

Pretende-se também a validação para Portugal das escalas “*General Decision Making Style Inventory*” (*GDMS*), proposta por Scott e Bruce (1995) e “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (*EAA*), de Pilati e Borges-Andrade (2005), na versão de Brant et al. (2015).

O estudo da escala *GDMS* permitirá a investigadores e profissionais um entendimento mais amplo dos estilos decisórios predominantes dentro das organizações, a propensão dos indivíduos para determinadas opções e mesmo a identificação de estilos que sejam necessários reforçar no âmbito das dinâmicas organizacionais.

Já a análise da *EAA* pode funcionar como um guia de estratégias de transferência, a ser usado por profissionais de Recursos Humanos e responsáveis pelo desenho de políticas de formação, mas também pelos próprios trabalhadores quando, de forma ativa, procuram maximizar os resultados de usarem no seu trabalho o que aprenderam em formação.

Por fim, sugere-se que esta investigação possa trazer uma nova perspetiva ao estudo de ambos os constructos e estimule o desenho e implementação de práticas de formação mais úteis e efetivas, ao introduzir estratégias mais personalizadas em todas as fases dos programas formativos.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. Estilos de Tomada de Decisão

No atual contexto em que vivemos, pautado por uma crescente agilidade e evolução tecnológica, as organizações precisam de trabalhadores com fortes capacidades de tomada de decisão, de pensar de forma diferente e abordar decisões com maior flexibilidade e rapidez (Bodin et al., 2016; Chermack & Nimon, 2008; Phadnis et al., 2015).

Definido com um processo cognitivo, que implica que o indivíduo avalie e preveja as consequências de determinadas opções, a tomada de decisão implica escolher a melhor alternativa, dentre as que estão disponíveis, e definir um rumo de ação específico (Mintzberg, 2009).

Alguns estudos têm realçado o caráter central dos decisores e o impacto das suas características pessoais nas decisões tomadas (Loo, 2000; Hunt et al., 1989), até porque diferentes situações podem requerer diferentes estilos de tomada de decisão.

A investigação sobre as diferenças individuais dos decisores é relativamente recente (Stanovich & West, 2000) e os estudos iniciais procuraram identificar se aqueles decidiam de forma consistente e de acordo com os princípios normativos. Desde então, têm surgido inúmeras definições de estilos de tomada de decisão, em modelos mais ou menos complexos (Loo, 2000). Driver (1979) referiu que o o Estilo de Tomada de Decisão é um padrão típico que os indivíduos usam quando processam informação, para resolver problemas e tomar decisões, enquanto Harren (1979) definiu-o como o modelo preferido do decisor de perceber e responder a tarefas que impliquem decidir. Mais tarde, Driver et al. (1990) definiram-no como a quantidade de informação disponível e a quantidade de alternativas que o decisor toma em consideração.

Scott e Bruce (1995) apresentaram-no como uma propensão baseada no hábito de responder de determinada forma, quando perante a necessidade de tomar uma decisão.

Thunholm (2004) defendeu que os estilos de tomada de decisão não devem ser exclusivamente vistos como uma propensão baseada no hábito, mas uma característica estável do indivíduo, também dependente de capacidades cognitivas estáveis. No seu estudo, este autor

viria a propor uma perspectiva mais abrangente deste tema. Sugeriu que os estilos de tomada de decisão são um padrão de resposta manifestado por um indivíduo numa situação de tomada de decisão e que são influenciados por um conjunto de variáveis. Dentre elas, o autor destacou a própria situação em si, as tarefas em questão e as diferenças entre as capacidades cognitivas dos decisores (como o processamento da informação, a auto-avaliação e a auto-regulação).

Já Spicer e Sadler-Smith (2005) referiram-se a estes estilos como uma manifestação superficial de dimensões subjacentes mais estáveis, que as pessoas são capazes de mudar ou adaptar.

Concetualizados como padrões estáveis, os estilos de tomada de decisão representam sobretudo a probabilidade de um determinado comportamento, considerando que, se um indivíduo tem um resultado maior num estilo específico, será expectável que aja daquela forma, quando se depare com uma situação que implique que decida.

Nesta linha de investigação, Scott e Bruce (1995) propuseram um modelo integrador para avaliar cinco estilos de tomada de decisão, os estilos racional, intuitivo, dependente, evitante e espontâneo. Os autores consideram estes cinco estilos como independentes, ainda que não mutuamente exclusivos, pois os indivíduos parecem combinar diferentes estilos, quando tomam decisões importantes (Scott & Bruce, 1995; Thunholm, 2004).

No sentido de medir cada um destes estilos, Scott e Bruce (1995) propuseram o instrumento “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS). Ao longo dos anos, esta ferramenta tornou-se uma das abordagens mais utilizadas no estudo dos estilos de tomada de decisão (Curşeu & Schruijer, 2012). Este modelo apresentou valores ajustados de fiabilidade (com Coeficientes de *Alphas de Cronbach* entre 0,62 e 0,87 para os diferentes estilos) e de validade, mediante diversos estudos de validação, em múltiplos países, nomeadamente Canadá (Loo, 2000), Suécia (Thunholm, 2004), Reino Unido (Spicer & Sadler-Smith, 2005), Itália (Baiocco et al., 2007; Gambetti et al., 2008), Argentina (Reyna et al., 2014), Eslováquia (Bavolar & Orosova, 2015), França (Girard et al., 2016), entre outros.

Todavia, evidências em estudos anteriores mostraram que alguns itens do *GDMS* apresentaram cargas fatoriais e índices de bondade de ajustamento abaixo dos valores esperados e saturaram em fatores diferentes. Já na versão original em inglês, a análise fatorial confirmatória realizada mostrou um menor ajustamento em alguns dos índices (p. ex., CFI de 0,78 a 0,85, AGFI de 0,78).

Também Baiocco et al. (2007) referiram a existência de itens do estilo espontâneo (“*Eu faço o que parece natural no momento*”) e do estilo evitante (“*Geralmente tomo decisões importantes no último minuto*”), que haviam evidenciado problemas em três estudos (Baiocco et al., 2007; Scott & Bruce, 1995; Spicer & Sadler-Smith, 2005), e que precisam de ser revistos, para uma melhor compreensão.

Em termos de efeitos moderadores, e com base em anteriores estudos com o *GDMS*, não se antecipam diferenças estatisticamente significativas associadas ao género dos respondentes. No entanto, investigações revelaram que a idade pode ter um impacto efetivo, pois os participantes mais velhos tendem a revelar maior tendência ao estilo racional e menor aos estilos intuitivo, espontâneo e evitante (Baiocco et al., 2009; Loo, 2000).

## 1.2. Estratégias de Transferência da Formação

O objetivo final da Formação não é alcançado a não ser que a sua transferência aconteça (Subedi, 2006). Portanto, o papel ativo do formando na criação dessas condições, através de estratégias adequadas de transferência, carece de maior investigação (Burke & Baldwin, 1999; Machin & Fogarty, 2004; Pham et al., 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2005).

As Estratégias de Transferência da Formação são definidas como técnicas comportamentais, cognitivas e afetivas, usadas pelos indivíduos após a formação, para promover condições adequadas que lhes permitam transferir para o seu local de trabalho o que aprenderam durante o programa formativo (Brant et al., 2015; Pilati & Borges-Andrade, 2005). Estas incluem abordagens como definição de objetivos, prevenção de recaídas, busca de apoio, análise crítica de situações de trabalho, identificação de oportunidades e de estratégias de superação de obstáculos, entre outras (Blume et al., 2010; Brown et al., 2013; Brown & Warren, 2009; Burke, 1997; Holton, 1996; Marx, 1982; Rahyuda et al., 2014, 2018).

A literatura tem demonstrado que a utilização de estratégias pós-formação conduz também a maiores níveis de transferência (Antle et al., 2009), e que os trabalhadores também podem mudar, ao planear e intencionalmente pô-las em prática (Weisweilet et al., 2013). Além disso, estas surgem como mediadores importantes entre as características do formando, em

especial a motivação (Pham et al., 2010), o *design* da formação (Pham et al., 2011), e o contexto de trabalho (Pham et al., 2013), e a transferência da formação.

No sentido de uma melhor compreensão, Pilati e Borges-Andrade (2005) criaram um novo instrumento para estudar este constructo, designado como “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento*” (EAA), após concluírem da escassez de investigações acerca do papel proactivo do formando na transferência. O objetivo deste questionário é, pois, identificar o tipo de ações que os indivíduos põem em prática de forma proativa, para alterar as suas condições de trabalho, de forma a que o seu contexto se torne mais recetivo aos seus esforços de transferência e às suas competências recém-adquiridas.

A versão inicial da EAA, proposta por Pilati e Borges-Andrade (2005), incluiu 25 itens, organizados em três dimensões, correspondentes às subescalas cognitiva, afetiva e comportamental. Validada inicialmente numa amostra brasileira (Pilati & Borges-Andrade, 2005a), a versão original viria a evoluir para uma versão mais recente (Brant et al., 2015), com 18 itens, organizados nas subescalas de Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) e Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC).

A escassez de estudos com recurso a este questionário, em combinação com algumas discrepâncias em termos de cargas fatoriais e índices de bondade de ajustamento, veio sublinhar a necessidade de mais investigação, também com outras amostras, para garantir uma maior fiabilidade e validade convergente deste instrumento de medida (Brant et al., 2015).

### **1.3. A Relação entre os Constructos e a Formulação das Hipóteses**

O contexto em que ocorre a tomada de decisão também contribui para a qualidade dos comportamentos decisoriais (Thunholm, 2004). Quando esse contexto é o de Formação, o indivíduo tem de tomar a decisão se transfere ou não o que aí aprendeu e identificar estratégias facilitadoras (Pham et al., 2013), que lhe permitam planear a implementação dessas aprendizagens e gerir a dinâmica facilitadora ou inibidora do seu contexto de trabalho. Num dado momento, o indivíduo assume um ou mais estilos dominantes de tomada de decisão, que vão determinar a forma como vai escolher as estratégias mais adequadas. Até ao momento, a

relação entre os estilos de tomada de decisão e as estratégias de transferência não foi ainda alvo de estudo.

Maior detalhe sobre o enquadramento teórico destes constructos pode ser encontrado no Capítulo II.

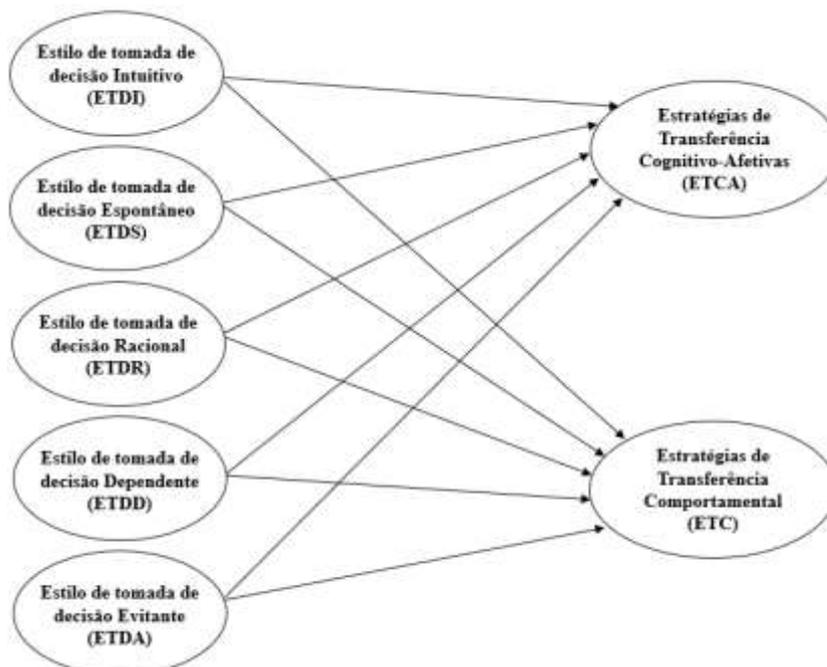
Esta é uma nova linha de investigação, pertinente do ponto de vista académico, dada a inexistência de estudos sobre o tema, mas também para a Gestão, no sentido de identificar estilos mais propensos a transferir e estratégias mais facilitadoras e eficazes.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o sistema de relações entre os cinco estilos de tomada de decisão, previstos no “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS) (Scott & Bruce, 1995), e as duas estratégias de transferência da formação, identificadas na escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizado em Treinamento*” (EAA) (versão de Brant et al., 2015).

Propõe-se um modelo estrutural (Figura 17), de forma a dar resposta à seguinte questão de investigação:

*Em que medida os Estilos de Tomada de Decisão vão influenciar as Estratégias de Transferência de Formação?*

**Figura 17.**  
*Modelo Proposto*



Até ao momento, não foram encontrados estudos que relacionem os estilos de tomada de decisão com temas de formação, como a transferência da formação e as estratégias de transferência. De qualquer modo, na ausência de estudos que combinem ambos os constructos, foram encontradas investigações em que o *GDMS* foi utilizado em temas relativos à tomada de uma decisão efetiva. Assim, foram identificadas correlações positivas entre o estilo de tomada de decisão racional e o compromisso cognitivo (incluindo o planeamento da decisão) (Galotti et al., 2006), a exploração de diferentes alternativas num contexto de escolha de um profissional ou serviço de saúde (Fischer et al., 2015), e situações de procrastinação na tomada de decisão, provavelmente associada à necessidade de um nível mais elevado de certeza por parte deste estilo, assim como a manutenção de uma auto-imagem positiva e um maior sentido de auto-controlo (Ferrari & Dovidio, 2000).

Em investigações sobre a possibilidade de prever o ajuste do indivíduo à função, Singh e Greenhaus (2004) propuseram que a adequação de estilos específicos de tomada de decisão está dependente da utilização de outras estratégias ou da combinação de vários estilos.

Também inúmeras investigações têm associado o estilo racional a melhores níveis de desempenho (Russ et al., 1996), ao planeamento e à recolha de informação (Elbanna & Elsharnouby, 2018; Jepsen, 1974), à eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984) ou a escolhas ocupacionais (Mau & Jepsen, 1992). Baiocco et al. (2009) identificaram que o estilo racional está ainda relacionado com melhores resultados escolares e o estilo espontâneo com piores resultados, enquanto as faltas à escola estão mais relacionadas com os estilos espontâneo e evitante.

Procurando explorar a associação entre os estilos de decisão e os comportamentos de procura de informações em decisões da vida real, Galotti e Tinkelenberg (2009) descobriram que o estilo evitante correlacionou-se positivamente com o número de fontes usadas para recolher informações e com o número de critérios utilizados no processo de decisão, bem como negativamente com o número de opções consideradas.

Transpondo estas conclusões para a realidade da transferência da formação, esta poderia ser percebida pelos trabalhadores como um meio para melhorarem o seu desempenho, levando os trabalhadores sobretudo com estilo racional a escolher as melhores estratégias para atingir esse objetivo (Baiocco et al., 2009; Russ et al., 1996). Dadas as características do estilo racional, é provável que venha a emergir uma relação positiva com as estratégias cognitivo-

afetivas, em particular nas estratégias de avaliação de alternativas, procura de informação e antecipação de dificuldades, mas também com as estratégias comportamentais, que implicam a mobilização de pessoas e recursos para a transferência.

Dada a ausência de investigação mais concreta sobre estes constructos, propomo-nos utilizar o *GDMS* (Scott & Bruce, 1995) e as *EAA* (Brant et al., 2015), prevendo a existência de relações em sentido diverso, consoante as dimensões em análise. Assim, é estabelecido um primeiro conjunto de hipóteses (Tabela 28):

**Tabela 28.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência dos Estilos de Tomada de Decisão nas Estratégias de Transferência da Formação*

<b>H1. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam as Estratégias de Transferência da Formação</b>
<b>H1.1:</b> O Estilo de tomada de decisão Intuitivo (ETDI) está positiva e fortemente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).
<b>H1.2:</b> O Estilo de tomada de decisão Intuitivo (ETDI) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).
<b>H1.3:</b> O Estilo de tomada de decisão Espontâneo (ETDS) está positiva e fortemente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).
<b>H1.4:</b> O Estilo de tomada de decisão Espontâneo (ETDS) está positivamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).
<b>H1.5:</b> O Estilo de tomada de decisão Racional (ETDR) está positivamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).
<b>H1.6:</b> O Estilo de tomada de decisão Racional (ETDR) está positivamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).
<b>H1.7:</b> O Estilo de tomada de decisão Dependente (ETDD) está negativamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).
<b>H1.8:</b> O Estilo de tomada de decisão Dependente (ETDD) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).
<b>H1.9:</b> O estilo de tomada de decisão Evitante (ETDA) está positivamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).
<b>H1.10:</b> O estilo de tomada de decisão Evitante (ETDA) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).

De acordo com o quadro teórico, os estilos Intuitivo e Espontâneo estão positivamente correlacionados (Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Spicer & Sadler-Smith, 2005; Scott & Bruce, 1995), indicando que este estilo pode ser considerado como um tipo particular de estilo intuitivo “de alta velocidade”, mais adequado a contextos de pressão de tempo.

Em contrapartida, os estudos têm apontado para uma correlação negativa entre o estilo racional e os estilos espontâneo e intuitivo (Spicer & Sadler-Smith, 2005), revelando a distinção entre os indivíduos com uma abordagem lógica e analítica e aqueles que decidem com um sentido de urgência e imediatez ou com base nas suas intuições.

Uma outra correlação positiva encontrada na literatura surge entre o estilo evitante e os estilos dependente e espontâneo (Gambetti et al., 2008; Thunholm, 2004), o que aponta para os decisores dependentes evitarem tomar decisões (Loo, 2000; Scott & Bruce, 1995) e procurarem o conselho de outras pessoas (Gambetti et al., 2008). Quando não consigam procrastinar ou obter o apoio de outros, podem tender a decidir tão rapidamente quanto possível (Bensi & Giusberti, 2007).

Neste sentido, as nossas hipóteses acabam por agregar conclusões parciais de outros estudos. Loo (2000) e Spicer e Sadler-Smith (2005) tinham identificado a correlação evitante-dependente, enquanto Baiocco et al. (2009), bem como Bavolar (2015) relataram a relação entre os estilos evitante e espontâneo.

Pelo exposto anteriormente, foram também consideradas as relações entre os cinco estilos de tomada de decisão (Tabela 29).

**Tabela 29.**

*Hipóteses referentes à relação entre os Estilos de Tomada de Decisão*

<b>H2. Os Estilos de Tomada de Decisão estão correlacionados entre si</b>
<b>H2.1:</b> O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).
<b>H2.2:</b> O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).
<b>H2.3:</b> O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo evitante (ETDA).
<b>H2.4:</b> O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está positivamente relacionado com o estilo dependente (ETDD).
<b>H2.5:</b> O estilo de tomada de decisão intuitivo (ETDI) está forte e positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).

**H2.6:** O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).

**H2.7:** O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo evitante (ETDA).

**H2.8:** O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).

**H2.9:** O estilo de tomada de decisão evitante (ETDA) está positivamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).

**H2.10:** O estilo de tomada de decisão evitante (ETDA) está positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).

Foram ainda consideradas as relações as Estratégias de Transferência, nas dimensões cognitivo-afetiva e comportamental previstas na escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA) (Brant et al., 2015; Pilati & Borges-Andrade, 2005). Os estudos têm evidenciado uma correlação positiva forte entre ambas (Pilati & Borges-Andrade, 2012), com um dos estudos a identificar uma correlação de 0,70, o que poderia levar a ponderar acerca da unidimensionalidade deste constructo.

A primeira subescala compreende ações de identificação das dificuldades, alternativas e informação encontradas em contexto de trabalho (componente cognitiva) e que têm de ser equacionadas aquando da transferência, bem como uma dimensão mais emocional de convicção da importância de transferir ou da capacidade de o fazer (afetiva). Já a subescala comportamental contempla um conjunto de indicadores de comportamentos de prevenção de recaídas e definição de objetivos, com base nos modelos de Marx (1982) e de Locke e Latham (1990, 2002, 2006) (comportamental).

Face ao exposto, e em linha com a literatura, propõe-se ainda a seguinte hipótese, formulada na Tabela 30:

**Tabela 30.**

*Hipóteses referentes à relação entre as Estratégias de Transferência da Formação*

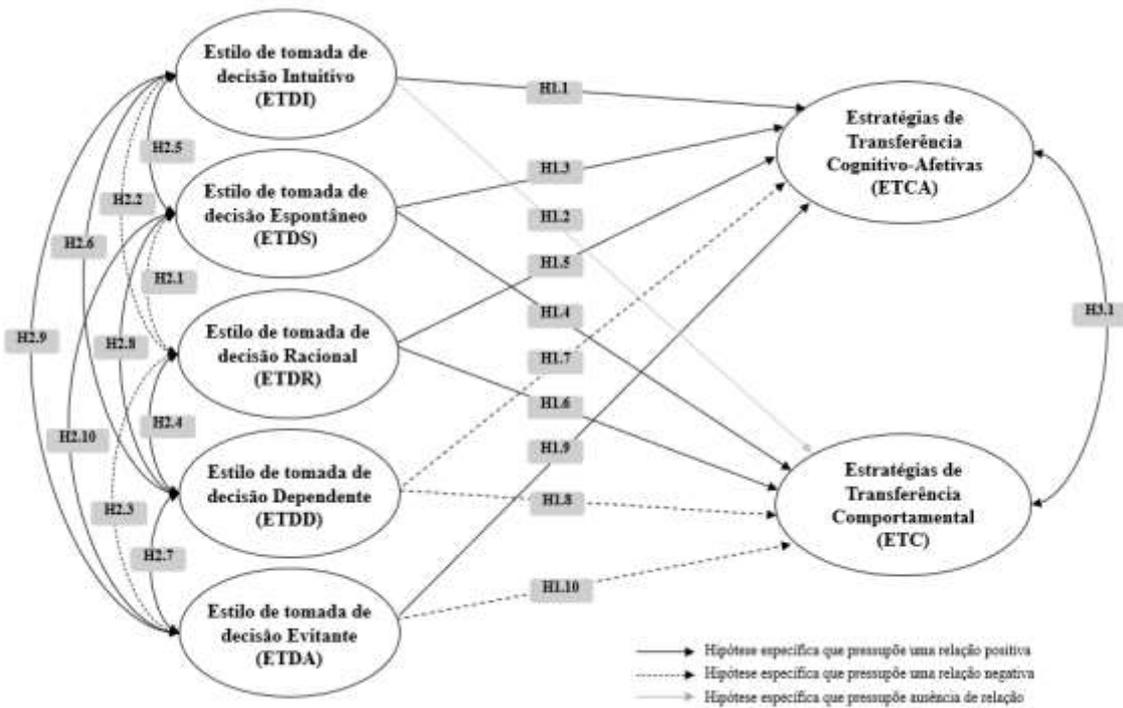
**H3. As Estratégias de Transferência da Formação estão correlacionados entre si**

**H3.1:** As Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) estão positiva e fortemente relacionadas com as Estratégias Comportamentais (ETC).

Com base nas hipóteses apresentadas, o modelo estrutural proposto é apresentado na Figura 18.

**Figura 18.**

*Modelo Estrutural proposto com base nas hipóteses apresentadas*



## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho consiste num estudo exploratório, de natureza quantitativa, assente numa perspetiva hipotético-dedutiva, em que se partiu do quadro teórico referente aos constructos em análise, de forma a construir um modelo explicativo das relações entre os estilos de tomada de decisão e as estratégias de transferência da formação.

Apresentam-se, de seguida, os procedimentos metodológicos e de recolha de dados, os instrumentos utilizados, a caracterização da amostra e as opções metodológicas tomadas na análise e tratamento estatísticos dos dados.

## 2.1. Os Procedimentos Metodológicos

As respostas foram recolhidas através de questionários enviados *online*, provenientes de respondentes de contextos organizacionais. A amostra obtida inclui diferentes setores, incluindo serviços, administração pública, terceiro setor e organizações comerciais, bem como diferentes posições, com quadros superiores, quadros médios e trabalhadores com funções técnicas, operacionais e administrativas.

A participação foi voluntária e foi dada total garantia aos respondentes quanto à confidencialidade dos dados prestados e quanto ao propósito de investigação académica a que esta recolha se destinou.

Foram consideradas respostas que se enquadrassem em dois critérios chave para participação no estudo, nomeadamente, ser trabalhador no mínimo há 1 ano naquela organização, empresa ou instituição e ter concluído um programa formativo há 3-6 meses.

Foram seguidas as recomendações propostas por Podsakoff et al. (2003, 2012), nomeadamente a distribuição aleatória dos itens e das subescalas utilizadas, para minimizar o erro da variância do método comum.

Os dados foram objeto de análise e tratamento estatístico com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 22) e ao *Lisrel 9.2*.

## 2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo, foram utilizadas duas escalas de autor, o “*General Decision Making Style Inventory*” (*GDMS*), de Scott e Bruce (1995) e a escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (*EAA*), de Pilati e Borges-Andrade (2005), na versão mais recente de Brant et al. (2015) (Anexo 11).

O questionário aqui utilizado foi organizado em três partes distintas: a primeira inclui a escala *GDMS*, a segunda a *EAA* e a terceira engloba a caracterização sociodemográfica e de contexto dos respondentes.

O *GDMS* é um questionário de auto-preenchimento, composto por 25 itens, organizados numa estrutura de 5 estilos de tomada de decisão: racional (“*Tomo decisões de forma lógica e sistemática.*”), intuitivo (“*Quando tomo decisões, confio nos meus instintos.*”), dependente (“*Frequentemente preciso do apoio de outras pessoas para tomar decisões importantes.*”), evitante (“*Adio a tomada de decisão sempre que possível.*”) e espontâneo (“*Tomo decisões rápidas.*”) (Tabela 31).

Tabela 31.

Escala “*General Decision Making Style Inventory*” (Scott & Bruce, 1995)

Estilo de Tomada de Decisão (Rational)	Codificação
Antes de tomar decisões, reflito cuidadosamente.	19R
Exploro todas as minhas opções antes de tomar uma decisão.	12R
Antes de tomar uma decisão, reconfirmo as minhas fontes de informação, de modo a garantir que estou na posse dos factos corretos.	7R
Quando tomo uma decisão, considero várias opções em relação a um objetivo específico.	5R
Tomo decisões de modo lógico e sistemático.	14R
Estilo de Tomada de Decisão Intuitivo (Intuitive)	
Quando tomo decisões, baseio-me nos meus instintos.	18I
Quando tomo uma decisão, confio nos meus sentimentos e reações.	15I
Quando tomo decisões, tendo a confiar na minha intuição.	6I
Quando tomo uma decisão, faço o que me parece natural naquele preciso momento.	13S
Geralmente, tomo decisões que sinto que estão certas para mim.	11I
Estilo de Tomada de Decisão Espontâneo (Spontaneous)	
Quando tomo uma decisão, faço o que me parece natural naquele preciso momento.	13S
Geralmente, tomo decisões que sinto que estão certas para mim.	11I
Quando tomo uma decisão, é mais importante para mim sentir mesmo que estou a tomar a decisão certa, do que ter um motivo racional para tomá-la.	23I
Frequentemente, preciso do apoio de outras pessoas quando tomo decisões importantes.	1D
Se tiver o apoio de outras pessoas, é-me mais fácil tomar decisões importantes.	25D
Estilo de Tomada de Decisão Dependente (Dependent)	
Frequentemente, preciso do apoio de outras pessoas quando tomo decisões importantes.	1D
Se tiver o apoio de outras pessoas, é-me mais fácil tomar decisões importantes.	25D
Apoio-me no conselho de outras pessoas quando tomo decisões importantes.	4D
É raro tomar decisões importantes sem consultar outras pessoas.	22D
Gosto de ter alguém que me oriente na direção correta quando estou perante decisões importantes.	9D
Estilo de Tomada de Decisão Evitante (Avoidant)	
Frequentemente, adio a tomada de decisões importantes.	8A
Adio a tomada de decisões sempre que posso.	3A
Evito tomar decisões importantes até que a pressão me leve a tomá-las.	10A
Geralmente, tomo decisões importantes só mesmo no último minuto.	20A
Evito tomar muitas decisões, porque me sinto desconfortável quando penso nelas.	17A

A resposta foi dada numa escala de tipo Likert de 5 pontos (1=discordo totalmente a 5=concordo totalmente), de forma a identificar em que medida sentem que aquelas afirmações se aplicam a si, quando tomam decisões importantes.

A consistência deste instrumento foi amplamente validada na literatura, com coeficientes de *Alpha de Cronbach* acima de 0,70 em todos os estilos (Hair et al., 2010; Nunnally, 1978), com particular destaque para o estilo evitante, com valores acima de 0,90 na versão original (Scott & Bruce, 1995).

Na segunda parte do questionário, foi utilizada a última versão da escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA) (Brant et al., 2015). Esta compreende 18 itens, organizados em duas sub-escalas, correspondentes às Estratégias Comportamentais (ETC), com 10 itens (“*Solicito a aquisição de materiais que preciso para aplicar o que aprendi na formação.*”), e às Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA), com 8 itens (“*Avalio a forma como estou a aplicar no trabalho aquilo que aprendi na formação.*”) (Tabela 32).

Este instrumento utiliza uma escala de resposta de tipo Likert que varia entre 1=Nunca e 7=Sempre, para os participantes identificarem as estratégias que utilizam para transferir o que aprenderam em formação, quando regressam aos seus postos de trabalho.

Esta escala tem valores de fiabilidade estabelecidos no Brasil (0,88 para as ETC e 0,83 para as ETCA) (Pilati & Borges-Andrade, 2005) e em Espanha (0,88 para as ETC e 0,89 para as ETCA) (Pilati & González, 2009), através de análises fatoriais, junto de diferentes amostras.

Por fim, o questionário incluiu uma secção com questões para caracterização da amostra. Foi considerado um conjunto de variáveis sócio-demográficas e profissionais, que incluem idade, género, habilitações literárias, posição hierárquica, antiguidade na organização, tipo e duração da formação frequentada, bem como o objetivo de frequência da mesma.

Tabela 32.

Escala de Estratégias de Transferência – “Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendido em Treinamento” (Brant et al., 2015)

Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas	Codificação
1. Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	Q1ECA
2. Identifico antecipadamente as situações que podem dificultar a aplicação do que aprendi nessa formação.	Q2ECA
5. Apresento resultados da aplicação do que aprendi aos meus colegas e chefia.	Q5ECA
6. Avalio a forma como estou a aplicar no trabalho o que aprendi na formação.	Q6ECA
7. Procuro as informações necessárias para aplicar o que aprendi.	Q7ECA
8. Consulto material da formação para aplicar, no trabalho, o que aprendi nessa formação.	Q8ECA
10. Identifico as dificuldades que encontro no ambiente de trabalho para aplicar o que aprendi.	Q10ECA
11. É muito importante aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	Q11ECA
Estratégias de Transferência Comportamentais	
14. Mostro à minha chefia quais as vantagens em adquirir equipamentos que possibilitem a aplicação do que aprendi.	Q14EC
16. Mostro à minha chefia quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendi em formação.	Q16EC
17. Mostro aos meus colegas de trabalho quais os benefícios de utilizar o que aprendi em formação.	Q17EC
18. Procuro convencer a minha chefia que, para utilizar o que aprendi na formação, se deve estipular um período de tempo para me dedicar a isso.	Q18EC
19. Negoceio com a minha chefia o tempo necessário (horas por semana) que dedicarei para aplicar o que aprendi.	Q19EC
20. Defino metas fáceis para aplicar o que aprendi em formação.	Q20EC
21. Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendi em formação.	Q21EC
23. Solicito a aquisição de material/equipamentos, necessários para a aplicação do que aprendi.	Q23EC
24. Solicito os recursos necessários (ex: financeiros, materiais, humanos) para aplicar o que aprendi.	Q24EC
25. Solicito que a minha chefia defina metas para a aplicação do que aprendi em formação.	Q25EC

### 2.3. A Amostra

Neste estudo, utilizou-se uma abordagem em rede para a obtenção da amostra. Responderam 416 sujeitos, constituindo uma amostra de conveniência de trabalhadores com mais de 1 ano de trabalho naquela organização, bem como com frequência de formação nos

últimos 6 meses, critérios essenciais para a prossecução deste estudo. A caracterização sociodemográfica é apresentada na Tabela 33<sup>13</sup>.

A média de idades é de 36,4 anos, variando entre a idade mínima de 19 anos e a máxima de 66 anos (DP=10,7), o que permite representar diferentes gerações no local de trabalho. 41% dos respondentes apresentam 40 ou mais anos de idade e 32% têm 29 anos ou menos. A maioria dos participantes é do sexo feminino (71%) e 35,9% têm até 10 anos de antiguidade na respetiva organização (DP=9,3).

Já quanto à natureza da função, 22% dos participantes ocupam posições técnicas e operacionais, ao passo que 27,7% são quadros superiores. Uma parte significativa da amostra possui formação de nível superior (68,6%, com 45% com Licenciatura) e apenas 2,6% não chegam a ter o nível secundário (DP=1,3).

**Tabela 33.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais*

<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Válida</b>
Feminino	294	70,7	70,7
Masculino	122	29,3	29,3
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Idade</b>			
<=29 anos	134	32,2	32,2
30-39 anos	111	26,7	26,7
>=40 anos	171	41,1	41,1
Não responde	0	0	0
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Habilitações Literárias</b>			
Até ao 9º ano	11	2,6	2,6
Até ao 12º ano	120	28,8	28,8
Ensino Superior	285	68,3	68,6
Não responde	1	0,2	
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>
<b>Antiguidade na Organização</b>			
<4 anos	57	12,3	16,1
5-10 anos	70	15,1	19,8
11-17 anos	79	17,0	22,3
>=18 anos	148	31,9	41,8

<sup>13</sup> Informalmente, a investigadora tomou conhecimento que alguns desses sujeitos eram provenientes do setor público e outros do setor privado. Porém, esta variável não foi analisada, por não constituir objetivo do estudo.

Posição			
Chefia Superior	88	19,0	27,7
Chefia Intermédia e Especializados	92	19,8	28,9
Operacional e Administrativo	70	15,1	22,0
Não responde	214	46,2	
<b>Total</b>	<b>416</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>

Dado tratar-se de uma amostra de conveniência, em que algumas variáveis não têm uma distribuição homogénea, não é possível generalizar as conclusões obtidas para a totalidade da população portuguesa. Contudo, os resultados daqui decorrentes poderão apontar para tendências gerais de resposta, a confirmar em investigações futuras.

#### 2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados

Neste estudo, considerou-se um conjunto sucessivo de etapas, nomeadamente: a validação do questionário face à amostra; a análise do modelo proposto e o teste das hipóteses, tendo em conta também a correlação entre os constructos; e a análise das relações de moderação.

Dado que nenhuma das escalas estava validada para Portugal, procedeu-se à sua tradução para Língua Portuguesa, através do método sequencial de tradução-retroversão (com um tradutor bilíngue no caso específico do *GDMS*), para garantia de equivalência funcional e de significado (Brislin, 1986; Hui & Triandis, 1985). A versão das escalas daí decorrente foi sujeita a apreciação num teste piloto com 18 participantes e em entrevistas individuais semi-estruturadas com especialistas (4 investigadores e 5 profissionais de recursos humanos).

Especificamente no *GDMS*, os itens 16 (“*Frequentemente tomo decisões impulsivas.*”) e 21 (“*Tomo decisões rápidas*”), ambos do estilo espontâneo, foram revistos, pois tinham sido classificados no estilo intuitivo durante as entrevistas. O formato final do questionário foi então reajustado, para prevenir dificuldades de interpretação.

Na Validação do Questionário (que incluiu as duas escalas mencionadas) face à Amostra, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), seguida de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (Bentler, 1995; Maroco, 2010). Foi utilizado o Método da Fatorização do

Eixo Principal (*Principal Axis Factoring*) com critério Kaiser ( $\text{Eigenvalue} > 1$ ), com uma rotação Promax. A consistência interna das escalas foi medida com base no coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

Para a validação do modelo proposto e teste das hipóteses, foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais (*SEM*), que permite a estimação das relações estruturais entre as variáveis latentes.

Neste processo, foram ainda usados vários indicadores de bondade de ajustamento, de modo a identificar o modelo com maior grau de ajustamento, apresentados em maior detalhe na página 128.

Para confirmar a validade convergente, foram utilizadas três medidas, nomeadamente cargas fatoriais  $\geq 0,50$  (e eliminação de fatores com cargas fatoriais inferiores); Variância Extraída (VE), que deverá ser  $\geq 0,5$ , e a Fiabilidade de Constructo (CR), que deverá situar-se entre 0,6 e 0,7 (Hair, et al., 2010).

Foram ainda realizadas análises correlacionais para estudar as relações entre os estilos do *GDMS* e as estratégias de transferência.

Conduziu-se uma análise multigrupos, com dois subamostras divididas aleatoriamente e, em caso de diferenças significativas, estas foram analisadas com base em MANOVAS (*Multivariate Analysis of Variance*) e ANOVAS.

A descrição de cada um destes passos foi detalhada anteriormente, pelo que se sugere a consulta do “Capítulo III. Metodologia” para o efeito.

### 3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra

##### 3.1.1. “General Decision Making Style Inventory” (GDMS)

As estatísticas descritivas (Tabela 34) permitiram identificar que quatro dos cinco itens do Estilo Racional revelaram as médias mais elevadas, com 50,2% dos respondentes a escolherem a opção “Concordo”. Este foi também o estilo com o menor desvio-padrão (DP=0,769). Destaca-se, em particular, o item Q5R “Quando tomo uma decisão, considero várias opções em relação a um objetivo específico”, que, entre as opções “Concordo” e “Concordo Totalmente”, reúne 89,4% das respostas.

Segue-se o Estilo Intuitivo com médias elevadas e com um desvio-padrão de 0,907. Em contrapartida, é no Estilo Evitante que as médias apresentam valores mais baixos e um dos desvios-padrão mais elevados (DP=1,008), indício de uma maior variabilidade de respostas. Os resultados em termos de frequência por níveis de resposta da escala GDMS são apresentados no Anexo 12.

**Tabela 34.**  
*Estatísticas descritivas da Escala GDMS*

Itens	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
Q8A	2,16	1,017	0,692	-0,201
Q3A	2,21	1,036	0,626	-0,338
Q10A	2,15	1,027	0,713	-0,167
Q20A	2,03	0,968	0,835	0,290
Q17A	2,07	0,992	0,833	0,276
Q15I	3,65	0,865	-0,623	0,431
Q18I	3,27	0,980	-0,350	-0,246
Q6I	3,77	0,841	-0,420	-0,070
Q13S	3,56	0,930	-0,549	0,059

Q11I	4,00	0,857	-0,802	0,685
Q23I	3,39	0,966	-0,336	-0,278
Q1D	3,08	1,084	-0,152	-0,800
Q25D	3,57	1,001	-0,512	-0,238
Q4D	3,54	0,917	-0,476	-0,069
Q22D	3,31	1,032	-0,268	-0,604
Q9D	3,28	1,018	-0,360	-0,391
Q12R	4,02	0,791	-0,512	0,006
Q19R	4,07	0,757	-0,623	0,289
Q7R	4,07	0,782	-0,674	0,418
Q5R	4,29	0,700	-0,804	0,654
Q14R	3,70	0,813	-0,489	0,257
Q21S	2,26	0,974	0,481	-0,391
Q16S	2,43	1,068	0,469	-0,450
Q24S	2,15	0,892	0,609	0,223
Q2S	3,18	0,996	-0,147	-0,536

A = Estilo evitante (*avoidant*); I = Estilo intuitivo; D = Estilo dependente; R = Estilo racional; S = Estilo espontâneo (*spontaneous*)

No processo de validação do *GDMS* face à amostra, os valores de fiabilidade estão dentro dos critérios expectáveis (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), com coeficientes *Alphas de Cronbach* a variar entre 0,727 e 0,831, em linha com estudos anteriores com valores semelhantes (p. ex. Scott & Bruce, 1995). A variância média extraída (VE) situou-se entre 0,52 e 0,70, e a fiabilidade de constructo (CR) entre 0,801 e 0,90. A única exceção é relativa ao estilo racional, cuja variância média extraída ficou no limite, com 0,49.

De seguida, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE), que apresentou um valor de 0,832 no teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), e que resultou numa estrutura fatorial de 5 fatores, em linha com a solução original, com uma variância total explicada de 56,8% (Tabela 35).

**Tabela 35:**

*Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala GDMS*

Itens	Estilo Evitante	Estilo Intuitivo	Estilo Dependente	Estilo Racional	Estilo Espontâneo
Q8A	0,822	0,081	0,312	-0,284	0,230
Q3A	0,755	0,044	0,263	-0,191	0,138
Q10A	0,756	0,052	0,218	-0,189	0,187
Q20A	0,728	0,121	0,234	-0,144	0,310
Q17A	0,687	-0,051	0,245	-0,138	0,216
Q15I	0,075	0,741	0,025	0,071	0,303
Q18I	0,127	0,735	0,047	0,013	0,361
Q6I	-0,021	0,716	-0,052	0,073	0,281
<b>Q13S</b>	0,032	0,583	0,000	-0,019	0,323
Q11I	-0,067	0,442	0,159	0,132	0,089
<b>Q23I</b>	0,230	0,373	0,152	-0,040	0,300
Q1D	0,290	0,082	0,720	0,077	0,064
Q25D	0,257	0,057	0,718	0,051	0,227
Q4D	0,113	0,027	0,663	0,068	0,098
Q22D	0,246	0,020	0,657	0,123	-0,010
Q9D	0,302	0,016	0,611	0,119	0,205
Q12R	-0,136	0,076	0,067	0,725	-0,292
Q19R	-0,087	0,034	0,178	0,738	-0,338
Q7R	-0,202	0,071	-0,009	0,607	-0,235
Q5R	-0,143	-0,002	0,093	0,444	-0,239
Q14R	-0,239	0,004	0,036	0,439	-0,154
Q21S	0,266	0,351	0,152	-0,347	0,865
Q16S	0,283	0,455	0,135	-0,288	0,762
Q24S	0,315	0,240	0,121	-0,403	0,718
<b>Q2S</b>	-0,173	0,255	-0,041	-0,059	0,351

Nesta solução fatorial inicial, o item Q23I saturou, simultaneamente, nos estilos intuitivo e espontâneo (“*Quando tomo uma decisão, é mais importante para mim sentir mesmo que estou a tomar a decisão certa, do que ter um motivo racional para tomá-la.*”). Este facto pode indiciar dificuldades decorrentes da tradução, já que, na fase de adaptação do questionário para Língua Portuguesa, os respondentes demonstraram alguma dificuldade em destringir alguns itens destes dois estilos. Com base no *feedback* inicial, esta questão já tinha sido ajustada, mas novas alterações serão necessárias em futuras investigações. Destaque-se ainda o item Q2S, por ter um *factor loading* inferior a 0,5, recomendando-se a sua remoção da solução proposta (Hair et al., 2010).

A análise da matriz de correlações entre os itens (Tabela 36) revela um conjunto de correlação positivas, nomeadamente, entre os estilos intuitivo e espontâneo, entre os estilos dependente e evitante e, por fim, entre os estilos evitante e espontâneo. Todas estas correlações já tinham sido anteriormente identificadas na literatura (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015; Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Scott & Bruce, 1995; Spicer e Sadler-Smith, 2005; Thunholm, 2004).

Em contrapartida, verificaram-se correlações negativas entre os estilos racional e espontâneo, conforme hipotetizado, ainda que a relação racional-intuitivo tenha surgido no sentido positivo, mesmo que pouco significativa. As restantes correlações são positivas, ainda que pouco significativas em termos estatísticos.

**Tabela 36.**

*Matriz de correlações dos Estilos de Tomada de Decisão*

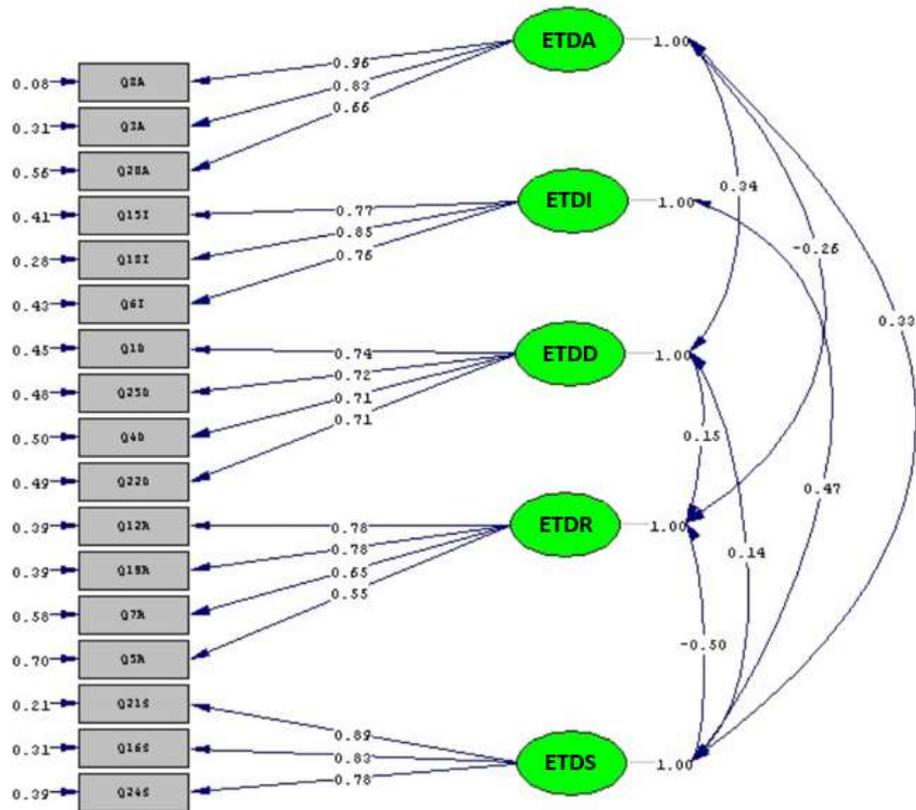
<b>Fator</b>	<b>Evitante</b>	<b>Intuitivo</b>	<b>Dependente</b>	<b>Racional</b>	<b>Espontâneo</b>
<b>Evitante</b>	1,000				
<b>Intuitivo</b>	0,074	1,000			
<b>Dependente</b>	0,343	0,051	1,000		
<b>Racional</b>	-0,242	0,069	0,126	1,000	
<b>Espontâneo</b>	0,290	0,414	0,146	-0,386	1,000

Realizou-se, em seguida, uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com todos os itens da escala, e foram identificados alguns itens com cargas fatoriais inferiores a 0,50 ou com *t*-

values inferiores a 1,96, entretanto removidos (Hair et al., 2010). Após sucessivas resspecificações, emergiu uma solução final com os cinco estilos originais e 17 dos 25 itens originais (Figura 19).

**Figura 19.**

Diagrama do Modelo Final da Escala GDMS



Chi-Square=167.68, df=112, P-value=0.00052, RMSEA=0.067

**ETD:** Estilo de Tomada de Decisão; **A:** Evitante (*avoidant*); **I:** Intuitivo; **D:** Dependente; **R:** Racional; **S:** Espontâneo (*spontaneous*)

A bondade de ajustamento do modelo está dentro dos valores recomendados (Tabela 37), e é superior aos índices da solução inicial.

Tabela 37.

Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Estilos de Tomada de Decisão

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	492.46	265	0.00000	0.078	0.848	0.862	0.863	1.85	0.0742	5922.666
<b>M.M.F.</b>	167.68	112	0.00052	0.067	0.919	0.983	0.983	1.49	0.0619	4013.514

M.M.I (Modelo de Medida Inicial), M.M.F. (Modelo de Medida Final)

Por fim, foi analisada a variância do método comum com base no teste do fator comum de Harman (Podsakoff et al., 2003). O modelo daí resultante apresentou uma bondade de ajustamento ligeiramente melhor ( $\chi^2 = 134.111$ ,  $df = 87$ ,  $CFI = 0.985$  e  $RMSEA = 0.064$ ). Contudo, este não explica os resultados de forma significativamente melhor do que o modelo de 5 fatores encontrado ( $\chi^2 = 167.68$ ,  $df = 112$ ,  $CFI = 0.983$  e  $RMSEA = 0.067$ ). Na realidade, o fator comum explica 22,7% da variância dos dados, pelo que se considera que o erro da variância do método comum está dentro dos limites aceitáveis até 25%, segundo Williams et al. (1989), e até 50%, de acordo com Podsakoff e Organ (1986).

### 3.1.2. Estratégias de Transferência

O constructo “Estratégias de Transferência” foi medido com base na escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA), proposta por Pilati e Borges-Andrade (2005), na sua última versão (Brant et al., 2015), que inclui as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) e Comportamentais (ETC), num total de 18 itens.

As estatísticas descritivas (Tabela 38) permitiram identificar que as médias mais elevadas se encontram nas estratégias cognitivo-afetivas, com os dois únicos itens afetivos nesta subescala (“*Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendi nesta formação.*”) (DP=1,172) a apresentar algumas dos valores mais altos do questionário.

Nas estratégias comportamentais, com itens focados no indivíduo, bem com em interações com as suas chefias e pares, os itens correspondentes à relação com estes últimos apresentam médias muito elevadas, o que sugere a perceção positiva dos trabalhadores acerca

do envolvimento dos seus pares no seu esforço de transferência. Em contrapartida, as estratégias com as médias mais baixas têm dois aspetos em comum, nomeadamente, estão associadas à chefia e à definição de metas, seja em geral, seja na definição de tempo a dedicar à transferência.

É também na dimensão cognitivo-afetiva que se verificam mais respondentes a escolher as opções de resposta mais favoráveis. Itens como a recolha de informação e crença de que é possível transferir o que se aprendeu em formação detêm mais de 80% de respostas nas categorias “Concordo ligeiramente / moderadamente / totalmente”. Já na dimensão comportamental, é nos 2 itens correspondentes ao envolvimento dos colegas, que existe uma maior concentração de respostas nas categorias positivas, o que parece indicio de que de que desempenham um papel de suporte importante para a transferência.

**Tabela 38.**

*Estatísticas descritivas da Escala das Estratégias de Transferência (EAA)*

Itens	Média	Desvio-padrão	Assimetria	Curtose
Q1ETCA	5,39	1,172	-0,840	1,151
Q2ETCA	4,75	1,237	-0,499	0,082
Q5ETCA	5,01	1,448	-0,754	0,252
Q6ETCA	4,98	1,451	-0,698	0,063
Q7ETCA	5,50	1,205	-0,919	1,007
Q8ETCA	5,34	1,325	-0,941	0,853
Q10ETCA	5,09	1,248	-0,754	0,711
Q11ETCA	5,37	1,276	-0,818	0,603
Q14ETC	4,99	1,533	-0,712	0,075
Q16ETC	4,98	1,484	-0,763	0,086
Q17ETC	5,15	1,410	-0,903	0,582
Q18ETC	4,23	1,623	-0,365	-0,599
Q19ETC	3,50	1,660	0,039	-0,991
Q20ETC	4,09	1,575	-0,215	-0,613
Q21ETC	4,77	1,505	-0,656	-0,118
Q23ETC	4,37	1,616	-0,435	-0,603
Q24ETC	4,26	1,596	-0,332	-0,720
Q25ETC	3,91	1,665	-0,190	-0,904

No processo de validação face à amostra da Escala de Estratégias de Transferência (EAA), os valores de fiabilidade estão dentro dos critérios expectáveis (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), com coeficientes de *Alpha de Cronbach* de 0,886 nas Estratégias de Transferência

Cognitivo-Afetivas (ETCA) e de 0,912 nas Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC). A variância média extraída (VE) foi de 0,50 e 0,69, e a fiabilidade de constructo (CR) foi de 0,84 em ambas as dimensões.

De seguida, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória (AFE), com um valor de 0,930 no teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de onde foi extraída uma estrutura fatorial de 2 fatores, correspondentes às variáveis originais, com uma variância total explicada de 57,9% (Tabela 39).

**Tabela 39.**

*Resultados da Análise Fatorial Exploratória das Estratégias de Transferência*

Itens	Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas	Estratégias de Transferência Comportamentais
Q7ETCA	0.794	0.482
Q10ETCA	0.762	0.527
<b>Q17ETC</b>	<b>0.752</b>	<b>0.688</b>
Q8ETCA	0.736	0.464
Q11ETCA	0.735	0.524
Q6ETCA	0.728	0.499
Q5ETCA	0.658	0.590
Q1ETCA	0.652	0.365
Q2ETCA	0.571	0.353
Q23ETC	0.533	0.807
Q18ETC	0.518	0.813
Q24ETC	0.525	0.784
Q19ETC	0.427	0.793
Q25ETC	0.468	0.773
Q16ETC	<b>0.660</b>	<b>0.712</b>
Q14ETC	<b>0.638</b>	<b>0.680</b>
Q20ETC	0.446	0.531
Q21ETC	<b>0.494</b>	<b>0.511</b>

Nesta solução fatorial inicial, o itens Q14ETC (“*Mostro à minha chefia quais as vantagens em adquirir equipamentos que possibilitem a aplicação do que aprendi.*”), Q16ETC (“*Mostro à minha chefia quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendi em formação.*”), Q17ETC (“*Mostro aos meus colegas de trabalho quais os benefícios de utilizar o que aprendi em formação*”) e Q21ETC (“*Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendi em formação*”) saturam nas duas dimensões. Tendo em conta que os três primeiros mencionam “vantagens / benefícios”, é possível que os respondentes façam uma associação positiva afetiva, daí o seu aparecimento nas ETCA. Já o item correspondente ao apoio dos colegas pode sugerir a existência de uma ligação emocional a estes, que leve os respondentes a considerá-los também nas ETCA, tanto mais que os itens com menção aos pares são também dos que apresentam médias mais elevadas.

A análise da matriz de correlações entre os itens (Tabela 40) revela uma correlação fortemente positiva (0,667), à semelhança de anteriores validações, o que poderá indiciar um constructo unidimensional e não bidimensional, como foi considerado até ao momento. Ainda que menor do que na versão original, esta forte correlação sugere uma elevada complementaridade entre ambas e a necessidade do indivíduo conjugar a sua cognição e emoção em relação à transferência com ações concretas para que esta aconteça.

**Tabela 40.**

*Matriz de correlações da Escala das Estratégias de Transferência*

<b>Fator</b>	<b>ETCA</b>	<b>ETC</b>
<b>ETCA</b>	1,000	
<b>ETC</b>	0,667	1,000

**ETCA:** Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas; **ETC:** Estratégias de Transferência Comportamentais

Perante estes resultados, foi conduzida uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), onde se verificou que o RMSEA e o GFI não apresentavam valores adequados (Hair et al., 2010). Procedeu-se a sucessivas respecificações até à obtenção de uma solução final com os dois estilos originais e 10 dos 18 itens originais (Figura 20).

Figura 20.

Diagrama do Modelo Final da Escala das Estratégias de Transferência (EAA)



ETCA: Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas;  
ETC: Estratégias de Transferência Comportamentais.

Todos os indicadores de bondade de ajustamento desta solução final estão agora dentro dos valores recomendados (Tabela 41).

Tabela 41.

Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final das Estratégias de Transferência

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFE</b>	593.41	134	0.00000	0.135	0.753	0.904	0.904	4.42	0.0748	2231.255
<b>M.M.F. AFE</b>	287.38	164	0.00000	0.074	0.889	0.971	0.971	1.75	0.0981	3565.612

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFE (Análise Fatorial Exploratória)

Foi ainda analisada a variância do método comum com base no teste do fator comum de Harman (Podsakoff et al., 2003). O modelo daí resultante apresentou uma bondade de

ajustamento ligeiramente melhor ( $\chi^2 = 35.657$ ,  $df = 22$ ,  $CFI = 0.994$  e  $RMSEA = 0.065$ ). Neste caso, o fator comum explica 50,5% da variância dos dados, estando no limite dos 50% enquanto valor recomendado por Podsakoff e Organ (1986). No entanto, refira-se que, em estudos posteriores, Podsakoff et al. (2003) realçaram a existência de valores inferiores (30,5% para a área da educação e 40,7% para medidas atitudinais, de acordo com Cote & Buckley, 1987), o que leva a concluir que a variância explicada do fator comum é superior ao recomendado, eventualmente por questões de desejabilidade social.

O facto desta versão final ter visto reduzido o número de itens afetivos e a elevada correlação entre as duas subescalas sugerir a necessidade de reanalisar o número e conteúdos dos itens, poderá, de futuro, também ter impacto nas respostas e, conseqüentemente, também no erro da variância do método comum.

Esta escala apresenta uma consistência interna dentro dos valores recomendados, com 0,886 nas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) e 0,912 nas Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC). Os valores da VE são, respetivamente, de 0,50 e 0,69 e o CR é de 0,84 em ambos os casos.

## **3.2. Estimação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses**

### **3.2.1. Análise Descritiva**

Após a validação dos instrumentos de medida face à amostra deste estudo, procedeu-se à estimativa das relações estruturais entre os constructos considerados no modelo.

Na Tabela 42, apresentam-se as correlações (policóricas) dos fatores em análise, com base na AFC.

**Tabela 42.***Correlações (Policóricas) entre as variáveis latentes em estudo*

Variáveis	Média	Desvio Padrão	ETDA	ETDI	ETDD	ETDR	ETDS	ETCA	ETC
<b>ETDA</b>	1,756	0,716	1,000						
<b>ETDI</b>	2,867	0,609	0,075	1,000					
<b>ETDD</b>	2,433	0,568	0,364	0,042	1,000				
<b>ETDR</b>	2,871	0,399	-0,260	0,133	0,166	1,000			
<b>ETDS</b>	1,899	0,709	0,369	0,430	0,148	-0,473	1,000		
<b>ETCA</b>	3,800	0,715	-0,233	0,012	0,090	0,442	-0,194	1,000	
<b>ETC</b>	3,471	1,159	0,005	0,056	0,105	0,225	0,054	0,613	1,000

**ETDA:** Estilo de Tomada de Decisão Evitante; **ETDI:** Estilo de Tomada de Decisão Intuitivo; **ETDD:** Estilo de Tomada de Decisão Dependente; **ETDR:** Estilo de Tomada de Decisão Racional; **ETDS:** Estilo de Tomada de Decisão Espontâneo; **ETCA:** Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas; **ETC:** Estratégias de Transferência Comportamentais

As médias mais elevadas encontram-se nos estilos racional e intuitivo, ao passo que é no estilo evitante que surge o valor mais baixo. Em termos das estratégias de transferência, as médias são bastante próximas, com uma ligeira superioridade nas estratégias cognitivo-afetivas.

Em termos das correlações previstas (Tabela 43), verificou-se também que o estilo de tomada de decisão racional está negativamente correlacionado com os estilos espontâneo e evitante, confirmando as hipóteses em questão. Em contrapartida, os resultados revelam uma relação ligeiramente positiva entre o estilo racional e os estilos dependente e intuitivo, rejeitando a hipótese assente na literatura que previa uma relação negativa entre os estilos racional e intuitivo.

A escala intuitiva está forte e positivamente relacionada com a escala espontânea, conforme anteriores validações da escala *GDMS*.

A expectativa de uma relação positiva entre os estilos dependente e evitante também se confirmou. Verificaram-se também correlações positivas ligeiras entre o estilo dependente e os estilos espontâneo e racional.

Por fim, o estilo espontâneo está positivamente relacionado com todos os outros estilos, exceto com o racional, com a correlação negativa mais forte.

Tabela 43.

Hipóteses referentes à correlação entre os Estilos de Tomada de Decisão

H2. Os Estilos de Tomada de Decisão estão correlacionados entre si	Estimativa standardizada	T-Value $\geq 1,96$	Conclusão
H2.1: O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).	-0.473	-8.081	Não se rejeita
H2.2: O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).	0.133	1.977	Rejeita
H2.3: O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está negativamente relacionado com o estilo evitante (ETDA).	-0.260	-3.931	Não se rejeita
H2.4: O estilo de tomada de decisão racional (ETDR) está positivamente relacionado com o estilo dependente (ETDD).	0.166	2.394	Não se rejeita
H2.5: O estilo de tomada de decisão intuitivo (ETDI) está forte e positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).	0.430	7.509	Não se rejeita
H2.6: O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).	0.042	0.611	Rejeita
H2.7: O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo evitante (ETDA).	0.364	6.236	Não se rejeita
H2.8: O estilo de tomada de decisão dependente (ETDD) está positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).	0.148	2.236	Não se rejeita
H2.9: O estilo de tomada de decisão evitante (ETDA) está positivamente relacionado com o estilo intuitivo (ETDI).	0.075	1.104	Rejeita
H2.10: O estilo de tomada de decisão evitante (ETDA) está positivamente relacionado com o estilo espontâneo (ETDS).	0.369	5.858	Não se rejeita

No tocante à hipótese de correlação positiva entre as estratégias de transferência, a mesma verificou-se, ainda que com um valor inferior ao apresentado quer em outros estudos, quer no anterior modelo decorrente da AFE (Tabela 44).

Tabela 44.

Hipóteses referentes à correlação entre as Estratégias de Transferência da Formação

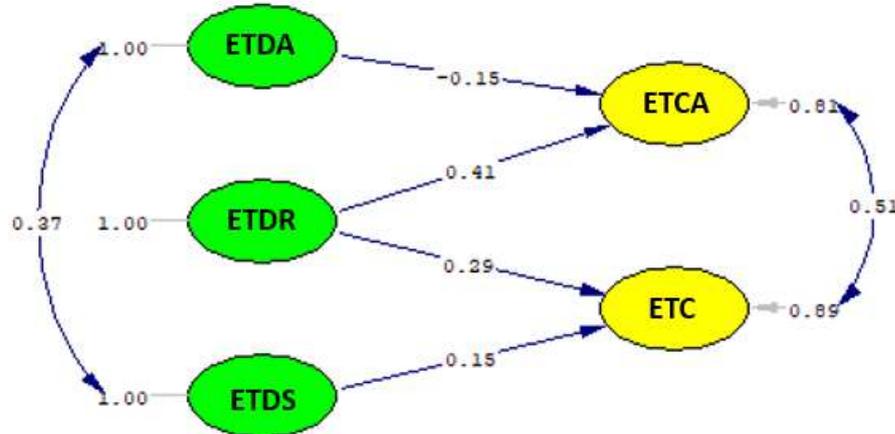
Hipóteses propostas	Estimativa standardizada	T-Value $\geq 1,96$	Conclusão
H3.1: As Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) estão positiva e fortemente relacionadas com as Estratégias Comportamentais (ETC).	0.602	11.320	Não se rejeita

Dada a existência de alguns *t-values* com valores inferiores a 1,96, procedeu-se a sucessivas especificações do modelo. Na solução final, foram encontradas correlações entre os estilos racional, espontâneo e evitante e as duas subescalas de estratégias de transferência.

Com base na “regra do polegar” da Parcimónia (Salgueiro, 2007, 2008; Hair et al., 2010), e na medida em que não surgiram correlações entre os estilos Intuitivo e Dependente e as estratégias de transferência, optou-se pela remoção destes dois estilos do modelo. O modelo final com os três estilos remanescentes (racional, espontâneo e evitante) apresentou um valor de AIC (3743.062) inferior ao valor da solução com 5 estilos (5081.568), optando-se por manter o modelo de três estilos, em linha com a recomendação de escolher aquele que apresente o menor valor de AIC (Figura 21).

**Figura 21.**

*Diagrama do Modelo Final – Relação entre os Estilos de Tomada de Decisão e as Estratégias de Transferência da Formação*



Nesta solução final, uma parte significativa das hipóteses inicialmente propostas não foi confirmada (Tabela 45).

Tabela 45.

*Hipóteses Propostas (Estilos de Tomada de Decisão e Estratégias de Transferência da Formação)*

<b>H1. Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam as Estratégias de Transferência da Formação</b>	<b>Estimativa standardizada</b>	<b>T-Value <math>\geq 1,96</math></b>	<b>Conclusão</b>
<b>H1.1:</b> O Estilo de tomada de decisão Intuitivo (ETDI) está positiva e fortemente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).	-0.084	-1.03	<b>Rejeita</b>
<b>H1.2:</b> O Estilo de tomada de decisão Intuitivo (ETDI) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).	-0.112	-1.29	<b>Rejeita</b>
<b>H1.3:</b> O Estilo de tomada de decisão Espontâneo (ETDS) está positiva e fortemente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).	0.109	1.00	<b>Rejeita</b>
<b>H1.4:</b> O Estilo de tomada de decisão Espontâneo (ETDS) está positivamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).	0.274	2.57	<b>Não se rejeita</b>
<b>H1.5:</b> O Estilo de tomada de decisão Racional (ETDR) está positivamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).	0.448	3.97	<b>Não se rejeita</b>
<b>H1.6:</b> O Estilo de tomada de decisão Racional (ETDR) está positivamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).	0.370	3.54	<b>Não se rejeita</b>
<b>H1.7:</b> O Estilo de tomada de decisão Dependente (ETDD) está negativamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).	0.067	0.92	<b>Rejeita</b>
<b>H1.8:</b> O Estilo de tomada de decisão Dependente (ETDD) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).	-0.175	0.07	<b>Rejeita</b>
<b>H1.9:</b> O estilo de tomada de decisão Evitante (ETDA) está positivamente relacionado com as Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA).	-0.175	-2.48	<b>Rejeita</b>
<b>H1.10:</b> O estilo de tomada de decisão Evitante (ETDA) está negativamente relacionado com as Estratégias Comportamentais (ETC).	0.007	0.10	<b>Rejeita</b>

O estilo espontâneo revelou uma correlação positiva com as estratégias comportamentais (ETC) ( $r = 0.162$ ), mas a correlação esperada com as estratégias cognitivo-afetivas (ETCA) não emergiu.

As hipóteses correspondentes ao estilo racional foram ambas confirmadas, com o estilo racional a correlacionar-se positivamente com as ETCA ( $r = 0.399$ ) e ETC ( $r = 0.294$ ).

Quando ao estilo evitante, confirmou-se a sua correlação negativa com as ETCA ( $r = -0.138$ ), mas a relação com as ETC não se verificou.

Finalmente, os estilos intuitivo e dependente não emergiram no presente modelo, rejeitando-se as hipóteses correspondentes.

Neste modelo final, o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) é de 0,208 para a Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) e de 0,068 para as Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC). Tendo em consideração que este coeficiente pode variar entre 0 e 1, sendo aceitável um valor superior a 0,5 (Maroco, 2010), verifica-se que as variáveis predictoras dos estilos de tomada de decisão explicam uma percentagem inferior ao valor de referência, quer nas ETC, e especialmente para as ETCA. Estes resultados sugerem que estas variáveis ETC e ETCA sejam explicadas por outros fatores que não foram incluídas no presente estudo, implicando estudos posteriores para a sua determinação.

Comparativamente com a solução inicial, os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram ligeiras melhorias (Tabela 46).

**Tabela 46.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo Final*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	434.622	303	0.00000	0.0641	0.873	0.976	0.976	1.43	0.0532	5081.568
<b>M.M.F.</b>	441.943	311	0.00000	0.0632	0.872	0.976	0.976	1.42	0.0570	5081.568

*M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)*

Procedeu-se também à análise da consistência interna da solução final para cada variável latente (Tabela 47) e todas apresentaram resultados em linha com os valores recomendados.

**Tabela 47.***Consistência Interna dos Constructos*

Variáveis	ETDA	ETDR	ETDS	ETCA	ETC
<b>ETDA</b>	(0,864) [0,69] {0,87}				
<b>ETDR</b>		(0,726) [0,50] {0,80}			
<b>ETDS</b>			(0,755) [0,70] {0,87}		
<b>ETCA</b>				(0,886) [0,50] {0,84}	
<b>ETC</b>					(0,912) [0,69] {0,84}

() – Coeficiente Alpha de Cronbach ( $\geq 0.70$ ); [] - Variância Média Extraída (VE) ( $\geq 0.50$ ); {} Fiabilidade de Constructo (CR) ( $\geq 0.70$ )

No tocante à análise da distribuição da normalidade, os coeficientes de assimetria e de achatamento permitiram concluir que as variáveis do *GDMS* e da *EAA* possuem distribuição normal para  $\alpha = 0.05$ .

### 3.2.2. Análise dos Efeitos de Moderação

No sentido de testar as relações de Moderação, foi realizada uma análise multigrupos, seguida de MANOVAS e ANOVAS, de modo a identificar eventuais diferenças estatisticamente significativas da variabilidade explicada do modelo (Baron & Kenny, 1986; Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007). As variáveis moderadoras selecionadas foram reorganizadas em subgrupos, tendo em vista a análise da variabilidade do modelo.

Todos os valores apresentados estão abaixo do valor de referência (exceto na variável Posição), de onde se conclui da estabilidade do modelo final e da sua consistência face às variáveis moderadoras em análise, excetuando aquela variável.

**Tabela 48.***Análise Multigrupos – Variabilidade do Modelo*

Grupos	$\Delta \chi^2$	$\Delta df$	Valor crítico (p=0.05)	Conclusão
<b>Idade</b>				
GR1 = $\leq 36$ anos (N=245); GR2 = $\geq 37$ anos (N=171)				
1 – 2	5,9	6	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Género</b>				
GR1 = Feminino (N=271); G2 = Masculino (N=106)				
1-2	6	6	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Habilitações Literárias</b>				
GR1 = $\leq 12^\circ$ ano (=116); G2 = Ensino Superior (N=261)				
1-2	2,33	5	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Posição</b>				
GR1 = Quadros Superiores (N=88); GR2 = Quadros Médios e Especialistas (N=92); GR3 = Operacionais / Administrativos (N=70)				
1 – 2	6	5	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
1 – 3	13,57	5	12.592	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
2 – 3	3,21	5	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Antiguidade</b>				
GR1 = $\leq 7$ anos (N=145); G2 = $\geq 8$ anos (N=232)				
1-2	4,04	6	12.592	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada

Tendo em conta que a literatura identificou diferenças estatisticamente significativas associadas à idade (Baiocco et al., 2009; Loo, 2000), realizou-se uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA) seguida de ANOVA (Anexo 14). Dentre os resultados encontrados, não foram identificadas diferenças significativas nas variáveis género, habilitações literárias, antiguidade na organização e dimensão da organização.

Porém, com base no Teste de Levene, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis Idade e Posição, com *p-value* inferior a 0,05, rejeitando-se o pressuposto da homogeneidade da variância. Para estes casos, conduziram-se Testes *Post-hoc* com comparações múltiplas, usando o teste Tukey HSD como o mais adequado. Apresentam-se, de seguida, as principais conclusões.

Relativamente à Idade, esta variável impactou especificamente no estilo Evitante (em particular na MANOVA) e nas Estratégias Cognitivo-Afetivas, com os participantes mais jovens ( $\leq 29$  anos) a recorrerem menos a estas estratégias, bem como a esta abordagem evitante.

Por outro lado, no tocante à Posição, a MANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas também no estilo Evitante, em particular entre os quadros superiores e operacionais, com os primeiros a apresentar valores inferiores naquele estilo. Ainda na variável Posição, também foram identificadas diferenças nos quadros superiores e nas posições operacionais relativamente às Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA), mas, neste caso, foram as posições operacionais a revelar uma menor predisposição para a utilização daquelas.

## 4. CONCLUSÕES

### 4.1 Discussão dos Resultados

O presente estudo teve três grandes objetivos, que passaram por (1) avaliar a estrutura fatorial, fiabilidade e validade convergente dos instrumentos “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS) e “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA) face à amostra, (2) analisar as correlações entre ambas as escalas e (3) verificar a relevância de algumas variáveis individuais e situacionais face ao modelo final proposto. Tanto quanto se sabe até ao momento, não foi encontrada literatura anterior que relacione os estilos de tomada de decisão e as estratégias de transferência da formação.

Thunholm (2004) tinha já definido os estilos de tomada de decisão de forma mais abrangente, não apenas como uma propensão baseada no hábito, mas também como uma característica estável dependente de capacidades cognitivas básicas. Estas capacidades são expressas em algumas das estratégias de transferência propostas na escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA). Por exemplo, aquelas que envolvem processos de auto-avaliação podem ser relacionadas com algumas das estratégias cognitivo-afetivas contempladas no modelo final, enquanto a capacidade de começar e manter intenções de transferir, do processo de auto-regulação, correspondem, de forma bastante próxima, a algumas estratégias quer cognitivo-afetivas, quer comportamentais.

Após a realização de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, os resultados mostram um modelo de 5 fatores para o *GDMS* e de 2 fatores para a *EAA*, consistentes com as soluções originais.

A correlação entre itens e os coeficientes *Alpha de Cronbach* apresentaram valores adequados para ambos os instrumentos. A única exceção prende-se com a variância média extraída do estilo Racional, no limite do recomendado (0,49). Em estudos anteriores, já tinham sido reportadas questões sobre este estilo, em termos de fiabilidade, variância extraída (Baiocco et al., 2008) e coeficientes *Alpha de Cronbach* (Spicer & Sadler-Smith, 2005), o que poderá implicar maior investigação.

No caso dos estilos de tomada de decisão, a maioria dos padrões de correlações identificadas neste estudo para o *GDMS* já tinham sido reportados na literatura (Loo, 2000; Gambetti et al., 2008; Spicer & Sadler-Smith, 2005; Scott & Bruce, 1995; Thunholm, 2004), reforçando a ideia de que, apesar de conceitualmente diferentes, estes estilos não são mutuamente exclusivos (Spicer & Sadler, 2005). De facto, ainda que tenda a existir um estilo dominante em cada indivíduo, este pode mobilizar mais do que um estilo (Driver et al., 1990).

Idealmente, os indivíduos deveriam encontrar um equilíbrio entre os estilos racional e intuitivo (Spicer & Sadler-Smith, 2005). Contudo, no presente estudo, alguns destes estilos revelam correlações negativas, o que significa que um indivíduo que mostre uma propensão baixa para um dos estilos, tenda a revelar uma maior tendência num outro. Este é o caso da correlação entre valores elevados no estilo racional, acompanhados de valores baixos no estilo espontâneo, o que suporta a conclusão de que indivíduos com um estilo racional tendem a seguir uma abordagem analítica e lógica, a analisar todas as alternativas e, em geral, a tomar mais tempo a decidir, pois não têm um sentimento de imediatez ou urgência, algo que sucede com o estilo espontâneo.

Uma outra correlação forte encontrada nesta investigação foi a relação positiva entre os estilos intuitivo e espontâneo (Gambetti et al., 2008; Loo, 2000; Spicer & Sadler-Smith, 2005; Scott & Bruce, 1995), indicando que o estilo espontâneo pode ser considerado como um tipo particular de estilo intuitivo “de alta velocidade”, mais inclinado a decidir em condições de pressão de tempo (Baker, 2012; Thunholm, 2004).

Os resultados mostram também uma correlação positiva forte entre o estilo evitante e os estilos dependente e espontâneo (Gambetti et al., 2008; Thunholm, 2004), o que sugere que os decisores dependentes tendem a evitar tomar decisões (Loo, 2000; Gambetti et al., 2008; Scott & Bruce, 1995) e procuram o conselho de outras pessoas, possivelmente para compensar a falta de convicção pessoal (Gambetti et al., 2008). No caso de não poderem adiar essas decisões ou obterem conselhos de outrém, os decisores evitantes podem acabar por decidir espontaneamente e tão rápido quanto possível, para encerrar aquela situação de incerteza (Bensi & Giusberti, 2007).

Pelo exposto anteriormente, as nossas conclusões acabam por agregar conclusões parciais de outros estudos. Loo (2000) e Spicer e Sadler-Smith (2005) tinham identificado a correlação evitante-dependente, enquanto Baiocco et al. (2009), bem como Bavolar (2015) relataram a relação entre os estilos evitante e espontâneo.

Os índices de bondade de ajustamento decorrentes da análise fatorial confirmatória estão dentro dos valores recomendados e permitem validar a estrutura original de 5 fatores do *GDMS*. Também a análise factorial exploratória realizada permitiu extrair as mesmas dimensões correspondentes ao modelo original de Scott e Bruce (1995). Contudo, o item Q13S ("*Quando tomo decisões, faço o que me parece natural naquele preciso momento*"), do estilo espontâneo, emergiu na dimensão intuitiva, o que pode ser explicado pela correlação positiva muito forte entre ambos os estilos, reportada já em inúmeros estudos.

Já a análise da escala "*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*" (*EAA*), após a *AFE* e a *AFC*, confirmaram-se as duas dimensões originais, correspondentes às Estratégias Cognitivo-Afetivas (*ETCA*) e às Estratégias Comportamentais (*ETC*), com os itens a emergirem nos fatores originais e com índices de bondade de ajustamento adequados.

A existência de uma correlação inicial forte entre ambas as dimensões ( $>0.70$ ), além da existência de alguns itens com cargas fatoriais  $\leq 0.5$ , implicou refinar o modelo, que foi finalmente validado com 10 itens (face aos 18 originais). Após este processo de reespecificação, o padrão de correlação entre ambas as subescalas permaneceu fortemente positivo, em linha com estudos de validação anteriores (Pillati & Borges-Andrade, 2005b; Pilati & González, 2009), o que sugere a necessidade de ter ambas as dimensões a atuar em conjunto, para promover a implementação e a manutenção da transferência. Ainda assim, sugere-se mais

investigação noutros países com diferentes matrizes culturais, pois o Brasil, Espanha e agora Portugal (onde se têm realizados estudos com a *EAA*) partilham ligações históricas e culturais.

Na validação da escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizado em Treinamento*” (*EAA*) para Espanha, ainda que a solução encontrada tenha sido similar ao modelo original, a variância explicada de ambos os fatores foi diferente daquela encontrada na versão brasileira. O fator com a maior variância explicada no Brasil correspondeu às Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC), enquanto as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) foram as que tiveram maior impacto em Espanha. Os nossos resultados estão em linha com as conclusões do Brasil, com uma maior variância explicada na escala Estratégias de Transferência Comportamentais (ETC), com itens também com maiores cargas fatoriais nessa dimensão.

Estas diferenças podem ser explicadas em função de diferenças culturais, questões de tradução, desenho ou implementação do instrumento (Chen et al., 2003). Neste caso, a variação cultural pode ser um argumento significativo, pois Espanha tende a evidenciar valores mais fortes de igualdade, ao passo que o Brasil revela valores mais conservadores e dominadores, e Portugal manifesta também uma cultura conservadora e paternalista (Hofstede et al., 2010). Os itens com maiores e menores cargas fatoriais no presente estudo também se aproximam daqueles mais e menos informativos, obtidos na última versão da *EAA* (Brant et al., 2015). Tal como na amostra do Brasil, para as ETC, também se identificaram itens relacionados com a obtenção de suporte material como o item mais informativo e a definição de objetivos fáceis e a obtenção de apoio dos pares como o menos informativo.

À semelhança daqueles autores, agora para as ETCA, a auto-avaliação das estratégias em uso e a apresentação de resultados a chefias e pares surge com os valores mais elevados, enquanto o ato de consultar material de aprendizagem para facilitar a transferência surge com o valor mais baixo. A única exceção prende-se com um item afetivo (a crença de que é possível transferir), que surge na nossa versão, mas que é considerado menos informativo na análise brasileira.

Com a versão da escala *EAA* agora validada para Portugal, o número de itens afetivos diminuiu, o que vem robustecer a recomendação dos autores de adicionar mais destes itens à escala ETCA em futuras investigações (Brant et al., 2015).

Ainda que os dois questionários tenham sido validados para o contexto português face à presente amostra, a correlação entre as dimensões de ambos permitiu a identificação de uma nova solução fatorial, agora com as duas dimensões de estratégias de transferência, mas apenas com três dos cinco estilos de tomada de decisão originais, os estilos evitante, racional e espontâneo.

Baseado na regra de “polegar” da parcimónia (Hair et al, 2014), os estilos intuitivo e dependente foram eliminados do modelo, pois não estavam correlacionados com nenhuma das estratégias de transferência. No seu estudo, Galotti (2007) tinha referido que os decisores limitam de forma consciente a quantidade de informação que consideram para tomar decisões, reduzindo para duas a cinco opções e entre três e nove atributos, o que está bastante próximo do desenho deste modelo final, em termos do número de estratégias de transferência que permaneceram.

Nas presentes conclusões, o estilo espontâneo estava correlacionado positivamente com as estratégias de transferência comportamentais (ETC). Considerando que algumas dessas estratégias implicam comunicação e negociação com outros, para conseguir melhores condições para a transferência, um estilo espontâneo poderia facilitar a obtenção desses resultados, devido ao seu sentido de imediatismo e rapidez na tomada de decisões. A literatura já tinha associado este estilo com valores mais elevados de independência, propensão para correr riscos, criatividade (Loo, 2000) e capacidade negocial (Gambetti et al., 2008).

No entanto, a correlação esperada entre as estratégias cognitivo-afetivas e o estilo espontâneo (visto que este tende a ser um estilo mais emocional) não surgiu neste estudo. Uma possível razão pode prender-se com o facto de que, neste modelo final, a subescala estratégias cognitivo-afetivas manteve menos itens afetivos do que a escala original, e os itens que se mantiveram implicam uma abordagem mais sóbria e planeadora e não tanto espontânea (p. ex. *“Avalio a forma como aplico no meu trabalho o que aprendi em formação”*).

Por outro lado, o estilo evitante revelou uma correlação negativa com as estratégias cognitivo-afetivas (ETCA), contrariamente ao hipotetizado. Contudo, é provável que os indivíduos evitantes sejam mais propensos a evitar estratégias que exijam um pensamento favorável sobre o ato de transferir ou que impliquem preparação ou avaliação prévias, vistas como uma pré-etapa antes da ação de transferir. Ou seja, ao evitar essas estratégias “iniciais”,

estes indivíduos estão a criar, por si, bloqueios adicionais à ação ou podem estar a “saltar” esta fase de preparação, como forma de adiar a tomada de decisão.

Por fim, o estilo racional surge aqui com relações positivas simultaneamente com as ETCA e as ETC. Apesar de se antecipar uma baixa correlação daquele estilo com dimensões mais afetivas, devido às suas características analíticas e lógicas, os resultados mostram justamente o oposto. Porém, esta relação é provavelmente explicada pelo facto da maioria dos itens da escala ETCA retidos no modelo final dizerem respeito a estratégias de planeamento, antecipação e avaliação, para as quais uma abordagem racional será mais ajustada.

Os únicos itens afetivos que permaneceram nas ETCA (“*Acredito que é possível aplicar (...)*” e “*É muito importante aplicar no trabalho o que aprendi*”) podem também encaixar na propensão do estilo racional para “fingir bem” e para estar alinhado com a cultura vigente (Thunholm, 2004).

Na dimensão das ETC, os itens da solução final incidem sobre questões como recursos, objetivos e cronogramas, que também estariam em linha com o estilo racional. Estas conclusões são consistentes com estudos anteriores sobre a correlação entre o estilo racional e constructos como o estilo de pensamento lateral (Gambetti et al., 2008) e locus interno de controlo (Baiocco et al., 2009), ambos beneficiando deste tipo de abordagem estruturada.

Considerando a tentativa antiga de encontrar o estilo de tomada de decisão ótimo, alguns autores defendem que o estilo racional seria mais adaptativo e propenso a gerar melhores decisões (Chartrand et al., 1993). Em contrapartida, os estilos evitante e espontâneos, considerados por alguns como estilos não-adaptativos (Philips & Pazienza, 1988; Singh & Greenhaus, 2004), conduziriam a decisões menos eficazes (Mann et al., 1989).

Todavia, a presente investigação revela uma conclusão complementar. Por um lado, o estilo racional revela correlações fortes com ambas as estratégias cognitivo-afetivas (ETCA) e estratégias comportamentais (ETC), reforçando a sua perspetiva adaptativa. Por outro lado, nos estilos ditos não adaptativos, o estilo evitante estará associado a uma menor eficácia, devido à correlação negativa com as ETCA e à ausência de relação com as ETC. Também designado como não adaptativo, o estilo espontâneo surge aqui positivamente correlacionado com as ETC, sem evidências de que afete negativamente este conjunto de estratégias.

Com alguma surpresa, o estilo intuitivo não emergiu na solução final. Uma possível explicação poderá estar relacionada com questões de tradução, até porque, nas entrevistas iniciais, os respondentes já tinham revelado algumas dificuldades em distinguir alguns itens das dimensões intuitiva e espontânea (o que levou, inclusive, à adaptação de alguns itens espontâneos na preparação inicial dos instrumentos). Outro argumento pode ser o atual contexto organizacional em Portugal, que requer uma crescente agilidade na tomada de decisão, o que pode estar amplamente relacionado com os traços de “alta velocidade” do estilo espontâneo (Baiocco et al., 2008).

Uma questão para futura investigação será compreender se uma maior representação do estilo intuitivo em próximas amostras contribuirá para uma maior propensão à escolha de itens afetivos nas estratégias de transferência cognitivo-afetivas.

Por outro lado, estudos anteriores sublinharam não estar provado que o estilo dependente esteja relacionado com resultados efetivos da decisão (Bruin et al., 2007; Singh & Greenhaus, 2004) e, de facto, este estilo não surgiu no modelo final.

Seguindo a linha de investigação sobre comportamentos proativos em geral (Crant, 2000), as conclusões sobre estratégias de transferência podem suportar uma perspetiva complementar de como estruturar aqueles comportamentos. De facto, apesar dos estudos com as *EAA* não mencionarem nenhuma hierarquia ou ordenação dessas estratégias, até porque é fundamental uma contínua interação entre as duas dimensões de estratégias, sugere-se aqui uma proposta de estruturação. Ou seja, inicialmente, os indivíduos precisam de acreditar que é possível implementar a transferência, de seguida antecipar e preparar essas estratégias de transferência (usando estratégias cognitivo-afetivas), para depois implementarem ações efetivas de transferência (com recurso a estratégias comportamentais).

Anteriores debates sobre os processos duais de intuição e racionalidade na tomada de decisão tinham deixado em aberto duas opções distintas a este respeito. Ora estes dois processos atuariam em paralelo, cada um deles mais ou menos mobilizado consoante a tarefa (Sloman, 2002), ou existiria uma sequência, com uma resposta inicial intuitiva, que seria modificada ou reescrita por uma perspetiva mais reflexiva e racional (Collins et al., 2016; Evans, 2010), permitindo uma análise crítica imediata, através da qual os indivíduos poderiam refletir sobre a própria decisão.

Apesar do estilo intuitivo não ter emergido na solução final deste estudo, a sequência proposta para as *EAA* (afetiva > cognitiva > comportamental) e a correlação do estilo racional simultaneamente com as *ETCA* e as *ETC* parece reforçar esta perspetiva sequencial. De qualquer modo, outras variáveis contextuais podem influenciar este processo, como o tempo disponível para a tomada de decisão, as capacidades cognitivas ou até a tendência do indivíduo para usar ambos os processos.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao estilo de tomada de decisão, em relação ao género, habilitações literárias, antiguidade na organização e dimensão da organização. Este resultado acerca do género é consistente com anteriores investigações com o *GDMS* (Baiocco et al., 2007; Loo, 2000; Spicer & Sadler-Smith, 2005). Já quanto às outras variáveis, estas não tinham sido alvo de estudo na literatura sobre estilos de tomada de decisão.

Já quanto à idade, foram reportadas diferenças especificamente no estilo evitante. Respondentes mais jovens ( $\leq 29$  anos) tendem a usar menos o estilo evitante, conclusão que parece ser contrária aos estudos de Baiocco et al. (2007) e Loo (2000), que referiam que os participantes mais velhos utilizavam menos os estilos intuitivo e evitante e mais o racional. Contudo, nos estudos daqueles autores, as amostras incluíram, respetivamente, amostras de adolescentes e de estudantes universitários, e aí a categoria etária mais elevada corresponde à categoria mais jovem do nosso estudo, o que pode justificar essa diferença.

Baiocco et al. (2007) sugeriram ainda a existência de um padrão evolutivo quanto ao uso de diferentes estilos ao longo do tempo (neste caso, considerando as categorias 15-17 anos vs. 18-19 anos). Os nossos resultados não apontam especificamente nessa direção, ainda que também reforcem a existência de um grupo menos propenso a comportamentos evitantes (até aos 29 anos).

Idêntico padrão em torno do estilo evitante foi identificado na análise da posição hierárquica dos respondentes, com valores médios mais baixos nos quadros superiores e posições operacionais. Os quadros superiores parecem recorrer menos ao estilo evitante, o que está de acordo com as responsabilidades a este nível, em que habitualmente se exigem capacidades mais efetivas e ágeis de tomada de decisão. Por outro lado, a existência de um padrão semelhante na posição operacional e técnica pode estar relacionada com uma perspetiva mais prática e aplicacional ("*hands-on approach*") associada a estes profissionais.

No tocante às estratégias de transferência da formação, encontraram-se diferenças significativas quanto à idade e posição, especificamente nas Estratégias cognitivo-afetivas (ETCA). Participantes com  $\leq 29$  anos e quadros superiores tendem a socorrer-se menos deste tipo de estratégias, o que pode sugerir o seu foco em ações concretas e a implementação de Estratégias comportamentais (ETC). A vontade dos mais jovens de obter respostas rápidas, sem tanto planeamento prévio, ou a dos quadros superiores de tomar medidas concretas e apresentar resultados efetivos, podem ser possíveis explicações, mas a carecer de investigação mais aprofundada.

## 4.2. Contributos do Estudo

### 4.2.1. Contributos para o Quadro Teórico

Esta investigação insere-se numa linha mais ampla de compreensão das variáveis que predizem a transferência da formação, com um objetivo acrescido de incluir novos constructos e novos instrumentos de análise.

Em primeiro lugar, as nossas conclusões permitiram verificar as propriedades psicométricas dos instrumentos “*General Decision Making Style Inventory*” (*GDMS*) e “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (*EAA*) para Portugal e o reforço da validade convergente das versões originais destas escalas.

O estudo combinado dos estilos de tomada de decisão e das estratégias de transferência da formação, com a emergência de um novo modelo estrutural, reafirma a importância de validar escalas recentes (como é o caso das *EAA*) e consolidadas (como o *GDMS*), usando-as para investigar temas organizacionais mais complexos, e nomeadamente, o da Transferência da Formação. Foi, até onde se sabe, a primeira vez que os estilos de tomada de decisão foram estudados no âmbito da transferência, o que é relevante, já que a concretização daquela pressupõe uma tomada de decisão antecedente.

Este estudo permitiu, igualmente, uma reflexão crítica sobre cada uma das escalas e a sua necessidade de aperfeiçoamento. No caso do *GDMS*, a dificuldade em distinguir facilmente itens intuitivos e espontâneos já tinha surgido em anteriores validações, bem como ao longo

deste estudo, na etapa inicial de teste da escala e na própria EFA. O facto do estilo espontâneo ter emergido na solução final, mas não o estilo intuitivo, também pode significar que os respondentes consideram adequados os itens espontâneos para representar a dimensão mais emocional e natural associadas à tomada de decisão.

Por outro lado, será necessário reforçar a escala *EAA* com mais itens afetivos, já que a versão final depurou grande parte deles. Tendo em conta que o contexto de formação é também um espaço de gestão de afetos e comprometimentos, este tema é cada vez mais premente.

#### **4.2.2. Contributos para a Gestão de Recursos Humanos**

Um segundo contributo deste estudo está relacionado com as novas perspetivas sobre as variáveis Idade e Posição, que podem ser críticos para a gestão de Pessoas. Os resultados reforçam o seu impacto nos dois constructos centrais, em particular quanto ao estilo evitante de tomada de decisão e às estratégias de transferência cognitivo-afetivas. Para a questão da idade, as evidências apontam para a possibilidade de existência de um processo evolutivo dos estilos de tomada de decisão ao longo do tempo, com trabalhadores mais jovens a revelarem menor predisposição para comportamentos evitantes. Apesar de não ter sido visível neste estudo, futuras investigações poderão permitir perceber se existem padrões evolutivos também para outros estilos, contribuindo para preparar melhor essa evolução no seio das organizações.

Para o estudo da posição hierárquica, a evidência de que os quadros intermédios estarão mais inclinados a uma postura evitante do que outras posições pode reforçar a necessidade de criar estruturas de apoio organizacional que agilizem a melhoria de competências decisórias a este nível.

A presente investigação mostra que ambos os instrumentos, utilizados separadamente ou combinados, tornam-se ferramentas úteis para medir as diferenças individuais na tomada de decisões em geral, ou quando se trata especificamente de escolher estratégias de transferência da formação. Para os indivíduos, esta tomada de consciência pode ajudá-los a melhorar o seu estilo decisório e amplificar as suas opções de ação. Para as organizações, é fundamental conhecer melhor as forças e oportunidades de melhoria das suas Pessoas, e de que forma estas

impactam, nomeadamente nas políticas de formação, também para realinhar prioridades e investimentos nestas áreas.

Finalmente, este estudo insere-se num objetivo mais vasto de levar a que o processo de tomada de decisão seja debatido regularmente nas organizações, para auxiliar os trabalhadores a tornarem-se decisores mais eficazes, também (mas não exclusivamente) em temas de Formação.

### 4.3. Limitações do Estudo

Uma das primeiras limitações prende-se com o processo de recolha de dados, em formato *online* e de auto-reporte. No primeiro caso, apesar de permitir chegar a amostras mais numerosas, raramente se obtém a colaboração de respondentes com menores competências digitais, com impacto na generalização das conclusões.

Por outro lado, os respondentes podem ser potencialmente afetados pela questão da desejabilidade social e do erro da variância do método comum (Podsakoff et al., 2012). Os valores encontrados neste estudo encontravam-se no limite dos 50% de erro da variância do método comum propostos por Podsakoff e Organ (1986), mas abaixo dos valores de 30,5% e 40,7%, recomendados em estudos posteriores (Podsakoff et al., 2003). Ainda assim, por exemplo, Loo (2000) acrescenta que o *GDMS* não é suscetível de ser alvo de fingimento, conclusão a que chegou a partir das correlações encontradas entre os cinco estilos e uma escala de desejabilidade social.

Em futuras investigações, sugere-se a compilação de outras fontes de informação, que não se limitem a questionários de auto-reporte, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente, bem como a recriação de contextos reais de tomada de decisão (Galotti, 2006).

Por outro lado, uma limitação associada ao instrumento *EAA* é o reduzido número de estudos realizados até ao momento e o seu foco em países com dimensões culturais semelhantes (Brasil, Espanha e agora Portugal). A nossa sugestão passa por aumentar o número de estudos, mesmo para ambas as ferramentas. Aliás, são também necessárias investigações adicionais acerca dos presentes resultados, para compreender discrepâncias face a validações anteriores,

reforçar a confiabilidade nomeadamente do estilo racional de tomada de decisão e identificar eventuais dificuldades associadas à qualidade da tradução.

#### 4.4. Estudos Futuros

Dada a escassez de estudos sobre a relação entre constructos, seria pertinente prosseguir esta linha de investigação, enquadrando-a em desafios recentes de gestão de Recursos Humanos, como a adequação das políticas de Formação a práticas mais virtuais e experienciais, por exemplo.

Por outro lado, perante as recomendações recentes de estudar estes constructos numa perspectiva mais centrada no formando e em contextos mais realistas (Gambetti et al., 2008; Poell, 2017; Thunholm, 2004), sugere-se uma próxima abordagem quasi-experimental com recurso a diários (“*daily diaries*”) (Bolger et al., 2003; Daniels & Harris, 2005). A sua utilização poderá, eventualmente, clarificar que estilos são mais frequentes ou efetivos em cada estratégia de transferência e se existe uma lógica sequencial quer nos estilos de tomada de decisão, quer nas estratégias de transferência mobilizados. Esta abordagem encerra vários benefícios, desde a identificação de estilos predominantes, o debate acerca de estilos mais “adaptativos” e ajustados a diferentes situações (Payne et al., 1993) e trajetórias de transferência.

Na medida em que as emoções, o *stress* e outros eventos internos ao indivíduo podem influenciar as suas decisões (Bolte et al., 2003; Peters et al., 2006), a análise das principais razões para frequentarem programas de formação poderá também trazer novas pistas para compreender porque algumas estratégias ou alguns estilos são mais mobilizados que outros.

Poderá ser igualmente pertinente estudar o impacto dos formadores na transferência (Hutchins et al., 2010), seja devido aos seus estilos decisionais particulares, seja pelas estratégias que mais defendam durante as suas formações.

Também propomos uma análise mais ampla da transferência com os estilos de tomada de decisão, mas incluindo antecedentes e consequentes, para uma visão mais abrangente deste complexo sistema. Por exemplo, novos estudos poderão confirmar a necessidade de criar sistemas de suporte à tomada de decisão para promover a transferência, até porque

trabalhadores com estilos como o racional ou evitante precisarão de apoios diferentes para a sua implementação e manutenção.

Acresce ainda uma outra proposta de estudo decorrente do valor de coeficiente de determinação ( $R^2$ ) encontrado ser inferior a 0,5, o que sugere que as estratégias de transferência cognitivo-afetivas e comportamentais serão explicadas por outras variáveis não incluídas no presente estudo, havendo, portanto, margem para novos estudos para a sua determinação.

Por fim, futuras investigações com o *GDMS* a *EAA* podem beneficiar do estudo da relação com outros constructos, nomeadamente o comprometimento organizacional e profissional.

#### 4.5. Considerações Finais

A nossa investigação vem reforçar a importância de desenhar e implementar políticas de gestão de Recursos Humanos focadas no colaborador, com uma planificação assente no crescente conhecimento acerca da forma como estes decidem, em particular em relação à transferência da formação. Se os decisores forem capazes de antecipar as preferências dos trabalhadores e os seus comportamentos futuros, será mais provável implementarem práticas alinhadas com o desenvolvimento das pessoas e os objetivos organizacionais.

Apesar de não existir um estilo de tomada de decisão ideal que se adapte a todos os contextos, nem existirem estratégias de transferência que, por si, garantam a total a eficácia da transferência, é importante compreender ambos os constructos e a forma como coexistem.

Finalmente, sugere-se ainda que o processo de tomada de decisão seja incluído em programas de formação, para ajudar os trabalhadores a tornarem-se decisores mais eficazes e as organizações a melhor lidar com o contexto em mutação.



**CAPÍTULO VI.**  
**COMPROMETIMENTO E**  
**TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO:**  
**RELAÇÕES, IMPACTOS E PERFIS**  
**(ESTUDO 3)**

Encontra-se em curso a elaboração de dois artigos referentes a este capítulo, para submissão a revista científica brevemente.

## INTRODUÇÃO

A importância do talento humano e o seu impacto na competitividade e sustentabilidade das organizações é hoje, talvez mais do que nunca, um tema essencial na Gestão de Recursos Humanos (Scullion & Mullholland, 2020; Ulrich, 1997; Whysall et al., 2019). A este juntam-se desafios de coexistência com novas dinâmicas de trabalho e múltiplas gerações, num contexto de crescente globalização e digitalização, que exigem políticas de gestão de recursos humanos mais ágeis e integradoras (p. ex. Beer et al., 2015).

A Formação é uma dessas políticas, que se traduz em inúmeros benefícios em termos individuais, nas equipas, na organização e com potencial para impactar na própria sociedade (Baldwin et al., 2017; Segers & Gegenfurtner, 2013). Através de uma prática formativa sistemática, assiste-se a trabalhadores mais produtivos e adaptáveis às oscilações do mercado, a organizações mais competitivas e capazes de favorecer a partilha de conhecimento e a sociedades com políticas mais eficazes de promoção das aprendizagens (Bhatti & Kaur, 2010; Zhao et al., 2014).

Por esse motivo, assiste-se a um crescente interesse pelo tema da transferência da formação e o reconhecimento do seu potencial como instrumento estratégico para a organização (Alnowaiser, 2017). Na literatura, esta é descrita como um processo complexo, dinâmico (Baldwin & Ford 1988; Baldwin et al., 2009; Holton, 2007) e multivariado, influenciado por inúmeros fatores, onde coexistem diferenças individuais, fatores relativos ao evento de formação e fatores contextuais.

O comprometimento surge como uma das importantes diferenças individuais antecedentes da transferência da formação, considerado no âmbito das atitudes face à organização e ao trabalho. A sua relação com a transferência tem sido pouco estudada, sobretudo à luz de abordagens multidimensionais mais recentes e os resultados são poucos consistentes. Uma dessas perspetivas está contemplada nos Modelos das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) e do Comprometimento Profissional (Meyer et al., 1993), cujas componentes afetiva, normativa e calculativa caracterizam a relação

do indivíduo com a sua organização e profissão, com implicações na sua intenção de aí se manter.

Literatura recente tem procurado compreender de que forma estas diferentes componentes do comprometimento se combinam, formando perfis psicológicos e de comportamento (Becker et al., 2018; Meyer, 2016; Meyer et al., 2017). Uma série de perfis tem emergido de forma consistente (Meyer & Morin, 2016; Meyer et al., 2012; Morin, 2016) e será importante aferir da sua aplicabilidade também para Portugal e face à transferência da formação.

Face ao exposto, definiu-se a seguinte questão de investigação:

*Em que medida o Comprometimento Organizacional medeia a relação de influência do Comprometimento Profissional com a Transferência da Formação?*

O presente estudo pretende identificar se o comprometimento organizacional e o comprometimento profissional são considerados antecedentes da transferência da formação e se, no modelo proposto, o comprometimento com a organização assume um papel mediador.

Esta investigação pretende contribuir para o estudo dos comprometimentos organizacional e profissional como antecedente da transferência da formação, agora acrescentando uma lógica tridimensional e um foco em múltiplas entidades, que vá além de estudos anteriores em que a relação era estudada apenas do ponto de vista afetivo face à organização. Acrescenta-se também o interesse em identificar padrões de comprometimento face à transferência, mediante a realização de uma análise de perfis, em linha com literatura recente (Figueira et al., 2015; Klein et al., 2009; Meyer & Parfyonova, 2010).

A relevância desta investigação associa-se a recentes recomendações de visitar os fatores antecedentes da transferência, de forma a promover uma maior unanimidade em torno dos resultados (Blume et al., 2010), bem como avançar para uma perspetiva crescentemente focada na compreensão do indivíduo e na forma como molda o seu contexto de aprendizagem (Baldwin et al., 2017; Weiss, 2014).

Este estudo está organizado em quatro partes. A primeira parte contempla um breve enquadramento teórico acerca dos constructos, com base numa revisão da literatura, que servirá de sustentação teórica ao modelo e hipóteses propostos. A segunda parte inclui a descrição da Metodologia, seguida de uma terceira parte com a apresentação dos Resultados do estudo. Considera-se aqui a validação dos instrumentos face à amostra, o teste das hipóteses e a validação do modelo de medida proposto, acrescentando a análise da potencial relação de Mediação e a análise de *Clusters*. A quarta parte é reservada para as Conclusões, com a discussão dos principais resultados e contributos deste estudo, a par da identificação de possíveis limitações e sugestões de estudos futuros.

Note-se que uma revisão mais detalhada quer do enquadramento teórico, quer da metodologia, foi já apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho. Sempre que necessário, será feita alusão a conteúdos aí considerados.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Transferência da Formação**

Neste momento de profunda reflexão acerca dos hábitos de trabalho e das práticas de recursos humanos, o interesse sobre a transferência da formação, que perdura há mais de um século, torna-se ainda mais crítico. Aliás, a última década tem-se revelado profícua no questionamento do que já se sabe (ou pensava saber-se) sobre a transferência da formação (Baldwin et al., 2017; Blume et al., 2010, 2019; Poell, 2017).

Uma dos grandes marcos na literatura é o estudo de Baldwin e Ford (1988), em que esta é definida como a efetiva generalização e a contínua aplicação no local de trabalho de competências, conhecimentos e atitudes adquiridos no contexto da aprendizagem profissional.

A par desta, várias definições diferentes surgiram ao longo de décadas, o que levou Schoeb et al. (2019) a agruparem-nas em três grandes grupos, considerando a transferência como “frequência” da aplicação da nova aprendizagem ou comportamento ao contexto de trabalho e a sua manutenção ao longo do tempo (Blume et al., 2010; MacRae & Skinner, 2011), como “qualidade” ou eficácia dessa aplicação (p. ex.. Massenber et al., 2015), ou ainda como

“impacto no desempenho” fruto da aplicação das novas aprendizagens (Kontoghiorghes, 2002, 2004; Xiao, 1996).

A escala de transferência da formação usada no presente estudo é adaptada do instrumento proposto por Xiao (1996), justamente dada a intenção de ampliar o número de estudos em que aquela é estudada tendo por base o “impacto” que traz a pessoas e organizações.

As últimas revisões sobre transferência de formação (p. ex. Baldwin & Ford 1988; Baldwin et al., 2009) sublinham a complexidade do processo de transferência: este é um processo dinâmico, com várias etapas, desde a pré-formação de experiências até à aplicação de novas aprendizagens em tarefas relacionadas com o trabalho ou mesmo além destas (Holton, 2003, 2007).

Na meta-análise de Blume et al. (2010), estes propõem clarificar o que já se sabe sobre os determinantes da transferência, ainda mais face à emergência de uma nova linha de investigação que defende a importância da personalização da transferência (Blume et al., 2019), tendo em conta que os formandos possuem poder de escolha acerca de como, quando e porque transferir, desenhado estratégias individuais de transferência (Poell, 2017).

## 1.2. Comprometimentos Organizacional e Profissional

Numa das grandes linhas iniciais de investigação do comprometimento, este surge numa perspetiva afetiva e atitudinal, definido como a forma como o indivíduo se identifica ou relaciona com o alvo de comprometimento, estabelecendo uma ligação afetiva ou emocional com aquele (Allen & Meyer, 1990), caracterizada pela aceitação por parte daquele dos objetivos e valores da organização, o seu investimento de esforço a favor da mesma e a sua vontade expressa em permanecer como seu membro, a fim de contribuir para a realização dos objetivos organizacionais (Mowday et al., 1979 e 1982).

Uma outra linha preponderante tem sido a sua abordagem em termos comportamentais, impulsionada pela investigação de Becker (1960) sobre os “*side-bets*” e de que forma estes comprometem os indivíduos a seguir determinadas linhas de ação, em consonância com as escolhas realizadas. O comprometimento organizacional surge aqui com uma natureza

calculativa, que resulta da percepção do trabalhador de perda dos investimentos feitos ao longo do tempo, caso decida sair (Brown, 1996; Meyer & Allen, 1984; Morrow, 1983; Ritzer & Trice, 1969).

Os estudos de Etzioni (1961/1974) trouxeram à investigação uma nova abordagem multidimensional, perspectiva que se veio a materializar anos mais tarde num dos modelos de maior popularidade (Cohen, 2007; Meyer et al., 2012), o modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional, identificando as componentes afetiva, normativa e calculativa.

Mais tarde, Meyer, Allen e Smith (1993) viriam a ajustar este modelo ao estudo da profissão, com o modelo das Três Componentes do Comprometimento Profissional a seguir a mesma lógica.

Literatura recente tem ajustado essa perspectiva multidimensional para o conhecimento mais profundo da Pessoa, na forma de identificação de perfis de comprometimento. A combinação diferenciada das componentes deste constructo está na base de diferentes estados psicológicos e comportamentos (Becker et al., 2018; Meyer, 2016; Meyer et al., 2017).

Vários estudos têm suportado esta abordagem recente e revelado que as relações entre cada uma das componentes com outras variáveis varia consoante a força das outras duas componentes (Figueira et al., 2015; Becker et al., 2009; Meyer, 2009). Apesar do número variável de perfis identificados, uma série de perfis tem emergido de forma consistente (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2013; Meyer et al., 2012; Stanley et al., 2013; Somers, 2010; Wasti, 2005), com a literatura a apontar para resultados mais positivos com perfis totalmente comprometidos ou afetivo-dominantes (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer & Maltin, 2010; Meyer et al., 2013).

Esta abordagem “*person-centered*” tem vindo a revelar-se igualmente útil na identificação de perfis com diferentes focos ou entidades, nomeadamente no estudo da relação entre o comprometimento organizacional e o comprometimento profissional (p. ex. Blau et al., 2008; Dwivedula & Bredillet, 2010; Meyer et al., 1993).

Já Klein et al. (2006) tinham realçado que a estrutura geral e natureza destes comprometimentos são essencialmente as mesmas, com antecedentes e consequentes

semelhantes, razão pela qual se optou no presente estudo por sugerir a transferência da formação como consequente deste duplo comprometimento organizacional e profissional.

Ao longo dos últimos anos, Portugal também tem contribuído para a literatura sobre comprometimento numa lógica multidimensional (Botelho, 1996; Carochinho et al., 1998; Figueira et al., 2015; Nascimento et al., 2008; Rego, 2003; Rego et al., 2004), mas o estudo de múltiplas entidades é ainda escasso no nosso país. Destaca-se o estudo de Figueira et al. (2015), acerca da relação determinística entre o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional, cuja lógica nos propomos seguir neste estudo.

### **1.3. A Relação entre os Constructos e a Formulação das Hipóteses**

A literatura tem evidenciado a necessidade de desenvolvimento de estudos que revisitem o que se sabe sobre os preditores da transferência da formação (p. ex. Blume et al., 2010). Por outro lado, também se vem assistindo a um crescente interesse nas relações entre componentes e objetos de comprometimento diferentes, na sua relação com constructos com impacto na gestão de Recursos Humanos (Klein et al., 2009; Meyer, 2009; Meyer et al., 2013).

Separadamente, a transferência da formação e o comprometimento organizacional têm sido amplamente estudados, seguidos de um interesse mais recente pelo comprometimento profissional. Contudo, a investigação sobre a relação entre estes constructos tem sido escassa e apresenta resultados inconclusivos, além de ter sido alheia às abordagens multidimensionais de comprometimento mais recentes (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993).

Trata-se, pois, de uma nova linha de investigação a explorar, mediante o estudo do Comprometimento Profissional como antecedente direto da Transferência da Formação e o Comprometimento Organizacional numa relação indireta com aquela. Considera-se que a investigação destas relações estruturais é pertinente do ponto de vista académico, dada a escassez de estudos sobre o tema, mas igualmente do ponto de vista da Gestão, no duplo sentido de maximizar a eficácia dos investimentos feitos em formação e o vínculo das Pessoas com a sua organização e profissão.

Assim, o presente estudo tem o objetivo de analisar o sistema de relações entre as três componentes do Comprometimento Organizacional e as três componentes do

Comprometimento Profissional, conforme previsto no Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991 e 1997) e Profissional (Meyer et al., 1993) e a Transferência da Formação, segundo a escala proposta por Xiao (1996).

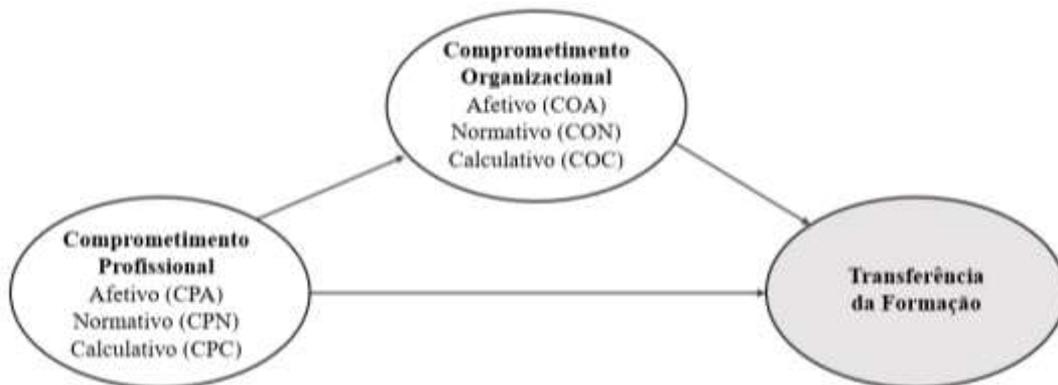
Pelo exposto anteriormente, formulam-se as seguintes questões de investigação, representadas na Figura 22:

*Em que medida as três componentes do Comprometimento Profissional vão determinar a Transferência da Formação?*

*Em que medida essa influência é mediada pelas três componentes do Comprometimento Organizacional?*

**Figura 22.**

*Modelo proposto*



A literatura é unânime em identificar o comprometimento profissional como antecedente da transferência, enquadrado nas atitudes face ao trabalho e/ou carreira, (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001), ou como uma influência secundária (Holton, 1996, 2005), por impactar indiretamente a transferência através de variáveis motivacionais.

Na sua relação com a transferência, este tem sido estudado na sua dimensão afetiva, enquanto grau de envolvimento e de identificação do colaboração com a profissão, mostrando-se predisposto a esforçar-se em prol da mesma e aí permanecer enquanto membro (Mowday et al., 1982). Nesse sentido, os trabalhadores que mais se identificam com a sua profissão, tendem

a percecionar a formação como uma oportunidade de melhorar as suas competências e o seu desempenho profissional (Noe, 1986).

Dada a escassez de estudos que explorem esta relação, propomo-nos utilizar o modelo das Três-Componentes do Comprometimento Profissional de Meyer et al. (1993), prevendo uma relação positiva entre todas as componentes do comprometimento profissional e a transferência. Assim, é estabelecido um primeiro conjunto de hipóteses (Tabela 49):

**Tabela 49.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento profissional na transferência da formação*

<b>H1: O Comprometimento Profissional determina positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H1.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo determina positivamente a Transferência da Formação
<b>H1.2:</b> O Comprometimento Profissional Normativo determina positivamente a Transferência da Formação
<b>H1.3:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo determina positivamente a Transferência da Formação

Foram ainda consideradas as correlações entre as três componentes do comprometimento profissional (Tabela 50). De acordo com o quadro teórico, foi identificada uma correlação significativa entre estas três componentes (Meyer et al., 1993), com as componentes afetiva e normativa a apresentarem a correlação positiva mais significativa, seguida de uma correlação positiva menos expressiva entre as componentes calculativa e normativa.

**Tabela 50.**

*Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Profissional*

<b>H2: As componentes do Comprometimento Profissional estão correlacionadas entre si</b>
<b>H2.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo e o Comprometimento Profissional Normativo estão forte e positivamente relacionados
<b>H2.2:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo e o Comprometimento Profissional Calculativo estão relacionados positivamente
<b>H2.3:</b> O Comprometimento Profissional Normativo e o Comprometimento Profissional Calculativo estão relacionados positivamente

A correlação entre as componentes calculativa e afetiva tem-se revelado mais inconsistente. Em grande parte dos estudos, esta surge positiva, mas pouco significativa (Chang et al., 2007; Irving et al., 1997; Snape & Redman, 2003; Tsoumbris & Xenikou, 2010), noutros o sentido dessa relação é negativo (Dwivedula & Bredillet, 2010; Jones & McIntosh, 2010; Meyer et al., 1993), ou inexistente (Irving et al., 1997) (Tabela 51), análise que se pretende retomar neste estudo.

**Tabela 51.**

*Resultados sobre Correlações entre as três componentes do Comprometimento Profissional*

Estudo	Amostra		Correlação entre as Componentes		
	N	Profissão	Afetiva / Normativa	Afetiva / Calculativa	Calculativa / Normativa
Meyer, Allen e Smith (1993)	530	Enfermeiros	0.49*	-0.12*	0.22*
Irving, Coleman e Cooper (1997)	227	Diversas	0.22*	0.05	0.11*
Snape e Redman (2003)	678	Técnicos RH	0.37**	0.11**	0.30***
Chang, Chi e Miao (2007)	177	Enfermeiros	0.68*	0.22*	0.34*
Dwivedula e Bredillet (2010)	141	Gestores de Projeto	0.35**	-0.34**	0.09
Jones e McIntosh (2010)	294	Farmacêuticos	0.44***	-0.03	0.13*
Tsoumbris e Xenikou (2010)	157	Diversas	0.52**	0.37**	0.61**
Figueira, Nascimento e Almeida (2014)	219	Docentes	0.43*	0.16	0.5*

\* p<0.05 \*\* p<0.01 \*\*\* p<0.001

Por outro lado, sugere-se também uma relação de antecedência positiva entre o Comprometimento Organizacional e a Transferência da Formação, também ele reconhecido como preditor desta, em geral mediante relações indiretas, através da motivação (Cheng & Ho, 2001; Holton, 2005). Também aqui as conclusões apontam para que trabalhadores comprometidos com a sua organização tendem a estar mais motivados para aprender e transferir, o que se traduz numa maior probabilidade de transferência (Colquitt et al., 2000; Seyler et al., 1998).

Perante o exposto, formula-se um novo conjunto de hipóteses, especificado na Tabela 52.

**Tabela 52.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência do Comprometimento Organizacional sobre a Transferência da Formação*

<b>H3: O Comprometimento Organizacional determina positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H3.1:</b> O Comprometimento Organizacional Afetivo determina positivamente a Transferência da Formação
<b>H3.2:</b> O Comprometimento Organizacional Normativo determina positivamente a Transferência da Formação
<b>H3.3:</b> O Comprometimento Organizacional Calculativo determina positivamente a Transferência da Formação

Na relação entre as três componentes do comprometimento organizacional, a investigação tem sustentado uma relação entre as componentes afetiva e normativa, de tal forma significativa que alguns autores têm colocado a hipótese de existir sobreposição concetual (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002). Contudo, estas revelam correlações diferentes com outras variáveis, o que tem levado a mantê-las como variáveis separadas (Meyer et al., 2002).

No tocante à componente normativa, a literatura tem identificado correlações positivas ora com a componente afetiva, ora com a componente calculativa, dando mesmo origem à identificação dos perfis de dever moral e sentimento de obrigação por dívida, respetivamente (Meyer & Parfyonova, 2010).

Também a componente calculativa tem apresentado resultados diversos na relação com as outras componentes. A sua correlação com a componente normativa tem-se revelado ora positiva, ora negativa (mesmo que pouco significativa), consoante os estudos (Meyer & Parfyonova, 2010), dando origem a um perfil de sentimento de obrigação por dívida nos casos de combinação positiva. Já na relação com a componente afetiva, têm surgido exemplos de correlação positiva (pouco significativa), dando origem a um perfil de perceção de perda de investimentos ou elevados sacrifícios, mas um maior número de estudos realça uma correlação negativa, associada a um perfil de perceção de escassez de alternativas (Bentein et al., 2005; Carson & Carson, 2002; Meyer et al., 1989).

Apresentam-se, de seguida, as hipóteses referentes a estas correlações (Tabela 53):

**Tabela 53.**

*Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Organizacional*

<b>H4: As componentes do Comprometimento Organizacional estão correlacionadas entre si</b>
<b>H4.1: O Comprometimento Organizacional Afetivo e Normativo estão relacionados positivamente</b>
<b>H4.2: O Comprometimento Organizacional Afetivo e Calculativo estão relacionados negativamente</b>
<b>H4.3: O Comprometimento Organizacional Normativo e Calculativo estão relacionados positivamente</b>

Nesta relação de duplo comprometimento, a perspetiva inicial de que o comprometimento organizacional e o comprometimento profissional têm uma relação inversa (Gouldner, 1957; Sainsaulieu, 1988) ou que são completamente independentes (Lachman & Aranya, 1986; Wallace, 1995), foi substituída pela visão de que estes constructos têm uma relação positiva (Tsoumbris & Xenikou, 2010). Com base no Modelo das Três-Componentes, Meyer et al. (1993) constataram que a relação entre estes dois focos de comprometimento acontece entre componentes de igual natureza. Por outro lado, também identificaram correlações positivas significativas entre componentes de natureza diferente entre ambos os comprometimentos.

A única correlação que não é unânime é a que liga a componente afetiva do comprometimento profissional e a componente calculativa do comprometimento organizacional, com sentido ora positivo, ora negativo, consoante os diferentes estudos (Chang et al., 2007; Dwivedula & Bredillet, 2010; Meyer et al., 1993; Tsoumbris & Xenikou, 2010).

Assim, formula-se um novo conjunto de hipóteses (Tabela 54):

**Tabela 54.**

*Correlações entre as componentes do Comprometimento Profissional e as componentes do Comprometimento Organizacional*

Estudos	CPAfetivo			CPNormativo			CPCalculativo		
	COA	CON	COC	CON	COA	COC	COC	COA	CON
Meyer, Allen e Smith (1993)	0.43*	0.36*	-0.19*	0.62*	0.33*	0.15*	0.74*	0.03	0.12*
Chang, Chi e Miao (2007)	0.48*	0.42*	0.06	0.44*	0.48*	0.12	0.58*	0.08	0.15*
Dwivedula e Bredillet (2010)	0.43**	0.12	-0.13	0.27**	0.33**	-0.18	0.38**	0.06	0.17*
Tsoumbris e Xenikou (2010)	0.59**	0.42**	0.04	0.53**	0.55**	0.44**	0.52**	0.36**	0.36**
Figueira, Nascimento e Almeida (2014)	0.6*	0.45*	0.14	0.75*	0.42*	0.17*	0.74*	0.39*	0.35*

COA: *Comprometimento Organizacional Afetivo* CON: *Comprometimento Organizacional Normativo*  
 COC: *Comprometimento Organizacional Calculativo* CPA: *Comprometimento Profissional Afetivo* CPN:  
*Comprometimento Profissional Normativo* CPC: *Comprometimento Profissional Calculativo*

\* p<0.05 \*\* p<0.01

Durante anos, subsistiu um debate acerca de uma relação de determinação entre o comprometimento profissional e o organizacional, nem sempre consensual (Cohen, 1999, 2007; Klein et al., 2012; Meyer et al., 1993;). De facto, há autores que defendem que o comprometimento profissional é um antecedente do comprometimento organizacional (Dwivedula & Bredillet, 2010; Figueira et al., 2015; Meyer & Allen, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001), pois, em geral, a profissão é a primeira opção do indivíduo e a organização é uma escolha subsequente. Segundo Meyer e Allen (1997), o comprometimento organizacional tem origem e desenvolve-se à medida que o trabalhador vê as suas necessidades de realização profissional satisfeitas.

Em Portugal, Figueira et al. (2015) sustentaram a relação de influência do comprometimento profissional sobre o organizacional, numa amostra de professores universitários e concluíram que estes são comprometidos, sobretudo, do ponto de vista afetivo e calculativo. Destacou-se o aparecimento de uma relação negativa do comprometimento profissional normativo sobre o comprometimento organizacional calculativo. Este resultado sugere que um forte sentido de obrigação em relação à profissão suplanta a perceção de perda de investimentos feitos na organização, em caso de saída. Neste sentido, propõe-se um novo conjunto de hipóteses (Tabela 55):

**Tabela 55.**

*Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do Comprometimento Profissional e as três componentes do Comprometimento Organizacional*

**H5: As componentes do Comprometimento Profissional influenciam as componentes do Comprometimento Organizacional (de natureza igual ou diferente)**

**H5.1:** O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente

**H5.2:** O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente

**H5.3:** O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se negativamente

**H5.4:** O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente

**H5.5:** O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente

**H5.6:** O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se positivamente

**H5.7:** O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente

**H5.8:** O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente

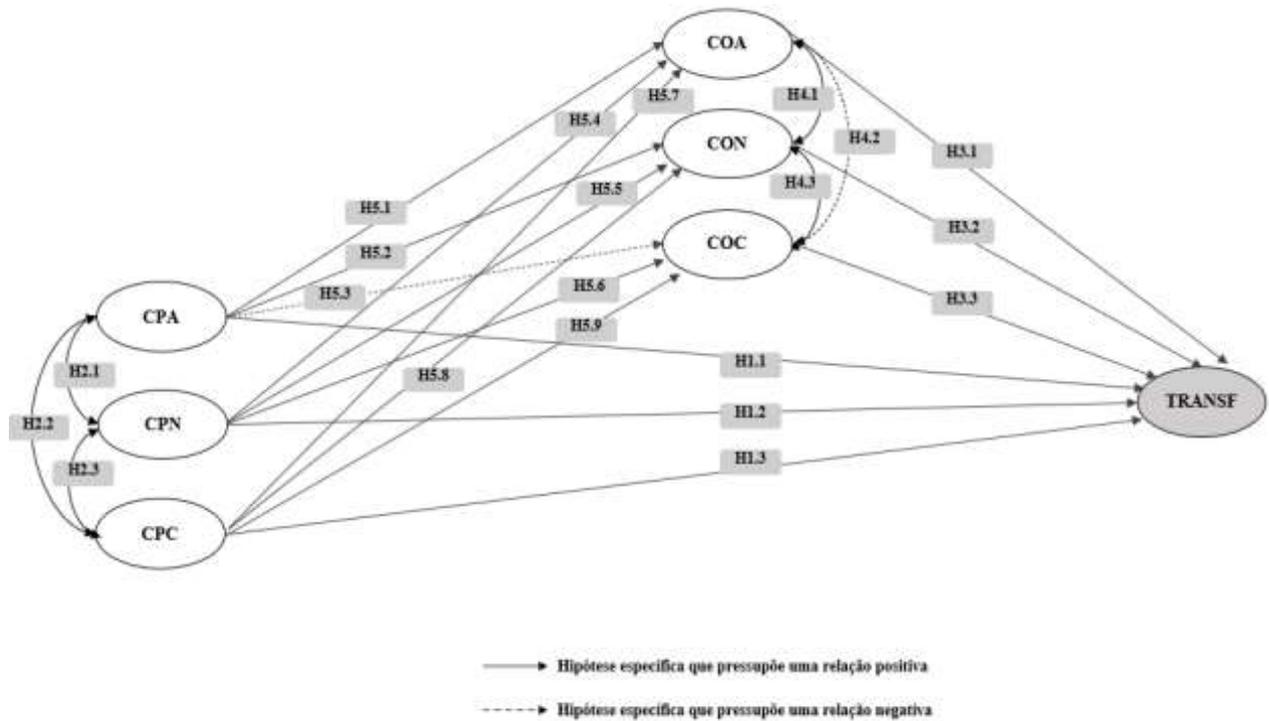
**H5.9:** O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se positivamente

O modelo proposto sugere ainda uma relação de mediação, ao evidenciar a relação de dependência entre as três componentes do comprometimento profissional e a transferência da formação, mediada pelas três componentes do comprometimento organizacional. As hipóteses de mediação serão apresentadas tendo por base os resultados decorrentes do Modelo Final e da significância estatística dos efeitos diretos e indiretos entre os constructos (Hair et al., 2010; MacKinnon et al., 2007).

Face ao quadro teórico e às hipóteses apresentadas, propõe-se um modelo estrutural (Figura 23), tendo em vista dar resposta às questões de partida apresentadas de seguida:

Figura 23.

Modelo Estrutural proposto



COA: Comprometimento Organizacional Afetivo    CON: Comprometimento Organizacional Normativo    COC: Comprometimento Organizacional Calculativo    TRANSF: Transferência da Formação    CPA: Comprometimento Profissional Afetivo  
 CPN: Comprometimento Profissional Normativo    CPC: Comprometimento Profissional Calculativo

## 2. METODOLOGIA

O presente estudo assenta numa abordagem hipotético-dedutiva, de natureza quantitativa, e tem em vista, a partir dos quadros teóricos sobre os constructos em análise, construir um modelo explicativo da relação entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação, mediada pelo Comprometimento Organizacional.

Apresentam-se seguidamente os procedimentos metodológicos e de recolha de dados, os instrumentos utilizados, a caracterização da amostra e as opções metodológicas tomadas na análise e tratamento estatísticos dos dados.

## 2.1. Os Procedimentos Metodológicos

Foi usada uma metodologia de investigação por questionário, junto de respondentes de organizações públicas, privadas e do terceiro setor. O questionário aplicado (Anexo 15) foi construído com base nas escalas do Comprometimento Organizacional de Meyer e Allen (1997), do Comprometimento Profissional de Meyer et al. (1993) e da Transferência da Formação, de Xiao (1996), esta última sujeita a um processo de tradução para Língua Portuguesa.

No texto de enquadramento inicial do questionário, foi reforçado o objetivo da recolha de dados e a garantia de confidencialidade no seu tratamento, exclusivamente para efeitos de investigação. Simultaneamente, as escalas utilizadas foram distribuídas de forma aleatória, de modo a reduzir a probabilidade de ocorrência do Erro da Variância do Método Comum (Podsakoff et al., 2003; Podsakoff et al., 2012).

Os dados foram recolhidos através do envio de questionário *online*. Estes foram objeto de análise e tratamento estatístico com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 24) e ao *Lisrel 9.2*.

## 2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados

O questionário utilizado foi organizado em quatro partes distintas: a primeira corresponde à escala de medida do comprometimento organizacional, a segunda ao comprometimento profissional, a terceira inclui a escala de medida da transferência da formação e, por fim, a última inclui a caracterização sociodemográfica e de contexto dos respondentes.

Na primeira parte, foi utilizado o questionário de comprometimento organizacional proposto por Meyer e Allen (1997), adaptado para a realidade portuguesa por Nascimento et al. (2008) (Tabela 56).

Este é composto por três escalas distintas, referentes a cada uma das componentes do comprometimento organizacional (afetiva, normativa e calculativa), com um total de 19 itens,

6 dos quais pertencem à componente afetiva (3 invertidos), 6 à componente normativa (1 invertido), e 7 à componente calculativa. As respostas de cada dimensão são dadas numa escala de tipo Likert de 7 pontos em que (1) corresponde a “*Discordo Totalmente*” e (7) a “*Concordo Totalmente*” (Nascimento et al., 2008).

**Tabela 56.**

*Escalas do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1997, adapt. Nascimento et al., 2008)*

<b>Subescala do Comprometimento Organizacional Afetivo</b>		Codificação
Esta organização tem um grande significado pessoal para mim.		COA1
Na realidade sinto os problemas desta organização como se fossem meus.		COA2
Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta organização.		COA3
Não me sinto “emocionalmente ligado” a esta organização.		COA4_r
Não me sinto como “fazendo parte da família” nesta organização.		COA5_r
Não me sinto como fazendo parte desta organização.		COA6_r
<b>Subescala do Comprometimento Organizacional Calculativo</b>		
Acredito que há muito poucas alternativas para poder pensar em sair desta organização		COC1
Seria materialmente muito penalizador para mim, neste momento, sair desta organização, mesmo que o pudesse fazer		COC2
Uma das principais razões para eu continuar a trabalhar para esta empresa é que a saída iria requerer um considerável sacrifício pessoal, porque uma outra organização poderá não cobrir a totalidade de benefícios que tenho aqui.		COC3
Neste momento, manter-me nesta organização é tanto uma questão de necessidade material quanto de vontade pessoal		COC4
Uma das consequências negativas para mim se saísse desta organização resulta da escassez de alternativas de emprego que teria disponíveis		COC5
Muito da minha vida iria ser afectada se decidisse querer sair desta organização neste momento		COC6
Como já dei tanto a esta organização, não considero actualmente a possibilidade de trabalhar numa outra		COC7

Subescala do Comprometimento Organizacional Normativo	
Eu não iria deixar esta organização neste momento, porque sinto que tenho uma obrigação pessoal para com as pessoas que trabalham aqui.	CON1
Mesmo que fosse uma vantagem para mim, sinto que não seria correcto deixar esta organização no presente momento.	CON2
Esta organização merece a minha lealdade.	CON3
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta organização agora.	CON4
Sinto que tenho um grande dever para com esta organização.	CON5
Sinto que não tenho qualquer dever moral em permanecer na organização onde estou atualmente.	CON6_r

r = *reversed* (item invertido); COA: Comprometimento Organizacional Afetivo; COC: Comprometimento Organizacional Calculativo; CON: Comprometimento Organizacional Normativo.

Na literatura, estas escalas apresentam indicadores de fiabilidade dentro do recomendado, com valores do coeficiente de *Alpha de Cronbach* acima do valor recomendado de 0,70 (Nunnally, 1978).

Na segunda parte do questionário, foi utilizado o questionário de Meyer et al. (1993) sobre Comprometimento Profissional (Tabela 57), também com três componentes (afetiva, normativa e calculativa). Este contém 18 itens, 6 em cada uma das escalas, com itens invertidos em todas elas (3 na componente afetiva, 1 na normativa, 1 na calculativa). As respostas de cada dimensão são dadas numa escala de tipo Likert de 7 pontos em que (1) corresponde a “*Discordo Totalmente*” e (7) a “*Concordo Totalmente*”. Esta escala foi recentemente validada para o contexto português por Figueira et al. (2015) com fiabilidades de 0,76 (componente afetiva), 0,85 (normativa) e 0,84 (calculativa).

**Tabela 57.**

*Escalas do Comprometimento Profissional (baseadas em Meyer et al., 1993)*

Subescala do Comprometimento Profissional Afetivo	Codificação
Esta ocupação profissional é importante para a minha autoimagem.	CPA1
Tenho orgulho em estar nesta ocupação profissional.	CPA2
Sou um entusiasta relativamente a esta ocupação profissional.	CPA3
Arrependo-me de ter entrado para esta ocupação profissional.	CPA4_r
Não gosto desta ocupação profissional.	CPA5_r
Não me identifico com esta ocupação profissional.	CPA6_r

<b>Subescala do Comprometimento Profissional Normativo</b>	
Permaneço nesta ocupação profissional devido ao dever de lealdade para com esta profissão.	CPN1
Acredito que as pessoas que foram formadas numa determinada ocupação profissional têm a responsabilidade de permanecer nessa mesma ocupação por um período de tempo razoável.	CPN2
Sinto a responsabilidade de desempenhar esta ocupação profissional que me leva a permanecer.	CPN3
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta ocupação profissional.	CPN4
Mesmo que fosse vantajoso para mim, não sinto que fosse correto deixar esta ocupação profissional agora.	CPN5
Não sinto nenhuma obrigação de permanecer nesta ocupação profissional.	CPN6_r
<b>Subescala do Comprometimento Profissional Calculativo</b>	
Seria dispendioso para mim mudar de ocupação profissional agora.	CPC1
A minha vida ia sofrer demasiadas perturbações se mudasse de ocupação profissional.	CPC2
Investi muito nesta ocupação profissional para considerar mudar agora.	CPC3
Mudar de ocupação profissional agora iria exigir um considerável sacrifício pessoal.	CPC4
Mudar de ocupação profissional agora seria difícil para mim.	CPC5
Não sinto pressões que me impeçam de mudar de ocupação profissional.	CPC6_r

r = reversed (item invertido); **CPA**: Comprometimento Profissional Afetivo; **CPC**: Comprometimento Profissional Calculativo; **CPN**: Comprometimento Profissional Normativo

A terceira parte do questionário integra uma das subescalas do modelo de Determinantes da Transferência da Formação proposto por Xiao (1996), correspondente à medida “Resultado do Comportamento de Transferência” (“*Output of transfer behavior*”). A sua utilização neste estudo pretende medir a perceção dos respondentes acerca do grau de transferência de conhecimentos e competências adquiridos em formação para o seu contexto de trabalho. É doravante designada como “Escala de Transferência da Formação” (Tabela 58) e é composta por 1 fator.

As respostas aos indicadores são dadas numa escala de tipo Likert de 5 pontos em que (1) corresponde a “*Discordo Totalmente*” e (5) a “*Concordo Totalmente*”.

**Tabela 58:***Escala da Transferência da Formação (baseada em Xiao, 1996)*

<b>Escala da Transferência da Formação</b>	<b>Codificação</b>
01. A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação	TRANSF1
02. Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação	TRANSF2
03. Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação	TRANSF3
04. Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação	TRANSF4
05. Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes	TRANSF5
06. A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho	TRANSF6

Os valores de coeficiente *Alpha de Cronbach* dos itens propostos estão dentro dos valores recomendados (Nunnally, 1978), com 0,83 (Xiao, 1996).

Por fim, o questionário incluiu uma secção com questões para caracterização da amostra. Foi considerado um conjunto de variáveis sócio-demográficas e de contexto, que incluem idade, género, habilitações literárias, posição hierárquica, antiguidade na organização, tipo e duração da formação frequentada, bem como o objetivo de frequência da mesma.

### 2.3. A Amostra

A amostra de conveniência utilizada neste estudo é constituída por 341 respondentes (Tabela 59), que se enquadraram nos critérios chave de serem trabalhadores naquela organização, empresa ou instituição no mínimo há, pelo menos, 1 ano e terem frequentado há 3-6 meses um programa formativo. Estes critérios têm particular pertinência no presente estudo, na medida em que a análise de diferentes focos de comprometimento pressupõe suficiente permanência na organização, ao passo que a transferência percebida da formação implica um período de tempo após o término do programa formativo, para que o indivíduo possa aplicar (ou, pelo menos, tentar) o que aprendeu, no seu contexto de trabalho.

Tabela 59.

*Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais*

Género	N	%	% Válida
Feminino	181	53,1	53,1
Masculino	160	46,9	46,9
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Idade			
<=25 anos	116	34,0	34,0
26-34 anos	72	21,1	21,1
35-44 anos	89	26,1	26,1
>=45 anos	64	18,8	18,8
Não responde			
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Habilitações Literárias			
Até ao 12º ano	104	30,5	30,5
Ensino Superior ≤ Licenciatura	178	52,2	52,2
Ensino Superior > Licenciatura	59	17,3	17,3
Não responde			
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Antiguidade na Organização			
<4 anos	200	58,7	59,2
5-10 anos	61	17,9	18,0
11-17 anos	36	10,6	10,7
>=18 anos	41	12,0	12,1
Não responde	3	0,9	
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>
Posição			
Quadro Superior	97	28,4	28,5
Quadro Intermédio e Especializados	142	41,6	41,8
Operacional e Administrativo	101	29,6	29,7
Não responde	1	0,3	
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>

Em termos de distribuição por género, a amostra é bastante equilibrada, com 53% de respondentes do sexo feminino e 47% participantes do sexo masculino. A média de idades é de 34 anos, variando entre a idade mínima de 18 anos e a máxima de 61 anos (DP=10,9), sendo possível abarcar desde respondentes em início de percurso profissional até trabalhadores perto da idade de reforma.

Quanto às habilitações literárias, optou-se por uma segmentação das Habilitações em três grupos, ficando esta variável organizada em respondentes com escolaridade até ao Ensino Secundário, Ensino Superior até Licenciatura (inclui estudos pós-graduados), Ensino Superior acima de Licenciatura (inclui Mestrado e Doutoramento), respetivamente com 30,5%, 52,2% e 17,3%.

As posições ocupadas pelos participantes variam entre Quadros Superiores, com 28,5%, Quadros Médios e Especialistas, com 41,8% e Funções Operacionais e Administrativas, com os restantes 29,7%.

A média de anos de trabalho na Organização é de 6,7 anos, com uma antiguidade mínima de 1 ano e máxima de 42 anos (DP=8,0).

Sendo um dos focos do presente estudo a temática da transferência da formação, 47% dos respondentes participaram em ações de formação de natureza mista (combinação entre comportamental e técnica). A distribuição em função da duração dos programas formativos é relativamente equilibrada, com maior preponderância em ações com 1-2 dias (32,4%) e com mais de 4 dias (38,1%). Por fim, o objetivo de frequência de formação, organizado em Interesse próprio (voluntário), Indicado pela Chefia (mandatório) e Ambos (misto), é sobretudo uma combinação dos dois primeiros, com 63,9% das respostas (Tabela 60).

**Tabela 60.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada*

<b>Tipologia de Formação</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Válida</b>
Comportamental	51	15,0	15,0
Técnica	129	37,8	37,9
Mista (combinação das anteriores)	160	46,9	47,1
Não responde	1	0,3	
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>
<b>Duração da Formação</b>			
<1 dia	65	19,1	19,2
1-2 dias	110	32,3	32,4
3 dias	35	10,3	10,3
>=4 dias	129	37,8	38,1
Não responde	2	0,6	
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>
<b>Objetivo de Frequência da Formação</b>			
Interesse próprio	61	17,9	17,9
Indicado pela Chefia	62	18,2	18,2
Misto	218	63,9	63,9
Não responde			
<b>Total</b>	<b>341</b>	<b>100,00</b>	<b>100,0</b>

## 2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados

Neste estudo, no âmbito do tratamento e análise dos dados, considerou-se um conjunto sucessivo de etapas, nomeadamente: a validação do questionário face à amostra; a análise do modelo proposto e o teste das hipóteses, tendo em conta a correlação entre os constructos; a análise das relações de mediação e de moderação; e, por fim, a análise de perfis. A descrição de cada um dos passos foi apresentada anteriormente, pelo que se sugere a consulta do “Capítulo III. Metodologia” para mais detalhe, no sentido de evitar a duplicação de informação.

A versão da escala de Transferência da Formação utilizada neste estudo foi traduzida a partir da escala original (Xiao, 1996). As equivalências funcional e de sentido (Hui & Triandis, 1985) foram asseguradas mediante a realização de uma tradução-retroversão, seguida de avaliações subjetivas da retroversão (Brislin, 1986) e entrevistas adicionais com especialistas (3 investigadores, 8 profissionais de recursos humanos e 12 formandos), de forma a garantir a equivalência de significado do questionário, evitar erros de interpretação dos itens e favorecer a utilização de termos mais comuns em Português, para facilitar a sua leitura e interpretação.

Quer nessa escala, quer nas escalas de Comprometimento Organizacional e Comprometimento Profissional já ajustadas para o contexto português, não foram feitas alterações aos itens iniciais.

Na Validação do Questionário face à Amostra, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), seguida de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC), e da estimação das relações estruturais do modelo e eventual necessidade de respecificação do mesmo (Salgueiro, 2007, 2008; Hair, et al., 2010).

Para a Validação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses, foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais (SEM), e escolhidos os modelos com indicadores de medida mais adequados (estes indicadores são enumerados na página 128).

Para testar as Relações de Mediação, optou-se pelo método de quatro etapas proposto por Hair et al. (2010), com base no processo proposto por Baron e Kenny (1986) e Holmbeck (1997) e foi prevista a realização do teste  $Z'$  de MacKinnon, (MacKinnon et al., 2002).

Procurou também identificar-se eventuais diferenças entre variáveis latentes, com base em variáveis sociodemográficas e de contexto, com recurso a uma Análise de Variância

Multivariada (MANOVA), seguida de ANOVA, sempre sejam encontradas diferenças que o justifiquem.

Por último, realizou-se uma Análise de Perfis, começando com uma Análise Hierárquica de *Clusters* para dez soluções, de modo a identificar a solução mais adequada (Meyer et al., 2012), com base no critério do  $R^2$ , através do cálculo da VE em cada solução. Foi ainda utilizado o método do *K-mean* para apurar a solução final, com base nas Hierarquias de *Clusters* (Hair et al., 2010).

### 3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra

##### 3.1.1. Transferência da Formação

Inicialmente, as estatísticas descritivas foram analisadas, verificando-se que o Item 6 “*A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho*” revelou a média mais elevada, com 46,2% dos respondentes a escolherem a opção “Concordo”. Este foi também o item com o menor desvio-padrão (DP=0,99), indicador de uma menor variabilidade de respostas em relação aos restantes.

Destacam-se ainda o Item 4 “*Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação*” e o Item 1 “*A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação*” em que, respetivamente, 47,5% e 40,1% dos participantes também “concordam” com as afirmações.

Dentre as seis afirmações da escala, estas são as únicas em que a expressão “melhor/melhorou” aparece, associada a uma noção de qualidade e de melhoria do trabalho realizado, seja em termos de potencial (“Eu posso”), seja em termos de efetiva concretização dessa melhoria (“melhorou”).

Os valores de médias, desvio padrão e frequências de resposta para cada um dos itens são apresentados nas Tabelas 61 e 62. Os seis itens traduzem-se numa média total de 3,59 (DP=1,09).

**Tabela 61.***Estatísticas descritivas da Escala da Transferência da Formação*

Itens	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
TRANSF1	339	1	5	3,84	1,043	-0,922	0,613
TRANSF2	338	1	5	3,27	1,207	-0,322	-0,723
TRANSF3	339	1	5	3,49	1,155	-0,549	-0,405
TRANSF4	339	1	5	3,83	1,019	-1,081	1,117
TRANSF5	338	1	5	3,20	1,160	-0,221	-0,575
TRANSF6	338	1	5	3,93	0,997	-1,097	1,121

**Tabela 62.***Frequência por Níveis de Resposta da Escala da Transferência da Formação*

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
TRANSF1	4,7%	4,4%	21,8%	40,1%	28,9%
TRANSF2	10,7%	13,9%	29,9%	28,7%	16,9%
TRANSF3	7,7%	10,9%	26,3%	35,1%	20,1%
TRANSF4	5,3%	3,8%	18,6%	47,5%	24,8%
TRANSF5	10,4%	13,3%	37,3%	24,3%	14,8%
TRANSF6	3,8%	5,0%	15,4%	46,2%	29,6%

Em termos de consistência interna, a fiabilidade da escala encontra-se dentro dos valores recomendados (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), com 0,904 de coeficiente *Alpha de Cronbach*, também em linha com outros estudos com a mesma escala (Awoniyi et al., 2002; Chiaburu et al., 2010; Jaived & Chirayath, 2012; Scaduto et al., 2008).

De seguida, os itens que compõem a escala foram sujeitos a uma análise fatorial exploratória (AFE), sendo extraída uma estrutura fatorial de 1 fator, com uma variância total explicada de 68,1% (Tabela 63).

**Tabela 63.***Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala da Transferência da Formação*

Itens	Fator 1	Comunalidades
TRANSF1	0,784	0,615
TRANSF2	0,770	0,593
TRANSF3	0,726	0,527
TRANSF4	0,810	0,656
TRANSF5	0,812	0,659
TRANSF6	0,812	0,659

De seguida, analisou-se a matriz de correlações entre os itens (Tabela 64).

**Tabela 64.***Matriz de correlações do fator da Transferência da Formação*

Itens	TRANSF1	TRANSF2	TRANSF3	TRANSF4	TRANSF5	TRANSF6
TRANSF1	1,00					
TRANSF2	0,592	1,00				
TRANSF3	0,539	0,572	1,00			
TRANSF4	<b>0,672</b>	0,568	0,583	1,00		
TRANSF5	0,575	<b>0,766</b>	0,602	0,621	1,00	
TRANSF6	<b>0,700</b>	0,541	0,600	<b>0,716</b>	0,611	1,00

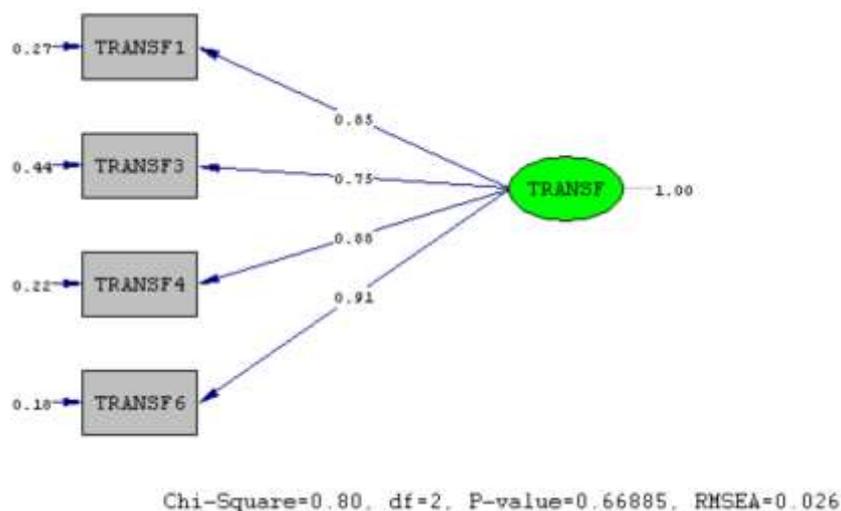
Verificou-se uma forte correlação entre os itens 1, 4 e 6. Pelo seu conteúdo, estes itens sugerem uma relação com a transferência em termos de qualidade e melhoria. Os restantes itens, também pelo seu conteúdo, sugerem uma maior orientação para a eficiência e a produtividade.

Entretanto, realizou-se uma Análise Factorial Confirmatória (AFC) com todos os itens da escala, tendo-se verificado cargas fatoriais com valores bastante elevados (entre 0,77 e 0,88), o que sugere a manutenção de todos os itens. Contudo, esta solução apresentou elevados Índices

de Modificação<sup>14</sup> nos itens 2 e 5, que implicaram a sua remoção, mantendo-se um modelo final com quatro dos seis itens originais (Figura 24).

**Figura 24.**

*Diagrama do Modelo Final da Escala da Transferência da Formação*



Além disso, esse modelo inicial apresentou problemas de ajustamento, patentes nos indicadores de bondade de ajustamento abaixo dos valores recomendados (RMSEA=0,221; GFI=0,868;  $\chi^2/df = 5.21$ ). Depois da respetiva respecificação, o modelo final encontrado apresenta uma bondade de ajustamento aceitável (Tabela 65).

**Tabela 65.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final da Transferência da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	46,96	9	0,000	0,221	0,868	0,977	0,977	5,21	0,048	430.103
<b>M.M.F.</b>	0,80	2	0,6600	0,026	0,996	1	1.001	0,40	0,008	433,695

M.M.I (Modelo de Medida Inicial), M.M.F. (Modelo de Medida Final)

<sup>14</sup> A temática dos índices de modificação foi explicitada no Capítulo III. Metodologia, na página 121.

Na solução final, todos os indicadores apresentaram melhorias face ao modelo inicial, exceto o AIC, com um valor ligeiramente superior. Dada a melhoria em todos os restantes indicadores e a necessidade de remoção de itens com índices de modificação elevados na versão anterior, optou-se por manter a solução final.

### 3.1.2. Comprometimento Organizacional

O constructo “Comprometimento Organizacional” foi medido com base no instrumento proposto por Meyer e Allen (1997), e adaptado para a realidade portuguesa por Nascimento et al. (2008), que inclui as escalas do comprometimento organizacional afetivo, normativo e calculativo.

A partir da análise das estatísticas descritivas (Tabela 66), verificou-se que a componente afetiva foi a que apresentou as médias mais elevadas, com dois dos itens a apresentarem valores acima de 5 (“*concordo ligeiramente*”) e outros dois acima de 4,5, o que se traduz numa média total desta componente de 4,5 (DP=1,89).

Comparativamente com as restantes componentes, as médias mais elevadas correspondem a itens de natureza afetiva e, em particular, àqueles que foram invertidos (“*reversed*”), respetivamente os itens COA6\_R (“*Não me sinto como fazendo parte desta organização.*”), COA5\_R (“*Não me sinto como “fazendo parte da família” nesta organização.*”) e COA4\_R (“*Não me sinto “emocionalmente ligado” a esta organização.*”). Estes resultados sugerem a existência de um forte vínculo emocional e um significativo sentimento de pertença dos respondentes à sua organização.

Tabela 66.

Estatísticas descritivas da Escala de Comprometimento Organizacional

Itens	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
COA1	341	1	7	4,54	1,893	-0,388	-0,947
COA2	341	1	7	3,73	1,994	0,128	-1,191
COA3	341	1	7	3,38	1,936	0,241	-1,095
COA4_R	341	1	7	4,91	1,950	-0,646	-0,774
COA5_R	341	1	7	5,08	1,837	-0,751	-0,476
COA6_R	341	1	7	5,34	1,756	-0,974	0,093
CON1	341	1	7	3,71	1,926	0,122	-1,074
CON2	341	1	7	3,09	1,868	0,573	-0,723
CON3	341	1	7	4,57	1,740	-0,426	-0,648
CON4	341	1	7	3,06	1,810	0,533	-0,700
CON5	341	1	7	3,54	1,815	0,133	-1,033
CON6_R	341	1	7	4,65	1,876	-0,362	-0,945
COC1	341	1	7	3,32	1,906	0,319	-1,045
COC2	341	1	7	3,83	2,023	0,036	-1,256
COC3	341	1	7	3,21	1,940	0,408	-1,109
COC4	341	1	7	4,05	1,730	-0,117	-0,723
COC5	341	1	7	3,21	1,993	0,470	-1,077
COC6	341	1	7	3,90	1,874	-0,070	-1,098
COC7	341	1	7	2,95	1,768	0,665	-0,553

R=reverse, item invertido; CON: Comprometimento Organizacional Normativo; COC: Comprometimento Organizacional Calculativo; COA: Comprometimento Organizacional Afetivo

É justamente em relação a estes três itens da componente afetiva que se verifica uma frequência próxima dos 50% no intervalo de resposta entre os níveis 6 (“*concordo moderadamente*”) e 7 (“*concordo totalmente*”), com o item COA6\_R a atingir os 58,1%.

No sentido inverso, valores próximos dos 50% nos níveis 1 (“*discordo totalmente*”) e 2 (“*discordo moderadamente*”) foram encontrados nos itens COC7 “*Como já dei tanto a esta organização, não considero atualmente a possibilidade de trabalhar numa outra*”, com 49,9%, COC5 “*Uma das consequências negativas para mim se saísse desta organização resulta da*

*escassez de alternativas de emprego que teria disponíveis*”, com 47,3%, CON2, com 48,2% *“Mesmo que fosse uma vantagem para mim, sinto que não seria correto deixar esta organização no presente momento.”*, e CON4 *“Sentir-me-ia culpado se deixasse esta organização agora”*, com 44,6%. Este resultado pode sugerir que não serão estes motivos de natureza calculativa e normativa a justificar a permanência destes respondentes nas respetivas organizações.

As componentes normativa e calculativa apresentam médias totais com valores bastante próximos, respetivamente com 1,83 (DP=0,096) e 1,89 (DP=0,244).

No tocante à componente normativa, as médias variam entre 3,06 no item CON4 *“Sentir-me-ia culpado se deixasse esta organização agora”* e 4,65 no item CON6\_R *“Sinto que não tenho qualquer dever moral em permanecer na organização onde estou atualmente”*.

Em geral, estes resultados sugerem que a componente afetiva tem um peso superior aos das restantes componentes, na amostra em estudo, seguida da normativa e, por fim, da calculativa.

As frequências de resposta para cada um dos itens são apresentados na Tabela 67.

**Tabela 67.**

*Frequência por Níveis de Resposta da Escala de Comprometimento Organizacional*

Itens	Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
COA1	9,4%	8,2%	11,1%	18,5%	13,8%	21,4%	17,6%
COA2	19,1%	13,8%	13,5%	17,0%	13,5%	11,7%	11,4%
COA3	26,7%	12,0%	10,6%	21,4%	13,5%	8,5%	7,3%
COA4_R	9,1%	5,0%	10,9%	13,8%	10,6%	23,5%	27,3%
COA5_R	6,5%	5,3%	7,9%	15,5%	12,6%	23,2%	29,0%
COA6_R	6,2%	1,5%	7,3%	15,2%	11,7%	23,2%	34,9%
CON1	18,2%	13,5%	12,3%	22,3%	12,6%	10,9%	10,3%
CON2	27,3%	19,9%	11,1%	20,2%	8,5%	5,9%	7,0%
CON3	7,0%	7,9%	9,4%	21,4%	20,2%	19,4%	14,7%

CON4	27,9%	16,7%	15,5%	18,5%	10,3%	5,6%	5,6%
CON5	18,5%	15,0%	15,0%	18,2%	18,2%	9,4%	5,9%
CON6_R	7,0%	9,7%	9,4%	20,8%	13,8%	17,3%	22,0%
COC1	25,5%	14,7%	12,6%	19,6%	11,4%	9,7%	6,5%
COC2	18,8%	13,8%	10,3%	17,9%	13,5%	13,8%	12,0%
COC3	27,0%	19,4%	9,7%	15,5%	12,0%	10,6%	5,9%
COC4	10,9%	9,7%	12,9%	27,6%	17,9%	11,7%	9,4%
COC5	27,9%	19,4%	11,1%	12,0%	12,9%	8,8%	7,9%
COC6	14,7%	13,8%	11,1%	19,1%	18,8%	13,8%	8,8%
COC7	26,7%	23,2%	14,4%	15,5%	9,7%	5,9%	4,7%

R=reverse, item invertido; CON: Comprometimento Organizacional Normativo; COC: Comprometimento Organizacional Calculativo; COA: Comprometimento Organizacional Afetivo

De seguida, procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória com os 19 itens da escala. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um valor de 0,896. Nesta solução inicial emergiram 4 fatores, um dos quais com itens das três componentes, pelo que se forçou a solução a 3 fatores.

Nesta primeira solução de 3 fatores, vários itens emergiram em fatores que não correspondem ao quadro teórico, evidência mais visível nas componentes normativa e afetiva, com ambos a incluírem itens do outro fator. Por outro lado, alguns itens saturaram simultaneamente em fatores distintos. Esta solução inicial explica 57,3% da variância total da escala do comprometimento organizacional.

Ao longo de sucessivas análises, procedeu-se à eliminação de itens que saturaram no fator incorreto e itens ambíguos com cargas fatoriais próximas em mais do que um fator. Em todas as análises, o coeficiente KMO manteve valores estáveis acima dos 0,85, exceto na análise final, com 0,822, ainda assim considerado excelente (Hair et al., 2010).

Apresenta-se, de seguida, a solução fatorial final (Tabela 68), em que os itens do fator 1 correspondem à componente normativa, do fator 2 à componente calculativa e do fator 3 à componente afetiva. A única exceção prende-se com o item COA2, que saturou no fator correspondente ao comprometimento normativo, em linha com o quadro teórico que sustenta uma forte correlação entre as componentes afetiva e normativa (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002).

**Tabela 68.**

*Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Comprometimento Organizacional (Solução Final)*

Itens	CON	COC	COA
CON4	<b>0,779</b>	0,282	0,188
CON5	<b>0,740</b>	0,339	0,465
CON2	<b>0,730</b>	0,189	0,150
CON1	<b>0,656</b>	0,304	0,321
COA2	<b>0,534</b>	0,199	0,366
COC2	0,217	<b>0,684</b>	-0,136
COC6	0,406	<b>0,682</b>	0,025
COC3	0,141	<b>0,636</b>	-0,182
COC5	0,129	<b>0,630</b>	-0,257
COC1	0,255	<b>0,599</b>	0,038
COA6_R	0,255	-0,127	<b>0,813</b>
COA5_R	0,195	-0,174	<b>0,809</b>
COA4_R	0,346	-0,098	<b>0,727</b>

Na análise das correlações deste modelo de medida (Tabela 69), verificou-se uma correlação positiva moderada entre a componente normativa e as componentes afetiva e calculativa. A correlação entre o comprometimento calculativo e afetivo, nem sempre consistente na literatura, registou aqui valores negativos, em linha com um perfil de “perceção de escassez de alternativas” (Jaros, 1997; McGee & Ford, 1987).

**Tabela 69.**

*Correlações do Modelo de Medida do Comprometimento Organizacional (Solução Final)*

Fatores	CON	COC	COA
<b>CON</b>	1,000		
<b>COC</b>	0,377	1,000	
<b>COA</b>	0,374	-0,109	1,000

CON: Comprometimento Organizacional Normativo; COC: Comprometimento Organizacional Calculativo;  
COA: Comprometimento Organizacional Afetivo

A AFE permitiu concluir que as escalas do comprometimento organizacional usadas neste estudo medem cada uma das componentes previstas no modelo teórico.

De seguida, procedeu-se à análise fatorial confirmatória (AFC) destas subescalas, começando por testar-se o modelo com todos os itens do instrumento (Tabela 70). Os resultados das cargas fatoriais sugeriram a eliminação dos itens CON6\_R (FL=0.39) e COC4 (FL=0.43).

**Tabela 70.**

*Resultados da Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Comprometimento Organizacional (Solução Inicial)*

Itens	COA	CON	COC
COA1	0.81		
COA2	0.64		
COA3	0.74		
COA4_R	0.74		
COA5_R	0.62		
COA6_R	0.68		
CON1		0.72	
CON2		0.67	
CON3		0.70	
CON4		0.71	
CON5		0.84	
CON6_R		<b>0.39</b>	
COC1			0.61
COC2			0.67
COC3			0.62
COC4			<b>0.43</b>
COC5			0.61
COC6			0.75
COC7			0.60

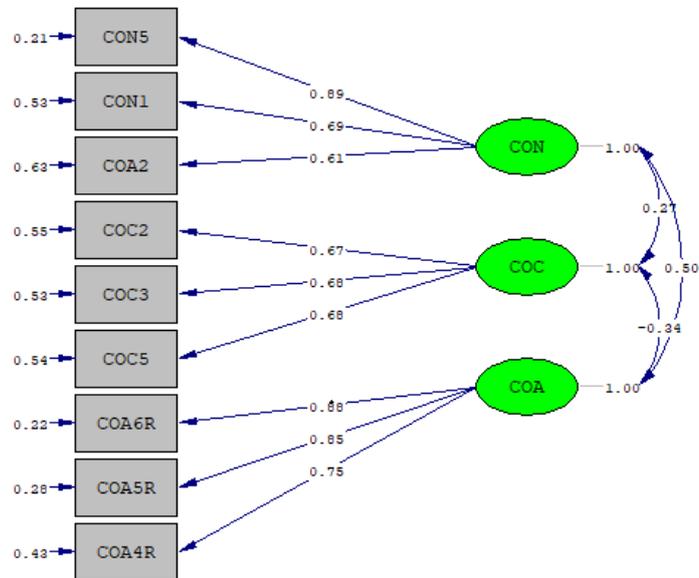
Foram realizadas sucessivas AFC, com a eliminação de itens com cargas fatoriais inferiores a 0.50 e de itens com Índices de Modificação elevados. Na última solução obtida, todos os itens apresentaram *factor loadings* dentro dos valores recomendados e cada componente emergiu com 3 itens. Todos os índices de bondade de ajustamento melhoraram, excetuando o RMSEA, agora com 0,095.

Contudo, verificou-se uma forte correlação entre as componentes afetiva e normativa (0,91), o que parece sugerir a necessidade de se considerar a sua junção num constructo unidimensional.

Por último, testou-se também o modelo decorrente da análise fatorial exploratória que, após sucessivas resspecificações, resultou numa solução final com as três componentes do comprometimento organizacional, cada uma delas mantendo três itens (Figura 25).

**Figura 25.**

*Solução Final resultante da análise fatorial exploratória das escalas do Comprometimento Organizacional*



A forte correlação entre as componentes afetiva e normativa ainda subsiste, mas agora com um *factor loading* inferior ao da solução inicial (0,50), sugerindo um perfil de dever moral, na linha da proposta de Meyer e Parfyonova (2010).

Comparativamente com os modelos anteriores, este apresenta melhores indicadores de bondade de ajustamento, exceto no AIC (Tabela 71). Optou-se, todavia, por esta solução fatorial, por melhor traduzir a abordagem multidimensional prevista no quadro teórico.

Tabela 71.

Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Organizacional

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	670.09	149	0.00000	0,133	0,713	0,840	0,841	4,5	0,141	3432,877
<b>M.M.F. AFC</b>	60,53	24	0.00142	0,095	0,936	0,971	0,979	2,50	0,0685	1854,602
<b>M.M.I. AFE</b>	167.45	62	0.00000	0,101	0,888	0,946	0,947	2,70	0,0812	2576,784
<b>M.M.F. AFE</b>	30.74	24	0.16126	0,059	0,968	0,994	0,994	1,28	0,0486	1971,541

M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFC (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória); AFE (Modelo decorrente da Análise Fatorial Exploratória)

Por fim, foi analisada a variância do método comum com base no teste do fator comum de Harman (Podsakoff et al., 2003). O modelo daí resultante apresentou uma melhor bondade de ajustamento, mas apenas de 1% ( $\chi^2 = 220.77$ ,  $df = 166$ ,  $CFI = 0.987$  e  $RMSEA = 0.066$ ). Contudo, este não explica os resultados de forma significativamente melhor do que o modelo de 3 fatores encontrado ( $\chi^2 = 30.74$ ,  $df = 24$ ,  $CFI = 0.994$  e  $RMSEA = 0.059$ ). O fator comum explica 8,58% da variância dos dados, pelo que se considera que o erro da variância do método comum está dentro dos limites aceitáveis.

A fiabilidade das escalas no modelo final encontra-se dentro dos valores expectáveis (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005), com coeficientes de *Alpha de Cronbach* de 0,723 (componente normativa) e 0,825 (componente afetiva), ainda que com um valor de 0,691 (componente calculativa).

Na análise da consistência interna do Modelo Final, os valores da VE de cada variável latente apresentaram valores superiores a 0,5 (afetiva = 0,55, normativa = 0,69), exceto na componente calculativa, com 0,46. Já os valores da CR foram todos superiores a 0,95, acima do critério recomendado ( $\geq 0,7$ ) (Hair et al., 2010).

### 3.1.3. Comprometimento Profissional

O constructo “Comprometimento Profissional” foi medido com base no instrumento proposto por Meyer et al. (1993), adaptado para Portugal por Figueira et al. (2015), que engloba as componentes afetiva, normativa e calculativa.

Verificou-se que a componente afetiva foi a que apresentou as médias mais elevadas, com três dos itens a apresentarem valores acima de 5 (“*concordo ligeiramente*”) e outros dois acima de 4,4, o que se traduz numa média total desta componente de 4,9 (DP=1,72). Comparativamente com as restantes componentes, as médias mais elevadas correspondem a itens de natureza afetiva e, em particular, àqueles que foram invertidos (“*reversed*”), respetivamente os itens CPA4r (“*Arrependo-me de ter entrado para esta ocupação profissional.*”), CPA5r (“*Não gosto desta ocupação profissional.*”) e CPA6r (“*Não me identifico com esta ocupação profissional.*”). Estes resultados parecem sugerir um forte sentido de pertença dos respondentes relativamente à sua profissão (Tabela 72).

**Tabela 72.**

*Estatísticas descritivas da Escala de Comprometimento Profissional*

Itens	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
CPA1	341	1	7	3,39	1,793	0,145	-1,038
CPA2	341	1	7	4,94	1,773	-0,646	-0,495
CPA3	341	1	7	4,48	1,788	-0,262	-0,848
CPA4r	341	1	7	6,02	1,488	-1,625	1,985
CPA5r	341	1	7	5,44	1,747	-1,007	0,103
CPA6r	341	1	7	5,33	1,780	-0,883	-0,285
CPC1	341	1	7	3,70	2,042	0,049	-1,335
CPC2	341	1	7	3,77	1,944	0,092	-1,174
CPC3	341	1	7	3,38	1,820	0,332	-0,898
CPC4	341	1	7	3,99	1,952	-0,106	-1,169
CPC5	341	1	7	3,78	1,978	0,028	-1,245
CPC6r	341	1	7	3,54	1,903	0,273	-1,018
CPN1	341	1	7	2,95	1,738	0,546	-0,793

CPN2	341	1	7	2,93	1,768	0,523	-0,867
CPN3	341	1	7	3,67	1,787	0,142	-0,824
CPN4	341	1	7	2,88	1,746	0,703	-0,478
CPN5	341	1	7	2,92	1,769	0,674	-0,565
CPN6r	341	1	7	4,17	1,963	-0,152	-1,151

(r=reverse, item invertido); **CPN**: Comprometimento *Profissional* Normativo; **CPC**: Comprometimento *Profissional* Calculativo; **CPA**: Comprometimento *Profissional* Afetivo

As componentes normativa e calculativa apresentam médias totais com valores bastante próximos, respetivamente com 3,25 (DP=1,79) e 3,69 (DP=1,93).

No tocante à componente normativa, excetuando em dois dos itens, todas as médias se situam abaixo de 3, logo abaixo do valor médio da escala de medida (3,5).

Em geral, estes resultados sugerem que a componente afetiva tem um peso superior aos das restantes componentes, na amostra em estudo, seguida da calculativa e, por fim, da normativa.

Em termos de frequências de resposta (Tabela 73), excetuando o CPA1, todos os itens da componente afetiva apresentam os valores mais significativos no nível 7 “*concordo moderadamente*”, com destaque para o CPA4r, com uma frequência de 58,1% só nesse nível.

No sentido inverso, valores próximos dos 50% nos níveis 1 (“*discordo totalmente*”) e 2 (“*discordo moderadamente*”) foram encontrados nos itens CPN1, CPN2, CPN4 e CPN5 da componente normativa. Contrariamente aos resultados do comprometimento organizacional, aqui é sobretudo o comprometimento normativo a não constituir justificação suficiente para que os participantes se mantenham na sua profissão, mas antes o afetivo e o calculativo.

Tabela 73.

*Frequência por Níveis de Resposta da Escala de Comprometimento Profissional*

Itens	Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
CPA1	22,0%	15,0%	10,9%	23,2%	16,4%	8,2%	4,4%
CPA2	5,9%	5,9%	9,4%	14,1%	20,5%	20,5%	23,8%
CPA3	7,0%	9,1%	11,7%	22,9%	16,4%	16,4%	16,4%
CPA4r	2,3%	1,2%	5,0%	7,9%	8,8%	16,7%	58,1%
CPA5r	5,0%	2,9%	5,6%	15,8%	10,6%	20,2%	39,9%
CPA6r	4,1%	5,9%	6,7%	14,1%	10,9%	22,0%	36,4%
CPC1	22,9%	12,3%	9,7%	17,3%	11,7%	17,3%	8,8%
CPC2	16,7%	16,1%	10,3%	22,0%	10,3%	15,0%	9,7%
CPC3	19,6%	18,5%	14,1%	21,1%	11,7%	8,5%	6,5%
CPC4	15,8%	10,9%	14,1%	13,8%	19,6%	14,4%	11,4%
CPC5	18,2%	16,1%	7,6%	19,4%	14,7%	14,4%	9,7%
CPC6r	18,5%	17,6%	13,2%	20,5%	11,4%	9,7%	9,1%
CPN1	26,7%	23,8%	10,9%	17,6%	11,4%	6,7%	2,9%
CPN2	30,2%	19,6%	11,7%	16,4%	12,6%	6,5%	2,9%
CPN3	15,5%	12,9%	16,4%	23,2%	16,4%	7,0%	8,5%
CPN4	28,2%	23,2%	13,8%	16,7%	7,9%	6,2%	4,1%
CPN5	27,9%	22,3%	15,5%	13,5%	10,6%	5,9%	4,4%
CPN6r	13,2%	10,9%	12,9%	17,3%	14,7%	16,4%	14,7%

De seguida, procedeu-se a uma Análise Fatorial Exploratória com os 18 itens da escala. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou um valor de 0,853. Na solução inicial, que explica 59,95% da variância total, emergiram 4 fatores, dois deles correspondendo aos respetivos fatores afetivo e calculativo, ao passo que os restantes incluíam itens de outras componentes.

Depois da respecificação do modelo, obteve-se uma solução com 3 fatores e 12 itens, com todos eles a saturar apenas no fator correspondente, à exceção de CPA1 (*“Esta ocupação*

*profissional é importante para a minha autoimagem”*), que saturou na componente normativa, em linha com uma forte correlação entre as componentes afetiva e normativa referenciada na literatura. Esta solução final (Tabela 74) explica agora 62,9% da variância total da escala do comprometimento profissional.

**Tabela 74.**

*Resultados da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Comprometimento Profissional (Solução Final)*

<b>Ítems</b>	<b>CPN</b>	<b>CPC</b>	<b>CPA</b>
CPN4	<b>0,738</b>	0,380	0,261
CPN5	<b>0,686</b>	0,367	0,184
CPN1	<b>0,675</b>	0,378	0,271
CPN3	<b>0,654</b>	0,339	0,349
CPA1	<b>0,621</b>	0,314	0,423
CPC2	0,474	<b>0,777</b>	0,176
CPC4	0,403	<b>0,753</b>	0,171
CPC5	0,421	<b>0,720</b>	0,167
CPC1	0,263	<b>0,671</b>	0,007
CPA2	0,433	0,178	<b>0,789</b>
CPA3	0,366	0,174	<b>0,741</b>
CPA6r	0,107	0,002	<b>0,608</b>

Na análise das correlações deste modelo de medida (Tabela 75), todas as variáveis estão positivamente relacionadas, com a relação mais significativa a surgir entre as componentes calculativa e normativa.

**Tabela 75.**

*Correlações do Modelo de Medida do Comprometimento Profissional (Solução Final)*

Fatores	CPN	CPC	CPA
CPN	1,000		
CPC	0,528	1,000	
CPA	0,433	0,176	1,000

CPN: Comprometimento Profissional Normativo; CPC: Comprometimento Profissional Calculativo; CPA: Comprometimento Profissional Afetivo

Conclui-se que as escalas do comprometimento profissional medem cada uma das componentes previstas no modelo teórico.

De seguida, procedeu-se à análise fatorial confirmatória das escalas, com todos os itens do instrumento (Tabela 76). Os resultados das cargas fatoriais sugeriram a eliminação dos itens CPC6r (FL=-0.15), CPA1 (FL=0.34) e CPN6r (FL=0.36).

**Tabela 76.**

*Resultados da Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Comprometimento Profissional (Solução Inicial)*

Itens	CPA	CPC	CPN
CPA1	<b>0.34</b>		
CPA2	0.77		
CPA3	0.73		
CPA4r	0.61		
CPA5r	0.82		
CPA6r	0.77		
CPC1		0.65	
CPC2		0.83	
CPC3		0.63	
CPC4		0.78	
CPC5		0.74	
CPC6r		<b>-0.15</b>	
CPN1			0.75
CPN2			0.48
CPN3			0.68
CPN4			0.78
CPN5			0.73
CPN6r			<b>0.36</b>

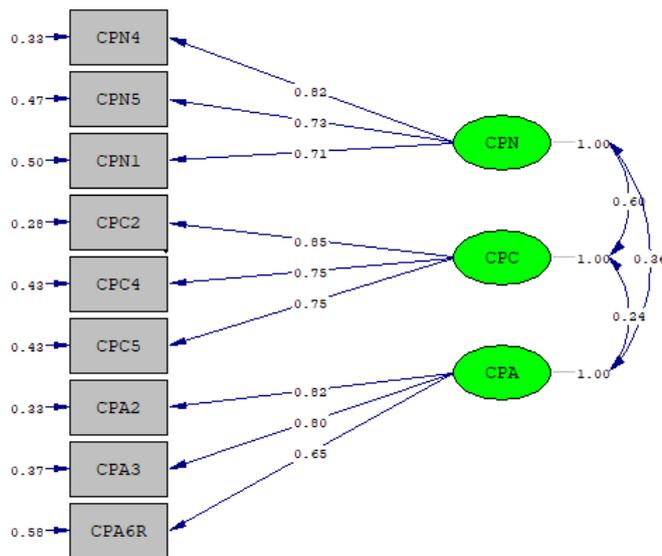
A posterior eliminação de itens com Índices de Modificação elevados conduziu a uma solução final, com 3 itens em cada componente.

Todos os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores dentro dos critérios recomendados e melhoraram neste modelo. Verificou-se também uma forte correlação entre as componentes calculativa e normativa (0,71), em linha com a bidimensionalidade da componente normativa, numa das suas subcomponentes da obrigação por dívida.

Por último, testou-se também o modelo decorrente da AFE. Após sucessivas resspecificações, emergiu uma solução final com três componentes do comprometimento profissional, cada uma delas com três itens (Figura 26).

**Figura 26.**

*Solução Final resultante das escalas do Comprometimento Profissional*



A elevada correlação entre as componentes calculativa e normativa ainda se mantém, sugerindo um perfil de obrigação por dívida (Meyer & Parfyonova, 2010), mas com um valor inferior ao da solução inicial (0,60). Verifica-se também uma correlação moderada entre as componentes normativa e afetiva (0,36) e entre as componentes afetiva e calculativa (0,24). Estes resultados aproximam-se do modelo de Meyer et al. (1993), ainda que estes tenham identificado uma correlação negativa entre as componentes afetiva e calculativa.

Em termos de bondade de ajustamento, verificou-se uma melhoria de resultados em todos os indicadores (Tabela 77).

**Tabela 77.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Profissional*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	492.67	132	0.00000	0.121	0.784	0.870	0.871	3.73	0.133	3555.076
<b>M.M.F. AFC</b>	58.21	32	0.00311	0.077	0.949	0.980	0.980	1.81	0.0603	2169.734
<b>M.M.I. AFE</b>	99.15	51	0.00006	0.080	0.931	0.972	0.972	1.94	0.0644	2473.603
<b>M.M.F. AFE</b>	<b>40.70</b>	<b>24</b>	<b>0.01795</b>	<b>0.073</b>	<b>0.961</b>	<b>0.986</b>	<b>0.986</b>	<b>1.69</b>	<b>0.0497</b>	<b>1946.347</b>

**M.M.I** (Modelo de Medida Inicial); **M.M.F.** (Modelo de Medida Final); **AFC** (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória); **AFE** (Modelo decorrente da Análise Fatorial Exploratória)

A consistência interna das escalas no modelo final apresenta coeficientes de *Alpha de Cronbach* dentro dos valores recomendados, com 0,750 (componente normativa), 0,749 (componente afetiva) e 0,796 (componente calculativa), em linha com os resultados de outros estudos. Os valores da VE são superiores a 0,5 (afetiva = 0,58, normativa = 0,56, calculativa = 0,61), e os valores da CR foram todos superiores a 0,95 (afetiva = 0,97, normativa = 0,97, calculativa = 0,98).

Comparativamente com o modelo do comprometimento organizacional, este modelo revela maior consistência e ajusta-se melhor aos dados.

Tendo em conta agora ambos os modelos, procedeu-se à análise da consistência interna para cada variável latente (Tabela 78). Ainda que todas as variáveis apresentem valores dentro do recomendado relativamente à fiabilidade de constructo, os índices de VE para a componente afetiva dos comprometimentos profissional e organizacional, bem como para o comprometimento organizacional calculativo, estão abaixo do recomendado.

**Tabela 78.***Consistência Interna dos Constructos*

Constructos	VE (Variância Extraída) ≥0,5	CR (Fiabilidade de Constructo) ≥0,7
<b>Comprometimento Profissional</b>		
CPA	0,35	0,80
CPN	0,57	0,77
CPC	0,62	0,83
<b>Comprometimento Organizacional</b>		
COA	0,43	0,78
CON	0,55	0,78
COC	0,46	0,72
<b>Transferência da Formação</b>		
TRANSF	0,96	0,91

No tocante à análise da distribuição da normalidade, os coeficientes de assimetria e de achatamento permitiram concluir que as variáveis em estudo possuem distribuição normal para  $\alpha = 0.05$  (Anexo 16).

## 3.2. Estimação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses

### 3.2.1. Análise Descritiva

Após a validação dos instrumentos de medida face à amostra deste estudo, procedeu-se à estimativa das relações estruturais entre os constructos considerados no modelo.

Na Tabela 79, apresentam-se as estatísticas descritivas dos fatores em análise, ponderados através das cargas fatoriais dos itens de cada variável latente, obtidos com base na AFC.

**Tabela 79.***Correlações (Policóricas) entre as variáveis latentes em estudo*

Variáveis	Média	Desvio Padrão	COA	CON	COC	TRANSF	CPA	CPN	CPC
COA	4,2344	1,31404	1,000						
CON	2,6633	1,12257	0.509	1,000					
COC	2,3111	1,05601	-0.319	0.286	1,000				
TRANSF	3,2067	0,75844	0.096	0.063	-0.013	1,000			
CPA	3,6991	1,10422	0.675	0.568	-0.120	0.126	1,000		
CPN	2,1961	1,07841	0.194	0.895	0.385	-0.020	0.355	1,000	
CPC	3,0104	1,29348	0.012	0.583	0.817	-0.076	0.237	0.604	1,000

A partir da análise das relações estruturais, as médias mais elevadas encontram-se na componente afetiva em ambos os comprometimentos, assim como na transferência da formação. Em contrapartida, a média mais baixa surge associada ao comprometimento profissional normativo.

Verificaram-se algumas correlações fortes, nomeadamente entre os comprometimentos organizacional afetivo e normativo (0.509), e entre o comprometimento organizacional afetivo e o comprometimento profissional afetivo (0.675). Igualmente fortes foram as correlações entre o comprometimento organizacional normativo com as componentes afetiva (0.568) e normativa (0.895) do comprometimento profissional, esta última a mais significativa de todas.

Apesar da correlação elevada entre as componentes afetiva e normativa, os valores não põem em causa a tridimensionalidade do comprometimento organizacional.

As correlações entre as componentes afetiva e calculativa apresentaram valores negativos, seja nas respetivas componentes do comprometimento organizacional (-0.319), seja na relação entre o comprometimento organizacional calculativo e o comprometimento profissional afetivo (-0.120).

Quanto à relação das variáveis latentes com a transferência, a correlação mais significativa verificou-se com o comprometimento profissional afetivo (0.126), seguida de correlações ligeiras com o comprometimento organizacional afetivo (0.096) e normativo (0.063). Por outro lado, as correlações foram negativas, ainda que ligeiras, com a componente

calculativa dos comprometimentos organizacional (-0.013) e profissional (-0.076), e com o comprometimento profissional normativo (-0.020).

### 3.2.2. Análise dos Efeitos de Mediação

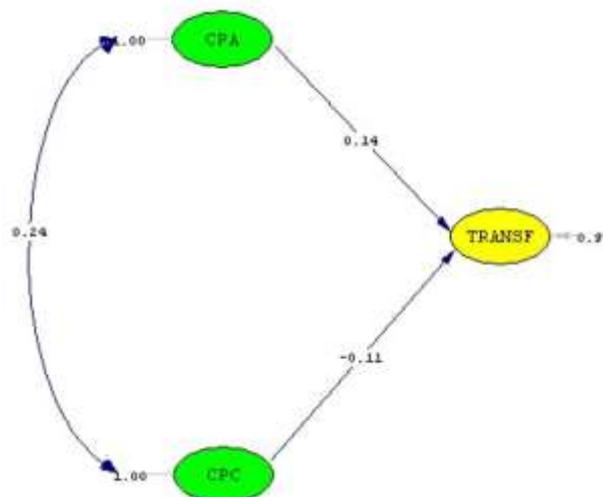
#### 3.2.2.1. Análise do Modelo da Relação Direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação

O modelo inicial estabelece a relação direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência, decorrente da Hipótese Geral 1 previamente apresentada. Seguiu-se a metodologia proposta por Baron e Kenny (1986), Hair et al. (2010) e Mackinnon et al. (2007).

Este modelo inicial foi respecificado e os resultados sugeriram a remoção do CPN, por ter um *t-value* negativo. Com base na regra de “polegar” da Parcimónia (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007, 2008), que defende apenas a manutenção de relações significativas, este fator foi eliminado. Chegou-se ao modelo apresentado na Figura 27, com base no qual se conclui que a variável do Comprometimento Profissional Normativo não influencia de forma estatisticamente significativa a Transferência da formação.

**Figura 27**

*Modelo Final da relação direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação*



Os indicadores de bondade de ajustamento registaram valores aceitáveis (Tabela 6.31) e com ligeiras melhorias face ao modelo inicial.

**Tabela 80.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento da relação direta entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	-	-	-	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	67.40	59	0.22072	0.0558	0.950	0.996	0.996	1.1423	0.0429	2367.143
<b>M.M.F.</b>	67.40	60	0.23876	0.0548	0.950	0.997	0.997	1.1233	0.0429	2367.143

M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

Com base no modelo dos efeitos diretos, as únicas componentes do Comprometimento Profissional que se relacionam com a Transferência (ainda que de forma pouco significativa) são as afetiva e calculativa, a primeira no sentido positivo, a segunda no sentido negativo.

A expectativa de uma relação positiva entre o comprometimento profissional calculativo e a transferência partem do pressuposto que a implementação das aprendizagens se traduz em mais valias para o trabalhador em termos do seu percurso profissional. Contudo, tal aumentaria o investimento do trabalhador e os custos associados a uma possível saída.

A Tabela 81 apresenta as hipóteses específicas que suportam esta relação direta.

**Tabela 81.**

*Hipóteses específicas CP – TR*

Hipóteses Específicas	Estimativa standardizada	T-value $\geq 1,96$	Conclusão
<b>H1.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	0.201	1.36	<b>Rejeita-se</b>
<b>H1.2:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	-0.440	-0.65	<b>Rejeita-se</b>
<b>H1.3:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	-0.554	-1.59	<b>Rejeita-se</b>

Apresentam-se ainda as relações entre as componentes do comprometimento profissional (Tabela 82).

**Tabela 82.***Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do CP*

Hipóteses Específicas	Estimativa standardizada	T-value $\geq 1,96$	Conclusão
<b>H2.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Profissional Normativo (CPN) estão forte e positivamente relacionados	0.355	5.19	<b>Rejeita-se parcialmente</b>
<b>H2.2:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) estão relacionados positivamente	0.237	3.17	<b>Não se rejeita</b>
<b>H2.3:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) estão relacionados positivamente	0.604	10.63	<b>Não se rejeita</b>

Todas as hipóteses foram confirmadas, excetuando a primeira, pois a relação positiva verificou-se, mas não com a preponderância expectável e em linha com o quadro teórico.

Existe uma forte correlação entre as componentes normativa e calculativa do comprometimento profissional, o que pode apontar para a possível existência de perfis de comprometimento, tal como identificado no quadro teórico (p. ex. Meyer et al., 2002). As restantes componentes relacionam-se também de forma positiva, mas mais moderada.

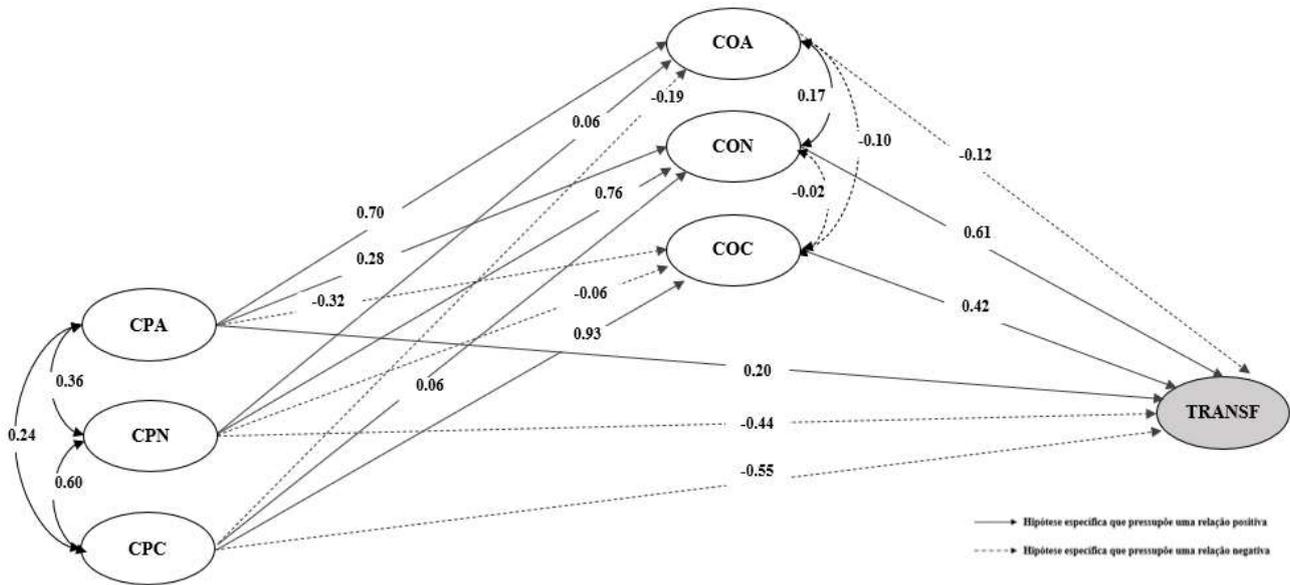
### 3.2.2.2. Análise do Modelo com a inclusão do Constructo Mediador – Comprometimento Organizacional

Após a análise das relações entre os constructos anteriores, introduziu-se a variável mediadora Comprometimento Organizacional no modelo final das relações diretas.

O modelo inicial (Figura 28) apresentou indicadores de bondade de ajustamento aceitáveis, com a exceção do valor de GFI, ligeiramente inferior aos valores recomendados (Tabela 83).

**Figura 28.**

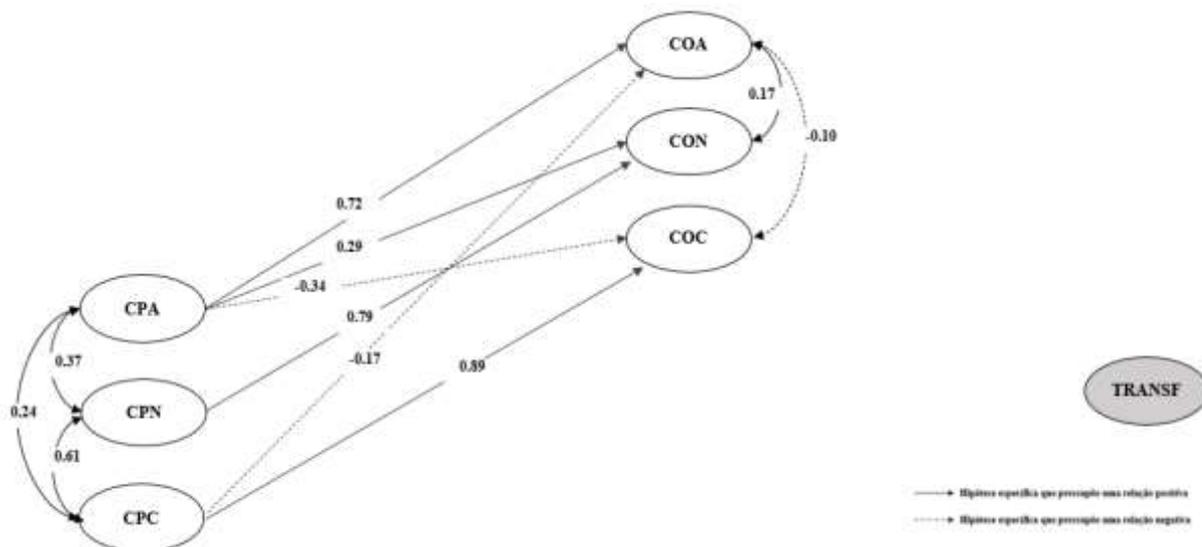
*Diagrama do Modelo Inicial –Mediação do CO na relação CP – TR*



Contudo, perante a existência de vários *t-values* com valor  $\leq 1,96$ , procedeu-se à respecificação do modelo, até chegar à solução final (Figura 29), com indicadores de bondade de ajustamento semelhantes ao modelo inicial, novamente com exceção do GFI, optando-se por manter esta última solução (Tabela 83).

**Figura 29.**

*Diagrama do Modelo Final –Mediação do CO na relação CP – TR*



**Tabela 83.***Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo Final*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	-	-	-	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	282.99	188	0.00001	0.0714	0.888	0.977	0.977	1.505	0.0555	3643.919
<b>M.M.F.</b>	294.61	198	0.00001	0.0699	0.886	0.976	0.976	1.487	0.0613	3643.919

M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

Face a estes resultados, apresentam-se os resultados das hipóteses específicas que sustentam estas relações (Tabela 84):

**Tabela 84.***Hipóteses referentes à relação CO – TR*

Hipóteses Específicas	Estimativa standardizada	T-value $\geq 1,96$	Conclusão
<b>H3.1:</b> O Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	0.096	-0.41	<b>Rejeita-se</b>
<b>H3.2:</b> O Comprometimento Organizacional Normativo (CON) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	0.063	0.76	<b>Rejeita-se</b>
<b>H3.3:</b> O Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) determina positivamente a Transferência da Formação (TR)	-0.013	1.41	<b>Rejeita-se</b>

Assim, constata-se que o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional, nas suas várias componentes, não influenciam a transferência da formação de forma estatisticamente significativa, o que contradiz alguns estudos, que os identificam como seus preditores (p. ex. Holton, 2005). Nesse sentido, a condição identificada no modelo dos efeitos diretos não se verifica, quando se introduz a variável mediadora. Com base na regra de “polegar” da Parcimónia (Baron & Kenny, 1986; Hair et al., 2010; Mackinnon, et al., 2007), aquelas variáveis foram eliminadas do modelo.

Verificam-se fortes correlações entre as componentes do comprometimento profissional com as respetivas componentes do comprometimento organizacional, respectivamente afetiva (0,71), normativa (0,79) e calculativa (0,89). Segue-se uma relação positiva moderada entre o

comprometimento profissional afetivo e o comprometimento organizacional normativo (0,28). Num sentido negativo, surgem as correlações entre o comprometimento profissional afetivo e o comprometimento organizacional calculativo (-0,33) e entre o comprometimento profissional calculativo e o comprometimento organizacional afetivo (-0.16) (Tabela 85).

O coeficiente de determinação ( $R^2$ ) é de 0,520, 0,735 e 0,616 para o comprometimento organizacional afetivo, normativo e calculativo, respetivamente. Visto que este coeficiente pode variar entre 0 e 1, sendo aceitável um valor superior a 0,5 (Maroco, 2010), conclui-se que as componentes do comprometimento profissional explicam uma percentagem superior ao valor de referência. Estes resultados sugerem que as componentes do comprometimento organizacional sejam explicadas significativamente pelo comprometimento profissional.

Tabela 85.

*Hipóteses referentes à relação CP - CO*

Hipóteses Específicas	Estimativa standardizada	T-value $\geq 1,96$	Conclusão
<b>H5.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente	0.698	6.76	<b>Não se rejeita</b>
<b>H5.2:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente	0.284	3.66	<b>Não se rejeita</b>
<b>H5.3:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se negativamente	-0.318	-3.19	<b>Não se rejeita</b>
<b>H5.4:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente	0.060	0.65	<b>Rejeita-se</b>
<b>H5.5:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente	0.760	3.69	<b>Não se rejeita</b>
<b>H5.6:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se positivamente	-0.065	-0.63	<b>Rejeita-se</b>
<b>H5.7:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) relacionam-se positivamente	0.095	-2.47	<b>Rejeita-se</b>
<b>H5.8:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Normativo (CON) relacionam-se positivamente	0.056	0.73	<b>Rejeita-se</b>
<b>H5.9:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) relacionam-se positivamente	0.931	3.70	<b>Não se rejeita</b>

Já no tocante ao comprometimento organizacional (Tabela 86), constata-se uma correlação positiva pouco significativa entre as componentes afetiva e normativa (0,17), o que evidencia tratar-se de duas variáveis distintas e independentes. Por outro lado, a relação da componente afetiva com a calculativa é no sentido negativo (-0,09), o que está em linha com a literatura, que a identifica ora como positiva, ora como negativa ou inexistente, consoante os estudos (Dwivedula & Bredillet, 2010; Meyer et al., 1993; Tsoumbris & Xenikou, 2010). Por fim, não se verificou uma correlação entre as componentes normativa e calculativa, o que contraria o quadro teórico mais recente (Meyer et al., 1993).

**Tabela 86**

*Hipóteses referentes à relação entre as três componentes do comprometimento organizacional*

Hipóteses Específicas	Estimativa standardizada	T-value $\geq 1,96$	Conclusão
<b>H4.1:</b> O Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) e Normativo (CON) estão relacionados positivamente	0.509	3.82	<b>Não se rejeita</b>
<b>H4.2:</b> O Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) e Calculativo (COC) estão relacionados negativamente	-0.319	-2.28	<b>Não se rejeita</b>
<b>H4.3:</b> O Comprometimento Organizacional Normativo (CON) e Calculativo (COC) estão relacionados positivamente	0.286	-0.42	<b>Rejeita-se</b>

### 3.2.2.3. Relação de Mediação do Comprometimento Organizacional entre o Comprometimento Profissional e a Transferência da Formação

Com base no modelo estrutural final (Figura 29 apresentada anteriormente), foi possível concluir da inexistência de mediação, pelo que não se testou a significância dos efeitos indiretos através de Z' de Mackinnon.

### 3.2.3. Diferenças entre Variáveis Latentes com base em variáveis sociodemográficas e de contexto

De seguida, procurou confirmar-se a estabilidade deste modelo face a um conjunto de variáveis sociodemográficas e de contexto (idade, género, habilitações literárias, posição, antiguidade na organização, tipo, objetivo e duração da formação), procedendo-se a uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA), seguida de ANOVA quando se justifique. Apresentam-se, de seguida, as principais conclusões (Anexo 17).

Relativamente às variáveis Género, Idade, Antiguidade na organização, Tipologia e Duração da formação, as MANOVAs não revelaram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis, para o nível de significância de 0,05.

Quanto às Habilitações Literárias, verificaram-se diferenças significativas nos fatores Transferência da formação (TRANSF) e Comprometimento Profissional Afetivo (CPA). Aqui foram analisadas três categorias de escolaridade distintas, como Até ao Ensino Secundário (correspondente até ao 12º ano de escolaridade inclusive), Ensino Superior 1 ( $\leq$  Licenciatura) e Ensino Superior 2 ( $>$  Licenciatura, incluindo mestrado e doutoramento).

Os respondentes com habilitações de nível superior (mestrado e doutoramento) revelaram uma perceção menos positiva da TRANSF, enquanto que aqueles com estudos até ao nível secundário são quem tem uma perceção mais positiva. Já quanto ao CPA, a média superior encontra-se no grupo com habilitações ao nível de mestrado e doutoramento, revelando a sua maior propensão para se vincularem afetivamente com a sua profissão, ao passo que aqueles com menores habilitações evidenciam um valor médio de CPA inferior.

Relativamente à Posição, esta variável foi agrupada em três categorias, como Quadros superiores, Quadros médios e Trabalhadores em Funções Operacionais e Técnicas. A MANOVA revelou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões CPA, CPC, COA e CON.

Em relação aos fatores CPA e CPC, essas diferenças são evidentes entre quadros superiores e trabalhadores com funções operacionais, com estes últimos a mostrarem um menor comprometimento afetivo e calculativo com a sua profissão. Quanto às dimensões COA e CON, as diferenças mais significativas surgem entre os quadros médios e os operacionais / técnicos,

com estes últimos, mais uma vez, a apresentar menores valores de comprometimento afetivo e normativo com a sua organização.

Já quanto ao Objetivo da Formação, foram consideradas as categorias de Frequência Voluntária, Mandatória e Mista e verificou-se aqui uma diferença significativa em relação à TRANSF. Assim, os respondentes que participaram em formações obrigatórias apresentam uma perceção mais negativa sobre esta, enquanto aqueles que frequentaram programas formativos por vontade própria e por indicação da chefia (categoria combinada) foram os que manifestaram maior probabilidade para transferir.

### 3.3. Análise de *Clusters*

Na linha dos estudos mais recentes sobre Comprometimento Organizacional (Meyer et al., 2015; Meyer et al., 2018), realizou-se igualmente uma análise hierárquica de *Clusters*, para dez soluções possíveis, tendo em vista identificar a solução mais ajustada. Recorreu-se ao critério do  $R^2$  e do cálculo da Variância Explicada para identificar a melhor solução (Maroco, 2010) (Tabela 87).

**Tabela 87.**

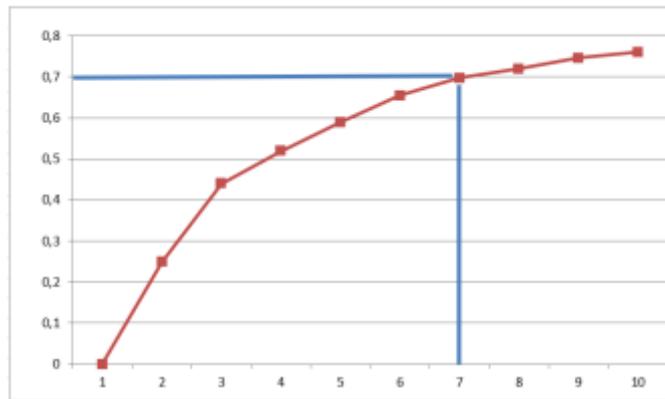
*Ganhos de variância entre cada solução*

Clusters	SQC	SQT	$R^2$	Varição da variância explicada em cada solução
1			0	
2	359,801	1443,950	0,249178	0,249178
3	635,964	1443,950	0,440434	0,191255
4	749,753	1443,951	0,519238	0,078804
5	850,518	1443,951	0,589022	0,069784
6	945,486	1443,951	0,654791	0,06577
7	<b>1007,269</b>	<b>1443,951</b>	<b>0,697578</b>	<b>0,042787</b>
8	1038,533	1443,951	0,71923	0,021652
9	1077,548	1443,951	0,74625	0,027019
10	1098,160	1443,951	0,760524	0,014275

Os resultados apontam para uma solução de 7 *clusters*, que explica uma maior percentagem de variância, verificando-se um reduzido aumento de variância nas soluções com um número superior de *clusters* (Figura 30). Esta solução foi apurada através da análise não hierárquica de *clusters*, com base no método K-mean (Maroco, 2010).

**Figura 30.**

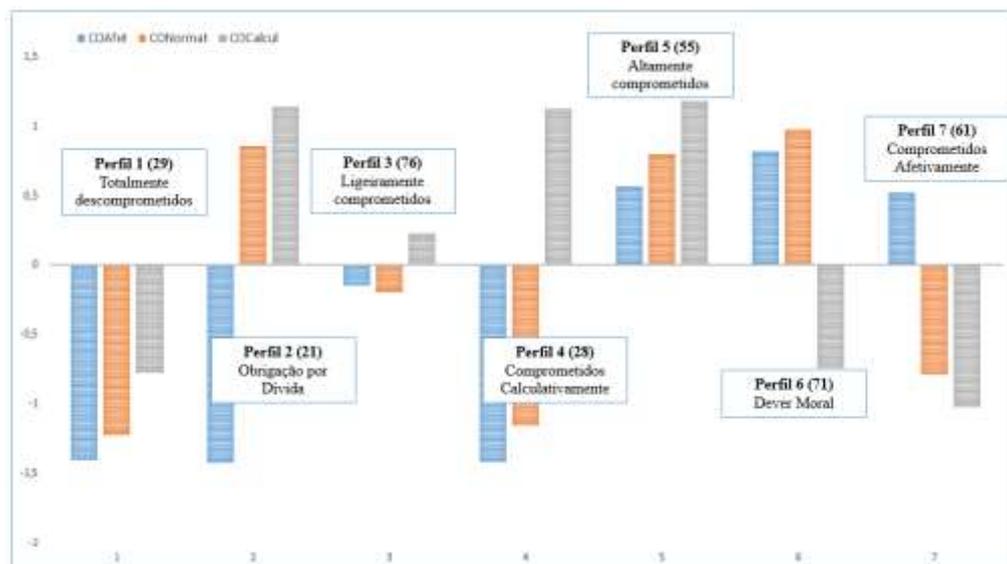
*Ganhos de variância entre cada solução*



Os *clusters* identificados são os seguintes: (1) totalmente descomprometidos; (2) comprometidos por obrigação por dívida; (3) comprometidos ligeiramente; (4) comprometidos calculativamente; (5) altamente comprometidos; (6) comprometidos por dever moral; e (7) comprometidos afetivamente (Figura 31).

**Figura 31.**

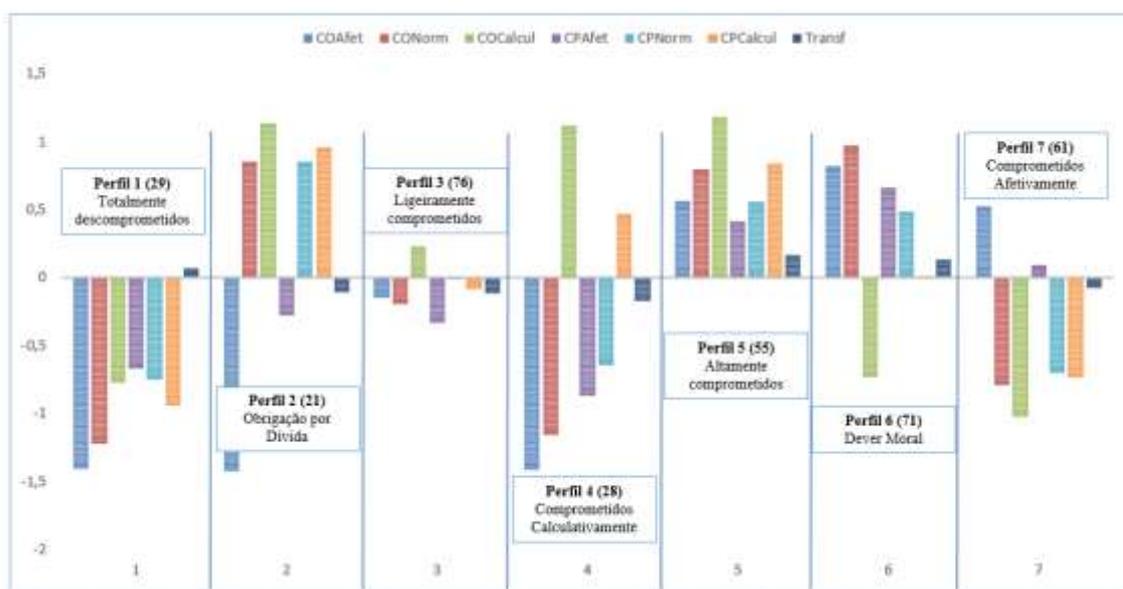
*Perfis de Comprometimento Organizacional*



Apresenta-se a caracterização dos respetivos perfis de Comprometimento Organizacional, também com a inclusão da Transferência da Formação e com o Comprometimento profissional (Figura 32).

**Figura 32.**

*A Transferência e os Perfis de Comprometimento Organizacional e de Comprometimento Profissional*

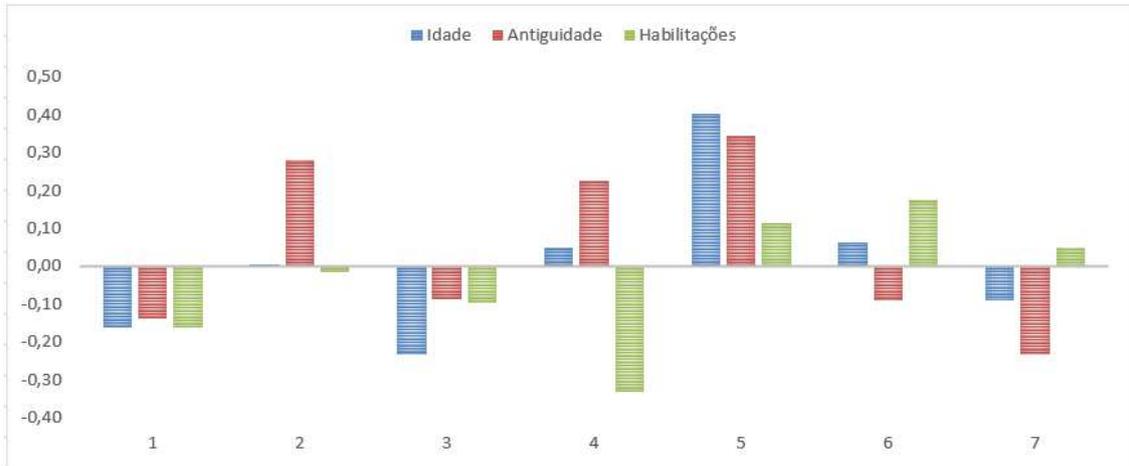


Em geral, a Transferência da formação não varia de forma evidente de *cluster* para *cluster*, apesar de apresentar valores mais elevados nos *clusters* (1) totalmente descomprometidos, (5) altamente comprometidos e (6) comprometidos por dever moral.

A solução dos sete *clusters* de comprometimento organizacional apresenta também uma relação direta com o comprometimento profissional. Com ligeiras oscilações em algumas das componentes, a sua distribuição entre ambos os comprometimentos é bastante idêntica, razão pela qual se mantém a nomenclatura dos vários perfis.

**Figura 33.**

*Perfis de Comprometimento por Idade, Antiguidade e Habilitações*



**Figura 34.**

*Perfis de Comprometimento e Caracterização das Formações – Tipologia, Duração e Objetivo de Frequência*



Em termos de caracterização, o Perfil 1 engloba 29 trabalhadores totalmente descomprometidos com a organização, com todas as componentes com valores abaixo da média, com maior destaque para a afetiva e normativa. Este perfil apresenta idênticos valores nas componentes do comprometimento profissional e um valor ligeiramente acima da média no tocante à transferência da formação. As variáveis idade, antiguidade na organização e

habilitações literárias encontram-se abaixo da média, revelando-se o segundo grupo mais jovem e recente dos *clusters*, com ensino secundário. Em relação à formação frequentada, estes trabalhadores frequentaram um programa de natureza técnica, com duração de 3 dias, em que o objetivo de frequência foi simultaneamente ditado pelos próprios e indicados pela organização (misto).

O Perfil 2 é constituído por 21 respondentes com um elevado comprometimento normativo e calculativo à organização e com uma componente afetiva significativamente abaixo da média. Este coincide com o perfil identificado por Meyer e Parfyonova (2010), designado por “Obrigação por Dívida”, em que o trabalhador mantém um curso de ação a favor da organização, para evitar os custos sociais de não segui-lo. Idêntica distribuição surge nas componentes do comprometimento profissional, agora acompanhadas de um valor de transferência ligeiramente abaixo da média. Em termos etários, encontram-se na média, sendo o segundo perfil mais antigo neste conjunto. As suas habilitações literárias correspondem ao nível universitário ( $\leq$  licenciatura). A formação frequentada foi de cariz misto, com duração de 1-2 dias e frequência obrigatória.

Quanto ao Perfil 3, está-se perante um grupo de 76 trabalhadores ligeiramente comprometidos, quer com a organização, quer com a profissão, com ligeiras oscilações das diferentes componentes em torno do valor médio, em particular no comprometimento profissional afetivo. O valor da transferência também surge aqui abaixo da média. Este é o perfil com os participantes mais jovens e os terceiros mais recentes na organização, apresentando habilitações ao nível secundário. A formação foi essencialmente técnica, com duração de 3 dias e frequência voluntária.

O Perfil 4 agrega 28 trabalhadores comprometidos calculativamente com ambas as entidades. Apesar de num sentido idêntico, as componentes do comprometimento organizacional apresentam resultados mais vincados em relação às congéneres do comprometimento profissional. O valor mais baixo de transferência surge neste perfil, ainda que não muito inferior à média. São um dos grupos com respondentes mais velhos e mais antigos (o 3º) e com habilitações ao nível do ensino secundário mais baixo. Este grupo corresponde à formação com maior duração ( $\geq$  4 dias), de natureza técnica e intenção de frequência mista.

O Perfil 5 inclui 55 trabalhadores altamente comprometidos, em todas as componentes de ambos os comprometimentos. O valor mais baixo, ainda que bastante acima da média, corresponde ao comprometimento profissional afetivo. A transferência da formação apresenta o valor mais elevado dentre todos os perfis. Também aqui se encontram os respondentes mais velhos e mais antigos na organização, com formação universitária. Este perfil muito comprometido está associado a uma tipologia de formação mistas, de 3 dias e em que há um objetivo misto de frequência.

O Perfil 6 é composto por 71 trabalhadores, com componentes afetiva e normativa bastante elevadas e com uma componente calculativa bastante inferior à média, correspondendo ao perfil de “Dever Moral” identificado por Meyer e Parfyonova (2010). Um padrão semelhante repete-se com o comprometimento profissional, ainda que a sua componente calculativa esteja na média. Este é o segundo perfil em que a transferência surge com valores acima da média. De todos os perfis, é o que apresenta habilitações mais elevadas, com ensino universitário inclusivé ao nível de mestrado e doutoramento. A formação frequentada foi a única de natureza comportamental, de 1-2 dias e indicada pela organização.

Por último, o Perfil 7 compreende 61 trabalhadores afetivamente comprometidos com as suas organizações e profissões e com valores ligeiramente abaixo da média na transferência. Este corresponde ao grupo mais recente na organização, um dos mais jovens e com formação universitária. A formação foi de 3 dias, eminentemente técnica e com objetivo misto.

## **4. CONCLUSÕES**

### **4.1 Discussão dos Resultados**

O crescente interesse pelo tema da Transferência da Formação, associado ao reconhecimento do seu potencial como instrumento estratégico para as organizações (Alnowaiser, 2017), tem sido acompanhado por uma ampla investigação acerca dos fatores que a possam promover e predizer (Blume et al., 2010; Poell, 2017).

No âmbito deste processo complexo e multivariado (Baldwin et al., 2009; Holton, 2007), o Comprometimento, quer organizacional, quer profissional, tem surgido como uma

característica individual preditora da transferência, no âmbito das atitudes dos trabalhadores face ao trabalho e à organização.

Apesar destes constructos terem sido amplamente estudados até ao momento, a sua relação carece de fundamentação empírica, na linha de recentes convites a uma investigação ampla de antecedentes e consequentes, abordagens multidimensionais, novos alvos de comprometimento e identificação de perfis.

Esta análise seguiu uma perspetiva multidimensional e focada na Pessoa (p. ex. Baldwin, 2017), a fim de promover também uma maior compreensão acerca das dinâmicas do comprometimento no contexto de trabalho e do impacto de políticas e práticas de gestão de recursos humanos no mesmo, como a formação e a sua transferência.

No presente estudo, procurou fundamentar-se a relação antecedente dos comprometimentos profissional e organizacional sobre a transferência da formação, equacionando-se um modelo em que o comprometimento organizacional surge como mediador da relação entre o comprometimento profissional e a transferência.

Ao longo do mesmo, pretendeu também identificar-se a existência de perfis de comprometimento organizacional e profissional, de que forma estes se combinam num duplo comprometimento e como se manifestam em conjunto com o constructo da transferência (Blau et al., 2008; Dwivedula & Bredillet, 2010; Meyer et al., 1993).

Foi utilizado o modelo multidimensional das Três-Componentes do Comprometimento, proposto por Meyer e Allen (1991) e Meyer et al. (1993), respetivamente para os comprometimentos organizacional e profissional. Já a Transferência foi analisada à luz da medida de Xiao (1996) que, dentre as diferentes leituras sobre este conceito, introduz a importância da efetividade da transferência e do seu impacto ao nível da qualidade, produtividade e eficiência.

O modelo inicial pressupôs um conjunto de relações estruturais, assentes em hipóteses específicas decorrentes da literatura sobre os constructos em análise. Foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais, para identificar a interdependência entre aquelas (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007).

Começou por validar-se a escala da transferência da formação (Xiao, 1996), composta por apenas um fator. O modelo final daí decorrente manteve quatro dos seis itens originais,

todos eles focados no critério da qualidade. Os indicadores correspondentes à maior rapidez com que os trabalhadores fazem o seu trabalho depois de frequentaram a formação não emergiram. Isto pode indiciar que os respondentes associam a transferência a uma noção de fazer “melhor” e não de “fazer mais rápido”, o que pode favorecer a noção de generalização e manutenção de novos comportamentos associados ao ato de transferir.

Na validação do instrumento do comprometimento organizacional face à amostra, os resultados sugerem a existência de um forte vínculo emocional dos trabalhadores face à sua organização, bem com um grande sentido de pertença, visível nas médias elevadas da componente afetiva. Em termos de peso, seguem-se as componentes normativa e a calculativa. No processo de respecificação deste modelo, alguns itens (COC7 e COA2) saturaram em fatores distintos do original, facto que também já tinha surgido na literatura (Figueira et al., 2014) e que pode implicar uma futura revisão dos mesmos.

O modelo final do comprometimento organizacional emergiu com 3 itens em cada uma das 3 componentes e reafirmou a forte correlação entre as componentes afetiva e normativa descrita na literatura (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2012). Esta elevada ligação está também patente na constituição da componente normativa, com dois itens normativos e um item afetivo (COA2). Contudo, este resultado não invalida a independência encontrada entre ambas as componentes, por oposição à proposta de Meyer et al. (2002).

A combinação das componentes afetiva e normativa encontrada no modelo final sugerem a existência de um perfil de dever moral, conforme proposto por Meyer e Parfyonova (2010), em que os indivíduos têm um forte desejo de prosseguir um curso de ação a favor da organização, porque entendem que é a ação correta e moral a tomar.

Apresentou-se também uma correlação moderada positiva entre o comprometimento normativo e calculativo, já anteriormente identificada por Meyer et al. (1993).

O estudo da correlação entre as componentes afetiva e calculativa não tem sido consistente (Irving et al., 1997). Na presente investigação, esta surgiu com um sentido negativo, correspondendo ao perfil de perceção de escassez de alternativas (Meyer et al., 1990; McGee & Ford, 1987).

Na subescala afetiva, os itens que se mantiveram foram os itens invertidos. Este resultado levanta uma outra discussão acerca da utilização de itens invertidos nos instrumentos. Alguns

autores referem que os itens redigidos de forma negativa frequentemente produzem um fator separado (Hoban et al., 2005; Motl et al., 2000). Além disso, os respondents tendem a ser mais precisos nas respostas a itens construídos de forma negativa (Schriesheim & Hill, 1981), seja porque se debatem com o formato do item (Benson & Wilcox, 1981) ou porque a negação se torna invisível no momento da escolha.

Já na validação da escala de comprometimento profissional, o modelo final também manteve as três componentes originais, com três itens em cada uma delas. Estes resultados apresentam inúmeras semelhanças face à escala do comprometimento organizacional, já que é também a componente afetiva a ter maior preponderância e nos itens invertidos. Contudo, aqui a ordem das restantes componentes é distinta, com a afetiva a ser seguida da calculativa e da normativa.

Contrariamente à validação da escala anterior, todas as variáveis do comprometimento profissional estão positivamente relacionadas, em linha com vários estudos em que foi encontrado este padrão positivo comum (Chang et al, 2007, Tsoumbris & Xenikou, 2010). Este resultado é, contudo, distinto do previsto pelos autores originais (Meyer et al., 1993), que identificaram uma correlação negativa entre as componentes afetiva e calculativa no comprometimento profissional.

Verifica-se também uma correlação moderada entre as componentes normativa e afetiva e entre as componentes afetiva e calculativa. O resultado do primeiro caso sugere estar-se perante um perfil de Dever Moral (Meyer & Parfyonova, 2010), enquanto no segundo, aponta para o perfil da perceção dos elevados custos percebidos e perda de investimentos associada à componente calculativa.

Todavia, a relação positiva mais significativa surgiu entre as componentes calculativa e normativa, sugerindo um outro perfil, o de obrigação por dívida (Meyer & Parfyonova, 2010). Também a este nível, os investigadores não têm sido unânimes, pois coexistem estudos em que a maior correlação positiva é entre as componentes afetiva e normativa, ao passo que noutros é a relação normativa-calculativa que predomina (p. ex. Tsoumbris & Xenikou, 2010).

A questão de investigação previa o estudo da relação entre o comprometimento profissional e a transferência da formação, mediada pelo comprometimento organizacional. O modelo final daquela relação direta implicou a remoção do comprometimento profissional normativo, por não influenciar de forma estatisticamente significativa a transferência.

Verificou-se, pois uma correlação positiva moderada entre a componente profissional afetiva e a transferência e uma correlação também pouco significativa, mas negativa, entre o comprometimento profissional calculativo e a transferência.

Com a inclusão do comprometimento organizacional como variável mediadora, o modelo foi sucessivamente respecificado, e chegou-se à solução final, em que o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional, nas suas várias componentes, não influenciam a transferência da formação de forma estatisticamente significativa.

Um dos grandes objetivos do presente estudo era justamente validar essa relação à luz duma abordagem multidimensional. Contudo, os resultados apontam para a inexistência de efeitos de mediação e inclusive de qualquer correlação dos comprometimentos com aquela, o que também vem contradizer os escassos estudos sobre a relação entre estas variáveis.

Todavia, é importante lembrar que a investigação anterior sobre esta relação focou-se exclusivamente na componente afetiva. E, de facto, se se considerar apenas a análise das relações estruturais face à transferência (antes da análise dos efeitos de mediação), verifica-se que a correlação mais significativa é com o comprometimento profissional afetivo, seguida de correlações ligeiras com o comprometimento organizacional afetivo e normativo.

Outro aspeto prende-se com a identificação dos comprometimentos organizacional e profissional na literatura como influências secundárias, ao impactarem a transferência da formação de forma indireta, através de dimensões motivacionais, sobretudo a motivação para transferir (Holton, 1996, 2005). Este pode ser um argumento que justifique os resultados do presente estudo, abrindo-se a perspetiva de futuras investigações de natureza multidimensional, com a inclusão de fatores motivacionais como variável mediador.

Em linha com a literatura recente sobre a correlação entre estes comprometimentos (Blau et al., 2008; Dwivedula e Bredillet, 2010) esta investigação partiu do pressuposto da existência de uma relação determinística entre o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional (Chang et al., Cohen, 2007; Dwivedula & Bredillet, 2010; Figueira et al., 2014; Meyer et al., 1993).

As relações com maior intensidade verificaram-se entre as componentes congêneres de cada *foci*, com a relação determinística mais forte a surgir entre o comprometimento

profissional calculativo e o comprometimento organizacional calculativo (Meyer et al., 1993). Seguem-se, com valores próximos, as relações equivalentes nas componentes normativa e afetiva. Contrariamente ao estudo de Figueira et al., para o contexto nacional (2015), a componente afetiva não foi a que revelou maior intensidade.

Um dos argumentos possíveis para esta distinção pode prender-se com a caracterização das amostras. Na maioria dos estudos sobre comprometimento, as amostras têm sido constituídas por trabalhadores em profissões de forte cariz identitário e complexidade técnica (Akar, 2018; Dorenkamp & Weiß, 2018; Sainsaulieu, 1988), em relação às quais demonstram um maior vínculo afetivo. Porém, no presente estudo, procurou seguir-se a linha de Morrow (1991), que defende que o comprometimento profissional se aplica a todas as profissões e, assim, constituiu-se uma amostra mais heterogénea e mais facilitadora da generalização dos resultados.

Foram identificadas ainda relações determinísticas negativas entre o comprometimento profissional afetivo e o comprometimento organizacional calculativo e entre o comprometimento profissional calculativo e o comprometimento organizacional afetivo, que também já tinham sido identificadas noutros estudos (Chang et al., 2007; Dwivedula & Bredillet, 2010; Meyer et al. 1993; Tsoumbris & Xenikou, 2010). Este resultado pode sugerir que um elevado vínculo emocional em relação a um dos focos de comprometimento pode ultrapassar a perceção de custos e perda de investimentos ou de falta de alternativas face ao outro foco.

A relação do comprometimento profissional normativo surgiu apenas com as restantes componentes profissionais e com o comprometimento organizacional normativo. As correlações positivas significativas encontradas noutras investigações entre as componentes normativa e calculativa em ambos os focos não se confirmaram na presente investigação (Dwivedula & Bredillet, 2010; Tsoumbris & Xenikou, 2010).

Uma análise da influência de variáveis sociodemográficas e de contexto sobre as variáveis latentes, mediante MANOVAS e ANOVAS, permitiu concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao género, idade, antiguidade, tipologia e duração da formação.

Em contrapartida, em relação às habilitações literárias, os respondentes com maiores habilitações literárias revelaram uma perceção menos positiva da Transferência da formação e

mais positiva do Comprometimento Profissional Afetivo, comparativamente com os com menores habilitações, com a tendência inversa. É possível que os primeiros estejam ou se percecionem num nível de conhecimento e competência elevado e que não reconheçam a transferência da formação como uma mais valia para o seu desenvolvimento, ainda que continuem implicados com a sua profissão.

Quanto à posição na organização, nos comprometimentos profissional afetivo e calculativo, essas diferenças são evidentes entre quadros superiores e trabalhadores com funções operacionais, com estes últimos a mostrarem um menor comprometimento afetivo e calculativo com a sua profissão. Quanto às dimensões organizacional afetiva e normativa, as diferenças mais significativas surgem entre os quadros médios e os operacionais / técnicos, com estes últimos, mais uma vez, a apresentar menores valores de comprometimento afetivo e normativo com a sua organização.

Estes resultados sugerem um menor comprometimento em geral nos trabalhadores com funções mais operacionais, havendo sobretudo uma ligação normativa com a sua profissão e uma ligação calculativa com a sua organização. É possível que estes trabalhadores procurem seguir as regras associadas à sua profissão e se sintam pressionados a atingir os objetivos (normativa), ao mesmo tempo que esperam que a sua manutenção na organização se traduza em melhores “alternativas” internas, como salários.

Por último, verificaram-se também diferenças ao nível do objetivo da formação, com os participantes de formações obrigatórias a apresentar uma perceção mais negativa sobre a transferência da formação, enquanto aqueles que frequentaram programas formativos por vontade própria e por indicação da chefia manifestaram maior probabilidade para transferir. Esta liberdade de escolha está associada a temas que possam ser mais do interesse dos trabalhadores, nem sempre associados às exigências da função, daí a sua maior tendência para aplicar o que aprenderam.

Em geral, estes resultados sugeriram a necessidade de identificar a existência de perfis latentes e respetivas tendências de comportamento (Becker et al., 2009; Klein, et al., 2009; Nascimento, et al., 2008; Meyer & Parfyonova, 2010).

Na solução de sete *clusters* encontrada, emergiram os perfis 1) totalmente descomprometidos; (2) comprometidos por obrigação por dívida; (3) comprometidos ligeiramente; (4) comprometidos calculativamente; (5) altamente comprometidos; (6)

comprometidos por dever moral; e (7) comprometidos afetivamente, em linha com os perfis consistentemente identificados no quadro teórico (Meyer e Morin, 2016; Morin, 2016).

Acresce ainda que a análise do duplo comprometimento com a organização e a profissão permitiu verificar a manutenção dos mesmos padrões em todas as componentes, o que confirma as conclusões de Becker et al. (2011), de que ambos os focos tendem a variar de forma semelhante nos vários perfis identificados (Becker & Billings, 1993).

Já no tocante à transferência da formação, esta não varia significativamente de perfil para perfil, apesar de apresentar valores mais elevados nos *clusters* (1) totalmente descomprometidos, (5) altamente comprometidos e (6) comprometidos por dever moral.

Quanto à análise dos diferentes *clusters*, verifica-se um total descomprometimento nos trabalhadores do Perfil 1, que correspondem a um dos grupos mais jovens e mais recentes na organização, maioritariamente com habilitações ao nível do ensino secundário. Estas razões podem estar na base da sua permanência na organização, por anteciparem a falta de alternativas no mercado.

O facto de se verificar valores acima da média na transferência da formação neste perfil pode ser indício de diferentes razões. A primeira, associada à recente entrada destes trabalhadores na organização, pode significar que a vinculação com a sua organização e profissão ainda não esteja totalmente estabelecida e a transferência da formação seja uma consequência do seu processo de aprendizagem e adaptação ao contexto de trabalho. Por outro lado, perante a perceção de escassez de alternativas de saída, os indivíduos podem ver a formação como uma forma de enriquecer as suas competências e tornar-se um recurso mais completo e apetecível para o mercado, investindo assim na transferência. Em alternativa, o facto da organização promover a atribuição de benefícios, nomeadamente a formação, também tenderá a dificultar a decisão de saída (Meyer et al., 1989).

Por fim, o presente estudo focou-se nos comprometimentos organizacional e profissional, mas podem existir outros focos de comprometimento que não foram aqui considerados, como o comprometimento orientado para equipas, chefias ou mesmo para um curso de ação ou um objetivo (p. ex. Klein, 2013). Assim, a transferência pode surgir como um *foci* de comprometimento ou este foco passar a ser uma ou várias políticas e práticas de gestão de recursos humanos. Este é, todavia, um tema que carece de investigação mais profunda.

Certos *clusters* encontrados correspondem a perfis associados à bidimensionalidade de algumas componentes do comprometimento. São o caso do perfil “Obrigação por Dívida” no Perfil 2, com um elevado comprometimento normativo e calculativo e com uma componente afetiva pouco significativa, e o perfil 6 com o “Dever Moral”, com componentes afetiva e normativa bastante elevadas e com uma componente calculativa bastante inferior à média (Meyer & Parfyonova, 2010), relativamente à organização e à profissão. Assim, no primeiro caso, os trabalhadores mantêm comportamentos favoráveis à sua organização e profissão, para evitar os custos associados, caso não o façam. Já no segundo, é o sentido de dever, de fazer o que é correto e de retribuir que norteiam a ação dos indivíduos.

No Perfil 3, encontram-se os trabalhadores mais jovens e dos mais recentes na organização, com o ensino secundário e que estão ligeiramente comprometidos com a sua organização e profissão. Contudo, quando comparados com o perfil 1, neste caso totalmente descomprometidos, verifica-se que o grupo do perfil 3 é ainda mais jovem e mais recente, portanto ainda numa fase inicial de criação de vínculos e de valorização dos benefícios que a permanência lhes traz. Provavelmente por esse motivo a transferência da formação surge com valores abaixo da média, o que indicia ainda uma reduzida valorização por parte destes indivíduos, seja porque ainda se encontram em fase de aprendizagem inicial, seja porque, pela sua juventude, não se sentem compelidos (ou não o são, por parte das suas chefias) a apresentar provas concretas dessa aprendizagem.

O Perfil 4 corresponde aos trabalhadores comprometidos calculativamente com ambas as entidades. O valor mais baixo da transferência surge aqui, o que parece sugerir que estes não pretendem aumentar o investimento feito na organização ou profissão, através do esforço para transferir, mantendo apenas o comportamento necessário para aí permanecer. A componente calculativa está também associada à perceção de falta de alternativas de emprego no exterior, o que poderia levar os trabalhadores a transferir, para enriquecer o seu portefólio de competências e, assim, aumentar o seu leque de opções, mas tal não se verificou neste perfil.

Este *cluster* está ainda associado a indivíduos mais velhos e antigos na organização, sendo o grupo com a escolaridade mais baixa. Este facto também pode explicar a intenção de não aumentarem a sua taxa de esforço e de não investirem na sua melhoria, por anteciparem que o mercado não está receptivo a perfis como o seu.

O Perfil 5 corresponde ao grupo totalmente comprometido, visível em todas as componentes de ambos os comprometimentos. Estes correspondem também aos elementos mais velhos e antigos da organização, com formação universitária e com o valor de transferência da formação mais elevado.

Apesar do efeito antecedente da idade, antiguidade e educação sobre o comprometimento não estar consolidado (Allen & Meyer, 1996; Meyer & Allen, 1991 e 1997; Meyer, et al., 2002; Nascimento, et al., 2008), estes resultados voltam a reforçar o seu impacto sobre o comprometimento organizacional e profissional, inclusive lançando um maior grau de detalhe sobre os resultados encontrados nas ANOVAS (em que a idade não apresentava diferenças significativas e os trabalhadores com mais habilitações eram menos favoráveis à transferência).

Já Nascimento et al. (2008) mencionavam que o aumento da idade e da antiguidade se traduziam no aumento da correlação entre os comprometimentos normativo e calculativo e, neste perfil, estas também são as componentes que mais sobressaem. A introdução da variável da transferência parece sublinhar o interesse destes trabalhadores em continuarem a progredir, através da aplicação das aprendizagens.

Este perfil 5 apresenta também uma combinação particular de características acerca da formação, com formação mista, de 3 dias e com objetivo misto. Este resultado pode levar a questionar se a frequência de ações técnicas e comportamentais, com maior duração do que os típicos 1-2 dias, e em que o colaborador, ainda que influenciado pela organização, possa decidir frequentá-las ou não, possam tornar-se um elemento facilitador do comprometimento. Serão necessários mais estudos para aprofundar este tema.

Conforme mencionado, o Perfil 6 corresponde ao “Dever Moral” e refere-se ao grupo com maior nível de escolaridade (incluindo licenciatura, mestrado e doutoramento) e cuja frequência da formação foi condicionada pela organização. É possível que estes trabalhadores tenham prosseguido os seus estudos já no decurso da sua atividade na organização e/ou que esta tenha sido apoiante desse objetivo individual, seja mediante financiamento ou a criação de condições adequadas. Essa hipótese poderia estar na base do seu sentido de dever e desejo de reciprocidade, associado a este *cluster*.

O Perfil 7 é composto pelos trabalhadores afetivamente comprometidos com os dois focos, sendo o grupo mais recente na organização e um dos mais jovens. A frequência de

formação de natureza técnica e objetivo misto, com 3 dias, pode estar associada a uma fase inicial de integração e aprendizagem deste grupo, em que a partilha de valores e a perceção de suporte organizacional são fundamentais. Aliás, o processo de socialização tem sido amplamente estudado como forte antecedente do comprometimento afetivo (Bauer et al., 2007; Cohen, 2003, 2007; Meyer & Allen, 1997).

Contudo, contrariamente ao expectável, até porque as formações técnicas tendem a apresentar maior taxa de implementação (p. ex. Merriam & Leahy, 2005), o valor da transferência surge abaixo da média.

Realça-se ainda que os dois únicos *clusters* em que a formação frequentada foi mandatória estão associados a perfis com forte componente normativa profissional e organizacional, os perfis 2 (obrigação por dívida) e 6 (dever moral). A indicação de formações por parte das chefias ou o cumprimento de um plano formativo obrigatório enquadram-se no sentido de dever e internalização de normas associado a esta componente. Esta pode ser uma informação preciosa para os gestores de recursos humanos, aquando da definição dos planos anuais de formação.

Por outro lado, a frequência voluntária (isto é, da escolha exclusiva do trabalhador) surgiu apenas no Perfil 3, correspondente ao grupo mais jovem e ligeiramente comprometido. Considerar que este carácter voluntário pode contribuir para um maior comprometimento pode não ser consensual. Para grupos com maior escolaridade e traços de personalidade mais proativos, terem liberdade para escolher o seu percurso de aprendizagem pode traduzir-se em maiores níveis de comprometimento. Já para outros com menor escolaridade (como é o caso deste perfil), a carecer de maior orientação, esta relação pode não ser tão direta.

Em geral, a investigação tem apontado para resultados mais positivos com perfis totalmente comprometidos ou afetivo-dominantes (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer & Maltin, 2010) e menos positivos com perfis totalmente descomprometidos ou com calculativo-dominante. Todavia, no presente estudo, os resultados mais elevados de transferência encontram-se no perfil totalmente comprometido, de dever moral e totalmente descomprometido, e com valores inferiores à média no comprometido afetivamente.

Estes resultados colocam algumas grandes questões em torno desta investigação: em que medida a transferência da formação está sobretudo associada a uma dimensão normativa do comprometimento, em detrimento das restantes, podendo aquela funcionar como fator

impulsionador?, Podemos estar perante uma associação pouco afetiva dos respondentes com a formação e a sua transferência, o que implica repensar as estratégias formativas utilizadas?, Pode a formação ser percebida como um benefício instrumental e, por vezes, para “cumprir calendário”, o que reduz nos trabalhadores o desejo de contribuir para a eficácia organizacional? Podem os trabalhadores, mesmo quando escolhem voluntariamente as formações, sentir que “têm de apostar no seu desenvolvimento” e “têm de retribuir”, porque é o que é valorizado? Se assim for, que leitura fazem da “cultura de aprendizagem” promovida pela organização? Futuras investigações podem contribuir para aprofundar estes temas.

## 4.2. Contributos do Estudo

### 4.2.1. Contributos para o Quadro Teórico

A relevância desta investigação associa-se a recentes recomendações de visitar os fatores antecedentes da Transferência da Formação, de forma a promover uma maior unanimidade em torno dos resultados existentes, bem como de avançar para uma perspetiva mais focada no indivíduo (“*person-centered*”) e na forma como molda o seu contexto de aprendizagem (Baldwin et al., 2017; Weiss, 2014).

Nesse sentido, procurou refletir-se de forma inovadora e crítica acerca da sua relação particular com o Comprometimento Organizacional e o Comprometimento Profissional, numa lógica multidimensional. Até então, os escassos estudos sobre esta relação incidiram exclusivamente na componente afetiva, razão pela qual se optou pelo recurso aos modelos multidimensionais de comprometimento de Meyer e Allen (1991) e Meyer et al. (1993).

Pretendeu-se ainda englobar um conjunto de análises de mediação, de análise do impacto de algumas variáveis sociodemográficas e contexto e de *clusters* no estudo, com vista a ampliar a compreensão conjunta destas relações estruturais e comportamentos associados.

A relação de mediação central a esta investigação prendeu-se com a influência do comprometimento profissional sobre a transferência da formação, mediados pelo comprometimento organizacional. O modelo final rejeitou a hipótese de mediação e mesmo de

qualquer correlação das componentes de ambos os comprometimentos com a transferência, o que vem contrariar a literatura que previa uma relação positiva entre estes constructos, o que carecerá de futura investigação.

Este resultado reaviva também a necessidade de se confirmarem estudos anteriores que consideravam o comprometimento como uma influência indireta sobre a transferência, através de variáveis motivacionais.

Um outro contributo teórico prende-se com a análise do duplo comprometimento organizacional-profissional, bastante recente na literatura sobre comprometimento e ainda mais rara no contexto nacional. As conclusões daí decorrentes confirmam o quadro teórico, ao demonstrar que as componentes do comprometimento organizacional estão fortemente correlacionadas com as suas componentes congéneres do comprometimento profissional e que as componentes de um e de outro se assemelham em termos de sentido e intensidade.

A análise de *clusters* permitiu uma leitura mais detalhada das diferenças entre grupos e foi, até onde se sabe, o primeiro estudo de perfis em que se consideram ambos os comprometimentos e a transferência da formação. Verificou-se a emergência dos perfis que surgiram nos estudos recentes sobre comprometimento, mas a introdução da variável da transferência levantou novas questões acerca de quais são os perfis mais associados ao ato de transferir. De facto, o surgimento de uma transferência positiva num perfil totalmente descomprometido ou a sua inexistência num outro totalmente afetivo, podem levar a equacionar a influência de outras variáveis moderadoras, ou mesmo a existência de outros focos de comprometimento que não tenham sido contemplados.

Neste estudo, avançou-se também na análise de variáveis que possam influenciar as variáveis latentes, considerando não apenas variáveis sócio-demográficas, mas também dimensões de caracterização da formação que nunca tinham sido analisadas, e que trouxeram nova informação acerca do que já se sabe sobre a transferência e o comprometimento.

Em geral, esta investigação contribuiu para uma compreensão mais ampla dos constructos e da sua correlação, confirmando conclusões já sustentadas na literatura, mas trazendo novas contradições e questões, que convidam a futura investigação.

#### 4.2.2. Contributos para a Gestão de Recursos Humanos

As organizações deparam-se hoje com inúmeros desafios, seja no investimento em políticas e práticas de gestão de recursos humanos que se traduzam em resultados favoráveis, seja na gestão da multiplicidade de focos de comprometimento que vêm surgindo no contexto de trabalho. Procura-se compreender o que motiva os trabalhadores a transferir e de que forma o comprometimento pode ser um desses elementos antecedentes, nas suas diferentes componentes, seja com a organização ou a profissão.

Inúmeros autores são unânimes em defender que quer a transferência da formação, quer o comprometimento, constituem fatores estratégicos com impacto na produtividade e competitividade das organizações (Beer et al., 2015; Poell, 2017), e cuja compreensão conjunta importa reforçar. Por isso, é também fundamental compreender os motivos pelos quais os trabalhadores transferem o que aprenderam para o contexto de trabalho, mas também os fatores que influenciam os múltiplos comprometimentos e como estes coexistem, ou ainda que políticas e práticas contribuem mais eficazmente para ambos.

Uma das políticas que tem estado associada ao comprometimento é a da Formação, e por consequência a sua transferência, pois, através dela, os trabalhadores sentem-se mais alinhados com os objetivos da organização, mais tendentes a retribuir esse investimento e com maiores recursos para se desenvolver e progredir. O facto dos comprometimentos profissional e organizacional não terem surgido como preditores da transferência constitui também um elemento importante no desenho de estratégias futuras, sendo necessário equacionar variáveis motivacionais.

Por outro lado, o estudo dual destes comprometimentos permitiu identificar que o sentido e intensidade de um é muito semelhante ao do outro. Em contextos em que a organização dê condições aos trabalhadores para se desenvolverem e progredirem na sua profissão, é mais provável que surja o retorno em termos de benefícios organizacionais, numa simbiose frutífera.

A análise das diferentes componentes também contribuiu para o debate acerca de que estratégias podem favorecer esse comprometimento. Frequentes vezes, as organizações apostam em medidas instrumentais para estimular o comprometimento, como o desenho de esquemas remuneratórios atrativos. Apesar de mais concreta e fácil de implementar, esta

abordagem tende a favorecer o comprometimento calculativo, em que o trabalhador manifesta comportamentos organizacionais menos desejáveis ou se limita a ter um desempenho mínimo, suficiente para não por em causa a sua permanência na organização.

Com uma implementação mais complexa, os compromentimentos de natureza afetiva e normativa tendem a ser mais eficazes e a manter-se mais tempo, pois implicam alterações de comportamentos, mas também de cultura, clima de suporte e políticas e práticas de gestão de Recursos Humanos. Um desses exemplos corresponde ao perfil de “dever moral”, também encontrado no presente estudo, em que os trabalhadores permanecem na organização, porque gostam, querem contribuir e se sentem no dever de fazê-lo.

Sugere-se, portanto, a implementação de estratégias que favoreçam este tipo de comprometimento, também através da formação, e que assente na organização enquanto espaço de partilha e aprendizagem, num clima de suporte e relações de proximidade.

A identificação de vários outros perfis e a sua associação a variáveis com potencial de influência, como idade, habilitações, antiguidade ou características da formação, permitiu evidenciar também a necessidade de desenhar estratégias ajustadas a diferentes destinatários, numa lógica “*person-centered*”. Por exemplo, o perfil totalmente comprometido é composto por pessoas mais velhas e antigas na organização, com estudos superiores e frequência de formação mista, com maior duração e opção de escolha de frequência. Em contrapartida, pessoas mais jovens e com menos escolaridade são encontradas em perfis pouco comprometidos ou totalmente descomprometidos.

Uma maior compreensão destas diferenças vai permitir a adoção de políticas que estimulem a permanência e o contributo positivo dos trabalhadores nas suas organizações e profissões.

### **4.3. Limitações do Estudo**

Uma das limitações deste estudo prende-se com as escalas de auto-reporte utilizadas e que permitiram um retrato parcelar da realidade. Esta escolha prendeu-se com o objetivo de garantir a total confidencialidade, não envolvendo terceiros elementos. Simultaneamente,

houve o cuidado de analisar a variância do método comum, no sentido de identificar eventuais enviesamentos nas respostas, e confirmar que se encontrava dentro dos valores recomendados.

Apesar de adequada para a maioria das abordagens aqui utilizadas, a dimensão da amostra poderia ter sido superior, de forma a reforçar os resultados obtidos sobretudo na análise de *clusters*.

Neste estudo, procurou incluir-se respondentes de várias organizações distintas e setores diferenciados. Porém, o facto do questionário ser enviado *online* tende a restringir o acesso a indivíduos com menor acesso e familiaridade com ferramentas informáticas.

A intenção de se trabalhar uma amostra mais heterogénea tornou também mais desafiante a comparação com estudos anteriores, maioritariamente assentes em amostras provenientes de apenas uma organização ou de profissões com forte cariz identitário ou natureza complexa.

#### 4.4. Estudos Futuros

As conclusões desta investigação apontam para a necessidade de se voltar a estudar esta relação, considerando agora os comprometimentos organizacional e profissional como variáveis secundárias, a influenciar a transferência através do constructo da motivação para transferir. Apesar da existência de estudos prévios nesta linha, nenhum deles adoptou a perspectiva multidimensional do comprometimento aqui utilizada.

A emergência neste estudo de um perfil totalmente descomprometido, mas em que a transferência da formação ocorre, realça a pertinência de incluir outros focos de comprometimento no modelo e, inclusivé, considerar a própria Formação ou as políticas e práticas de gestão de Recursos Humanos como potenciais focos de comprometimento.

Seria igualmente pertinente promover estudos longitudinais em torno desta questão de investigação, de forma a acompanhar o processo de transferência, desde as primeiras tentativas de transferir, passando por eventuais recaídas, até à efetiva generalização e manutenção dos novos comportamentos. Esta trajetória de transferência poder-se-á refletir em alterações nas diferentes componentes do comprometimento ao longo do tempo.

Uma abordagem longitudinal também permitiria validar se existe uma relação de retro-alimentação entre estes constructos, no sentido em que o comprometimento influencia a transferência, mas esta, à medida que se torne mais efetiva e contínua, também poderá vir a favorecer aquele e a ligação dos indivíduos à sua organização e profissão.

Em termos mais gerais, acrescenta-se ainda a necessidade de rever a informação existente acerca dos valores do comprometimento em Portugal. Na investigação de Meyer et al. (2012), o nosso país apresentou uma das maiores médias em comprometimento organizacional afetivo (entre 54 países), uma das menores na componente normativa, e a mais baixa na calculativa. Cerca de uma década depois, seria pertinente identificar o que mudou e o que se mantém.

#### **4.5. Considerações Finais**

No contexto atual de globalização e digitalização, as competências e os comprometimentos estão em destaque. Trabalhadores mais comprometidos com a sua organização e profissão tendem a ser mais produtivos e a terem desempenhos que favorecem os resultados e a sustentabilidade das suas organizações. A efetividade da transferência da formação é um desses resultados, previstos na literatura e na prática organizacional. Na realidade, essa é a principal consequência que justifica o significativo investimento que muitas organizações continuam a fazer nas suas políticas de formação.

Essas oportunidades de formação continuam a ser percebidas pelos trabalhadores como evidência do suporte organizacional (comprometimento afetivo), como um investimento da organização no indivíduo, que aumenta os custos de saída (comprometimento calculativo) ou como um benefício que carece retribuir (comprometimento normativo).

Embora a transferência da formação e os comprometimentos organizacional e profissional sejam estudados há décadas, e a relação entre a formação e o comprometimento seja sustentada, existem relações que ainda não foram solidamente fundamentadas, como é o caso da ligação entre aqueles três constructos. E, sobretudo, mantêm-se as questões de base: porque é que os trabalhadores transferem o que aprenderam?, Qual a influência do

comprometimento nesse processo?, Existem perfis mais favoráveis à transferência?, entre outras.

Num momento em que se revisitam as práticas de trabalho, fruto de uma recente pandemia, estes são temas pertinentes, aos quais deverá ser dada resposta numa lógica mais personalizada e centrada na pessoa. Curiosamente, partindo de linhas de investigação distintas, os investigadores sobre ambos os constructos têm realçado a necessidade de um novo olhar, em que as diferenças entre as pessoas são tidas em conta no desenho de estratégias organizacionais, distantes da anterior abordagem de “*one size fits all*”.



**CAPÍTULO VII.**  
**TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO**  
**- UM MODELO INTEGRADOR**  
**(ESTUDO 4)**

## 1. UMA LEITURA INTEGRADA

### 1.1. A Integração de Literaturas

Estudada há mais de um século, a temática da Transferência da Formação surge hoje ainda com mais atualidade, ao favorecer o debate em torno de uma política basilar da gestão de Pessoas: a Formação. Esta tem sido reconhecida como uma alavanca para aumentar a produtividade dos trabalhadores, ajudá-los a adaptarem-se às mudanças do mercado, dotando-os de competências e conhecimentos que lhes permitem melhorar a sua eficácia, mas também a sua capacidade de resposta atitudinal, relacional e emocional (Baldwin et al., 2017; Bhatti & Kaur, 2010; Kraiger, 2014; Segers & Gegenfurtner, 2013).

Hoje, a transferência da formação encontra-se, de certa forma, numa encruzilhada concetual e prática. Por um lado, as organizações continuam a não conseguir validar o valor dessa transferência, dada a dificuldade em calcular o retorno do investimento que é feito em programas formativos. As estimativas menos otimistas referem que os trabalhadores não transferem mais que 10% do que foi investido para o seu contexto de trabalho, e os valores mais favoráveis não vão além dos 50%, o que se traduz em perdas significativas de recursos e, inclusive, um potencial de descrédito para a própria formação (Baldwin & Ford, 1988; Blume et al., 2010; Kontoghiorghes, 2004; Saks, 2013).

Fenómenos recentes como a multiplicidade de gerações no contexto de trabalho, a crescente digitalização e globalização, e mesmo a recente pandemia COVID-19, que levou milhões de pessoas a trabalhar remotamente e a ter formação à distância, são apenas alguns dos eventos que realçam a necessidade de se repensar a transferência da formação, enquanto “processo complexo e dinâmico” (Baldwin et al., 2009; Holton et al., 2000). Esta preocupação torna-se ainda mais crítica no contexto nacional, na medida em que investigações mais ajustadas à nossa realidade poderiam contribuir para políticas de Formação mais eficazes.

Concetualizada como a utilização, generalização e manutenção no contexto de trabalho de competências, conhecimentos e capacidades aprendidos em contexto formativo (Baldwin & Ford, 1988; Bates, Holton e Hatala, 2012), a transferência é influenciada por um amplo conjunto de fatores amplamente estudado, seja na análise de preditores individuais, seja mediante

modelos mais integradores, como é o caso do *Learning Transfer System Inventory* (Bates et al., 2012), que compreende 16 antecedentes da transferência.

Contudo, a maioria dos estudos não tem incluído uma abordagem concertada (Bates et al., 2012), nem favorecido um grande número de estudos comparativos. Além disso, literatura recente tem questionado o que já se sabe sobre transferência e convidado a um olhar mais detalhado e personalizado sobre aqueles fatores (Blume et al., 2010).

Por outro lado, o contexto de trabalho é também um espaço dinâmico de comprometerimentos, em que as pessoas canalizam o seu esforço, dedicação e emoção para diferentes focos, nomeadamente a sua organização ou profissão.

No estudo da transferência, o Comprometimento Organizacional e o Comprometimento Profissional surgem como variáveis antecedentes, até porque quanto mais os trabalhadores se sentem implicados com a sua organização ou profissão, mais reconhecem valor à formação e se dedicam a atingir os objetivos formativos, influenciando a motivação para transferir (Seyler et al., 1998) e a própria transferência (Colquitt et al., 2000). Contudo, o estudo desta relação tem sido numa lógica unidimensional e afetiva, havendo, portanto, espaço para uma análise mais integradora e multidimensional (Becker et al., 2018; Meyer, 2016; Meyer et al., 2017).

Mesmo que estejamos perante trabalhadores comprometidos e orientados para a transferência, o ato de transferir só acontece na sequência de uma decisão de aplicar o que se aprendeu para o local de trabalho (Burke & Baldwin, 1999; Pham et al., 2013; Pilati & Borges-Andrade, 2012). Nesse sentido, sugere-se que estilos de tomada de decisão específicos possam contribuir de forma diferente para a transferência da formação e até contribuir para explicar porque alguns trabalhadores transferem mais do que outros. Até ao momento, a influência dos estilos de tomada de decisão e a transferência não foi estudada.

Entretanto, a literatura revelou também que a utilização específica de estratégias de transferência da formação é um elemento essencial para a concretização dessa transferência (Burke, 1997; Machin & Fogarty, 2004; Pham et al., 2013), e que implica igualmente fazer escolhas, com o objetivo de melhorar as condições atuais ou criar novas condições para facilitar a transferência.

Atendendo à relevância da transferência da formação, à ausência de estudos em que a sua relação com o comprometimento e com as estratégias de transferência é perspetivada numa

lógica multidimensional e mesmo à ausência de investigação que a ligue aos estilos de tomada de decisão, entendeu-se pertinente estudar os processos de influência daqueles constructos sobre a transferência, tendo por base os modelos de comprometimento de Meyer e Allen (1991) e Meyer et al. (1993), de estilos de tomada de decisão de Scott e Bruce (1995) e de estratégias de transferência, na versão de Brant et al. (2015).

A presente investigação pretende contribuir para a investigação de qualquer um dos constructos em análise, procurando ir além de algumas inconsistências identificadas nas últimas décadas e consolidando a recente visão “*person-centric*” (Baldwin et al., 2017; Weiss, 2014), em que o participante é reconhecido como elemento ativo na tomada de decisão, na escolha das suas estratégias e na implementação do seu percurso de transferência.

A relevância desta investigação associa-se a recentes recomendações de visitar os preditores da transferência, validar o que já se sabe sobre este constructo (p. ex. Blume et al., 2010) e construir um capital de conhecimento mais consensual e integrador acerca da transferência, assente numa lógica construtivista (Hollinshead, 2006; Rodwell, 1994, 1998) e cumulativa. Assim, partir-se-á de resultados obtidos nos estudos anteriores e de várias das opções metodológicas tomadas anteriormente.

Em virtude dos constructos incluídos neste estudo final terem sido já amplamente descritos, quer no enquadramento teórico inicial (Capítulo II), quer ao longo de alguns dos estudos anteriores, optou-se por não incluir as correspondentes revisões da literatura neste capítulo. Nesse sentido, apresenta-se, de seguida, o enquadramento teórico com a relação entre os constructos em estudo e a formulação de hipóteses.

Por fim, o último capítulo é reservado às Conclusões, com uma reflexão crítica acerca dos principais resultados e contributos deste estudo, bem como a apresentação das limitações encontradas e de sugestões para futuras linhas de investigação.

## **1.2. A Relação de Constructos e a Formulação das Hipóteses**

A literatura tem evidenciado a necessidade de desenvolvimento de estudos que revisitem o que se sabe sobre os preditores da transferência da formação (p. ex. Blume et al., 2010), face

não apenas a algumas inconsistências, mas dada a importância de enquadrar novas perspetivas de análise (Blume et al., 2019; Poell, 2017).

Anteriormente, o modelo proposto por Holton et al. (2000) e materializado no questionário “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*), já havia permitido organizar vários desses antecedentes em três grandes dimensões suscetíveis de influenciar a transferência da formação, Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho. As relações entre os fatores que compõem cada uma destas dimensões e a transferência está devidamente sustentada na literatura (p. ex. Devos et al., 2007), sendo fundamental continuar a garantir a sua validade e ajuste à realidade Portuguesa, também à luz das alterações recentes ao instrumento (Bates et al., 2012).

Relativamente às estratégias de transferência, a literatura evidenciou que a sua aplicação conduz a valores mais elevados de transferência (Antle et al., 2009), pois os trabalhadores podem mudar o seu comportamento, planeando e praticando intencionalmente estratégias (Weisweilet et al., 2013) que os ajudam a lidar com ceticismo ou resistência face aos seus esforços de transferência (Cheng & Hampson, 2008). A pesquisa mostrou ainda que estas estratégias atuam como mediadores-chave entre as características do formando, especialmente motivação (Pham et al., 2010), *design* da formação (Pham et al., 2011) e ambiente de trabalho (Pham et al., 2013) e a transferência em si.

Já no estudo do comprometimento, também se vem assistindo a um crescente interesse nas relações que componentes e objetos de comprometimento diferentes estabelecem com construtos com impacto na gestão de Pessoas (Klein et al., 2009; Meyer, 2009; Meyer et al., 2013), como é o caso da transferência.

Ainda que com base em poucos estudos, resultados empíricos salientaram uma influência direta entre as perceções individuais dos trabalhadores acerca das formações e o comprometimento organizacional, numa relação forte e positiva com a componente afetiva e mais fraca com a componente calculativa (Ahmad & Bakar, 2003; Al-Emadi & Marquardt, 2007; Bartlett, 2001). Fatores como o conhecimento prévio da formação, a relevância dos seus conteúdos (Tannenbaum et al, 1991) ou a perceção individual dos trabalhadores (p. ex. Ehrhardt et al., 2011) surgem também como antecedentes importantes.

Em contrapartida, a transferência da formação e o comprometimento organizacional têm sido amplamente estudados, seguidos de um interesse mais recente pelo comprometimento

profissional. A literatura é unânime em identificar os comprometimentos organizacional e profissional como antecedentes da transferência, enquadrado nas atitudes face ao trabalho e/ou carreira e organização (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001), ou como uma influência secundária (Holton, 1996, 2005), por impactar indiretamente a transferência através de variáveis motivacionais.

Contudo, a investigação sobre a relação entre aqueles constructos tem sido escassa, com resultados inconclusivos, essencialmente focada numa perspetiva afetiva e alheia às abordagens multidimensionais mais recentes (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993).

Trata-se, pois, de uma nova linha de investigação a explorar, mediante o estudo do Comprometimento Profissional como antecedente direto da Transferência da Formação e o Comprometimento Organizacional numa relação indireta com aquela.

Por outro lado, durante anos, subsistiu um debate acerca de uma relação de determinação entre o comprometimento profissional e o organizacional, nem sempre consensual (Cohen, 1999; Klein et al., 2012; Meyer et al., 1993; Morrow, 1983; Randall & Cote, 1991). Todavia, a literatura mais recente sustenta empiricamente a relação de influência do comprometimento profissional sobre o organizacional (Figueira et al., 2015).

Por último, ainda que se reconheça a importância do formando enquanto decisor (Loo, 2000; Hunt et al., 1989; Rubinstein, 2016), orientado (ou não) para a transferência, não foram encontrados estudos que relacionem ambos os construtos. De qualquer forma, sugere-se que estilos de tomada de decisão específicos possam levar à escolha de diferentes estratégias para favorecer a transferência da formação.

Pelo exposto anteriormente, propõe-se um modelo de estudo, tendo em vista dar resposta à seguinte questão de investigação:

*Em que medida as variáveis de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho, o Comprometimento Organizacional, o Comprometimento Profissional, os Estilos de Tomada de Decisão e as Estratégias de Transferência influenciam a Transferência da Formação?*

O presente estudo, surgindo como a fase final desta investigação, pretende identificar se as variáveis consideradas ao longo dos estudos anteriores atuam, efetivamente, como preditores da transferência da formação face à presente amostra. Entre elas, consideram-se os fatores englobados nas grandes dimensões de análise propostas por Holton (1996, 2005), como a Capacidade (com dimensões referentes ao contexto formativo), a Motivação (que inclui um conjunto de características individuais do formando) e o Ambiente de Trabalho (com dimensões como o clima de suporte). Acrescem ainda os Comprometimentos Organizacional e Profissional numa lógica tripartida de análise das componentes afetiva, normativa e calculativa, os Estilos de Tomada de Decisão e as Estratégias de transferência utilizadas pelos trabalhadores em contexto de trabalho.

Apresenta-se, de seguida, a fundamentação teórica referente às hipóteses gerais e específicas que sustentam o modelo proposto.

O estudo das variáveis preditoras da transferência da formação tem encontrado no *LTSI* uma estrutura agregadora, organizada em variáveis de Capacidade, Motivação e Ambiente de trabalho, quer para a análise de formações específicas, quer para a formação em geral na organização.

No Estudo 1 da presente investigação, procedeu-se à validação deste instrumento para o contexto português, de onde emergiu uma solução fatorial com 5 fatores, com 20 itens. Na medida em que alguns dos fatores originais emergiram (ou, pelo menos, parte deles), optou-se por não utilizar os nomes iniciais das macro-escalas (Motivação, Capacidade e Contexto de Trabalho), mas antes a designação original daqueles fatores ou a criação de nomenclaturas mais integradoras para os novos fatores.

Assim, para o domínio específico da formação, emergiram 3 fatores (com 14 itens), que incluem a Motivação para Transferir, a Transferibilidade (que inclui itens dos anteriores fatores Percepção de Validade de Conteúdo, os três itens do *Design* de Transferência e dois dos itens da Oportunidade para utilizar a Formação) e o Ambiente de Suporte (com itens de Suporte do Supervisor, Suporte dos Pares e Resultados Pessoais Positivos).

No tocante ao domínio da formação em geral, emergiram 2 fatores, correspondentes com os originais Desempenho – Expetativas de Resultados (da macro-dimensão Motivação) e *Coaching* de Desempenho (da macro-dimensão Contexto de Trabalho).

Com base nesses resultados, é estabelecido um primeiro conjunto de hipóteses (Tabela 88):

**Tabela 88.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência dos preditores da transferência da formação sobre a transferência da formação*

<b>H1: Os Preditores da Transferência da Formação influenciam positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H1.1:</b> A Motivação para Transferir (MOT1) influencia positivamente a Transferência da Formação.
<b>H1.2:</b> A Transferibilidade (AB1) influencia positivamente a Transferência da Formação.
<b>H1.3:</b> O Ambiente de Suporte (ENV1) influencia positivamente a Transferência da Formação.
<b>H1.4:</b> O Desempenho – Expetativas de Resultados (MOT2) influencia positivamente a Transferência da Formação.
<b>H1.5:</b> O <i>Coaching</i> de Desempenho (ENV2) influencia positivamente a Transferência da Formação.

**MOT1** – macro-dimensão Motivação (formação específica); **AB** – macro-dimensão Capacidade (formação específica); **ENV1** – macro-dimensão Ambiente de Trabalho (formação específica); **MOT2** – macro-dimensão Motivação (formação em geral); **ENV2** – macro-dimensão Ambiente de Trabalho (formação em geral)

Por outro lado, a literatura é unânime em identificar os comprometimentos profissional e organizacional como antecedentes da transferência, enquadrado nas atitudes face ao trabalho, carreira e/ou organização (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001), ou como uma influência secundária (Holton, 1996, 2005), por impactar indiretamente a transferência através de variáveis motivacionais.

Esta relação tem sido estudada exclusivamente com base numa perspetiva unidimensional e afetiva (Mowday et al., 1982). De qualquer modo, as conclusões apontam para que trabalhadores comprometidos com a sua profissão ou organização, tendem a estar mais motivados para aprender e transferir, o que se traduz numa maior probabilidade de transferência (Colquitt et al., 2000; Seyler et al., 1998).

Com base nos modelos multidimensionais das Três-Componentes do Comprometimento Profissional de Meyer et al. (1993) e do Comprometimento Organizacional de Meyer e Allen (1991), prevê-se uma relação positiva entre todas as componentes do comprometimento e a transferência.

No Estudo 3 da presente investigação, não se verificou qualquer relação de influência entre as diferentes componentes dos comprometimentos profissional e organizacional e a transferência da formação. No entanto, dado que o quadro teórico sustenta a existência de ligação entre estes construtos, optou por não se eliminar estas relações, contempladas nas hipóteses seguintes (Tabelas 89 e 90).

**Tabela 89.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento profissional sobre a transferência da formação*

<b>H2: O Comprometimento Profissional influencia positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H2.1:</b> O Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H2.2:</b> O Comprometimento Profissional Normativo (CPN) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H2.3:</b> O Comprometimento Profissional Calculativo (CPC) influencia positivamente a Transferência da Formação

**Tabela 90.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência do comprometimento organizacional sobre a transferência da formação*

<b>H3: O Comprometimento Organizacional influencia positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H3.1:</b> O Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H3.2:</b> O Comprometimento Organizacional Normativo (CON) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H3.3:</b> O Comprometimento Organizacional Calculativo (COC) influencia positivamente a Transferência da Formação

Em termos da relação das estratégias de transferência da formação com a própria transferência, a literatura tem demonstrado que a sua utilização conduz a maiores níveis de transferência (Antle et al., 2009). Porém, os estudos apontam para que estas atuam sobretudo como mediadores importantes entre as características do formando, em especial a motivação (Pham et al., 2010), o *design* da formação (Pham et al., 2011), e o contexto de trabalho (Pham et al., 2013), e a transferência da formação.

Tendo em vista congregar algumas das estratégias de transferência amplamente estudadas e proporcionar um instrumento que permitisse medir diferentes tipos de ações de transferência, Brant et al. (2015) apresentaram a versão revista da escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA). Esta organiza-se em subescalas de estratégias cognitivo-afetivas e comportamentais, tendo em conta a necessidade dos formandos de avaliar e escolher as estratégias mais adequadas, favorecer sentimentos positivos em relação à transferência, que facilitem a sua manutenção e tomar ações concretas para tornar o seu ambiente mais favorável a essa transferência.

No Estudo 2 da presente investigação, ambas as dimensões emergiram, com valores de fiabilidade e indicadores de bondade de ajustamento adequados, pelo que as hipóteses seguintes (Tabela 91) contemplam ambas as estratégias.

**Tabela 91.**

*Hipóteses referentes à relação de antecedência das estratégias de transferência da formação sobre a transferência da formação*

<b>H4: As Estratégias de Transferência influenciam positivamente a Transferência da Formação</b>
<b>H4.1:</b> As Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) influenciam positivamente a Transferência da Formação.
<b>H4.2:</b> As Estratégias Comportamentais (ETC) influenciam positivamente a Transferência da Formação.

Até ao momento, a relação entre os estilos de tomada de decisão e a transferência da formação não foi alvo de atenção na literatura. No entanto, é clara a necessidade de uma tomada de decisão quando, perante a aquisição de conhecimentos e competências decorrentes da formação, o formando se depara com a sua potencial implementação no regresso ao local de trabalho.

Vários estudos têm, sobretudo, revelado a importância que diferentes estilos de tomada de decisão podem assumir na realização de escolhas concretas (Fischer et al., 2015; Galotti et al., 2006; Loo, 2000). Parece claro que, para certas decisões, o estilo racional é mais ajustado, pela sua objetividade, sentido analítico e foco na tarefa. Outras decisões, contudo, podem

beneficiar de um estilo mais criativo, emocional e holístico (Chermack & Nimon, 2008; Evans, 2008; Galotti et al., 2006).

Nesta linha de investigação, Scott e Bruce (1995) propuseram o “*General Decision Making Style Inventory*” (*GDMS*), que contempla os estilos racional, intuitivo, espontâneo, evitante e dependente.

Nos resultados do Estudo 2 constante desta investigação, os estilos intuitivo e dependente não emergiram. Seguindo a lógica construtivista que norteia este último estudo, as hipóteses seguintes são referentes aos estilos que permaneceram naquele modelo final (Tabela 92).

**Tabela 92.**

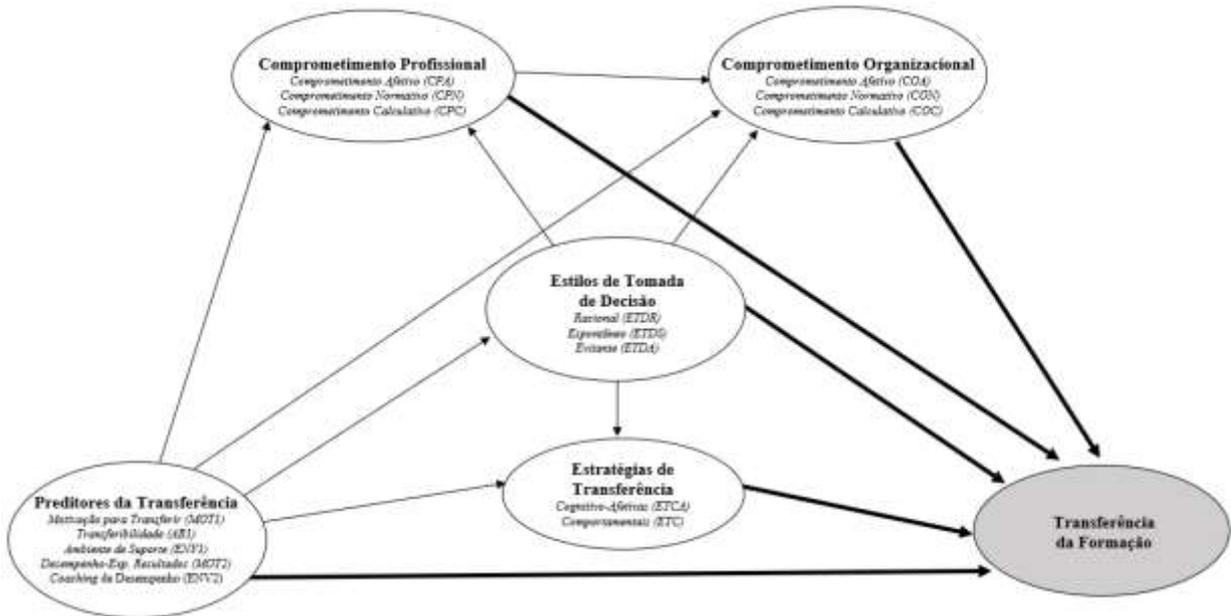
*Hipóteses referentes à relação de antecedência dos estilos de tomada de decisão sobre a transferência da formação*

<b>H5: Os Estilos de Tomada de Decisão influenciam a Transferência da Formação</b>
<b>H5.1:</b> O Estilo de Tomada de Decisão Racional (ETDR) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H5.2:</b> O Estilo de Tomada de Decisão Espontâneo (ETDS) influencia positivamente a Transferência da Formação
<b>H5.1:</b> O Estilo de Tomada de Decisão Evitante (ETDA) influencia negativamente a Transferência da Formação

O modelo proposto sugere ainda um conjunto de relações de mediação no âmbito da relação entre os preditores da transferência (*LTSI*) e a transferência da formação. Nesse sentido, propõe-se que esta relação seja mediada pelas três componentes dos comprometimentos profissional e organizacional, pelos três estilos de tomada de decisão e pelas duas estratégias de transferência. As hipóteses de mediação serão apresentadas tendo por base os resultados decorrentes do Modelo Final e da significância estatística dos efeitos diretos e indiretos entre os constructos (Hair et al., 2010; MacKinnon et al., 2007).

Figura 35.

Modelo Estrutural Proposto



## 2. METODOLOGIA

O presente estudo é de natureza confirmatória, seguindo uma perspectiva hipotético-dedutiva, de natureza quantitativa, através da utilização de inquérito por questionário.

Seguiu-se uma lógica construtivista (Rodwell, 1994, 1998), sucessivamente agregadora das conclusões e dos modelos reespecificados e validados em cada um dos estudos anteriores. Também por esse motivo, neste último estudo, cujo grande objetivo é a validação do modelo inicialmente concetualizado, são também tidas em conta as sucessivas premissas metodológicas, escalas (com as respetivas reespecificações) e resultados dos três estudos que lhe antecederam.

## 2.1. Os Procedimentos Metodológicos<sup>15</sup>

À semelhança dos anteriores estudos, foi utilizada uma metodologia de investigação por questionário, mediante a participação de respondentes dos setores público, privado e terceiro setor. Este estudo foi realizado com base numa amostra por conveniência, com recurso à técnica "snowball", mantendo-se o requisito obrigatório de abranger respondentes em pleno exercício de atividade profissional numa organização (empresa ou instituição) há, pelo menos, 1 ano e ter frequentado há 3-6 meses um programa formativo (Alliger et al., 1997; Caetano & Velada, 2004).

A recolha de dados decorreu entre agosto de 2019 e janeiro de 2020. Os dados foram alvo de análise e tratamento estatístico mediante a utilização do *Statistica Package for Social Sciences* – SPSS (versão 24) e do Lisrel 9.3.

## 2.2. Os Instrumentos de Recolha de Dados

Neste estudo, manteve-se a utilização das escalas de autor utilizadas nos estudos anteriores. As reespecificações a que foram sujeitas foram refletidas na elaboração do questionário final, mediante a eliminação de algumas dimensões de estudo, bem como de itens dentro de cada uma das dimensões latentes.

O constructo dos Preditores da Transferência da Formação foi medido com a versão 4 do “*Learning Transfer System Inventory*”, adaptada e validada para o contexto português por Antunes et al. (2018). A escala é constituída por 20 Itens agrupados em 5 macro-dimensões. No âmbito da formação específica, emergiram três fatores, correspondentes à Motivação para Transferir, Transferibilidade e Ambiente de Suporte. Já na formação em geral, surgiram dois fatores, o Desempenho – Expectativas de Resultados e o *Coaching* de Desempenho.

---

<sup>15</sup> A descrição mais detalhada de cada um dos passos foi apresentada anteriormente, pelo que se sugere a consulta do “Capítulo III. Metodologia”, no sentido de evitar a duplicação de informação.

Relativamente ao constructo do Comprometimento Organizacional, foi utilizada uma escala adaptada e validada para o contexto nacional por Nascimento et al. (2008) com base no Modelo de Meyer e Allen (1997) e após as reespecificações decorrentes do Estudo 3. Este questionário contém aqui 3 itens em cada uma das componentes afetiva, normativa e calculativa.

O Comprometimento Profissional foi medido através do instrumento proposto por Meyer et al. (1993), validado para Portugal por Figueira et al. (2015). Este foi igualmente ajustado na sequência do Estudo 3, contando agora com 9 itens, equitativamente distribuídos pelas três componentes.

A adaptação realizada no Estudo 2 da escala proposta por Scott e Bruce (1995) foi aqui utilizada para medir os Estilos de Tomada de Decisão. As sucessivas reespecificações naquele estudo levaram a considerar os Estilos Racional, Espontâneo e Evitante e a eliminação dos estilos Intuitivo e Dependente. As subescalas evitante e espontânea compreendem agora 3 itens e o estilo racional manteve 4 itens.

O constructo das Estratégias de Transferência foi medido com base na escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” a partir da versão original de Pilati e Borges-Andrade (2005), revista por Brant et al. (2015), composta por Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) e Estratégias Comportamentais (ETC). A versão aqui utilizada decorre do modelo final do Estudo 2 da presente investigação e é agora composta por 7 itens, quatro nas ETCA e três nas ETC.

A última escala, correspondente à Transferência da Formação, foi adaptada a partir do modelo de Determinantes da Transferência da Formação proposto por Xiao (1996). A sua validação no decurso desta investigação confirmou a solução unidimensional, mas agora com quatro itens.

A última parte deste questionário inclui ainda questões de natureza sociodemográfica, tendo em vista a caracterização da amostra (idade, género, habilitações literárias, posição e anos de trabalho na atual organização), a par de variáveis específicas, como a tipologia de formação, a sua duração e os motivos associados à sua frequência.

### 2.3. A Amostra

A amostra utilizada no presente estudo é composta por 721 participantes, com vínculo profissional a organizações dos Setores Público, Privado e Terceiro Setor há pelo menos 1 ano.

A presente amostra é composta por 66,6% dos respondentes do sexo feminino e 33,4% do sexo masculino. Os participantes apresentam uma média de idades de anos, com uma idade mínima de 18 anos e uma idade máxima de 70 anos (DP=1.108), sendo possível abarcar desde respondentes em início de percurso profissional até trabalhadores já após a exetável idade de reforma (Tabela 93).

Quanto às Habilitações Literárias, 0,4% dos participantes possui habilitações até ao 9º ano de escolaridade e 28,2% têm estudos ao nível do Ensino Secundário (10º-12º anos). Os restantes 71,4% detêm estudos de Nível Superior.

No que diz respeito à Antiguidade na Organização, a média é de 7,8 anos, com uma antiguidade mínima de 1 ano e o máximo de 50 anos (DP=1,127). Em termos de Posição Hierárquica, 16,3% desempenham funções de chefia superior, 60,3% ocupam cargos de chefia intermédia e especializados e, por fim, os restantes 23,5% correspondem a funções Operacionais e Administrativas.

Em termos globais, respetivamente, o Setor Público contribuiu com 10,9%, o Terceiro Sector com 8,7% e os restantes 80,4% correspondem a respondentes a trabalhar no Setor Privado. A maioria das organizações respondentes possui mais de 250 trabalhadores (45,8%), ao passo que 16% empregam menos de 10 trabalhadores.

**Tabela 93.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Sociodemográficas e Profissionais*

Género	N	%	% Válida
Feminino	480	66,6	66,6
Masculino	241	33,4	100,0
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	

<b>Idade</b>			
<25 anos	187	25,9	26,4
26-34 anos	143	19,8	20,2
35-44 anos	220	30,5	31,0
>=45 anos	159	22,1	22,4
Não responde	12	1,7	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Habilitações Literárias</b>			
Até ao 9º ano	3	0,4	0,4
Até ao 12º ano	201	27,9	28,2
Ensino Superior (Bacharelato e Licenciatura)	354	49,1	49,6
Ensino Superior (Mestrado e Doutoramento)	155	21,5	21,7
Não responde	8	1,1	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Antiguidade na Organização</b>			
<4 anos	378	52,4	54,7
5-10 anos	120	16,6	17,4
11-17 anos	88	12,2	12,7
>=18 anos	105	14,6	15,2
Não responde	30	4,2	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Posição</b>			
Chefia Superior	111	15,4	16,3
Chefia Intermédia e Especializados	411	57,0	60,3
Operacional e Administrativo	160	22,2	23,5
Não responde	39	5,4	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 94.***Distribuição da Amostra por Variáveis Organizacionais<sup>16</sup>*

<b>Dimensão da Organização</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% Válida</b>
<10 trabalhadores	115	16,0	16,0
11-50 trabalhadores	114	15,8	15,8
51-250 trabalhadores	162	22,5	22,5
>251 trabalhadores	330	45,8	45,8
Não responde	0	0	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<sup>16</sup> Por uma questão de consistência com as variáveis moderadoras analisadas nos estudos anteriores, estas variáveis organizacionais não foram incluídas na presente análise.

Setor da Organização			
Setor Público	73	10,1	10,9
Terceiro Setor	58	8,0	8,7
Setor Privado	539	74,8	80,4
Não responde	51	7,1	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

A maior percentagem de respondentes participou em ações de formação de natureza mista (combinação de Formação Técnica e Comportamental), com 47,5%, seguida da Formação Técnica, com 38,5%. Em termos de duração da formação, com valores aproximados, sobressaem formações com mais de 5 dias, com 34,6%, e formações com 1-2 dias, com 33,3%. Por último, a frequência da formação está associada à combinação do interesse próprio e a vontade da organização, com um valor expressivo de 61,9%.

**Tabela 95.**

*Distribuição da Amostra por Variáveis Referentes à Formação frequentada*

Tipologia de Formação	N	%	% Válida
Comportamental	99	13,7	13,9
Técnica	274	38,0	38,5
Mista (combinação das anteriores)	338	46,9	47,5
Não responde	10	1,4	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Duração da Formação			
<1 dia	130	18,0	18,3
1-2 dias	237	32,9	33,3
3-4 dias	98	13,6	13,8
>=5 dias	246	34,1	34,6
Não responde	10	1,4	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
Motivos para Frequência			
Interesse próprio e desenvolvimento pessoal	135	18,7	18,9
Indicado pela chefia	133	18,4	18,6
Motivo misto (combinação das anteriores)	447	61,9	62,5
Não responde	6	0,8	
<b>Total</b>	<b>721</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Constituindo esta uma amostra de conveniência, não se podem generalizar as conclusões obtidas para a totalidade da população portuguesa, que reúna idênticos critérios aos deste estudo. Contudo, tendo em conta a dimensão e diversidade da amostra, os resultados encontrados poderão apontar para tendências de resposta pertinentes e a explorar em futuras investigações.

#### **2.4. Opções Metodológicas no Tratamento e Análise dos Dados**

Neste estudo final, considerou-se um conjunto sucessivo de etapas, nomeadamente: a validação do questionário face à presente amostra, a análise do modelo proposto e o teste das hipóteses e, por fim, a análise das relações de mediação e de moderação.

Na validação do questionário face à amostra, considerou-se que, dado que as escalas usadas no presente estudo já tinham sido submetidas a anteriores análises fatoriais exploratórias (AFE), a fim de assegurar que estas mediam efetivamente os constructos que se propõem medir, optou por não se repetir esse processo.

Nesse sentido, realizaram-se Análises Fatoriais Confirmatórias (AFC), de modo a verificar se as escalas propostas validavam face ao modelo teórico proposto (Bentler, 1995; Maroco, 2010).

A partir das AFC e da estimação das relações estruturais, as subescalas foram sujeitas a um processo sucessivo de reespecificação, procedendo-se à eliminação de itens com cargas fatoriais inferiores a 0,5, com maiores Índices de Modificação e sem relação com as dimensões, com base na regra de “polegar” da Parcimónia (Salgueiro, 2007, 2008; Hair et al., 2010).

Na segunda etapa, para a Validação do Modelo Proposto e o Teste das Hipóteses, foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007, 2012). Foram usados vários indicadores de bondade de ajustamento para identificação do modelo mais ajustado<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> A descrição detalhada dos indicadores de bondade de ajustamento utilizados encontra-se na página 128.

O detalhe de cada um dos passos da metodologia, nomeadamente o teste das relações de mediação e de moderação, foi apresentado anteriormente, pelo que se sugere a consulta do “Capítulo III. Metodologia”, até no sentido de evitar a duplicação de informação.

### 3. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1. Validação dos Instrumentos face à Amostra

Os preditores considerados neste estudo traduzem-se numa média total de 3,73 (DP=1,16). A partir das estatísticas descritivas (Tabela 96), verifica-se que os itens correspondentes às variáveis das Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA), dos Comprometimentos Organizacional (COA) e Profissional Afetivo (CPA) são os que apresentam as médias mais elevadas.

**Tabela 96.**

*Estatísticas descritivas das Variáveis em estudo*

Itens	N	Alpha de Cronbach	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
AB1	720	0.683	1,00	5,00	3,6907	1,01543	-0,767	0,020
MOT1	720	0.783	1,00	5,00	3,8056	0,83252	-0,914	0,950
ENV1	720	0.753	1,00	5,00	3,3602	0,88037	-0,609	0,017
MOT2	720	0.750	1,00	5,00	4,0919	0,66973	-0,824	1,153
ENV2	720	0.727	1,00	5,00	3,1801	0,92768	-0,355	-0,321
CPA	721	0.775	1,00	7,00	5,0430	1,45461	-0,524	-0,335
CPN	721	0.747	1,00	7,00	2,9755	1,45037	0,465	-0,362
CPC	721	0.808	1,00	7,00	3,8858	1,64656	0,005	-0,880
COA	721	0.832	1,00	7,00	5,0952	1,61145	-0,761	-0,080
CON	721	0.725	1,00	7,00	3,6773	1,52946	0,091	-0,558
COC	721	0.655	1,00	7,00	3,4679	1,50193	0,186	-0,820
ETDR	721	0.794	1,00	5,00	4,0522	0,76973	-0,894	1,028
ETDS	721	0.796	1,00	5,00	2,2381	0,87534	0,426	-0,299

ETDA	721	0.730	1,00	5,00	2,3102	0,93579	0,424	-0,558
ETCA	713	0.834	1,00	7,00	5,1664	1,14240	-0,732	0,409
TRANSF	711	0.899	1,00	5,00	3,7028	0,93338	-0,868	0,629

**AB1:** Transferibilidade; **MOT1:** Motivação para Transferir; **ENV1:** Ambiente de Suporte; **MOT2:** Desempenho – Expectativa de Resultados; **ENV2:** *Coaching* de Desempenho; **CPA:** Comprometimento Profissional Afetivo; **CPN:** Comprometimento Profissional Normativo; **CPC:** Comprometimento Profissional Calculativo; **COA:** Comprometimento Organizacional Afetivo; **CON:** Comprometimento Organizacional Normativo; **COC:** Comprometimento Organizacional Calculativo; **ETDR:** Estilo de tomada de decisão Racional; **ETDS:** Estilo de tomada de decisão Espontâneo; **ETDA:** Estilo de tomada de decisão Evitante; **ETCA:** Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas; **TRANSF:** Transferência da Formação

Em termos de consistência interna, a fiabilidade da maioria das subescalas encontra-se dentro dos valores recomendados (Hair et al., 2010; Hill & Hill, 2005). As exceções, ainda assim com valores próximos de 0,70 de coeficiente de *Alpha de Cronbach*, são a Transferibilidade (da dimensão da Capacidade do *LTSI*) (0,683) e o Comprometimento Organizacional Calculativo (0,655).

Verificou-se ainda que os coeficientes de assimetria e de achatamento (curtose) apresentam valores que permitem assumir uma distribuição normal dos dados para  $\alpha = 0.05$  (Maroco, 2010) (Anexo 18).

Dada a validação das escalas nos estudos anteriores, avançou-se com a realização de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) com cada uma delas, abordagem recomendada quando a investigação é previamente suportada por estudos anteriores e quando não são esperadas variações em termos dos constructos em análise (Bentler, 1995).

### 3.1.1. Preditores da Transferência da Formação (com base no *LTSI*)

O constructo “Preditores da Transferência da Formação” foi medido com base na escala “*Learning Transfer System Inventory*”, na sua última versão, proposta por Bates et al. (2012). Ainda que os vários constructos presentes nesta investigação surjam igualmente na qualidade de antecedentes da transferência da formação, esta escala em particular congregava já um amplo conjunto de preditores, organizados nas macro-dimensões de Capacidade, Motivação e Ambiente. Este instrumento subdivide-se em domínios da formação específica e da formação em geral, que também condicionam a organização daqueles preditores.

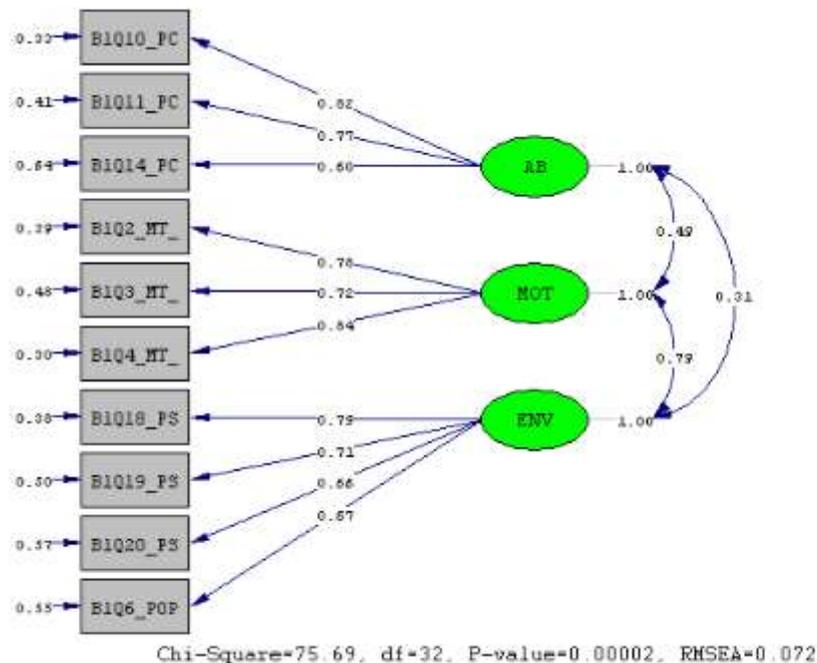
No Estudo 1 desta investigação, procedeu-se à validação da versão 4 daquela escala para Portugal (Antunes et al., 2018), optando-se metodologicamente pela análise das macro-dimensões, ao invés da abordagem mais habitual sobre os vários preditores aí contemplados, dada a maior robustez da solução obtida, permitindo a identificação de um conjunto de três fatores no domínio da formação específica e dois fatores para a formação em geral.

Assim, procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala nos seus dois domínios. No domínio da formação específica, que engloba os fatores de Transferibilidade (dimensão Capacidade), Motivação para Transferir (dimensão Motivação) e Ambiente de Suporte (dimensão Ambiente de trabalho), emergiu a uma solução inicial de 22 itens, vários dos quais com cargas fatoriais inferiores a 0,50.

Procedeu-se à reespecificação do modelo, chegando a uma solução fatorial com os mesmos 3 fatores, mas agora com 3 itens para Transferibilidade, 4 para Motivação para Transferir e 3 para Ambiente de Suporte (Figura 36).

**Figura 36.**

*Solução Final resultante da escala dos Preditores da Transferência da Formação (LTSI) – Domínio Específico de Formação*



**AB:** Transferibilidade (macro-dimensão Capacidade / *Ability*); **MOT:** Motivação para Transferir (macro-dimensão Motivação); **ENV:** Ambiente de Suporte (macro-dimensão Ambiente)

No modelo final, todos os indicadores de bondade de ajustamento melhoraram e apresentaram valores dentro dos critérios recomendados (Tabela 97).

**Tabela 97**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação (LTSI) – Domínio Específico de Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	2168.65	206	0.00000	0.153	0.639	0.719	0.720	10.52	0.148	9153.768
<b>M.M.F. AFC</b>	75.69	32	0.00002	0.072	0.957	0.985	0.985	2.36	0.0367	4413.722

**M.M.I** (Modelo de Medida Inicial); **M.M.F.** (Modelo de Medida Final); **AFC** (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

Verificou-se uma forte correlação entre os fatores Motivação para Transferir (MOT) e Ambiente de Suporte (ENV) (0,79), o que pode apontar para o impacto de um contexto propício à transferência na efetiva motivação para fazê-lo.

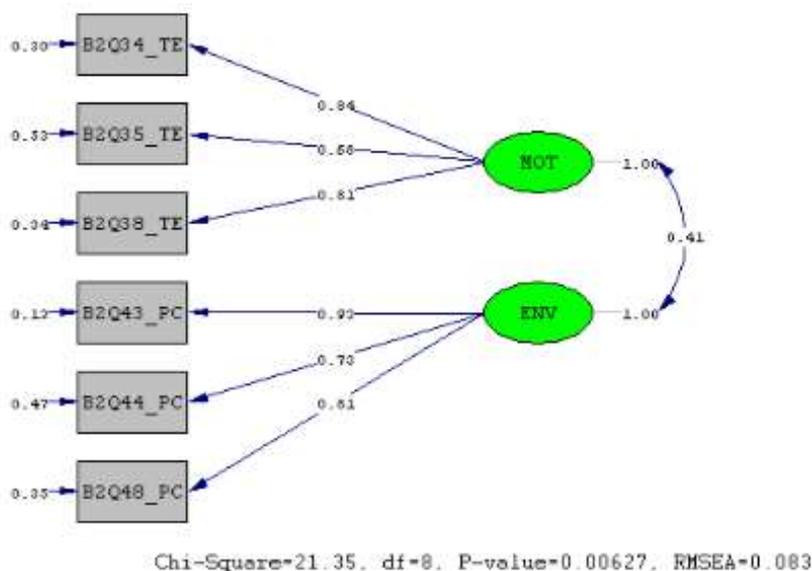
Igualmente positivas foram as correlações encontradas entre a Transferibilidade (AB) e a Motivação para Transferir (MOT) (0,49) e daquela com o Ambiente de Suporte (0,31).

Já no domínio geral da formação, mantiveram-se os fatores Desempenho - Expetativas de Resultados (dimensão Motivação) e *Coaching* de Desempenho (dimensão Ambiente de Trabalho), que já vinham do Estudo 1. A AFC inicial deu origem a uma solução com 8 itens, cinco itens no primeiro fator e três no segundo. Apesar de todos eles apresentarem *factor loadings* acima de 0,50, o RMSEA foi superior ao valor recomendado (0.113).

Nesse sentido, procedeu-se à respecificação do modelo, chegando a uma solução fatorial com os mesmos fatores, mas agora com 3 itens em cada um deles (Figura 37).

Figura 37.

Solução Final resultante da escala dos Preditores da Transferência da Formação (LTSI) – Domínio Geral de Formação



(Neste domínio: **MOT**: Desempenho - Expetativas de Resultados (macro-dimensão Motivação); **ENV**: *Coaching* de Desempenho (macro-dimensão Ambiente)

No modelo final, todos os indicadores de bondade de ajustamento melhoraram e apresentaram valores dentro dos critérios recomendados (Tabela 98), exceto o RMSEA, com um valor de 0,083, ligeiramente acima dos 0,080 previstos.

Tabela 98.

Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação (LTSI) – Domínio Geral de Formação

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	84.02	19	0.00000	0.113	0.939	0.977	0.977	4.42	0.0588	2967.178
<b>M.M.F. AFC</b>	21.35	8	0.00627	0.083	0.980	0.993	0.993	2.66	0.0365	2379.302

M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFC (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

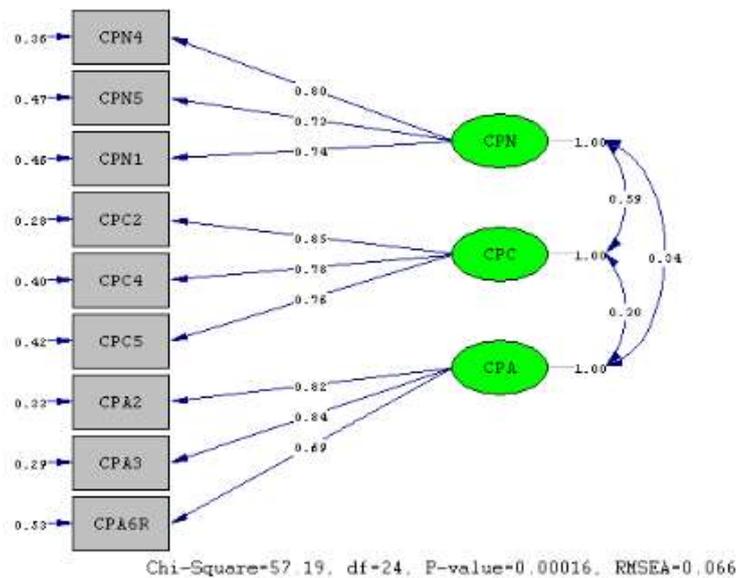
Em termos correlacionais, verificou-se uma correlação moderada entre os fatores Desempenho - Expetativas de Resultados (MOT) e *Coaching* de Desempenho (ENV) (0,41) .

### 3.1.2. Comprometimento Profissional

Procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala “Comprometimento Profissional” (Figueira et al., 2014; Meyer et al., 1993), com os nove itens que tinham permanecido no Estudo 3, três itens em cada uma das componentes. Os resultados das cargas fatoriais e índices de modificação sugeriram a manutenção de todos os itens, não havendo necessidade de reespecificação do modelo (Figura 38). Todos os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores aceitáveis (Tabela 99).

**Figura 38.**

*Modelo Final resultante da escala do Comprometimento Profissional*



**CPN:** Comprometimento Profissional Normativo; **CPC:** Comprometimento Profissional Calculativo; **CPA:** Comprometimento Profissional Afetivo

**Tabela 99.***Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Profissional*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.F. AFC</b>	57.19	24	0.00016	0.066	0.970	0.988	0.988	2.38	0.0370	3871.020

M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFC (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

Verificou-se uma correlação positiva entre todas as componentes do modelo, a mais forte das quais entre as componentes normativa e calculativa (0,59), reforçando a perspetiva de obrigação por dívida. Esta forte correlação também já tinha surgido no Estudo 3 da presente investigação, o que pode indiciar uma tendência regular no âmbito do comprometimento profissional.

### 3.1.3. Comprometimento Organizacional

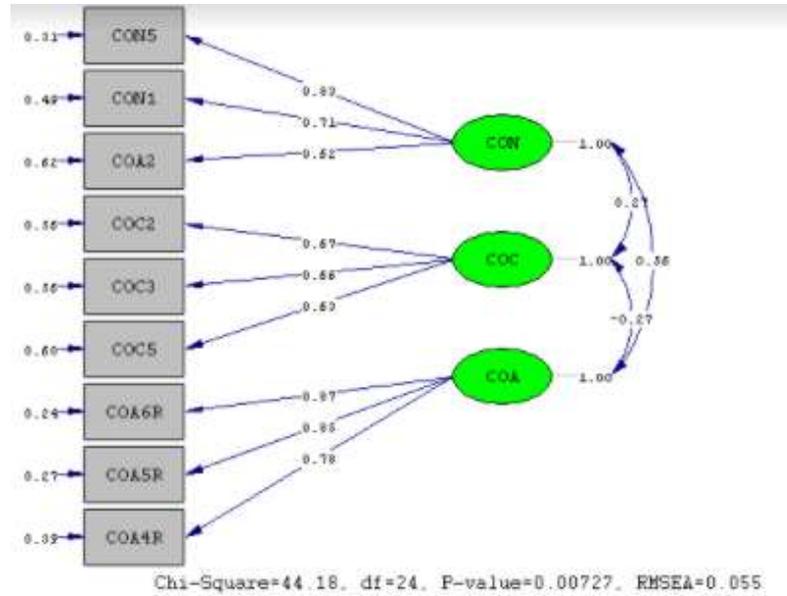
Procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala “Comprometimento Organizacional” (Meyer & Allen, 1997; Nascimento et al., 2008), com os nove itens que tinham permanecido no Estudo 3, três itens em cada uma das componentes. Os resultados das cargas fatoriais e índices de modificação sugeriram a manutenção de todos os itens, não havendo necessidade de reespecificação do modelo (Figura 39).

Verificou-se uma correlação positiva moderada entre as componentes normativa e afetiva (0,56), em linha com a bidimensionalidade da componente normativa, numa das suas subcomponentes de dever moral. Igualmente positiva, mas menos significativa (0,27), foi a correlação entre as componentes normativa e calculativa.

No sentido negativo, surge a correlação entre as componentes calculativa e afetiva (-0,27), apontando para uma perspetiva de perceção de escassez de alternativas por parte dos respondentes.

**Figura 39.**

*Solução Final resultante da escala do Comprometimento Organizacional*



CON: Comprometimento Organizacional Normativo; COC: Comprometimento Organizacional Calculativo;  
COA: Comprometimento Organizacional Afetivo

Todos os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores aceitáveis (Tabela 100).

**Tabela 100.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final do Comprometimento Organizacional*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.F. AFC</b>	44.18	24	0.00727	0.055	0.977	0.991	0.992	1.84	0.0441	4172.166

M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFC (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

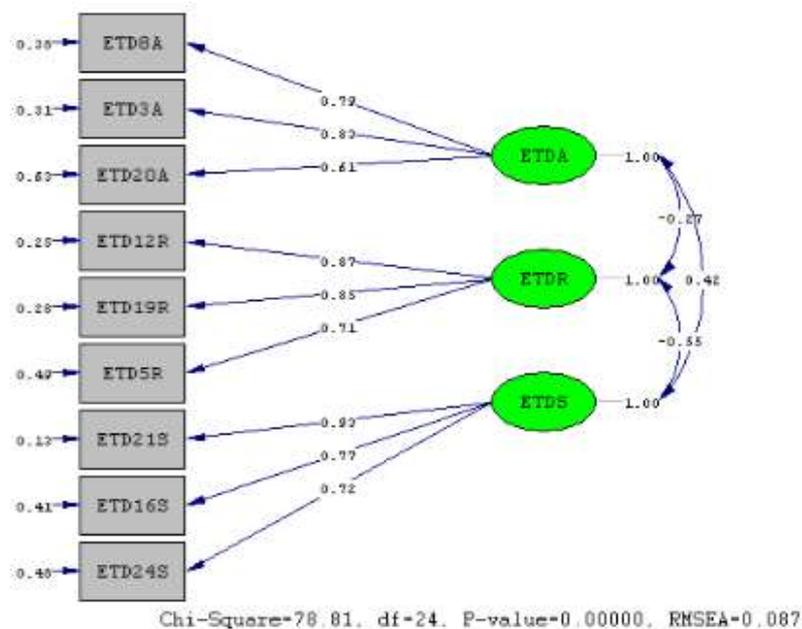
### 3.1.4. Estilos de Tomada de Decisão

Procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS) (Scott & Bruce, 1995), com os dez itens que tinham permanecido no Estudo 2, correspondentes a 3 itens do estilo evitante, 4 do estilo racional e 3 do estilo espontâneo. Cargas fatoriais próximas de 0,5 e um valor de RMSEA bastante acima de 0,080 levaram à eliminação do item ETD7R do estilo racional, pelo que o modelo final reteve 3 itens em cada um dos estilos (Figura 40).

Verificou-se uma correlação negativa entre os estilo racional e os estilos evitante (-0,27) e espontâneo (-0,55), ao passo que a relação entre os estilos evitante e espontâneo é moderada e em sentido positivo (0,42).

**Figura 40.**

*Modelo Final resultante da escala dos Estilos de Tomada de Decisão*



**ETDA:** Estilo de Tomada de Decisão Evitante (*avoidant*); **ETDR:** Estilo de Tomada de Decisão Racional; **ETDS:** Estilo de Tomada de Decisão Espontâneo (*spontaneous*)

Os indicadores de bondade de ajustamento melhoraram comparativamente com o modelo inicial, apresentado resultados dentro dos valores recomendados (exceto o  $\chi^2/df$ , ligeiramente acima de 3,0).

**Tabela 101.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Estilos de Tomada de Decisão*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	137.12	32	0.00000	0.104	0.923	0.970	0.970	4.28	0.0566	3832.506
<b>M.M.F. AFC</b>	78.81	24	0.00000	0.087	0.952	0.982	0.982	3.28	0.0539	3587.311

**M.M.I.** (Modelo de Medida Inicial); **M.M.F.** (Modelo de Medida Final); **AFC** (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

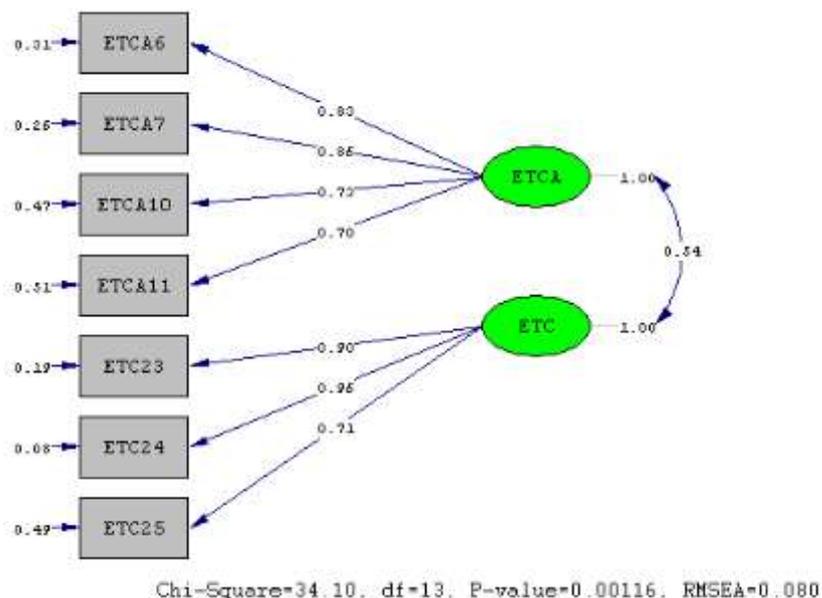
### 3.1.5. Estratégias de Transferência da Formação

Procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (Brant et al., 2015), com os dez itens que tinham permanecido no Estudo 2, seis deles correspondentes às Estratégias Cognitivo-Afetivas (ETCA) e quatro às Estratégias Comportamentais (ETC). Os resultados das cargas fatoriais e índices de modificação sugeriram a eliminação de 2 itens nas ETCA e 1 item nas ETC, pelo que o modelo final manteve as duas dimensões e 7 dos 18 fatores originais (Figura 41).

Verificou-se uma correlação positiva moderada entre as ETCA e ETC (0,54), em linha com a noção de complementaridade que lhes está associada.

Figura 41.

Modelo Final resultante da escala das Estratégias de Transferência da Formação



Todos os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores dentro dos critérios recomendados (Tabela 102) e melhoraram, comparativamente com o modelo inicial.

Tabela 102.

Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final das Estratégias de Transferência da Formação

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I. AFC</b>	176.94	34	0.00000	0.118	0.908	0.967	0.967	5.20	0.0480	2975.933
<b>M.M.F. AFC</b>	34.10	13	0.00116	0.080	0.973	0.993	0.993	2.62	0.0298	2054.528

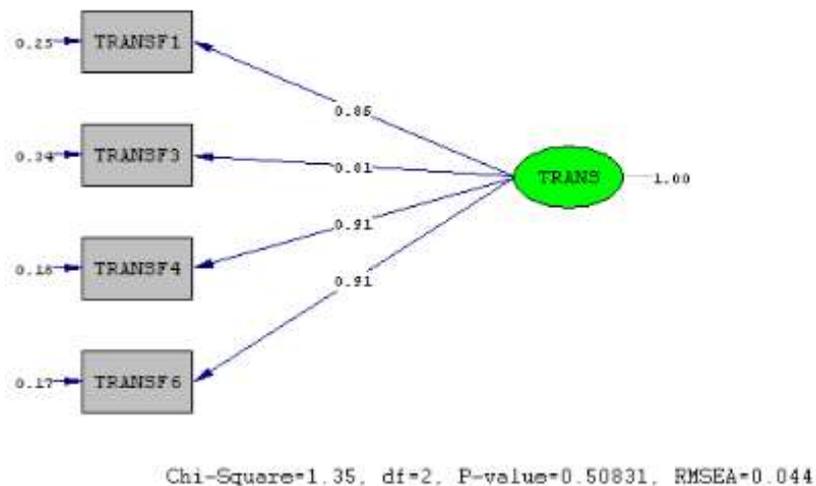
M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final); AFC (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

### 3.1.6. Transferência da Formação

Procedeu-se à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) da escala “Transferência da Formação” (Xiao, 1996), com o fator com os quatro itens que tinham permanecido no Estudo 3. Os resultados das cargas fatoriais e índices de modificação sugeriram a manutenção de todos os itens (Figura 42).

**Figura 42.**

*Solução Final resultante da escala da Transferência da Formação*



Os indicadores de bondade de ajustamento apresentaram valores dentro dos critérios recomendados (Tabela 103), não havendo necessidade de ajuste do modelo.

**Tabela 103.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final da Transferência da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.F. AFC</b>	1.35	2	0.50831	0.044	0.997	1.000	1.000	0.675	0.00623	558.512

**M.M.I** (Modelo de Medida Inicial); **M.M.F.** (Modelo de Medida Final); **AFC** (Modelo decorrente da Análise Fatorial Confirmatória)

### 3.2. Estimação do Modelo Proposto e Teste das Hipóteses

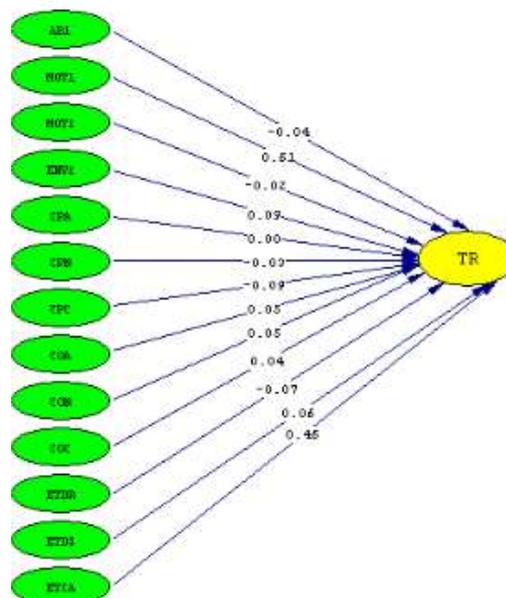
#### 3.2.1. Reespecificação do Modelo Proposto

Após a validação dos instrumentos face à amostra, o conjunto das escalas de Preditores da Transferência (*LTSI*), Comprometimento Profissional, Comprometimento Organizacional, Estilos de Tomada de Decisão e Estratégias de Transferência é designado doravante como “Preditores da Transferência da Formação”. Considerando agora este constructo latente Preditores da Transferência da Formação, estimou-se de seguida a influência das variáveis latentes aí presentes sobre a Transferência da Formação.

A partir do modelo inicial, foram eliminadas as variáveis latentes que não apresentaram qualquer relação de antecedência com a transferência, nomeadamente os constructos ENV1 (Ambiente de Suporte da escala *LTSI*), ETDA (estilo de tomada de decisão evitante) e ETC (estratégias de transferência comportamentais), com base na regra de “polegar” da parcimónia (Hair et al., 2010).

**Figura 43.**

*Modelo dos Preditores da Transferência da Formação (solução inicial)*



### 3.2.2. Análise dos Efeitos de Moderação

Tendo em vista testar a consistência e estabilidade desta solução, utilizou-se a metodologia Multigrupos, permitindo detetar eventuais efeitos moderadores. Quando não é verificada variabilidade de resultados entre grupos, pode concluir-se da consistência e estabilidade do modelo face à amostra (Hair, et al., 2010; Salgueiro, 2007).

Na presente investigação, estas variáveis foram reorganizadas em subgrupos, com a respetiva identificação e distribuição da amostra (Tabelas 104 e 105).

**Tabela 104.**

*Análise Multigrupos (Variáveis sociodemográficas)*

Variáveis Preditoras da Transf. Formação	Género		Idade			Antiguidade		Posição			Habilitações	
	GR1 Fem.	GR2 Masc.	GR1 (≤34 anos)	GR2 (35-44 anos)	GR3 (≥45 anos)	GR1 (≤10 anos)	GR2 (>10 anos)	GR1 (Manag )	GR2 (Middle Manag / Spec.)	GR3 (Operac. e Admin)	GR1 (≤12 <sup>a</sup> ano)	GR2 (Ens. Univ.)
	N=480	N=241	N=330	N=220	N=159	N=352	N=369	N=111	N=411	N=160	N=204	N=509
<b>AB1</b>	0.03	-0.04	0.04	-0.05	-0.04	0.05	-0.05	-0.14	0.03	-0.02	0.05	-0.01
<b>MOT1</b>	0.37	0.51	0.43	0.46	0.30	0.43	0.40	0.56	0.37	0.36	0.36	0.45
<b>MOT2</b>	-0.00	0,06	-0.05	0.10	0.08	-0.03	0.09	0.11	0.04	-0.01	-0.06	0.06
<b>ENV2</b>	0.10	0.01	0.05	0.05	0.17	0.01	0.12	0.11	0.06	0.11	0.15	0.04
<b>CPA</b>	0.02	-0.03	0.01	-0.03	0.09	-0.01	0.04	0.14	0.03	-0.05	0.02	0.03
<b>CPN</b>	0.03	0.03	-0.08	-0.03	0.08	0.05	0.03	0.05	-0.03	-0.01	-0.02	-0,01
<b>CPC</b>	-0.03	-0.15	-0.09	-0.03	-0.05	-0.09	-0.02	-0.11	-0.05	-0.07	-0.05	-0.07
<b>COA</b>	0.02	0.03	0.07	0.02	-0.01	0.07	-0.01	0.02	0.01	0.01	0.06	-0.00
<b>CON</b>	0.07	-0.02	0.05	0.04	-0.04	0.04	0.00	-0.04	0.04	0.14	-0.04	0.06
<b>COC</b>	0.04	0.02	0.11	-0.04	0.01	0.08	-0.00	0.14	-0.01	0.03	0.02	0.03
<b>ETDR</b>	-0.02	-0.05	-0.10	0.04	-0.00	-0.10	0.00	-0.02	-0.09	0.05	-0.07	-0.04
<b>ETDS</b>	0.07	0.03	0.05	0.06	0.04	0.04	0.04	0.08	-0.01	0.07	-0.01	0.05
<b>ETCA</b>	0.34	0.33	0.34	0.28	0.34	0.35	0.32	0.18	0.37	0.36	0.36	0.31

**Tabela 105.***Análise Multigrupos (Variáveis de contexto formativo)*

Fator	Objetivos da Formação			Duração		Tipo de Formação		
	GR1 Interesse Pessoal	GR2 Indicado pela Chefia	GR3 Misto	GR1 ( $\leq 2$ dias)	GR2 ( $> 2$ dias)	GR1 (Comp.)	GR2 (Téc.)	GR3 (Mista)
	N=135	N=133	N=453	N=367	N=344	N=99	N=274	N=338
<b>ABI</b>	0.09	-0.06	0.00	0.04	-0.05	-0.01	0.04	0.05
<b>MOT1</b>	0.41	0.40	0.39	0.32	0.51	0.32	0.42	0.35
<b>MOT2</b>	-0.16	0.04	0.07	0.03	0.02	0.15	-0.09	-0.02
<b>ENV2</b>	0.18	-0.00	0.09	0.05	0.10	0.09	0.10	0.16
<b>CPA</b>	0.05	-0.05	0.02	0.00	0.03	0.08	-0.13	-0.01
<b>CPN</b>	-0.12	0.13	-0.00	-0.01	-0.02	0.18	0.06	0.16
<b>CPC</b>	-0.07	-0.14	-0.05	-0.09	-0.03	0.01	-0.13	-0.01
<b>COA</b>	-0.00	0.12	0.02	0.04	-0.01	-0.20	-0.13	0.07
<b>CON</b>	0.12	-0.06	0.03	0.04	0.04	-0.03	0.09	0.09
<b>COC</b>	0.09	0.04	0.01	0.04	0.01	-0.01	0.03	0.04
<b>ETDR</b>	-0.08	-0.04	-0.04	-0.09	0.03	-0.18	-0.15	0.04
<b>ETDS</b>	0.14	-0.02	0.04	0.08	0.01	0.00	-0.01	0.12
<b>ETCA</b>	0.36	0.45	0.26	0.40	0.26	0.32	0.32	0.32

Após a análise do modelo sem restrição de igualdade dos coeficientes das relações estruturais entre os grupos em análise (SR), introduziram-se restrições de invariância entre os grupos (Matriz Gamma e Matriz Beta, CR1 e CR2) e testou-se a Hipótese Nula ( $H_0$ ) de invariância das relações estruturais entre os grupos, mediante o teste de diferenças estatísticas do  $\chi^2$  obtidas nos diferentes modelos (Hair, et al., 2010; Salgueiro, 2007). Os resultados constam na Tabela 106.

**Tabela 106.**

*Análise Multigrupos – Variabilidade do Modelo*

Grupos	$\Delta \chi^2$	$\Delta df$	Valor crítico (p=0.05)	Conclusão
<b>Idade</b> - GR1 = ≤ 34 anos; G2 = 35-44 anos; GR3 = >45 anos				
1 – 2	6.1	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
1 – 3	6.09	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
2 – 3	813.94	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
<b>Género</b> - GR1 = Feminino; G2 = Masculino				
1-2	7.27	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Habilitações Literárias</b> - GR1 = ≤ 12º ano; G2 = Ensino Superior				
1-2	1024.17	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
<b>Posição</b> - GR1 = Quadros Superiores; GR2 = Quadros Médios e Especialistas e ; GR3 = Operacionais / Administrativos				
1 – 2	5.76	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
1 – 3	5.93	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
2 – 3	1.69	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Antiguidade</b> - GR1 = ≤ 10 anos; G2 = > 10 anos				
1-2	1652.92	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
<b>Tipo de Formação</b> - GR1 = Comportamental; GR2 = Técnica; GR3 = Mista				
1 – 2	418.33	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
1 – 3	13.38	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
2 – 3	5.116	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Objetivo de Formação</b> - GR1 = Interesse Pessoal; GR2 = Indicado pela Chefia; GR3 = Misto				
1 – 2	7.18	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
1 – 3	1055.07	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>
2 – 3	5,71	13	22.362	H <sub>0</sub> de igualdade não rejeitada
<b>Duração</b> GR1 = ≤ 2 dias; G2 = > 2 dias				
1-2	1642.07	13	22.362	<b>H<sub>0</sub> de igualdade rejeitada</b>

Em todos os casos em que se verificou variabilidade de resultados entre grupos, realizou-se uma análise ANOVA, para identificação de conclusões mais detalhadas.

Com base no Teste de Levene, encontraram-se assim diferenças significativas em diversas variáveis, com *p-value* abaixo de 0.05, rejeitando o pressuposto de homogeneidade da variância do modelo. Nestes casos, conduziram-se de seguida testes *post-hoc* com comparações múltiplas e escolheu-se o teste de *Tukey HSD* para o efeito (Anexo 19).

Quanto ao Género, Posição e Objetivo de Formação, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas, em nenhum dos preditores da transferência da formação.

Relativamente à Idade, consideraram-se três categorias etárias, nomeadamente,  $\leq 34$  anos, 34-44 anos e  $\geq 45$  anos. A ANOVA revelou que a idade tem um efeito significativo em vários dos preditores da transferência, nomeadamente na Transferibilidade (AB1), Desempenho – Expetativas de Resultados (MOT2), *Coaching* de Desempenho (ENV2), Comprometimento Profissional Afetivo (CPA) e Calculativo (CPC), Comprometimento Organizacional Afetivo (COA) e Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA).

Excetuando no *Coaching* de Desempenho, a categoria  $\leq 34$  anos foi a que registou uma perceção mais negativa em todos estes fatores, revelando uma menor adesão deste grupo etário àqueles preditores em particular.

Essencialmente, a grande diferença prende-se com a categoria que reúne uma perceção mais positiva. Nos fatores Transferibilidade e Comprometimento Profissional Afetivo, o grupo 34-44 anos é aquele que revela uma perceção mais positiva destes fatores. Pelo contrário, nos restantes constructos, a média superior encontra-se na categoria  $\geq 45$  anos.

O resultado mais díspar surge aqui quanto ao *Coaching* de Desempenho, em que são os respondentes mais velhos a revelar menor adesão a este fator e os mais jovens a apresentar as médias mais elevadas, conclusão que também já tinha surgido no Estudo 1.

Quanto às Habilitações Literárias, foram analisadas duas categorias de escolaridade distintas, como Até ao 12º ano e Ensino Superior. Nos Multigrupos, foram identificadas diferenças entre ambos os subgrupos, revelando que as habilitações literárias são uma variável influente. Os respondentes com habilitações de nível superior revelam uma perceção mais positiva dos fatores *Coaching* de Desempenho, Comprometimento Profissional Afetivo e Calculativo, Comprometimento Organizacional Afetivo e Normativo, Estilo de Tomada de

Decisão Racional e Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetiva. Os restantes fatores são mais valorizados por respondentes com estudos até ao nível secundário.

No que diz respeito à Antiguidade na Organização, foram consideradas as categorias  $\leq 10$  anos e  $\geq 10$  anos. Os trabalhadores com uma antiguidade superior a 10 anos manifestaram uma perceção mais favorável dos fatores Transferibilidade, Ambiente de Suporte, Desempenho – Expetativas de Resultado, Comprometimentos Profissional e Organizacional nas componentes afetiva e calculativa, Estilo de Tomada de Decisão Racional e Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetiva. Já os restantes antecedentes são vistos como mais positivos por trabalhadores com menos de 10 anos naquela organização.

No Tipo de Formação, incluíram-se as tipologias de formação Comportamental, Técnica e Mista (combinação das duas anteriores). A análise revelou diferenças estatisticamente significativas, entre as tipologias comportamental e técnica, especificamente na Motivação para Transferir, Comprometimento Organizacional Normativo e Comprometimento Profissional Afetivo. Contudo, esta análise permitiu ainda verificar a influência da tipologia mista naqueles primeiros dois fatores, algo que não tinha sido identificado nos multigrupos.

A diferença entre as tipologias comportamental e técnica surge no comprometimento profissional afetivo, com uma perceção mais negativa desta última. Nos restantes fatores, a relação surge entre formações de natureza técnica e mista, mais uma vez com a técnica a reunir menor adesão.

Na Duração da Formação, definiram-se as categorias de  $\leq 2$  dias e  $\geq 2$  dias. A análise Multigrupos revelou diferenças estatisticamente significativas entre ambas. Já a ANOVA evidenciou que os participantes em programas formativos com  $\leq 2$  dias de duração possuíam uma perceção mais positiva das variáveis *Coaching* de Desempenho, Comprometimentos Profissional e Organizacional nas componentes afetiva e normativa. Nos restantes fatores, os formandos tendem a valorizar uma duração superior a 2 dias.

### 3.2.3. Identificação de Influências Mútuas entre Constructos

A par destas relações diretas entre os preditores da transferência e a própria transferência da formação, estas variáveis podem elas próprias estabelecer influências mútuas.

Ao longo da presente investigação foi possível estimar as relações estruturais entre vários desses constructos (com base no questionário final constante do Anexo 21). É o caso das relações dos Preditores do *LTSI* e, respetivamente, com as estratégias de transferência e a transferência da formação (Anexo 21a), com os estilos de tomada de decisão e a transferência da formação (Anexo 21b) e com os comprometimentos profissional e organizacional (Anexo 21c).

Estimou-se igualmente a relação determinística entre o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional (Anexo 21d) e entre estes e a transferência da formação (Anexo 21e). As relações entre os estilos de tomada de decisão e, nomeadamente os comprometimentos profissional e organizacional (Anexo 21f) e as estratégias de transferência (Anexo 21g) foram igualmente estimadas. Apresentam-se nos referidos anexos os indicadores de bondade de ajustamento das soluções finais encontradas.

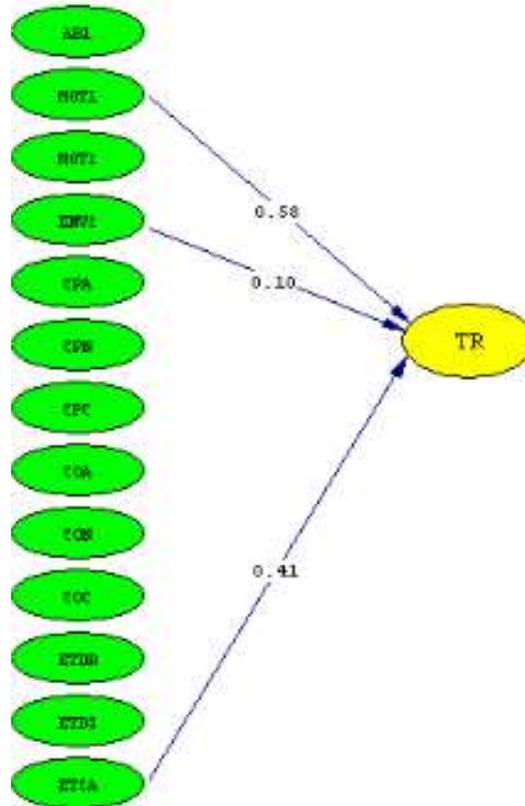
Por não constituir o objetivo central desta investigação, estes resultados não foram discutidos no presente estudo, apesar de estarem já a ser trabalhados para submissão a revista científica brevemente.

### 3.2.4. O Modelo Estrutural Proposto

Sendo o foco deste estudo a determinação das variáveis que influenciam a Transferência da Formação, foram posteriormente eliminadas as várias relações que não apresentaram cargas fatoriais estatisticamente significativas. Assim, uma parte significativa dos preditores da transferência da formação não emergiu na solução final (Figura 44).

Figura 44.

Modelo dos Preditores da Transferência da Formação (solução final)



**ABI:** Transferibilidade; **MOT1:** Motivação para Transferir; **MOT2:** Desempenho – Expetativas de Resultados; **ENV2:** *Coaching* de Desempenho; **CPA:** Comprometimento *Profissional* Afetivo; **CPN:** Comprometimento *Profissional* Normativo; **CPC:** Comprometimento *Profissional* Calculativo; **COA:** Comprometimento *Organizacional* Afetivo; **CON:** Comprometimento *Organizacional* Normativo; **COC:** Comprometimento *Organizacional* Calculativo; **ETDR:** Estilo de Tomada de Decisão Racional; **ETDS:** Estilo de Tomada de Decisão Espontâneo; **ETCA:** Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas; **TR:** Transferência da Formação.

Entretanto, este modelo final apresenta uma bondade de ajustamento aceitável, com a manutenção de três dos fatores originalmente considerados (Tabela 107), correspondente às variáveis de maior influência sobre a transferência, independentemente das amostras e de outro tipo de variáveis moderadoras.

**Tabela 107.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo de Medida Final dos Preditores da Transferência da Formação*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	2356.30	874	0.00000	0.073	0.803	0.918	0.919	2.69	0.151	14033.99
<b>M.M.F.</b>	2373.024	874	0.00000	0.073	0.803	0.018	0.918	2.71	0.151	14033.99

M.M.I (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

A transferência da formação apresenta um coeficiente de determinação ( $R^2$ ) de 0,695, de onde se conclui que a motivação para transferir, o *coaching* de desempenho e as estratégias cognitivo-afetivas em conjunto explicam significativamente a transferência. Dentre essas variáveis independentes, a mais significativa é a motivação para transferir, seguida das estratégias de transferência, ambas com  $R^2$  superior a 0,5.

### 3.2.4.1. Análise Descritiva

Apresentam-se de seguida as estatísticas descritivas das variáveis latentes presentes no modelo final, com os valores de consistência interna (Tabela 108).

As médias mais elevadas encontram-se nas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) e na Motivação para Transferir (MOT1), enquanto a mais baixa corresponde ao *Coaching* de Desempenho (ENV2).

Foi também entre as variáveis latentes com as médias mais elevadas que se verificaram as correlações mais fortes com a Transferência da Formação (TRANSF), respetivamente com 0,580 e 0,410. Já a correlação com ENV2 revelou-se ligeira (0,104).

A análise da consistência interna do Modelo Final, com os coeficientes de *Alpha de Cronbach*, índices de variância extraída (VE) e de fiabilidade de constructo (CR) de cada variável latente, revela que todos apresentam resultados dentro dos valores recomendados, exceto a ETCA com a VE com um valor limite de 0,49.

**Tabela 108.**

Correlações entre as variáveis latentes em estudo e indicadores de consistência interna

Variáveis	Média	Desvio Padrão	MOT1	ENV2	ETCA	TR
<b>MOT1</b>	3.8056	0.8325	(0.783) [0.82] {0.61}			
<b>ENV2</b>	3.1801	0.9276	0.249	(0.827) [0.68] {0.87}		
<b>ETCA</b>	5.1664	1.1424			(0.834) [0.49] {0.85}	
<b>TRANSF</b>	3.7028	0.9333	0.580	0.104	0.410	(0.899) [0.76] {0.93}

( ) – Coeficiente Alpha de Cronbach ( $\geq 0.70$ ); [ ] - Variância Média Extraída (VE) ( $\geq 0.50$ ); { } Fiabilidade de Constructo (CR) ( $\geq 0.70$ )

**MOT1:** Motivação para Transferir; **ENV2:** *Coaching* de Desempenho; **ETCA:** Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas; **TRANSF:** Transferência da Formação

Foi ainda analisada a variância do erro do método comum com base no teste do fator comum de Harman (Podsakoff et al., 2003). Com base nos resultados, conclui-se que os dois modelos com e sem o fator comum são diferentes (278,75 para 44 df, valor crítico a  $p=0,95$  é de 60,481). Contudo, a variância extraída pelo Fator Comum (FC) é diminuta, em concreto 5% (0,05). Logo, o Modelo não é particularmente afetado por uma variância resultante do método comum e o ganho de ajustamento do modelo com a inclusão do fator comum é diminuto.

### 3.2.5. Análise dos Efeitos de Mediação

#### 3.2.5.1. Análise do Modelo das Relações Diretas

O modelo inicial proposto prefigura a existência de duas relações de mediação, nomeadamente entre a Motivação para Transferir (MOT1) e a Transferência (TR), e entre o

*Coaching* de Desempenho (ENV2) e a Transferência (TR), ambas mediadas pelas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA). Neste estudo, seguiu-se a metodologia proposta por Baron e Kenny (1986), Hair et al. (2010) e Mackinnon et al. (2007).

As relações diretas entre estes constructos e a Transferência foram já apresentados na Figura 44. Uma das conclusões mais evidentes é de que o *Coaching* de Desempenho é o fator que menor influência tem sobre a Transferência.

### 3.2.5.2. Análise do Modelo com a inclusão do Constructo Mediador – Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas

Após a análise das relações entre os constructos anteriores, introduziu-se a variável mediadora Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas (ETCA) no modelo final das relações diretas. O modelo inicial apresentou indicadores de bondade de ajustamento acima dos valores recomendados, pelo que se procedeu à sua resspecificação, até chegar à solução final (Tabela 109).

**Tabela 109.**

*Indicadores de Bondade de Ajustamento do Modelo com a inclusão do constructo mediador ETCA*

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	781.726	71	0.00000	0.173	0.808	0.888	0.888	11.01	0.170	3556.402
<b>M.M.F.</b>	103.15	49	0.0001	0.07	0.949	0.989	0.989	2.10	0.0428	3497.875

### 3.2.5.3. Relações de Mediação

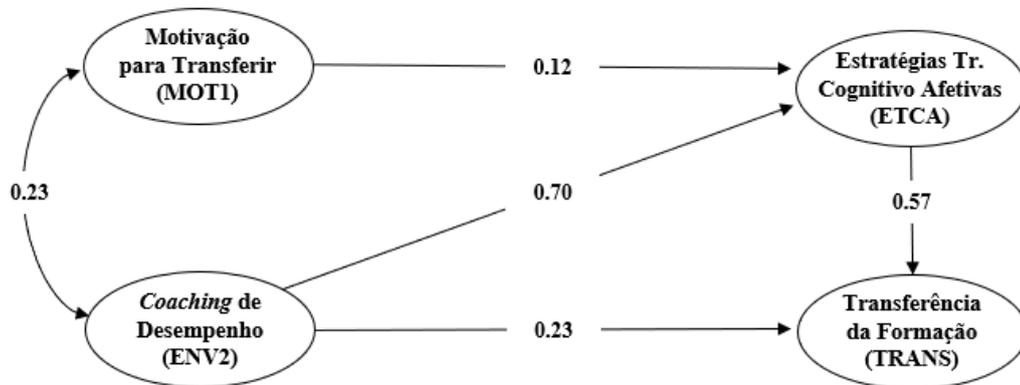
Por fim, testou-se a significância dos efeitos indiretos através do teste de Z' de Mackinnon, cujos dados consubstanciam uma maior robustez das relações de mediação (MacKinnon, et al., 2002). Com base neste método procedeu-se ao teste da hipótese nula, de

existência de efeitos indiretos ( $H_0: Z' = 0$ ). Assim, perante a rejeição da  $H_0$ , considera-se a existência de relação de mediação. Para tal, o valor de  $Z'$  a um nível de significância de 0,05 terá de ser igual ou superior a 0,97.

Perante os resultados, o modelo final prevê a existência de uma Mediação Total, na relação entre a Motivação para Transferir e a Transferência, mediada pelas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas ( $Z' = 1.8586$ ), e uma Mediação Parcial entre o *Coaching* de Desempenho e a Transferência, mediada pelas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas ( $Z' = 4.957$ ), já que, nesta última, o efeito direto diminui com a entrada da variável mediadora (Figura 45).

**Figura 45:**

*Relações de Mediação (Total e Parcial) no Modelo Final Proposto*



## 4. CONCLUSÕES

### 4.1 Discussão dos Resultados

O reconhecimento dos contextos de Transferência da Formação como cenários de invenção e reorganização (Vermeulen & Admiraal, 2009), associado ao seu impacto crescente enquanto instrumento estratégico (Alnowaiser, 2017), torna este um tema de particular interesse

para académicos e organizações, que procuram encontrar respostas para o dilema dos baixos valores de transferência (Kontoghiorghes, 2004; Saks, 2002).

Neste momento, assiste-se, simultaneamente, a uma nova perspetiva “*trainee-centric*”, que implica reajustar modelos e práticas anteriores (Baldwin, 2017; Poell, 2017), bem como ao questionamento do que já se sabe sobre transferência. Nessa linha, um dos grandes debates volta a surgir em torno dos fatores antecedentes deste constructo, perante inconsistências e a necessidade de uma lógica mais holística de estudo.

No âmbito deste processo multideterminado (Baldwin et al., 2009; Holton, 2007), vários constructos têm surgido como antecedentes ou com potencial de predição, alguns dos quais ainda com pouca ou nenhuma expressão na literatura sobre transferência.

O grande objetivo desta investigação foi o estudo do fenómeno da transferência da formação de montante a jusante, desde os fatores que a antecedem e determinam, passando pelas estratégias utilizadas para implementá-la, até à sua efetiva ocorrência no local de trabalho.

Tratando-se do estudo final, este beneficiou de pressupostos e conclusões obtidas nas etapas anteriores, numa lógica construtivista de construção do conhecimento (Rodwell, 1994, 1998).

Nesse sentido, foi utilizada a estrutura concetual proposta por Holton (2005) e consubstanciada no instrumento “*Learning Transfer System Inventory*” (Bates et al., 2012), que organiza um conjunto de 16 preditores nas macro-dimensões Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho, associadas ao evento da formação, ao formando e ao contexto onde atua, mais ou menos facilitadores dos seus esforços para transferir. No seguimento dos resultados do Estudo 1 da presente investigação, mantiveram-se os fatores Transferibilidade, Motivação para Transferir, Ambiente de Suporte, Desempenho – Expetativa de Resultados e *Coaching* de Desempenho, que foram retomados nesta etapa final.

As Estratégias de Transferência são também reconhecidas com um importante preditor, que inclui técnicas comportamentais, cognitivas e afetivas, usadas pelos indivíduos após a formação, para promover condições adequadas que lhes permitam transferir (Antle et al., 2009; Weisweilet et al., 2013). A literatura tem reconhecido o seu efeito mediador (Pham et al., 2010,

2013) na relação com a transferência. A este propósito, foi utilizada a escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento*” (EAA), de Brant et al. (2015).

Adicionalmente, o Comprometimento, quer organizacional, quer profissional, é também reconhecido como antecedente da transferência, no âmbito das atitudes dos trabalhadores face ao trabalho e à organização (Holton, 2005). Apesar de alguns estudos sobre esta relação, esta tem-se limitado a uma abordagem essencialmente unidimensional e afetiva, o que proporciona novas oportunidades de ampliar a investigação com novos alvos, abordagens e estudo de perfis. A presente análise seguiu uma perspetiva multidimensional, com base no Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional (Meyer & Allen, 1991) e do Comprometimento Profissional (Meyer et al., 1993), de forma a proporcionar uma maior compreensão sobre a gestão de comprometimentos no contexto de trabalho.

Os Estilos de Tomada de Decisão surgem no seguimento de necessidade de abordagens mais proativas dos formandos na aplicação das aprendizagens (Crant, 2000), que poderão ser condicionadas pelo padrão habitual de resposta quando estes têm de decidir acerca da transferência. Apesar do seu reconhecido impacto em temas relativos à tomada de decisões efetivas, até ao momento não foi estudada a relação dos estilos de tomada de decisão com a transferência.

De forma a obter uma visão mais abrangente deste constructo, utilizou-se o “*General Decision Making Style Inventory*” (GDMS), de Scott e Bruce (1995), que congrega cinco estilos distintos, grande parte deles assente na dicotomia “racional vs. emocional”.

Assim, no presente estudo, procurou fundamentar-se a relação antecedente dos constructos referidos com a transferência da formação, perspetivando-se a influência de eventuais variáveis mediadoras e moderadoras.

O modelo inicial pressupõe um conjunto de relações estruturais, assentes em hipóteses específicas decorrentes da literatura sobre os constructos em análise. Para identificar a interdependência entre aquelas relações, foi utilizada a Modelação por Equações Estruturais (Hair et al., 2010; Salgueiro, 2007).

Na validação dos instrumentos face à amostra, os resultados sugeriram a manutenção de todas as variáveis latentes, apenas com ligeiras respecificações nas escalas dos Preditores do *LTSI*, das Estratégias de Transferência e dos Estilos de Tomada de Decisão.

O modelo final dos Preditores do *LTSI* manteve os constructos da Transferibilidade, Motivação para Transferir e Ambiente de Suporte, no domínio específico da formação. As correlações entre estes fatores são fortes a moderadas, destacando-se a relação entre a Motivação para Transferir e o Ambiente de Suporte, de tal forma significativa que vem reforçar a importância de um contexto facilitador da transferência para estimular a motivação individual. Também forte é a correlação entre a Transferibilidade e a Motivação para Transferir, o que sugere que elementos como a perceção da validade do conteúdo formativo, o desenho da transferência e as oportunidades de utilizar a formação (dimensões incluídas na Transferibilidade) favorecem aquela motivação.

Já no domínio geral da formação, a solução final do *LTSI* manteve os fatores Desempenho – Expetativas de Resultados e *Coaching* de Desempenho, que apresentaram uma correlação positiva moderada. Este resultado sugere que os trabalhadores valorizam e integram o *feedback* que recebem acerca do seu desempenho e da forma como estão a transferir o que aprenderam em formação, de modo a que as mudanças daí decorrentes se possam traduzir em resultados que valorizam.

No âmbito do Comprometimento, o modelo final do comprometimento organizacional reteve três itens em cada componente. A correlação mais forte surge entre as componentes afetiva e normativa, em linha com a literatura (Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2012). Esta combinação sugere a existência de um perfil de dever moral na linha do proposto por Meyer e Parfyonova (2010).

Apresentou-se também uma correlação moderada positiva entre as componentes normativa e calculativa, o que prefigura um perfil de obrigação por dívida (Meyer & Parfyonova, 2010), em que o trabalhador mantém um curso de ação específico a favor da organização, para evitar os custos sociais de não fazê-lo.

Já a correlação entre as componentes calculativa e afetiva surge com sentido negativo, apontando para uma perspetiva de perceção de escassez de alternativas por parte dos trabalhadores, perfil anteriormente identificado por Meyer et al. (1993).

Já na validação da escala de comprometimento profissional, a solução final também manteve as três componentes originais e, à semelhança do comprometimento organizacional, também aqui foi a componente afetiva a ter maior preponderância. Todavia, a ordem das restantes componentes é distinta, com a afetiva a ser seguida da calculativa e da normativa. Neste caso, todas as variáveis do comprometimento profissional estão positivamente relacionadas, em linha com vários estudos que referem esse padrão positivo (Chang et al, 2007, Tsoumbris & Xenikou, 2010).

Verifica-se também uma correlação moderada entre as componentes normativa e afetiva e entre as componentes afetiva e calculativa. No resultado do primeiro caso, sugere estar-se perante um perfil de Dever Moral (Meyer & Parfyonova, 2010), enquanto no segundo, aponta para a subdimensão “elevados custos percebidos”, associada à componente calculativa.

Todavia, a relação mais significativa no comprometimento profissional surgiu entre as componentes calculativa e normativa, sugerindo o perfil de obrigação por dívida (Meyer & Parfyonova, 2010; Tsoumbris & Xenikou, 2010).

Na validação da escala dos Estilos de Tomada de Decisão, o modelo final reteve três itens em cada um dos três estilos identificados. Verificou-se uma correlação negativa entre os estilos racional e os estilos evitante e espontâneo, em linha com a literatura (p. ex. Spicer & Sadler-Smith, 2005). Este resultado suporta a conclusão de que trabalhadores com um estilo racional tendem a analisar todas as alternativas e, em geral, a tomar mais tempo a decidir, pois não têm um sentimento de ação imediata ou de urgência, algo que sucede com o estilo espontâneo, ou de intuição e “*gutt feelings*” como no estilo intuitivo.

Por outro lado, a correlação encontrada entre os estilos evitante e espontâneo é moderada e em sentido positivo, e também foi encontrada noutros estudos (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015; Gambetti et al., 2008), o que sugere que, em geral, estes decisores tendem a evitar tomar decisões (Loo, 2000; Gambetti et al., 2008; Scott & Bruce, 1995) e quando não as possam adiar, podem acabar por decidir espontaneamente e tão rápido quanto possível, para encerrar aquela situação de incerteza (Bensi & Giusberti, 2007).

No tocante às Estratégias de Transferência da Formação (escala *EAA*), a solução final confirmou a emergência dos dois fatores originais (Brant et al., 2015), após um processo de reespecificação, mantendo 7 dos 10 itens iniciais. Verificou-se uma correlação positiva

moderada entre as Estratégias Cognitivo-Afetivas e as Estratégias Comportamentais. Este resultado parece confirmar o modelo tripartido de estratégias de aprendizagem (cognição, sentimento e comportamento) (Warr & Downing, 2000) que também está na base da EAA, tendo em conta que questões como o planeamento, a identificação e escolha de alternativas (dimensão cognitiva) e a manutenção de uma perceção positiva e perseverante face à transferência (dimensão afetiva) devem ser aliadas a ações concretas de adaptação do contexto de trabalho e de implementação das aprendizagens (dimensão comportamental), para que a transferência se torne realmente efetiva.

Note-se que a versão aqui utilizada decorreu da validação realizada no Estudo 2, em que o número de itens afetivos tinha sido reduzido, fruto de reespecificações.

As Estratégias Comportamentais apresentam cargas fatoriais superiores, à semelhança do que já havia sucedido nas versões originais no Brasil (Pilati & Borges-Andrade, 2005). Estas similaridades podem ser explicadas por questões de desenho e implementação da escala, mas também por dimensões culturais, até porque Portugal e o Brasil partilham aspetos como uma cultura mais conservadora e com significativa distância ao poder (Hofstede et al., 2010; Sagiv e Schwartz, 2005).

As elevadas correlações positivas entre estas duas dimensões estão em linha com estudos anteriores (Pilati & Borges-Andrade, 2005b; Pilati & González, 2009) e vêm reforçar a sugestão dos autores de se realizarem novas validações em geografias diferentes e em relação a outros constructos, até para aferir se aquelas correlações significativas se mantêm.

Por último, a validação da escala da Transferência da Formação (com base em Xiao, 1996) traduziu-se na manutenção de todos os itens iniciais deste fator único que já tinham vindo do Estudo 3.

Após a validação de todas as escalas face à amostra, procedeu-se à regressão de todas as variáveis latentes sobre a Transferência da Formação. Dos 16 fatores que integraram a solução inicial, apenas três emergiram na solução final, nomeadamente a Motivação para Transferir, o *Coaching* de Desempenho (ambas provenientes do “*Learning Transfer System Inventory*”) e as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas.

Contrariamente a inúmeras evidências na literatura, os resultados deste estudo apontam para que os restantes fatores não têm influência sobre a Transferência, quando analisados enquanto conjunto integrado de antecedentes.

A Motivação para Transferir surge neste modelo como a variável preditora com maior influência sobre a Transferência da Formação, com a carga fatorial mais elevada. Este padrão já tinha surgido em versões anteriores (p. ex. Devos et al., 2007), a par de outros estudos em que é reconhecida como importante variável mediadora (p. ex. no caso da relação entre o comprometimento e a transferência da formação, segundo Holton, 2005).

Apesar de resultados inconclusivos em estudos anteriores acerca da preponderância ora de estratégias de transferência cognitivo-afetivas, ora comportamentais (validações em Espanha e no Brasil apontam para uma ou para outra, respetivamente), o nosso estudo realça o impacto das primeiras. Até onde sabemos, este é o primeiro estudo em que apenas uma destas abordagens prevalece no resultado final.

Por um lado, a importância de aspetos como a avaliação da forma como se transfere, a procura de mais informação, a identificação prévia de eventuais dificuldades e a convicção da importância de transferir (associados à dimensão cognitivo-afetiva), parece revelar uma preocupação proactiva dos formandos em planear, organizar e antecipar mecanismos de manutenção da transferência, o que poderá ser determinante para a efetividade desta.

Por outro lado, o facto das estratégias comportamentais não emergirem pode ser indício da dificuldade em passar-se da fase do planeamento à fase da concretização, carecendo, pois, de ações concretas no contexto de trabalho (como a solicitação do envolvimento das chefias ou da alocação de meios de apoio à transferência), o que poderia justificar os baixos valores de transferência registados em inúmeras organizações.

Uma outra explicação possível, que carece de maior investigação, poderia ser o facto destas estratégias comportamentais poderem implicar mais tempo, energia e, por vezes, inclusivé dinheiro (ex. para alocação de meios), por parte de outros stakeholders, para que o ato de transferência surja naturalmente, o que nem sempre é fácil ou garantido.

Por último, o *Coaching* de Desempenho também já tinha emergido noutros estudos, como a anterior validação do *LTSI* para Portugal (Velada et al, 2009) e surge aqui com uma influência positiva, mas pouco significativa sobre a Transferência.

A sua manutenção em detrimento de fatores com o Ambiente de Suporte e o Desempenho – Expetativas de Resultados pode levantar algumas questões de interpretação acerca desta dimensão ou, inclusive, do que os respondentes entendem como práticas de *feedback* e *coaching* nas suas organizações. Para muitos, é possível que este fator seja percecionado como um elemento adicional do Ambiente de Suporte ou como um aspeto necessário para o Desempenho – Expetativas de Resultados, já que esses *feedbacks* podem vir de pares ou supervisores e serão tendencialmente orientados para a melhoria do desempenho e dos resultados de quem os recebe.

Tendo em conta a existência de programas estruturados de *coaching*, a par de práticas de *feedback* formais e informais, ambos cada vez mais estimulados nas organizações (inclusive em Portugal), é possível que a manutenção de apenas este fator se traduza numa leitura tripartida e não apenas restrita ao ato de *feedback*, aspeto que carecerá de investigação mais profunda.

Por outro lado, alguns estudos já tinham sugerido a relação indireta das variáveis do ambiente de trabalho com a transferência, através de mediadores com a motivação para transferir (Chiaburu et al., 2010; Reinhold et al., 2018) ou mesmo a total inexistência de relação (Devos et al., 2007; Hua, 2013; Velada et al., 2007), o que veio a acontecer neste último estudo.

O estudo dos estilos de tomada de decisão na relação com a transferência não tinha surgido até ao momento, pelo que não existe sustentação teórica para o facto de uns terem emergido nesta versão final, ao passo que outros não surgiram. De qualquer modo, dada a importância da decisão no processo de transferência, esta será uma relação a beneficiar de futuras investigações.

Já a ausência dos comprometimentos organizacional e profissional na relação com a transferência pode estar associada a algumas conclusões na literatura, que os reconhecem como influências secundárias, ao impactarem nesta de forma indireta, através de dimensões motivacionais, sobretudo a motivação para transferir (Holton, 1996, 2005). Este aspeto vem não apenas reforçar a importância da motivação para transferir como elemento central nesta

solução final, mas também a necessidade de se estudarem estes focos de comprometimento em conjunto com mediadores motivacionais.

Os resultados também mostram que a percepção dos respondentes sobre este sistema de transferência tem diferenças estatisticamente significativas consoante um conjunto de variáveis individuais e situacionais. A maioria destas conclusões está em linha com os resultados de outros estudos (Chen, 2003; Velada et al., 2009; Soerensen et al., 2017), que sugerem que os sistemas de transferência podem ser percebidos de forma distinta, em função de diferentes geografias e amostras.

Nesse sentido, os resultados das análises Multigrupos e ANOVAS (sobre o conjunto inicial de fatores) permitiram concluir que não existe variabilidade do modelo quanto ao Género. No âmbito da literatura, os resultados são díspares quanto a esta variável. Enquanto a versão jordaniana do *LTSI* não identificou diferenças de género, Tziner e Falbe (1993) identificaram diferentes percepções face à Motivação para Transferir.

Já quanto à Idade, os resultados mostram que esta tem um impacto estatístico significativo em sete dos fatores iniciais, nomeadamente na Transferibilidade, Desempenho – Expetativas de Resultado, *Coaching* de Desempenho, Comprometimento Profissional Afetivo e Calculativo, Comprometimento Organizacional Afetivo e Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas.

No âmbito das validações anteriores do *LTSI* (onde se enquadram aqueles primeiros três fatores), não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas em relação à idade (Khasawneh et al., 2006; Velada et al., 2009). Contudo, alguns estudos sobre fatores em particular sublinharam o seu impacto, nomeadamente na motivação para transferir (Colquitt et al., 2000).

Neste presente caso, excetuando o *Coaching* de Desempenho, a categoria  $\leq 34$  anos foi a que registou uma percepção mais negativa em todos estes fatores, revelando uma menor adesão deste grupo etário a estes preditores. No *Coaching* de Desempenho, é a categoria  $\geq 45$  anos que apresenta uma média mais baixa, em linha com as conclusões retiradas do Estudo 1 desta investigação. Os respondentes mais velhos parecem tender a valorizar menos as práticas de *Coaching* e *Feedback*, seja porque já atingiram uma posição hierárquica elevada na sua organização e desvalorizam eventuais sugestões ou apoios para melhorar, seja porque se

encontram numa fase mais estável e com menores oportunidades de evolução e, por isso, o *feedback* não lhes acrescenta valor.

No caso da componente afetiva do Comprometimento Profissional, é também este grupo mais jovem a manifestar menor grau de comprometimento, ao passo que a categoria 34-44 anos apresenta a média mais positiva. Este resultado parece sugerir que os trabalhadores mais jovens ainda estão numa fase inicial de ligação afetiva com a sua profissão, que será reforçada na categoria etária seguinte, onde se encontram tendencialmente numa fase mais ascendente e estimulante do seu percurso profissional.

Por outro lado, em termos da componente calculativa, o grupo  $\geq 45$  anos apresenta o valor mais elevado de comprometimento profissional, enquanto a categoria mais jovem tem menores valores. É provável que os mais jovens ainda não sintam que tenham feito elevados sacrifícios na sua profissão ou que não haja outras oportunidades no mercado, contrariamente à perceção dos mais velhos.

No Estudo 3, não se verificaram diferenças em termos de idade, em relação a estes focos de comprometimento. Porém, no presente estudo, os respondentes com  $\geq 45$  anos são os que revelam valores mais elevados de Comprometimento Organizacional Afetivo, o que pode ser sintomático de uma crescente ligação emocional e sintonia com os objetivos e valores da organização. Meyer e Allen (1991) acrescentaram ainda que um maior comprometimento organizacional em trabalhadores mais velhos pode estar associado à evolução na posição desempenhada ou na qualidade do seu desempenho, ou ser ainda a sua justificação para ter permanecido na organização durante tanto tempo.

Em termos das Estratégias de Transferência, não foram encontrados estudos que equacionem a idade como variável moderadora. Todavia, os nossos resultados apontam para que os respondentes mais jovens são quem menos utiliza as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas, o que pode sugerir uma tendência maior destes para a ação, sem tanto planeamento e avaliação prévios (relembre-se que, depois da sua validação no Estudo 2, permaneceram poucos itens afetivos nesta subescala). Esta tendência também já tinha surgido no Estudo 2 da presente investigação, mas carece de investigação mais profunda.

Estas conclusões são particularmente críticas, se se considerar que hoje coexistem cinco gerações em contexto de trabalho e, para algumas delas, fatores como o *Coaching* de

Desempenho ou as Estratégias Cognitivo-Afetivas (dois dos fatores que permaneceram na solução final) são pouco valorizadas e utilizadas.

No tocante ao efeito moderador das Habilitações Literárias, os respondentes com maiores habilitações revelaram uma perceção mais positiva dos fatores de Desempenho – Expetativas de Resultados, de todas as componentes dos Comprometimento Profissional e Organizacional, excetuando o CPN e o CON, do Estilo de Tomada de Decisão Racional e das Estratégias Cognitivo-Afetivas.

No Estudo 1, já se verificava que os respondentes com estudos não universitários apresentavam valores mais positivos em todos os fatores que emergiram da nova versão do *LTSI*, com exceção do Desempenho – Expetativas de Resultados, o que se veio a confirmar também no presente estudo. O facto de os trabalhadores com ensino superior apresentarem médias mais elevadas neste último constructo pode indicar que, em virtude da sua escolaridade, possuem mais recursos para melhorar o seu desempenho e assim obter os resultados que ambicionam.

Esta variável não havia sido equacionada em anteriores estudos sobre os Estilos de Tomada de Decisão ou sobre as Estratégias de Transferência. Contudo, no presente estudo, é possível verificar a influência desta variável, em particular no Estilo racional de tomada de decisão e nas Estratégias Cognitivo-Afetivas, associados a respondentes com escolaridade superior, e no Estilo espontâneo, mais patente junto de trabalhadores com estudos até ao 12º ano.

Segundo a literatura, o estilo racional está associado à exploração de diferentes alternativas (Fischer et al., 2015), a uma abordagem mais analítica, bem como à manutenção de uma autoimagem positiva e a um maior sentido de autocontrolo (Ferrari & Dovidio, 2000). De modo idêntico, as estratégias cognitivo-afetivas incluídas neste estudo incidem sobretudo na avaliação de alternativas, antecipação de dificuldades e procura de informação. Em conjunto, estas são características potencialmente mais associadas a indivíduos com escolaridade mais elevada, ao passo que os restantes podem tender a ações mais imediatas e espontâneas.

Foi também identificada a influência da variável Posição em oito dos fatores, com uma perceção negativa vincada na categoria Operacional / Administrativo em todos eles, exceto o *Coaching* de Desempenho.

Assim, esta posição hierárquica aparenta menor Expectativa de Resultados, caso se esforce por melhorar o seu desempenho, o que pode ser indício de pouca confiança em relação à sua organização e à sua possibilidade de desenvolvimento nesta ou na sua profissão.

Os menores valores de Comprometimento Profissional Afetivo e Calculativo parecem reforçar essa ideia, havendo uma escassa ligação afetiva destes trabalhadores com a sua profissão e eventualmente menos sacrificios em prol desta.

De forma idêntica, a média mais baixa no Comprometimento Organizacional Afetivo também se encontra nesta categoria, o que torna mais generalizada essa desvinculação emocional. Em simultâneo, os baixos valores da componente normativa revelam que o sentido de dever e de reciprocidade para com a organização também é reduzido, eventualmente perante um menor investimento desta junto deste grupo, seja ele real ou percebido.

Nestas dimensões, a perceção mais favorável é encontrada na categoria dos Quadros Superiores, seja porque há um maior esforço orientado para a melhoria de resultados, ou um maior comprometimento com ambos os focos. Elevados níveis de comprometimento calculativo com a profissão e normativo com a organização podem ser indício da organização ter investido no desenvolvimento profissional destes trabalhadores, gerando neles uma obrigação por dívida e a ideia de que será mais difícil encontrar outros desafios profissionais no mercado.

Por outro lado, o Estilo de tomada de decisão racional e as Estratégias Cognitivo-Afetivas revelam diferenças apenas entre os Operacionais e os Quadros Superiores, com estes últimos a evidenciá-los mais positivamente.

O *Coaching* de Desempenho é o único constructo em que são os quadros superiores a revelar uma perceção mais negativa, neste caso em relação às práticas de *feedback* e *coaching*. Esta perceção pode estar associada ao facto de os quadros superiores possuírem geralmente habilitações mais elevadas e, neste estudo, os resultados também revelaram que trabalhadores com maior nível de escolaridade valorizavam menos o *Coaching* de Desempenho. Outra explicação possível é a de que os quadros superiores estão mais frequentemente convictos de que não precisam de apoio adicional para transferirem, visto que o seu percurso profissional e nível de desempenho contribuíram para que chegassem ao patamar profissional onde se encontram.

A análise desta variável remete para uma das grandes preocupações nas organizações, na busca de estratégias para gerir trabalhadores em diferentes posições e com graus distintos de comprometimento. Os resultados indicam que, para trabalhadores em funções menos complexas e exigentes, que sentem pouca margem de melhoria e, por isso, desmobilizam os seus esforços, uma aposta no *Coaching* e *Feedback* é uma abordagem que valorizam, ao verem nela um interesse genuíno da organização em promover o seu desenvolvimento.

O impacto da Antiguidade na organização tem estado associado a algumas contradições na literatura, ora não se reconhecendo diferenças significativas (Velada et al., 2009), ora reconhecendo a sua relevância (Donovan et al., 2001).

Os nossos resultados evidenciam que os trabalhadores com  $\leq 10$  anos de antiguidade revelam maior Motivação para transferir, maior adesão ao *Coaching*, maior Comprometimento Profissional e Organizacional Normativo e um Estilo mais espontâneo de tomada de decisão. Os restantes fatores revelam médias mais elevadas na categoria  $\geq 10$  anos.

Os nossos resultados podem indicar um conjunto de possíveis razões, que associam a variável antiguidade com outras variáveis, como as habilitações literárias, a progressão de carreira e inclusive experiências formativas anteriores.

Trabalhadores com maior antiguidade na organização podem ter maiores níveis de escolaridade e podem considerar que a formação não acrescenta valor ao seu desempenho ou percurso, especialmente se não for desenhada à medida das suas necessidades e expectativas. Também trabalhadores mais velhos, num estágio mais maduro da sua carreira e, eventualmente, até com a frequência de vários programas formativos no seu currículo, podem percecionar a formação como uma obrigação ou um fardo, pelo que a motivação para transferir torna-se menor. De facto, com base na Teoria do Capital Humano (Renaud et al., 2006), quanto maior a antiguidade, menor é a utilidade marginal das formações, dado o número restante de anos de trabalho.

Já os trabalhadores mais recentes valorizam o *coaching* e o *feedback* como eventuais apostas no seu desenvolvimento, o que pode gerar igualmente maiores níveis de comprometimento normativo, numa lógica de reciprocidade.

Apesar de não terem surgido diferenças nos estilos de tomada de decisão quanto à idade, a antiguidade vem, de certo modo, relançar esse debate, dada a associação de um estilo mais espontâneo a trabalhadores mais recentes. Mesmo perante inúmeras contradições na literatura, alguns autores defendem que trabalhadores mais velhos têm a necessidade de deliberar mais, daí terem menos tendência a decidir de forma espontânea.

A par destas variáveis sociodemográficas, analisou-se um conjunto de mediadores relacionados com a formação propriamente dita. Um deles é o Objetivo de Frequência da formação, que pode ser por interesse pessoal do colaborador, por indicação da chefia ou por ambos os motivos.

Nos casos em a formação é indicada pela chefia, os trabalhadores tendem a valorizar menos os conteúdos e a validade daquela (medida através do fator Transferibilidade), a ter menos confiança de que se se esforçarem por transferir, tal se vai traduzir em melhores resultados para si (fator Desempenho – Expetativas de Resultado) e, portanto, o seu comprometimento com a organização também é menor. Esta conclusão está em linha com estudos sobre a influência da frequência voluntária ou obrigatória de formação na motivação para aprender e transferir (Baldwin et al., 1991; Curado et al., 2015).

Todavia, o impacto do Objetivo de Formação sobre a Motivação para Transferir e as Estratégias Cognitivo-Afetivas revela resultados distintos dos da literatura e mesmo do Estudo 1. Aqui, em ambos os casos, são os trabalhadores que fizeram uma escolha voluntária, que revelam menor motivação para transferir ou menor recurso àquelas estratégias, o que parece contraditório.

Uma das possíveis explicações pode estar por detrás da tipologia de formações voluntárias que a organização disponibiliza. Pode suceder o trabalhador escolher um tema que não tenha a ver com o seu trabalho, mas antes com um gosto pessoal, o que poderia não se traduzir na motivação para aplicar ou na utilização de estratégias de transferência no contexto laboral.

Também a forma como a indicação da chefia é comunicada pode ser determinante para uma perceção mais ou menos favorável de frequência, o que poderia explicar o facto de que a categoria mista reúne as perceções mais favoráveis em todos os fatores, exceto o comprometimento organizacional afetivo.

O Tipo de Formação determina igualmente diferenças estatisticamente significativas, com a Formação Técnica a apresentar médias mais baixas na Motivação para transferir, no Comprometimento Profissional Afetivo e no Comprometimento Organizacional Normativo. Já no Estudo 1 tinha sido identificada a existência de diferenças entre a componente técnica e comportamental e o seu impacto na Motivação para transferir.

O formato das formações pode eventualmente ser a razão para estes resultados, já que as formações comportamentais tendem a ser mais dinâmicas e experienciais e favorecem uma motivação positiva em torno da aplicação das aprendizagens. O facto de também impactarem nas componentes afetiva e normativa dos comprometimentos parece reforçar essa ideia de que o estímulo emocional é menos considerado nas formações técnicas.

Por último, a Duração da formação também está na origem de diferenças, consoante as formações tenham  $\leq 2$  dias ou  $\geq 3$  dias. Assim, os Comprometimentos Organizacional e Profissional Afetivo e Normativo, bem como o *Coaching* de Desempenho são mais positivos em ações com  $\leq 2$  dias. Este resultado está em linha com as práticas formativas em Portugal, em que se vem reduzindo ou diluindo o número de dias de formação ao longo do tempo. Em contrapartida, todos os restantes fatores beneficiam de uma duração mais longa, o que permite maximizar o seu compromisso com a transferência da formação (Chiang & Jang, 2008).

A análise desta variável à luz do Comprometimento revela um dado pertinente: formações mais curtas são o suficiente para favorecer comprometimentos afetivos e normativos, mas é necessária uma maior duração para ter impacto sobre a componente calculativa. Na prática, programas mais longos geram uma maior sensação de perda de benefícios por parte dos trabalhadores.

Neste estudo, foram igualmente analisadas potenciais relações de mediação e foi testada a significância dos efeitos indiretos com base no teste  $Z'$  de Mackinnon. Os resultados apresentaram-se estatisticamente significativos e confirmaram a existência de um efeito mediador total das Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas na relação estrutural entre a Motivação para transferir e a Transferência da formação, e um efeito mediador parcial daquelas estratégias na relação entre o *Coaching* de Desempenho e a Transferência da formação.

Este resultado vem demonstrar a centralidade destes três constructos, um deles individual (motivação para transferir), um outro a fazer a ponte entre o indivíduo e o contexto que este pretende adaptar (estratégias de transferência) e um terceiro que assinala a importância dos outros, enquanto elemento coadjuvante (*coaching*).

Estas conclusões sugerem ainda o papel determinante daquelas estratégias, ao maximizar a influência de preditores reconhecidamente fortes. De certo modo, a verificação daquela mediação total vem convidar também a um novo debate sobre o real impacto da Motivação para Transferir, habitualmente considerada como um dos preditores mais fortes da transferência e como um dos mediadores mais frequentes na relação desta com outros constructos.

Este debate deve ser extensível às Organizações e à Academia. Às primeiras, cabe, mais do que nunca, favorecer no seu contexto e estimular junto dos indivíduos a aplicação daquele tipo de estratégias. Aos investigadores, fica o convite para continuar a pensar a transferência, tendo em conta que o modelo inicial, de natureza mais holística e integrada, se traduziu, no final, numa solução com apenas três dimensões essenciais.

## **4.2. Contributos do Estudo**

### **4.2.1. Contributos para o Quadro Teórico**

Este estudo procurou constituir uma reflexão crítica acerca do que se sabe sobre os preditores da transferência da formação, partindo do pressuposto original de que a sua concretização se traduz em evidentes benefícios para os trabalhadores, as organizações e a sociedade em geral.

Por este motivo, o presente estudo incluiu preditores amplamente reconhecidos pela forte relação de antecedência com a transferência (como é o caso dos decorrentes do “*Learning Transfer System Inventory*” ou as estratégias de transferência), outros tidos como influências secundárias (como os comprometimentos organizacional e profissional) ou outros ainda nunca antes estudados na relação com aquela, como os estilos de tomada de decisão.

Partindo de um conjunto inicial de 16 preditores (com a combinação daqueles constructos), o modelo final resultante deste estudo cingiu-se a três dimensões, nomeadamente a Motivação para Transferir, o *Coaching* de Desempenho e as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas. Um dos contributos teóricos prende-se justamente com este esforço de depuramento e priorização das variáveis latentes mais determinantes na relação com a transferência, focando no que é mais essencial estimular nas organizações para que esta ocorra.

Realça-se ainda o carácter complementar destes fatores, que compreendem dimensões focadas no indivíduo (como a motivação para transferir), no grupo, enquanto elemento facilitador (*coaching* de desempenho) e na combinação de ambos (em termos das estratégias de transferência).

Pretendeu-se ainda incluir um conjunto de análises de moderação e de mediação no estudo, com vista a identificar possíveis variabilidades no modelo e eventuais efeitos mediadores.

O modelo final confirmou as hipóteses de mediação, evidenciando o carácter mediador das estratégias de transferência cognitivo-afetivas nas relações entre a motivação para transferir e a transferência (mediação total), e entre o *coaching* de desempenho e esta última (mediação parcial).

A emergência de uma mediação total no primeiro caso convida a novas investigações acerca da preponderância da motivação para transferir, até aqui considerado um dos antecedentes mais fortes da transferência. De facto, a existência desta motivação torna mais provável a transferência, mas a sua implementação poderá depender de uma escolha acerca das melhores estratégias a utilizar.

Neste estudo, analisou-se também um conjunto de moderadores, que incluíram não apenas variáveis sociodemográficas que se revelaram influentes nessa relação, mas também variáveis associadas ao contexto da formação, poucos exploradas na literatura, e que trouxeram nova informação acerca do que já se sabe sobre os constructos.

Em geral, esta investigação contribuiu para uma compreensão dos grandes determinantes da transferência da formação, ao confirmar uma parte do que já se sabia, mas ao introduzir o potencial explicativo de novas variáveis e ao lançar novas questões acerca de como identificar e priorizar esses antecedentes de futuro.

#### 4.2.2. Contributos para a Gestão de Recursos Humanos

Desde há décadas, as organizações procuram dar resposta ao grande dilema da transferência da formação, em que os inúmeros benefícios da formação e mesmo o grau de satisfação e aprendizagem dos formandos escassas vezes se traduzem em mudanças efetivas no regresso ao local de trabalho. Por isso, a grande questão deste estudo é compreender o que leva os trabalhadores a transferir, identificando um conjunto de variáveis latentes com potencial explicativo.

Nesse sentido, inúmeros modelos assinalam a importância do contexto formativo, do ambiente de trabalho e das características do formando (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 2005) enquanto elementos antecedentes da transferência. No âmbito da presente investigação, as organizações beneficiam de estudos integrados como este, que lhes permitem uma visão mais atualizada e prioritária das dimensões que devem acautelar aquando do desenho das suas políticas de Formação.

Um dos exemplos evidentes é a compreensão dos estilos de tomada de decisão dos seus trabalhadores ou que estratégias escolhem quando transferem as aprendizagens. Saber como decidem é útil não apenas no tocante à transferência, mas em geral, para antecipar resultados, redesenhar dinâmicas organizacionais e, inclusive, propor formações que permitam maximizar as vantagens dos diferentes estilos.

Já a identificação das estratégias que aqueles privilegiam vai permitir à organização estimular contextos e parceiros mais facilitadores da transferência, assumindo também um papel mais proactivo na construção dos percursos individuais de transferência (Poell, 2017).

Outro dos contributos relevantes prende-se com uma maior compreensão da organização enquanto espaço de gestão de comprometimentos (Bamberger & Meshoulam, 2000; Ferreira, 2005), e de que forma as políticas e práticas podem contribuir mais eficazmente para o desenvolvimento do comprometimento, cada vez mais materializado em múltiplos focos, como o organizacional e o profissional.

A análise das diferentes componentes desses comprometimentos na relação com a transferência também contribui para o debate acerca de que estratégias podem favorecer os níveis desejados de comprometimento e de transferência. O facto de estes não terem surgido

como antecedentes da transferência constitui também um elemento importante no desenho de políticas futuras, sendo necessário considerar outras variáveis mediadoras que maximizem o seu efeito.

Por fim, a análise de um amplo conjunto de variáveis moderadoras permitiu identificar tendências e possíveis estratégias para gerir trabalhadores distintos nas suas características pessoais e de relação com a transferência. Desafios como a gestão de diferentes gerações no trabalho, o estímulo dos trabalhadores em diferentes funções ou a definição dos programas de formação mais adequados para cada audiência foram igualmente alvo de reflexão.

Este estudo convida também a um olhar mais holístico sobre a transferência, indo ao encontro do papel estratégico na Gestão de Recursos Humanos na organização. Contudo, esta perspetiva holística deve ter a capacidade de compatibilizar-se com esta nova lógica “*person-centric*”, assim continuando a promover-se também o estudo de variáveis individuais que influenciem a transferência.

### 4.3. Limitações do Estudo

À semelhança dos estudos anteriores, uma das limitações prende-se com o formato de aplicação do instrumento de medida. O seu envio *online*, que favoreceu a constituição de uma amostra mais numerosa, impactou na sua heterogeneidade, ao dificultar o acesso a respondentes com menor literacia ou recursos digitais.

Por outro lado, a informação recolhida decorre de auto-respostas, sem a inclusão de fontes adicionais, o que pode dificultar a generalização das conclusões. Esta opção foi tomada com o intuito de garantir a confidencialidade aos respondentes, assegurando-se também um conjunto de medidas para minimizar o erro da variância do método comum.

A lógica integrada subjacente a este estudo pode constituir, por si, uma limitação, ao limitar a identificação de relações estruturais parcelares entre os vários constructos e entre estes e a transferência (este trabalho foi, de facto, realizado e apresentado no Anexo 20, mas não foi discutido, a fim de não desvirtuar o objetivo central desta investigação).

#### 4.4. Estudos Futuros

As conclusões da presente investigação apontam para a emergência da Motivação para Transferir e das Estratégias de Transferência como alguns dos determinantes mais fortes da transferência. Em associação a estes, seria pertinente incluir o estudo de novas variáveis ainda pouco estudadas, como os Comportamentos Proativos (Crant, 2000; Trifiletti et al., 2009) ou a noção de “*Accountability*” (Burke & Saks, 2009).

Dada a presença também do fator *Coaching* de Desempenho, futuros estudos poderão beneficiar da inclusão do Comprometimento com a Equipa, até no sentido de compreender se práticas regulares de *feedback* e *coaching* em equipa se traduzem em diferentes resultados nas componentes afetiva, normativa e calculativa do comprometimento.

Por outro lado, a concetualização desse *feedback* e *coaching* carece de maior investigação, pois tem sido estudado numa lógica unidimensional (Reinhold et al., 2018). É essencial identificar quem são os seus autores (Lim & Johnson, 2002), podendo inclusive chegar a ser o próprio formador (Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011). Um maior conhecimento sobre em que formato e com que regularidade é dado, que estratégias são utilizadas, em que fases do processo formativo têm lugar, ou qual o seu conteúdo ou foco, podem vir a dar origem ao desenvolvimento de novas medidas que permitam distinguir *feedback* e *coaching* e maximizar o impacto destas práticas.

O conceito de transferência utilizado neste estudo decorreu do modelo proposto por Xiao (1996), em que esta é definida como “o impacto no desempenho” fruto da aplicação das novas aprendizagens. Porém, esta pode ainda ser considerada numa lógica de “frequência” (Blume et al., 2010; MacRae & Skinner, 2011), “qualidade” ou eficácia dessa aplicação (p. ex. Massenberget al., 2015) ou “adaptação adequada” ao contexto do formando (Baldwin et al., 2017). Todos os estudos anteriores têm-se baseado apenas numa destas perspetivas, o que leva a questionar se os resultados se manteriam idênticos perante a integração de todas essas concetualizações numa escala única de medição da transferência.

Por último, seria pertinente desenvolver mais estudos longitudinais sobre estes constructos, no sentido de acompanhar a forma como as trajetórias de transferência se implementam e mesmo de identificar se essa lógica de trajetória também se aplica ao

comprometimento, aos estilos de tomada de decisão e às estratégias de transferência na organização.

#### 4.5. Considerações Finais

Os grandes desafios de sustentabilidade e competitividade que as organizações vivem hoje exigem trabalhadores com as competências adequadas, altamente comprometidos e capazes de tomarem decisões com impacto nos resultados e, no caso deste estudo em particular, na transferência da formação.

Embora a transferência da formação seja estudada há mais de um século, a exigência crescente de resultados veio realçar a importância desta problemática e a necessidade de um conhecimento mais atualizado do que a determina.

Nesse sentido, foi estudado um amplo conjunto de antecedentes, dos quais sobressaíram três fatores, nomeadamente a motivação para transferir, o *coaching* de desempenho e as estratégias de transferência cognitivo-afetivas. A sua emergência representa, de certa forma, o processo de transferir, desde a motivação inicial, passando pela aplicação de estratégias, seguidas da apreciação e incentivo dos outros acerca da forma como a transferência está a ocorrer. Vem também realçar a importância das emoções, ao evidenciá-las como um motor propulsor e de manutenção da transferência.

O facto de grande parte dos fatores expetáveis não ter emergido, aliado às relações de mediação, que reconheceram um peso importante às estratégias de transferência, levanta novas questões acerca do formato integrador de alguns modelos de transferência e acerca da real preponderância de fatores consensualmente reconhecidos na literatura. O caminho futuro parece apontar para abordagens mais “*tailor-made*”, em que os formandos se assumem como elementos mais proativos e responsáveis pelo seu caminho de transferência, integrados numa cultura apoiante de *feedback*.

**CAPÍTULO VIII.**  
**CONCLUSÕES FINAIS**  
**(OU UM RECOMEÇO?)**

## 8.1. Conclusões Finais

Em todo o mundo, este tem sido um ano de paragens e de avanços. Parar é preciso para repensar o que sabemos, refletir sobre as práticas de Gestão de Recursos Humanos em curso e compreender se estão ajustadas aos grandes desafios que o mundo atravessa.

Mas avançar é essencial, pois a importância do talento humano ou a competitividade das organizações continua a ditar, inclusive, a sustentabilidade de muitas (Scullion & Mullholland, 2020; Ulrich, 1997; Whysall, Owtram e Brittain, 2019). A estes juntam-se outros desafios como novas dinâmicas de trabalho, gestão de diferentes compromentimentos e múltiplas gerações, num contexto de crescente globalização e digitalização, que exigem políticas de gestão de recursos humanos mais ágeis, estruturantes e integradoras (p. ex. Beer et al., 2015). Nesse sentido, é preciso que estas deixem de ser vistas como custos obrigatórios e passem a assumir um papel estratégico na disputa pela vantagem competitiva das organizações (Blume et al., 2010).

A Formação é uma dessas políticas, responsável por contribuir para a produtividade, a renovação de competências e adequação dos trabalhadores às mudanças do mercado, a competitividade das organizações e a promoção das aprendizagens em sociedade (Bhatti & Kaur, 2010; Zhao et al., 2014).

A presente investigação pretendeu também ser um momento de paragem e de avanço. É essencial parar para compreender as razões pelas quais a maioria das organizações apresenta baixos valores de transferência da formação, até para se poder decidir sobre futuras práticas e investimentos formativos. Ainda hoje subsiste a referência aos 10% como valor âncora da transferência da formação, o que revela que uma parte muito significativa do que é aprendido em formação não chega a ser transposto para o contexto de trabalho (Baldwin & Ford, 1988; Burke & Baldwin, 1999; Kontoghiorghes, 2004).

Também é fundamental parar para refletir acerca do que já se sabe sobre transferência e os fatores que a determinam, tendo em conta o número crescente de estudos sobre este sistema complexo e multivariado e algumas inconsistências encontradas (p. ex. Blume et al., 2010). Uma maior clareza acerca dos antecedentes da transferência pode mesmo contribuir para o desenho de outras práticas de gestão de Pessoas, que vão além da própria formação.

Partindo do reconhecimento do potencial da transferência da formação como instrumento estratégico para a organização (Alnowaiser, 2017), este é também um momento crítico para avançar, pelo que a presente investigação se propôs realizar uma nova (re)visão acerca do que se sabe sobre a Transferência da Formação e os seus Preditores, organizada em 4 estudos.

No primeiro estudo, pretendeu investigar-se a validade de constructo da mais recente versão do “*Learning Transfer System Inventory*” (*LTSI*) (Bates et al., 2012) para Portugal e identificar se um conjunto de moderadores individuais e situacionais afetaria a perceção dos respondentes face aos fatores que integram este instrumento. Sendo a primeira vez que este instrumento foi alvo de uma nova validação, após a versão inicial de Velada et al. (2009), procurou, sobretudo, colocar-se ao dispor das organizações uma ferramenta simples, robusta e atualizada, que lhes permita uma visão integrada do que determina a transferência da formação.

A estrutura fatorial original proposta pelos autores (Bates et al., 2012), e confirmada na maioria das validações interculturais, não foi replicada para a realidade portuguesa face à amostra em estudo. Nesse sentido, procurou introduzir-se uma abordagem inovadora, num regresso à estrutura original do *LTSI*, organizado nas macro-dimensões Capacidade, Motivação e Contexto de Trabalho.

Com base nesta perspetiva, foi validada uma solução fatorial com 5 fatores, que confirmou a importância de variáveis pré-existentes, como Motivação para Transferir, Desempenho – Expetativas de Resultados e *Coaching* de Desempenho, e o aparecimento de novos fatores, como o Ambiente de Suporte e a Transferibilidade (com a conjugação de variáveis da respetiva macro-dimensão). Alguns destes resultados são consistentes com outras validações do *LTSI*, mesmo que com estruturas fatoriais distintas, e vêm também consolidar a emergência de novos fatores já identificados na literatura, como a Transferibilidade.

Porém, o novo fator Ambiente de Suporte ainda não tinha sido identificado em estudos anteriores, e reflete a importância da relação positiva entre variáveis de suporte social e a transferência da formação (Montesino, 2002; Pham et al., 2013; Smith-Jentsch et al., 2001). A sua emergência pode estar associada a aspetos culturais, perante a expetativa paternalista de que a organização crie condições efetivas de suporte à transferência da formação.

Após um caminho de reestruturação e simplificação, as conclusões daí decorrentes demonstram a validade e atualidade deste instrumento, com potencial para se tornar um

importante coadjuvante em momentos de diagnóstico, implementação e avaliação das práticas formativas.

Este estudo implicou, por si, um conjunto de desafios. O primeiro deles foi a decisão de se proceder a uma nova validação do *LTSI*, quando uma versão anterior já tinha sido validada (Velada et al., 2009), correndo o risco de acrescentar pouco valor ao que já se sabia. Um segundo desafio foi fazê-lo em parceria com um dos autores originais da escala, o Professor Reid Bates, envolvido ao longo de todo o processo. Um terceiro prendeu-se com a decisão, ditada pela necessidade, de romper com as tradicionais abordagens ao *LTSI* e propor uma nova forma de entender o instrumento. E, por fim, o último desafio passou pela constatação de que o modelo final simplificado é um produto de valor académico, mas as organizações continuam a beneficiar do *LTSI* na sua versão mais alargada, para obter uma visão mais granular dos antecedentes da transferência.

As conclusões deste estudo constituíram a primeira base para o desenho de etapas seguintes, dada a opção por seguirmos uma lógica construtivista e cumulativa na construção do conhecimento nesta investigação.

No Estudo 2, optou-se por uma análise menos holística na investigação sobre os preditores da transferência, com a análise da relação entre os Estilos de Tomada de Decisão e as Estratégias de Transferência da Formação. Enquanto o *LTSI* e os constructos que o compõem têm sido alvo de ampla investigação, a correlação entre as estratégias de transferência e a própria transferência tem sido pouco estudada e não existem estudos em que os estilos de tomada de decisão surjam com variável antecedente.

Também aqui procedeu-se à validação de duas novas ferramentas para a realidade Portuguesa, ambas com grande utilidade para os gestores de Pessoas, ao permitirem um conhecimento mais detalhado de traços e opções individuais dos trabalhadores, quando confrontados com a necessidade de transferir. Assim, o “*General Decision Making Style Inventory - GDMS*” (Scott & Bruce, 1995) permite identificar os estilos preferenciais de tomada de decisão dos indivíduos e compreender se decidem transferir de forma racional, espontânea, intuitiva, se dependem de outros para decidir (estilo dependente) ou se evitam fazer essa escolha (estilo evitante).

Já a escala “*Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendiz em Treinamento - EAA*” (Brant et al., 2015) inclui um conjunto de estratégias cognitivas, afetivas e

comportamentais que os trabalhadores podem tomar após a formação, para tornarem o contexto de trabalho mais favorável aos seus esforços de transferência.

Apesar de analisarem constructos distintos, existem um importante ponto em comum entre estas ferramentas. Enquanto o *GDMS* parte de uma distinção central entre razão e intuição, que norteia a conceitualização sobretudo dos estilos racional, intuitivo e espontâneo, a *AEE* tem por base o modelo tripartido de estratégias de aprendizagem (cognição, sentimento e comportamento) (Warr & Downing, 2000), agrupando-se em estratégias cognitivo-afetivas e estratégias comportamentais. Aliás, as características estáveis associadas a cada estilo de tomada de decisão são frequentemente expressas em algumas daquelas estratégias.

A solução fatorial encontrada neste estudo mostra um modelo de 5 fatores para o *GDMS* e de 2 fatores para a *EAA*, consistentes com as soluções originais.

Estes resultados voltam a reforçar a ideia de que, apesar de conceitualmente diferentes, os estilos de tomada de decisão não são mutuamente exclusivos (Spicer & Sadler, 2005), já que os indivíduos podem mobilizar mais do que um estilo (Driver et al., 1990) e idealmente encontrar um equilíbrio entre os estilos racional e intuitivo ou espontâneo (Spicer & Sadler-Smith, 2005). Apesar disso, as nossas conclusões continuam a evidenciar correlações negativas entre os estilos racional e espontâneo, com uns indivíduos a seguir uma abordagem mais lógica e analítica, e outros a manifestar um sentimento de urgência, que os leva a agir rapidamente.

Um dos méritos desta validação foi o potencial integrador das suas conclusões. Por um lado, foram validadas as relações “expectáveis”, nomeadamente a correlação negativa entre os estilos racional e espontâneo e a correlação positiva entre os estilos intuitivo e espontâneo. Por outro, foi possível agregar conclusões parciais de outros estudos, como as correlações evitante-dependente (Loo, 2000; Spicer & Sadler-Smith, 2005) e evitante-espontâneo (Baiocco et al., 2009; Bavolar, 2015).

Já a validação da *EAA* veio sublinhar a forte correlação entre as estratégias cognitivo-afetivas e comportamentais, dada a necessidade de funcionarem de forma complementar, para que haja a efetiva implementação e a manutenção da transferência. Contudo, sucessivos processos de respecificação levaram à redução do número de itens afetivos, o que veio, de certo modo, esvaziar a componente mais emocional da escala, a carecer de reforço em futuras investigações (Brant et al., 2015).

O modelo final decorrente da análise de ambos os constructos confirmou a manutenção de ambas as subescalas de estratégias, mas apenas os estilos de tomada de decisão racional, espontâneo e evitante emergiram. Estes resultados mantêm a dicotomia original entre razão e emocional, mas as correlações que se estabeleceram apontam para conclusões menos óbvias.

Uma delas prende-se com a correlação positiva entre o estilo espontâneo e as estratégias comportamentais. Porém, considerando que algumas das estratégias comportamentais implicam comunicação e negociação com outros, um estilo espontâneo poderia facilitar a obtenção desses resultados. Uma outra conclusão, associada à ausência da relação entre estilo espontâneo e estratégias cognitivo-afetivas (ETCA), pode dever-se ao facto da subescala ETCA manter agora menos itens afetivos do que a escala original, e os itens que permaneceram implicarem uma abordagem mais sóbria e planeadora e não tanto espontânea.

A correlação positiva do estilo racional com ambas as estratégias de transferência reacende o debate acerca do estilo ótimo de tomada de decisão. Alguns autores defendem que o estilo racional seria mais adaptativo e propenso a gerar melhores decisões (Chartrand et al., 1993), enquanto os estilos evitante e espontâneos são considerados por alguns como não-adaptativos e ineficazes (Philips & Paziienza, 1988; Singh & Greenhaus, 2004).

No nosso estudo, este surge ligado a várias estratégias comportamentais, pela sua natureza lógica e orientada para objetivos, mas também está relacionado com as estratégias cognitivo-afetivas, com itens associados as questões de avaliação e planeamento. Inclusive a anuência perante os itens mais afetivos pode justificar-se com a propensão do estilo racional para “fingir bem” e para estar alinhado com a cultura vigente (Thunholm, 2004).

Esta segunda investigação vem também contrariar o rótulo “não-adaptativo” associado ao estilo espontâneo, dada a validação da sua correlação com as estratégias comportamentais, que incluem processos de solicitação de recursos e de definição de metas prévias à ação.

O facto do estilo intuitivo não ter emergido na solução final pode estar associado a dificuldades de distinção entre os conceitos intuitivo e espontâneo (este último considerado um estilo intuitivo “de alta velocidade”) por parte dos respondentes, mas também se poderá explicar pelo atual contexto organizacional em Portugal, em que aquela “alta velocidade” do estilo espontâneo (Baiocco et al., 2008) é bastante valorizada.

A ligação entre os Estudos 1 e 2 poderá dar origem a futuras investigações. Numa leitura ainda superficial, poder-se-iam antecipar já possíveis ligações. Por exemplo, o Ambiente de Suporte e o *Coaching* de Desempenho (do estudo 1) poderão evidenciar relações positivas com as Estratégias de transferência comportamentais, focadas na solicitação de recursos e na ligação com as chefias, e com o Estilo evitante, que pode beneficiar daquele suporte para contrariar a sua tendência a procrastinar as decisões (do estudo 2).

Já a Motivação para transferir poderá vir a estar associada à dimensão mais afetiva das Estratégias Cognitivo-Afetivas, se bem que seja essencial estar presente em todos os constructos desse segundo estudo. Também se antevê uma relação do Estilo racional como todos os preditores da solução final do estudo 1. De facto, um trabalhador com este estilo pode obter mais informação para enformar a sua decisão mediante o conhecimento prévio dos conteúdos formativos (Transferibilidade), o contacto com pares e supervisores (Ambiente de Suporte) ou o *feedback* recebido (*Coaching* de Desempenho), assim como tipicamente está muito motivado para transferir e melhorar o seu desempenho (Motivação para Transferir e Desempenho – Expectativa de Resultado) sempre que possa manter a abordagem analítica que lhe é típica.

O Estudo 3 vem realçar as vantagens de uma análise multidimensional e focada na Pessoa (p. ex. Baldwin, 2017), ao introduzir os Comprometimentos Organizacional e Profissional enquanto antecedentes da Transferência.

Com o intuito de promover uma maior compreensão das dinâmicas do comprometimento no contexto de trabalho, recorreu-se ao modelo multidimensional das Três-Componentes do Comprometimento, proposto por Meyer e Allen (1991) e Meyer et al. (1993), respetivamente para os comprometimentos organizacional e profissional. A introdução de um novo foco, além do comprometimento organizacional, decorre da crescente vinculação dos trabalhadores a outros objetos que não a sua entidade empregadora, como é o caso da profissão.

A validação destes instrumentos face à amostra confirmou a estrutura original proposta pelos autores e evidenciam a preponderância da componente afetiva, materializada em comportamentos de adesão e ligação emocional dos trabalhadores com a sua organização e profissão.

Estes resultados apontaram também para a existência de perfis de comprometimento organizacional, nomeadamente o dever moral (afetivo-normativo elevado) e a perceção de

escassez de alternativas (calculativo elevado-afetivo baixo), em linha com a literatura (Meyer et al., 1990; Meyer & Parfyonova, 2010; McGee & Ford, 1987). Já no comprometimento profissional, a par do dever moral que emergiu, surgiram ainda os perfis de elevados sacrifícios percebidos (calculativo-afetivo elevado) e obrigação por dívida (normativo-calculativo elevados).

Neste estudo, introduziram-se novas opções metodológicas, nomeadamente a análise de relações de Mediação e a análise de *Clusters*. A questão central da investigação hipotetizou a relação entre o comprometimento profissional e a transferência da formação, mediada pelo comprometimento organizacional.

Numa fase inicial, verificou-se uma correlação positiva moderada entre a componente profissional afetiva e a transferência e uma correlação também pouco significativa, mas negativa, entre o comprometimento profissional calculativo e a transferência. Todavia, com a inclusão da variável mediadora, concluiu-se que o comprometimento profissional e o comprometimento organizacional não influenciam a transferência da formação de forma estatisticamente significativa, refutando a questão de partida e contradizendo as escassas publicações sobre esta relação.

Dois argumentos podem estar na base destes resultados. Por um lado, todas os estudos anteriores assentaram exclusivamente na componente afetiva e, de facto, antes da introdução da variável mediadora, verificaram-se correlações positivas com as componentes afetivas de ambos os comprometimentos. Por outro, o comprometimento pode ter apenas uma influência indireta sobre a transferência, através de outras dimensões como a motivação para transferir, como é sugerido na literatura (Holton, 1996, 2005), o que carece de futuras investigações.

A análise de Perfis permitiu identificar sete *clusters*, em linha com os perfis consistentemente identificados no quadro teórico (Meyer & Morin, 2016; Morin, 2016). Também foi confirmado o pressuposto teórico de que ambos os focos de comprometimento tendem a variar de forma semelhante nos vários perfis identificados (Becker & Billings, 1993), através de uma análise do duplo comprometimento com a organização e a profissão.

No tocante à transferência da formação, esta não varia significativamente de perfil para perfil, apesar de apresentar valores mais elevados nos *clusters* (1) totalmente descomprometidos, (5) altamente comprometidos e (6) comprometidos por dever moral. Ainda que estes últimos perfis sejam facilmente enquadráveis em valores mais elevados de

transferência, seja pela predisposição natural dos altamente comprometidos ou pelo sentido de reciprocidade associada ao dever moral, já a ligação aos totalmente descomprometidos não é tão clara. A sua explicação pode estar associada a um conjunto de fatores, nomeadamente à recente entrada destes trabalhadores (na organização ou profissão), ainda numa fase inicial de socialização, para os quais a transferência da formação faz parte do processo de aprendizagem. Por outro lado, estes trabalhadores podem transferir o que aprenderam como forma de enriquecer as suas competências e tornar-se um recurso mais apetecível para o mercado ou também sentirem-se na obrigação de retribuir o investimento que a organização fez em formação (Meyer et al., 1989).

Em geral, a investigação tem apontado para resultados mais positivos com perfis totalmente comprometidos ou afetivo-dominantes (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer & Maltin, 2010). Todavia, como referido, os resultados mais elevados de transferência encontram-se nos perfis totalmente comprometido, de dever moral e totalmente descomprometido.

Estas conclusões deixam algumas questões em aberto, como a aparente associação de valores mais elevados de transferência a perfis normativos ou o risco da emergência de perfis descomprometidos em fases iniciais de socialização ou perante a constatação de escassez de alternativas. É importante que futuras políticas de gestão de Recursos Humanos sejam desenhadas à luz destas aprendizagens, conciliando comprometerimentos diferentes em fases diferentes da vida do trabalhador na organização.

Mais uma vez, é interessante perspetivar como poderemos hipotetizar as relações destes constructos com as variáveis abordadas anteriormente. Por exemplo, é possível que se venham a encontrar valores pouco significativos na relação de todos os constructos dos estudos anteriores com o perfil totalmente descomprometido, excetuando no estilo evitante de tomada de decisão. Em contrapartida, pode suceder que um ambiente de suporte forte, aliado a um *feedback* constante, sejam elementos que venham a reforçar o sentido de dever moral dos trabalhadores. Mais estudos serão necessários para validar estas e outras hipóteses.

Por último, o Estudo 4 constituiu-se como o elemento integrador dos estudos anteriores, ao promover a análise de todos os preditores que tinham emergido nos restantes modelos finais. Tratando-se do estudo final, beneficiou de pressupostos e conclusões obtidas nas etapas anteriores, numa lógica construtivista (Rodwell, 1994, 1998).

A validação de todas as escalas face a esta última amostra permitiu confirmar a manutenção de todos os fatores, exceto a Transferibilidade, as Estratégias de Transferência Comportamentais e o Estilo Evitante de tomada de decisão.

De seguida, procedeu-se à regressão de todas as variáveis latentes sobre a Transferência da Formação. Dos 16 fatores iniciais, emergiram apenas a Motivação para Transferir, que surge como o preditor mais influente, o *Coaching* de Desempenho (ambas provenientes do “*Learning Transfer System Inventory*”) e as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas.

O *Coaching* de Desempenho também já tinha emergido noutros estudos, como a anterior validação do *LTSI* para Portugal (Velada et al, 2009) e surge aqui com uma influência positiva, mas pouco significativa sobre a Transferência. A sua manutenção, em detrimento do Ambiente de Suporte ou do Desempenho – Expetativas de Resultados, pode significar que os respondentes associam aquelas práticas de *feedback* e *coaching* como um elemento adicional do Ambiente de Suporte ou como um aspeto necessário para o Desempenho – Expetativas de Resultados. É, por isso, possível que este fator seja percecionado numa lógica mais abrangente, aspeto que carecerá de investigação futura.

A emergência de estratégias de transferência apenas de natureza cognitivo-afetiva pode ser indício da dificuldade em se passar da fase do planeamento à fase da concretização, o que poderia justificar os baixos valores de transferência registados em inúmeras organizações. O facto do estilo racional de tomada de decisão, habitualmente associado a melhores desempenhos e resultados, também não ter emergido neste modelo final pode situar-se na mesma linha.

Contrariamente a evidências na literatura, concluiu-se que os restantes preditores, quando considerados de forma integrada, não influenciam a transferência da formação.

Em relação aos Comprometimento Organizacional e Profissional, o Estudo 3 já tinha evidenciado a ausência de relação direta com a transferência, o que pode ser explicado pelo reconhecimento da sua influência secundária através de mediadores motivacionais.

Por fim, foram identificadas relações de mediação entre os constructos remanescentes, com as estratégias cognitivo-afetivas a assumir o papel mediador na relação entre a Motivação para transferir e a Transferência, e entre o *Coaching* de Desempenho e a Transferência.

O modelo final decorrente desta ampla revisão de antecedentes da transferência lança as pontes para uma nova visão sobre o que é essencial nesta problemática. Sugere-se, assim, a

combinação de variáveis de natureza individual (como a motivação para transferir), com outras em que o grupo assume um papel relevante (*coaching* de desempenho), facilitadas por outras que favoreçam a ponte entre a motivação e a ação (estratégias de transferência cognitivo-afetivas).

Este último estudo coloca ainda a tónica numa visão mais integrada deste sistema complexo de preditores, defendido em inúmeros modelos de transferência (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996). Contudo, perante os resultados obtidos, será importante avaliar até que ponto análises mais parcelares dos fenómenos em estudo se traduzirão em conclusões mais ricas e adaptáveis ao contexto organizacional.

A par desta descrição comparativa dos quatro estudos, esta investigação permitiu a reflexão sobre inúmeros temas críticos para as organizações. Alguns deles são apresentados de seguida.

### ***Do ato de transferir ao conceito de “jornada”***

Ao longo de toda a investigação, esteve sempre presente a noção de trajetória, seja na análise parcelar de alguns constructos, seja na visão mais ampla de todo o sistema de transferência.

Já algumas das grandes revisões sobre transferência (Baldwin & Ford, 1988; Baldwin et al., 2009) definiam-na como um processo dinâmico que considera desde a pré-formação de experiências até a aquisição de conhecimentos e competências, passando pela capacidade de aplicar novas aprendizagens em tarefas relacionadas com o trabalho, até à sua aplicação noutras atividades além das visadas pela formação (Holton, 2003, 2007).

Nessa trajetória, o foco começa a redirecionar-se para a Pessoa (“*trainee-centric perspective*”) (Poell, 2017) e para a personalização deste percurso dinâmico (Sitzmann & Weinhardt, 2018). Cada vez mais, os formandos escolhem diferentes caminhos após a formação e a experiência de transferência de cada um deles torna-se única (Blume et al., 2019). Perguntas acerca das razões porque uns transferem mais ou melhor do que outros ao longo do tempo, porque uns persistem e outros desistem desse percurso, têm surgido com maior incidência na

última década, e podem ser sinónimo de estes que estão em pleno processo de construção do seu percurso (Könen & Karbach, 2015; Sitzmann & Weinhardt, 2018). Para alguns, a frequência de uma formação formal chega mesmo a ser percecionada como uma interrupção ao seu percurso de aprendizagem.

Isto vem mostrar a figura de um formando mais proactivo, a utilizar novos métodos de aprendizagem (como auto-estudo, aprendizagem informal ou virtual) (p. ex. Brown & Sitzmann, 2011), a apropriar-se e a gerir com autonomia a sua própria trajetória de transferência, o que poderá gerar também um crescente foco em fatores individuais, como a motivação para transferir, ao invés da dependência de outras fontes externas de suporte.

Esta noção de apropriação e de trajetória vem mostrar a importância de pensar a transferência ao longo do tempo, mas também considerar as possíveis variações individuais ao longo das trajetórias de transferência (Huang et al., 2017).

De certa forma, esta perspetiva de trajeto também já estava contemplada em alguns dos constructos estudados na presente investigação. Um dos mais evidentes é o conjunto de Estratégias de Transferência da Formação, usadas pelos formandos para adaptarem o seu contexto de trabalho aos seus esforços de transferência.

A escala das Estratégias de Transferência ou *EAA* (com estratégias cognitivo-afetivas e comportamentais) usada na nossa investigação tem por base o Modelo tripartido de estratégias de aprendizagem (cognição, sentimento e comportamento) (Warr & Downing, 2000) e o Modelo de prevenção de recaídas (Marx, 1982), entre outros. Neste modelo, Marx propunha uma estratégia de sete passos consecutivos, em que contemplava etapas de preparação e implementação, mas também de gestão de retrocessos e sua recuperação, cabendo ao formando monitorizar esse processo de transferência.

Neste seguimento, uma das propostas de reflexão que deixámos no Estudo 2 foi a possibilidade de ordenação temporal dessas estratégias, mesmo que perante a necessidade de se complementarem. Assim, inicialmente, os indivíduos precisariam de acreditar que é possível implementar a transferência, de seguida antecipar e preparar essas estratégias de transferência (usando estratégias cognitivo-afetivas), para, por fim, implementarem ações efetivas de transferência (mediante estratégias comportamentais).

Relativamente aos estilos de tomada de decisão, também anteriores debates tinham deixado em aberto a possibilidade de existir uma sequência temporal, com uma resposta inicial intuitiva, que seria modificada ou reescrita por uma perspectiva mais reflexiva e racional (Collins et al., 2016; Evans, 2010), permitindo uma reflexão crítica imediata e eventuais ajustes à própria decisão.

Quanto aos comprometimentos organizacional e profissional, também estudados nesta investigação, a associação mais próxima a esta noção de trajetória vem de estudos sobre o efeito moderador da antiguidade do trabalhador na organização. A literatura sugere que o aumento da antiguidade reforça a correlação normativa-calculativa, atenua a correlação negativa entre as componentes afetiva e calculativa ou elimina a correlação afetiva-normativa. Aparenta, portanto, haver um declínio das componentes afetiva e normativa ao longo do tempo.

Por estes motivos, seria importante promover estudos longitudinais, de forma a acompanhar o processo de transferência, desde as primeiras tentativas de transferir, passando por eventuais recaídas, até à efetiva generalização e manutenção dos novos comportamentos, tendo por base os principais preditores daquela. Esta trajetória de transferência poder-se-á refletir também em alterações nas diferentes componentes do comprometimento ao longo do tempo.

Curiosamente, o modelo final do Estudo 4 também parece apontar para uma noção de sequência. Dentre os 3 fatores que emergiram, a Motivação para Transferir surgiria como variável inicial, amplificada pela mediadora Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas, e correlacionada positivamente com o *Coaching* de Desempenho.

Assim, seria pertinente desenvolver estudos longitudinais sobre estes constructos, no sentido de acompanhar a forma como as trajetórias de transferência se implementam e mesmo identificar se essa lógica de trajetória se aplica realmente ao comprometimento, aos estilos de tomada de decisão e às estratégias de transferência na organização.

Um dos modelos mais recentes, o Modelo Dinâmico de Transferência (“*Dynamic Transfer Model, DTM*”) (Blume et al., 2019), preconiza justamente essa perspectiva interactionista. Aqui a transferência é reconhecida com um fenómeno dinâmico ao longo do tempo, organizado em três fases: a intenção de transferir, a tentativa inicial de transferir e a avaliação e integração de feedback com base nessa tentativa inicial. Estes autores defendem uma lógica de ciclo, em que os formandos sucessivamente desenvolvem ou ajustam as suas

intenções de transferir, considerando também a interação recíproca com outras pessoas, situações e fatores ao longo do tempo.

Assim, essa abordagem longitudinal também permitiria validar se existe uma relação de retro-alimentação entre estes constructos, no sentido em que o comprometimento ou as estratégias de transferência influenciam a transferência, mas esta, à medida que se torne mais efetiva e contínua, também poderá vir a estimular aqueles constructos.

### *A Pessoa no centro da Transferência*

No âmbito desta nova perspetiva do formando no centro da Transferência, pode colocar-se a questão acerca do que faz sentido personalizar para o indivíduo e do que é importante para a organização.

Recentemente, Blume et al. (2019) voltaram a sublinhar a importância da Personalização da Transferência, tendo em conta que os formandos possuem alguma margem de escolha sobre como, o quê e quando transferir (Bell et al., 2017). Assim, a transferência é vista como um conjunto de escolhas que o trabalhador faz sobre manter, aplicar, eliminar ou alterar o que aprendeu (Baldwin et al., 2009).

Nos nossos estudos, procurou analisar-se se a escolha das formações era feita por eles e por interesse próprio, se havia indicação da chefia ou organização ou se existia uma combinação desses fatores. Poucos estudos se têm debruçado sobre este tema e as conclusões da presente investigação também apresentam algumas particularidades.

Por exemplo, no Estudo 3, acerca da relação entre os comprometimentos organizacional e profissional e a transferência da formação, concluiu-se que os participantes em formações obrigatórias apresentam uma perceção mais negativa sobre a transferência, enquanto aqueles que frequentaram programas formativos por vontade própria e por indicação da chefia foram os que manifestaram maior probabilidade para transferir. Aparentemente, esta liberdade de escolha está associada a temas que possam ser mais do interesse dos trabalhadores, daí a sua maior tendência para transferir.

Esta conclusão está em linha com estudos sobre a influência da frequência voluntária ou obrigatória de formação na motivação para aprender e transferir (Baldwin et al., 1991; Curado et al., 2015).

Contudo, é essencial conhecer os perfis dos trabalhadores, pois estes podem gerar novas leituras. Num dos *clusters* que surgiu naquele estudo, existia uma forte componente normativa profissional e organizacional e sobressaiu uma perceção favorável da transferência perante formações obrigatórias. Aparentemente contraditória, esta conclusão enquadra-se no sentido de dever e internalização de normas associado àquela componente.

Em contrapartida, considerar que a escolha voluntária contribui sempre para melhores resultados não é consensual. Por exemplo, para grupos com maior escolaridade e abordagens mais proativas, terem liberdade para escolher o seu percurso de aprendizagem pode traduzir-se em maiores níveis de comprometimento, como se concluiu no Estudo 3. Também no Estudo 4, a obrigatoriedade da frequência levou a perceções mais negativas acerca de importantes antecedentes da transferência, como a Transferibilidade, o Desempenho – Expetativas de Resultados (antecedentes provenientes do “*Learning Transfer System Inventory*”, validado no Estudo 1).

Porém, o impacto da autonomia vs. obrigatoriedade sobre a Motivação para Transferir e as Estratégias Cognitivo-Afetivas (2 dos 3 fatores que permaneceram no modelo final da investigação) revela resultados distintos dos da literatura e mesmo dos nossos estudos anteriores. Aqui, em ambos os casos, são os trabalhadores que fizeram uma escolha voluntária, que revelam menor motivação para transferir ou menor recurso àquelas estratégias, o que parece contraditório.

Uma das possíveis explicações pode estar associada ao tipo de formações voluntárias que o trabalhador seleciona. Pode suceder que este escolha um tema do seu gosto pessoal, pouco transferível para o contexto de trabalho, daí a motivação para transferir ou a mobilização de estratégias para fazê-lo serem escassas.

Neste último estudo, foi a opção combinada a apresentar os valores mais favoráveis em todos os fatores, exceto o comprometimento organizacional afetivo. Neste caso, a forma como a “participação obrigatória” é comunicada pode ser determinante para uma perceção mais ou menos positiva.

Neste aspeto, também será importante prevenir tensões associadas a essas modalidades de participação. Os estudos apontam para que a escolha de uma formação voluntária que não se venha a concretizar, por razões associadas à organização, tende a gerar menor motivação para aprender e transferir do que a frequência de formações obrigatórias (Baldwin et al., 1991).

Estes resultados evidenciam a necessidade de se analisar as principais tendências não apenas à luz do quadro teórico, mas também dos perfis encontrados ou dos constructos em estudo, que podem ditar diferenças significativas. É nesse sentido que se propõe a utilização mais frequente de metodologias que propiciem esse nível de detalhe, como a análise de Perfis e de relações de Moderação, até com variáveis menos habituais.

Neste novo posicionamento do Formando, começam a surgir associações de outros constructos ao tema da transferência, como a “*accountability*” (p. ex. Burke & Saks, 2009) e a proatividade (p. ex. Crant, 2000), orientados para a ação e para a manutenção daquela. A “*Accountability*” implica em que medida a organização, a cultura e a gestão esperam que os formandos usem o que aprenderam em formação e os responsabilizem por fazê-lo (Brinkerhoff & Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2002). Os estudos são ainda escassos sobre este tema, mas têm evidenciado que a transferência é maior quando os formandos têm de apresentar um relatório sobre a formação, esperam ser avaliados ou a efetividade da transferência é incluída como critério em sistemas de avaliação de desempenho ou sistemas de recompensas e sanções (Baldwin & Magjuka, 1991; Saks & Belcourt, 2006; Tannenbaum & Yukl, 1992; Taylor et al., 2005).

### ***O poder das emoções***

Apesar da evolução da literatura sobre transferência, ainda hoje poucas são as abordagens que incluem a componente emocional (Bell & Kozlowski, 2009). Nesse sentido, Blume et al. (2019) defendem o estudo mais aprofundado de fatores emocionais até aqui pouco considerados, como arrependimento, desapontamento (real ou antecipado) ou contentamento, procurando assim prever-se as trajetórias de transferência, também em função do tipo e intensidade das reações e emoções perante o sucesso ou fracasso dos formandos.

Durante a presente investigação, houve a preocupação em incluir esta dimensão em vários dos constructos.

No âmbito dos comprometimentos organizacional e profissional, a literatura é peremptória em afirmar o forte impacto da componente afetiva (tendo por base o modelo das Três Componentes do Comprometimento Organizacional de Meyer e Allen, 1991, e do Comprometimento Profissional de Meyer et al., 1993), o que realça o vínculo emocional dos trabalhadores face a esses focos. Já na recente investigação de Figueira et al. (2015), sobre a relação determinística do comprometimento profissional sobre o comprometimento organizacional, foi também aquela componente a sobressair, o que pode indiciar a necessidade de uma gestão mais focada nas emoções, sobretudo num contexto em mutação (Lopes, 2012).

Em termos dos estilos de tomada de decisão, o estilo intuitivo é aquele que melhor representa a importância da emoção. Propensos a dar respostas inatas e a confiar rapidamente nos seus recursos internos e emocionais, indivíduos com este estilo decidem rapidamente, com base em “*gut feelings*”. A par do estilo racional, este é considerado um estilo adaptativo, por estar relacionado com resultados positivos (Crossley & Highhouse, 2005; Wood & Highhouse, 2014). Ainda que não tenha emergido na solução final da presente investigação, manteve-se o estilo espontâneo, por vezes percecionado com uma versão mais ágil do estilo intuitivo.

Apesar de estudos sobre perfis ideais ou “*maximizers*” (Parker et al., 2007) apontarem mais para a preponderância do estilo racional, têm surgido evidências de que um padrão “*maximizer*” também está mais associado a questões emocionais menos positivas, como a propensão para a depressão (Rice & Aldea, 2006), para o perfeccionismo e para o arrependimento (Choi & Jun, 2009).

No modelo final, as Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas surgiram como um importante mediador na relação entre a Motivação para transferir, o *Coaching* de Desempenho e a Transferência da Formação. A mediação parcial que as liga à motivação para transferir, tradicionalmente um dos mais fortes antecedentes da transferência, vem reposicionar estas estratégias e inclusive a importância da afetividade.

Contudo, se este conjunto de cognições e emoções serve para favorecer a ação, não é suficiente para substituí-la. É nesse sentido que Crant (2000) reforça a necessidade de comportamentos proativos, neste caso orientados para a transferência.

### *A idade importa?*

As organizações deparam-se hoje com a convivência de várias gerações no local de trabalho, procurando compatibilizar motivações e práticas de trabalho, de forma a potenciar o que de melhor cada uma tem.

No Estudo 1, com os preditores da transferência da formação previstos no *LTSI*, a idade surgiu como um importante moderador. Os resultados mostram que os trabalhadores com mais de 40 anos são os que têm uma perceção menos favorável sobre os fatores Ambiente de Suporte e *Coaching* de Desempenho, que pode suceder por inúmeras razões. Alguns podem ter alcançado uma posição hierárquica superior, estando menos predispostos a aceitar sugestões ou apoio adicionais para melhorar o seu desempenho. Em alternativa, podem também encontrar-se numa fase mais estável da sua carreira profissional, com menores oportunidades de evolução e, por isso, valorizam menos esse ambiente apoiante e de *feedback*.

Entretanto, a análise dessa variável etária nos estilos de tomada de decisão apresenta resultados contraditórios. Alguns autores assumem que as pessoas mais velhas tendem a confiar mais do que os mais jovens nas suas emoções e experiências e menos na razão (Delaney et al., 2015), e apresentam estilos intuitivo e espontâneo mais fortes, comparativamente com os restantes estilos. Esta linha parte do pressuposto que as capacidades cognitivas e a memória de trabalho que sustentam o processo racional de tomada de decisão declinam com a idade, enquanto as competências afetivas associadas ao estilo intuitivo apresentam maior estabilidade e podem melhorar com o tempo (Charles & Carstensen, 2010).

Outros autores defendem justamente o oposto (Loo, 2000; Strough et al., 2002), argumentando que a dependência dos outros, bem como a necessidade de deliberar mais, pode aumentar com a idade, à medida que as capacidades cognitivas diminuem. Por esse motivo, os mais velhos podem apresentar os estilos dependente e racional a complementar-se. Outros investigadores ainda (p. ex. Bruin et al., 2007) identificaram associações entre respondentes mais velhos e os estilos racional e intuitivo, numa combinação de ambas as perspetivas.

No nosso estudo, foram encontradas evidências do impacto da idade apenas em relação ao estilo evitante, com os respondentes com menos de 29 anos a apresentarem menor propensão nesse estilo, contrariamente aos mais velhos.

No tocante às estratégias de transferência da formação, a variável idade não tinha sido estudada anteriormente. As nossas conclusões apontam para que participantes com  $\leq 29$  anos tendem a socorrer-se menos de estratégias cognitivo-afetivas, o que pode também estar relacionado com a sua menor propensão para o evitamento e sugerir o seu foco em ações concretas e a implementação de estratégias comportamentais. A vontade dos mais jovens de obter respostas rápidas, sem tanto planeamento prévio, pode ser uma possível explicação, mas a carecer de investigação mais aprofundada.

Esta inconsistência de resultados vem, de certa forma, ao encontro de um conceito recente, os “*Perennials*”, quando se debate o tema da idade nas organizações. Este corresponde a um grupo crescente de trabalhadores, de todas as idades, cuja caracterização vai além dos estereótipos e não se define pela sua geração, indo além dos limites “ditados” pela sua idade para serem relevantes (Burton et al., 2019).

### ***Desafiar modelos e instrumentos***

Ao longo da presente investigação, foram usadas diversas escalas de autor, algumas já validadas desde há algumas décadas (como é o caso do *GDMS*, de 1995), até escalas com versões mais recentes (o *LTSI* na versão de 2012 ou a *EAA* de 2015).

Além do objetivo de validar cada uma delas para a realidade portuguesa, foi com um sentido crítico e com uma perspetiva inovadora que se procurou olhar para as suas vantagens e fragilidades e utilizá-las como ferramentas para um melhor entendimento dos constructos.

O caso mais evidente deu-se com a validação do *LTSI* no Estudo 1. A estrutura fatorial original proposta pelos autores (Bates et al., 2012), e confirmada na maioria das validações interculturais, inclusive na primeira validação da ferramenta para Portugal (Velada et al., 2009), não emergiu nos nossos resultados. Nesse sentido, revisitou-se a estrutura original do *LTSI*, organizado nas macro-dimensões Capacidade, Motivação e Contexto de Trabalho, e reorganizou-se toda a análise nesse sentido.

A solução fatorial daí decorrente validou algumas variáveis pré-existentes, reforçou um constructo recente, a Transferibilidade, e introduziu uma nova dimensão, o Ambiente de

Suporte. A emergência deste novo fator pode estar associada a aspetos culturais, perante a expectativa paternalista de que a organização crie condições efetivas de suporte à transferência da formação.

Outra leitura inovadora foi o recurso a modelos multidimensionais e a abordagens metodológicas centradas no indivíduo, como a análise de perfis. Tal sucedeu com a utilização dos modelos de Comprometimento (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993), de Estilos de Tomada de Decisão (Scott & Bruce, 1995) e de Estratégias de Transferência (*EAA* – Brant et al., 2015). Anteriores estudos, muito ancorados na componente afetiva (comprometimento) e na dicotomia racional-intuitivo (estilos de tomada de decisão), beneficiam agora de uma compreensão mais ampla dos fenómenos em estudo.

À semelhança dos indivíduos, as escalas também precisam de evoluir e ajustar-se às necessidades das organizações. Um bom exemplo foi o esforço de depuração feito pelos autores do *LTSI* e da *EAA*, que resultaram em novas versões, mais centradas nos indicadores essenciais e mais fáceis para os respondentes.

Contudo, este esforço deve prosseguir, até para permitir ajustar estas ferramentas aos novos desafios da transferência da formação. Um dos exemplos é novamente o *LTSI*, concebido para medir uma realidade mais “clássica” da formação, quando, na realidade, muitos formandos aprendem hoje de forma diferente (auto-estudo, formação *online*, formação experiencial, etc.).

Em geral, será importante assegurar também a adaptação das questões sociodemográficas e situacionais, para que ajustem aos novos contextos organizacionais. Por exemplo, será importante que, doravante, estejam mais alinhadas com novas experiências formativas, com dinâmicas de trabalho à distância, com múltiplos comprometimentos inclusive com “*gig workers*”, entre outros.

Uma das recentes propostas neste sentido é o Modelo 70-20-10, em que se considera que apenas 10% do desenvolvimento de Pessoas é centrado na formação no seu formato mais tradicional. De facto, qualquer tarefa de trabalho pode ser hoje uma experiência de aprendizagem, se o trabalhador lhe atribuir esse sentido e a formação é apenas mais uma delas (Van Der Krogt, 2007). Nesse sentido, os instrumentos de medida precisam refletir (e medir) essas novas realidades.

### *Uma tese enquanto ato de transferência*

Se considerarmos que um curso de doutoramento é também uma “trajetória de aprendizagem”, o investigador vive, à semelhança dos trabalhadores, as dinâmicas e desafios que descrevemos nestas páginas.

Como transpor as aprendizagens e convertê-las em conteúdo consistente e cientificamente pertinente? Como garantir a manutenção das mesmas ao longo do tempo, mantendo a motivação e a disciplina necessárias? Como decidir de forma acertada e escolher as melhores estratégias? E, sobretudo, como se manter comprometido com o seu objetivo, que é, por vezes, um objetivo de vida?

Garantir a transferência neste contexto implica também gerir a ânsia de saber mais. Porque uma aprendizagem transferida tem o potencial de gerar novas questões, novas descobertas e novos atos de transferência.

## **8.2. Contributos da Investigação**

### **8.2.1. Contributos para o Quadro Teórico**

No âmbito desta investigação, procurou identificar-se um tema pertinente, a carecer de revisão (segundo alguns dos autores de referência) e que beneficiasse de uma abordagem mais holística e integradora dos seus antecedentes – a Transferência da Formação. Procurou ainda contribuir-se para o quadro teórico, de forma crítica e inovadora, mediante estudos com constructos e modelos de relevo, alguns deles recentes, perspetivando-se relações até então não identificadas na literatura.

Procurou identificar-se em que medida os estilos de tomada de decisão, o comprometimento organizacional, o comprometimento profissional e as estratégias de transferência medeiam a relação entre os preditores da transferência da formação (previstos no *LTSI*) e a transferência da mesma, criando um sistema complexo e multivariado de análise.

Em primeiro lugar, a presente investigação propiciou a validação de um amplo conjunto de escalas de autor, apresentando modelos finais ajustados à realidade portuguesa. Com as devidas resspecificações, todos eles replicaram as estruturas propostas pelos autores originais, exceto o *LTSI*. Para este, foi proposta uma nova abordagem, que vem, por um lado, dar continuidade a uma linha inicial proposta pelos autores originais (mediante a organização das várias dimensões em macro dimensões de Capacidade, Motivação e Ambiente de Trabalho), mas que não foi utilizada em anteriores validações. Contudo, agora com esta nova lógica, alguns dos resultados vieram reforçar conclusões anteriores e apresentar novos fatores de análise.

Um outro contributo prende-se que a análise do duplo comprometimento organizacional-profissional, bem como a relação de determinação entre este e o organizacional, tema bastante recente na literatura sobre comprometimento e ainda mais rara no contexto nacional. As conclusões daí decorrentes confirmam a relação de determinação do comprometimento profissional face ao organizacional, na presente amostra.

A análise de *clusters* num dos estudos permitiu também uma leitura mais detalhada das diferenças entre grupos e foi, até onde se sabe, o primeiro estudo de perfis em que se consideraram os comprometimentos profissional e organizacional e a transferência da formação.

A nossa investigação indica também que a implementação de sistemas de transferência nas organizações deve ter em conta variáveis individuais (idade, género, habilitações, posição e antiguidade) e de contexto (tipo e duração da formação, objetivos de frequência), que possam estar na origem de diferenças estatisticamente significativas. Antes mesmo de se desenharem as políticas e práticas de Formação, será fundamental que os decisores possuam mais informação sobre o impacto destas dimensões.

As conclusões do estudo final relançam o debate acerca dos preditores realmente centrais na relação com a transferência. Do conjunto final de 16 fatores, emergiram a Motivação para Transferir e o *Coaching* de Desempenho, mediados pelas Estratégias de Transferência Cognitivo-Afetivas. A existência de uma mediação parcial com a motivação para transferir vem colocar novas questões acerca deste que tem sido um dos preditores mais fortes da transferência.

Ao longo dos diferentes estudos, e tendo em vista a convergência metodológica, utilizaram-se metodologias de análise distintas, tendentes a permitir uma compreensão mais alargada e a consolidar os resultados encontrados. Assim, a par de metodologias qualitativas

usadas na preparação dos instrumentos, foram utilizadas a Modelação por Equações Estruturais, Análises de Mediação, Análises de Moderação com recurso a Multigrupos, MANOVAS e ANOVAS e Análise de *Clusters*.

Em geral, esta investigação contribuiu para uma compreensão mais integrada dos constructos e das suas relações de influência, confirmando resultados suportados no quadro teórico e trazendo novas questões, para futuras linhas de investigação.

### **8.2.2. Contributos para a Gestão de Recursos Humanos**

Nem sempre as organizações dispõem da informação adequada para tomar decisões estruturantes sobre a gestão das suas Pessoas. A disponibilização das escalas validadas nesta investigação constitui um dos contributos iniciais, ao permitir-lhes ter acesso a ferramentas robustas de diagnóstico e avaliação de dinâmicas organizacionais.

Um outro contributo prende-se com uma maior compreensão sobre os motivos pelos quais os trabalhadores transferem o que aprenderam em formação, construindo um mapa integrado de antecedentes, com potencial para ser usado pelas organizações, aquando do desenho e avaliação das suas políticas de formação.

Um desses antecedentes é o comprometimento, estudado aqui na sua orientação para a organização e para a profissão. O estudo dual destes comprometimentos permitiu identificar que o sentido e intensidade de um é muito semelhante ao do outro. Nesse sentido, será importante que as organizações dêem condições aos trabalhadores para se desenvolverem e progredirem na sua profissão, o que trará benefícios para ambos os focos.

A análise multidimensional das diversas componentes daqueles comprometimentos também levanta a questão acerca das melhores estratégias de vinculação dos seus trabalhadores. Em contextos ágeis e em mudança, as organizações podem sentir-se tentadas a implementar medidas instrumentais de curto prazo. Todavia, estas favorecem sobretudo o comprometimento mais calculativo, menos propenso a comportamentos desejáveis.

Por isso, a análise de *clusters* torna-se muito útil, ao propiciar a caracterização de perfis mais e menos comprometidos e a aplicação de medidas organizacionais realmente

personalizadas. Por exemplo, num dos estudos, foi identificada a existência de perfis comprometidos e mais orientados para a transferência da formação.

Um maior conhecimento sobre os estilos de tomada de decisão dos seus trabalhadores e a forma com os mobilizam para escolher as estratégias mais adequadas para transferir também pode ser de extrema utilidade. Para os indivíduos, esta tomada de consciência pode ajudá-los a melhorar o seu estilo decisional e amplificar as suas opções de escolha. Para as organizações, esta compreensão pode levá-las a desenhar estratégias de suporte à tomada de decisão e a realinhar prioridades e investimentos.

Em suma, identifica-se a necessidade de utilizar estratégias facilitadoras de cada um destes antecedentes, até porque todos eles geram benefícios organizacionais que vão além da própria transferência da formação. Mas também é essencial complementá-las com uma definição clara de prioridades, para que os investimentos sejam orientados para uma “Agenda da Transferência” clara e exequível.

### 8.3. Limitações da Investigação

A revisão de Schoeb et al. (2019) mostra que a maioria dos instrumentos de medida da transferência são com base em autopreenchimento e geralmente aplicados num único momento, em média três meses após o final da formação. Esta limitação arrisca a propiciar apenas um retrato parcelar da realidade, condicionado por questões de desejabilidade social dos respondentes.

A escolha deste formato na presente investigação pretendeu, sobretudo, garantir a total confidencialidade dos participantes, tendo também em conta a perspectiva de alguns autores das escalas utilizadas. Por exemplo, Loo (2000) referiu que o *GDMS* era “imune” ao fingimento, após tê-lo testado face a variáveis de desejabilidade social. Além disso, procurou também seguir-se as recomendações de Podsakoff et al. (2003, 2012) para reduzir o erro da variância do método comum.

Em futuras investigações, sugere-se a compilação de outras fontes de informação, nomeadamente com o recurso a observações, estudos de caso, entrevistas, diários com registo

regular de informação, com o objetivo de obter uma visão mais abrangente e mesmo recriar contextos reais de tomada de decisão (Galotti, 2006).

Por outro lado, a lógica integrada subjacente a este estudo pode constituir, por si, uma limitação, ao inibir a identificação de relações estruturais parcelares entre os vários constructos e entre estes e a transferência (este trabalho foi, de facto, realizado, mas não foi apresentado de forma detalhada, a fim de não desvirtuar o objetivo central desta investigação).

O desenho de investigação também não contemplou a avaliação da manutenção da transferência ao longo do tempo, bem como as variações individuais ao longo das trajetórias de transferência (Huang et al., 2017). Isso implicaria, por exemplo, a repetição de medidas de transferência, em formato diário, semanal e mensal, o que pode ser mais desafiante em amostras organizacionais.

#### **8.4. Estudos Futuros**

O término desta investigação deixa em aberto inúmeras questões e oportunidades futuras. Uma das primeiras prende-se com os próprios antecedentes da transferência e com a contínua construção desse sistema holístico.

Por um lado, dada a emergência de apenas três preditores no modelo final, seria pertinente identificar quais os seus próprios antecedentes, até porque as condições pré-formação podem ter impacto antes mesmo do programa formativo começar (Gegenfurtner et al., 2009). Um desses exemplos é a personalidade proactiva, positivamente relacionada com a motivação para transferir (Vignoli & Depolo, 2019) e com uma maior probabilidade de planear como ser bem sucedido na formação (Bell et al., 2017).

Por outro lado, começam a surgir estudos sobre novos constructos, que carece de integrar nesta análise. Um deles é a atmosfera no contexto da formação, isto é, a forma como os formandos trabalham juntos e compartilham informações durante a ação (Donovan & Darcy, 2011).

Outro prende-se com a importância do erro na formação e na transferência, num contexto em que se encoraja os formandos a cometer erros e a vê-los como algo natural e parte

do processo de aprendizagem (Cullen et al., 2013; Klamar et al., 2020). Apesar de ser reconhecido com um importante preditor da transferência em contextos de implementação de *software*, os resultados do seu impacto noutros contextos organizacionais não são conclusivos.

Existem evidências de que, aumentando as expectativas dos participantes sobre os efeitos positivos da formação, o seu desempenho também melhora (Eden & Ravid, 1982; Noe & Schmitt, 1986), mas esta variável tem sido pouco explorada. Esta questão abre a oportunidade para se repensar novas estratégias para construir a “reputação” da formação e da transferência nas organizações. Aliás, foi encontrada uma relação positiva entre ambas (Heilmann et al., 2013), o que se enquadra na crescente necessidade de reforçar a confiança das organizações e das Pessoas acerca da formação.

Os diferentes agentes envolvidos também carecem de maior atenção futura, em particular os formadores (Burke & Hutchins, 2008; Donovan & Darcy, 2011). Questões como a sua preparação, entusiasmo, comprometimento, *feedback*, relacionando o conteúdo da formação com as necessidades dos trabalhadores, podem ser determinantes para a transferência.

Os formandos também se podem tornar embaixadores mais ativos da transferência. Por exemplo, Yelon et al. (2014) identificaram que, no espaço de dois a três anos após a formação, muitos trabalhadores começaram a sensibilizar os outros para as vantagens da transferência ou a ensinar-lhes voluntariamente o que tinham aprendido durante a formação. Identificar esses elementos influentes e apoiá-los ao longo da sua trajetória pode traduzir-se em maiores efeitos multiplicadores na organização.

Em contrapartida, o suporte dos pares tem sido bastante investigado, ainda que apenas numa lógica unidimensional. Será importante compreender que formatos esse suporte pode assumir, nomeadamente em “equipa vs. individual”, “voluntário vs. obrigatório” e “formal vs. informal” (Repper, 2013).

Na última década, tem-se assistido a abordagens multidimensionais mais frequentes, o que leva também a repensar modelos e concetualizações.

Uma das propostas de estudos futuros diz respeito a um dos conceitos que emergiu no modelo final, o *Coaching e Feedback de Desempenho*. Este tem sido estudado sobretudo como um constructo unidimensional, o que não permite identificar quem são os autores desse *feedback* (Lim & Johnson, 2002), em que formato e com que regularidade é dado, que

estratégias são utilizadas ou em que fases do processo formativo têm lugar. Igualmente pouco se sabe sobre o seu conteúdo (positivo ou negativo) e foco (focado na melhoria de processos ou de desempenho). Encontrar algumas destas respostas poderá vir a dar origem ao desenvolvimento de novas medidas que permitam distinguir e detalhar *feedback* e *coaching* e colocar em prática iniciativas mais efetivas (Reinhold et al., 2018).

Um outro tema que voltou a surgir recentemente prende-se com a noção de "institucionalização da transferência", mediante a criação de um sistema de incentivo, que premeie quem transfere, mas também quem contribua positivamente para que aquela aconteça (Yaghi & Bates, 2020). Outros autores já tinham proposto a associação da transferência a sistemas de recompensas intrínsecas e extrínsecas (Dubin, 1990) ou a sua inclusão nos sistemas de recompensa por mérito, como forma de reforçar a sua manutenção (Wexley & Latham, 2002).

A sugestão final diz respeito ao papel dos gestores de Pessoas no apoio às estratégias individualizadas de transferência. Tal vai implicar um maior envolvimento, no sentido de compreender a direção e a forma como os trabalhadores escolhem conduzir o seu caminho (que pode ser diferente daqueles que as chefias e as áreas de recursos humanos pretendem) e ajudá-los a conferir sentido às suas experiências de trabalho, que também podem ser experiências de aprendizagem (Poell, 2017).

Isto implicará também revisitar muito do que se sabe sobre os antecedentes da transferência, agora à luz de novas modalidades de formação e de uma maior urgência na transferência. Fica o convite para estes responsáveis repensarem se a transferência da formação formal merece tanta atenção ou se, pelo contrário, esta é apenas um dos contextos possíveis e se fará mais sentido compreender realmente como as pessoas aprendem no seu contexto de trabalho e ajudá-las a fazerem esse percurso mais rápida e eficazmente (Baldwin et al., 2017).

Neste percurso, fica uma última proposta para investigações futuras, associada ao crescente dinamismo da formação *online* (Siewiorek et al., 2013; Testers et al., 2019) (síncrona e assíncrona), enquanto resposta aos constrangimentos colocados pela COVID-19.

Este não é um tema novo e tem ganho expressão nas organizações à medida que vão surgindo inovações tecnológicas, mais ferramentas de interação e comunicação digital (Noe et al., 2014). Inúmeras organizações estão a recorrer cada vez mais a programas *online* (Safar,

2012), enquanto forma de providenciar formação contínua e qualificação profissional aos seus trabalhadores (Abbad et al., 2010), seja para reduzir custos associados à formação, seja porque as novas gerações são mais adeptas de formatos virtuais (Gibson & Sodeman, 2014).

Todavia, subsistem inúmeros desafios à formação *online*. Por um lado, os formandos precisam de estratégias de autoregulação que lhes permitam controlar a sua concentração, motivação e aprendizagem, num contexto em que são simultaneamente estimulados por tarefas e objetivos profissionais (Aguinis & Kraiger, 2009). Segundo Wasserman e Migdal (2019), alguns formandos podem sentir-se isolados, menos confiantes e frustrados em formações *online*, por não estabelecerem relações diretas e recíprocas (Williams et al., 2020), em que a linguagem não verbal aporta mais riqueza à comunicação (Drange & Roarson, 2015), por não terem respostas e *feedback* imediatos (Fletcher & Bullock, 2015) ou ainda por experienciarem dificuldades técnicas.

Por último, o *design* destas formações ou os métodos pedagógicos utilizados (p. ex. aprendizagem ativa, *feedback* durante a ação, prática intencional) têm de ser ajustados a esta realidade (Garavan et al., 2010; Thalheimer, 2017), havendo a oportunidade de maximizar a utilização de ferramentas colaborativas (p. ex. chat, fóruns) para favorecer uma interação percebida mais positiva (Cidral et al., 2018).

Este desafio pode ser superior quando se trata da formação em *soft skills* que, já por si, tendem a apresentar valores de transferência inferiores mesmo em formações presenciais (Blume et al. 2010). Por estes motivos, também nesta área tem surgido o repto para se estudar a transferência da formação (Salas et al., 2012) em futuras investigações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadi, Z. M., Dirani, M., & Barhate, M. (2020). Impact of Technology on Informal Learning and Self-directed Learning in the Workplace: A Literature Review. In *annual meeting for the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, Atlanta, 26-29*.

Afonso, C. C., & Borges-Andrade, J. E. (2019). Learning transfer system inventory: evidências de validação para o Brasil. *Psychologica*, 62(1), 143-164.

Agor, W. H. (1989). *The logic of intuition: How top executives make important decisions*. In W. H. Agor (Ed.), *Intuition in organizations: Leading and managing productively*, 157–170. Sage Publications, Inc.

Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–74.

Ahituv, N., Igbaria, M., & Sella, A. V. (1998). The effects of time pressure and completeness of information on decision making. *Journal of management information systems*, 15(2), 153-172.

Ahmad, K. Z., & Bakar, R. A. (2003). The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia. *International Journal of Training and Development*, 7(3) 166–85.

Ahmed, T., Shahid Khan, M., Thitivesa, D., Siraphatthada, Y., & Phumdara, T. (2020). Impact of employees engagement and knowledge sharing on organizational performance: Study of HR challenges in COVID-19 pandemic. *Human Systems Management*, (Preprint), 1-15.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.

Akar, H. (2018). The Relationships between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.

Akyürek, S., & Guney, S. (2018). Effects of Learning Styles and Locus of Control on the Decision-Making Styles of Leader Managers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2317-2328.

Al Shra'ah, A. E. M. (2015). The impact of decision making styles on organizational learning: An Empirical study on the public manufacturing companies in Jordan. *International Journal of Business and Social Science*, 6(4).

Alacreu-Crespo, A., Fuentes, M. C., Abad-Tortosa, D., Cano-Lopez, I., González, E., & Serrano, M. Á. (2019). Spanish validation of General Decision-Making Style scale: Sex invariance, sex differences and relationships with personality and coping styles. *Judgment and Decision Making*, 14(6), 739.

Al-Emadi, M. A. S., & Marquardt, M. J. (2007). Relationship between employees' beliefs regarding training benefits and employees' organizational commitment in a petroleum company in the State of Qatar. *International journal of training and development*, 11(1), 49-70.

Allen, N. J. (2016). Commitment as a multidimensional construct. In *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar Publishing.

Allen, N. J., & Grisaffe, D. B. (2001). Employee commitment to the organization and customer reactions - Mapping the linkages. *Human Resource Management Review*, 11, 209-236.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects?. *Journal of business research*, 26(1), 49-61.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, 42(2), 331-342.

Allwood, C. M., & Salo, I. (2012). Decision-making styles and stress. *International Journal of Stress Management*, 19(1), 34–47. <https://doi.org/10.1037/a0027420>.

Almeida, M. H., Faísca, L., & Jesus, S. (2007). Implicação organizacional: Um estudo confirmatório de validação do instrumento. In *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, 193–211. Lisboa: Edições Colibri.

Alnowaiser, A. (2017). *The impact of work environment, individual characteristics, training design and motivation on training transfer to the work: the case of Saudi Arabian Public Security Organisation* [Tese de doutoramento não publicada]. University of Westminster.

Alqahtani, H., & Kavakli-Thorne, M. (2020). Does Decision-Making Style Predict Individuals' Cybersecurity Avoidance Behaviour?. In *International Conference on Human-Computer Interaction*, 32-50. Springer, Cham.

Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1973). On operationalizing the concept of commitment. *Social Forces*, 51(4), 448-454.

Alvarez, K., Salas, E., Garofano, C.M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416, DOI: 10.1177/1534484304270820.

Andrade, D. F., Tavares, H. R., & Valle, R. C. (2000). Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e aplicações. In *XIV Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística*. São Paulo, SP: Associação Brasileira de Estatística. Disponível em <http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf>

Angle, H. L., & Perry, J. L. (1986). Dual commitment and labor-management relationship climates. *Academy of Management Journal*, 29(1), 31-50.

Antle, B. F., Barbee, A. P., Sullivan, D. J., & Christensen, D. N. (2009). The effects of training reinforcement on training transfer in child welfare. *Child Welfare*, 88(3).

Antunes, A., Luís Nascimento, J., & Bates, R. A. (2018). The revised learning transfer system inventory in Portugal. *International Journal of Training and Development*, 22(4).

Appelt, K.C., Milch, K.F., Handgraaf, M.J., & Weber, E.U. (2011). The Decision Making Individual Differences Inventory and guidelines for the study of individual differences in judgment and decision-making research. *Judgment and Decision Making*, 6(3), 252-262.

Aranya, N., Pollock, J., & Amernic, J. (1981). An examination of professional commitment in public accounting. *Accounting, organizations and society*, 6(4), 271-280.

Armstrong, S. J., & Priola, V. (2001). Individual differences in cognitive style and their effects on task and social orientations of self-managed work teams. *Small Group Research*, 32(3), 283-312.

Arroba, T. Y. (1978). Decision-making style as a function of occupational group, decision content and perceived importance. *Journal of Occupational Psychology*, 51(3), 219-226.

Awoniyi, E. A., Griego, O. V., & Morgan, G. A. (2002). Person-environment fit and transfer of training. *International journal of training and development*, 6(1), 25-35.

Baddeley, A. D., & Longman, D. J. A. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. *Ergonomics*, 21(8), 627-635.

Badia, A., & Monereo, C. (2010). Ensino e aprendizagem de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. *Psicologia da Educação virtual—Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*, 311-328.

Bagozzi, R.P & Edwards, J.R. (1998). A general approach to representing constructs in organizational research. *Organizational Research Methods*, 1(1), 45-87.

Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decisionmaking style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32(4), 963–976. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.003>

Baiocco, R., Laghi, F., D'Alessio, M., Gurrieri, G., & Di Chiacchio, C. (2007). La valutazione degli stili nella presa di decisione in adolescenza: quale utilizzo in ambito educativo? *Psicologia Dell'educazione e Formazione*, 9(1), 67–98.

Baker, B. A. (2012). Individual differences in rater decision-making style: An exploratory mixed-methods study. *Language Assessment Quarterly*, 9(3), 225-248.

Baldwin, T T, & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017), 'The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry', *Human Resource Development Quarterly*, 28, 17–28.

Baldwin, T. T., Ford, J. K., & 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(1), 41-70.

Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel psychology*, 44(1), 51-65.

Baldwin, T. T., Ford, J.K., & Blume, B.D. (2009), 'Transfer of training 1988-2008: An updated review and new agenda for future research', *International review of industrial and organizational psychology*, 24, 41-70.

Balleine, B. W. (2007). The neural basis of choice and decision making. *Journal of Neuroscience*, 27(31), 8159-8160.

Bamberger, P., & Meshoulam, I. (2000). Human resource management strategy. *Published Sage*, London, 99.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.

Barber, L. L. (2005). *Decision making styles associated with adolescent risk taking behavior* [Tese de doutoramento não publicada]. The Ohio State University.

Bardin, Laurence. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn?: A taxonomy for far transfer. *Psychological bulletin*, 128(4), 612-637.

Baron, J. (2000). *Thinking and Deciding*, 3rd Ed. New York, NY: Cambridge University Press.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.

Bartlett, K. R. (2001), ‘The relationship between training and organizational commitment: a study in the health care field’, *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335–61.

Bartlett, K. R., & Kang, D. (2004), ‘Training and organizational commitment among nurses following industry and organizational change in New Zealand and the United States’, *Human Resource Development International*, 7(4), 423–40.

Bass, B.M., & Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2ª ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>

Bastos, A. V. (2000). Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: O impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, 35(4), 48–60.

Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International journal of training and development*, 9(2), 96-109.

Bates, R., Holton III, E. F., Seyler, D. L., & Carvalho, M. A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42.

Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549–569. doi:10.1080/13678868.2012.726872

Bates, R., Kauffeld, S., & Holton, E.F. III (2007). Examining the factor structure and predictive ability of the German version of the learning transfer system inventory. *Journal of European Industrial Training*, 31, 195-211.

Baumann, M. R., Gohm, C. L., & Bonner, B. L. (2011). Phased training for high-reliability occupations: Live-fire exercises for civilian firefighters. *Human Factors*, 53, 548–557. <http://doi.org/10.1177/0018720811418224>

Bavolar, J., & Bačíková-Slešková, M. (2018). Do decision making styles help explain health-risk behavior among university students in addition to personality factors? *Studia Psychologica*, 60 (2), 71–83. <https://doi.org/10.21909/sp.2018.02.753>

Bavolar, J., & Bacikova-Sleskova, M. (2020). Decision-making styles and mental health—A person-oriented approach through clustering. *Journal of Behavioral Decision Making*. 33(1). DOI: 10.1002/bdm.2183

Bavolar, J., & Orosová, O. G. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. *Judgment and Decision making*, 10(1), 115-122.

Bazeley, P. (2002). The evolution of a project involving an integrated analysis of structured qualitative and quantitative data: from N3 to NVivo. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(3), 229-243.

Beck, K., & Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment: A cross-sequential examination of change with tenure. *Journal of vocational behavior*, 56(1), 114-136.

Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-40.

Becker, H. S., & Carper, J. W. (1956). The development of identification with an occupation. *American Sociological Review*, 2(3), 341–348.

Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35, 232–244.

Becker, T. E. (2009). *Interpersonal commitments*. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *SIOP organizational frontiers series. Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (p. 137–178). Routledge/Taylor & Francis Group.

Becker, T. E. (2016). Multiple foci of workplace commitments. In *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar Publishing.

Becker, T. E., & Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of organizational behavior*, 14(2), 177-190.

Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. I. (1996). Foci and bases of employees commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.

Becker, T. E., Kernan, M. C., Clark, K. D., & Klein, H. J. (2018). Dual Commitments to Organizations and Professions: Different Motivational Pathways to Productivity. *Journal of Management*, 44(3), 1202–1225. <https://doi.org/10.1177/0149206315602532>

Becker, T. E., Klein, H. J., & Meyer, J. P. (2009). Accumulated wisdom and new directions for workplace commitments. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*: 419–452. New York: Routledge/Taylor and Francis.

Beer, M. (2015). HRM at a crossroads: Comments on “Evolution of strategic HRM through two founding books: A 30th anniversary perspective on development of the field”. *Human Resource Management*, 54(3), 417-421.

Beer, M., Boselie, P., & Brewster, C. (2015). Back to the future: Implications for the field of HRM of the multistakeholder perspective proposed 30 years ago. *Human Resource Management, 54*(3), 427-438.

Beer, M., Finnström, M., & Schrader, D (2016). Why Leadership Training Fails—and What to Do about It. *Harvard Business Review, 94*(10), 50–57.

Beer, M., Spector, B. A., Lawrence, P. R., Mills, D. Q., & Walton, R. E. (1984). *Managing human assets*. Simon and Schuster.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied psychology, 93*(2), 296.

Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2010). Toward a theory of learner-centered training design: An integrative framework of active learning.

Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology, 102*(3), 305.

Bensi, L., & Giusberti, F. (2007). Trait anxiety and reasoning under uncertainty. *Personality and Individual Differences, 43*(4), 827-838.

Benson, J., & Hocevar, D. (1985). The Impact of Item Phrasing on the Validity of Attitude Scales for Elementary School Children. *Journal of Educational Measurement, 22*(3), 231-240.

Bentein, K., Vandenberghe, C., Vandenberg, R., & Stinglhamber, F. (2005). The role of change in the relationship between commitment and turnover: a latent growth modeling approach. *Journal of applied psychology, 90*(3), 468.

Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equation program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Bergman, M. E. (2006). The relationship between affective and normative commitment: review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(5), 645-663.

Bergman, M. E., Benzer, J. K., Kabins, A. H., Bhupatkar, A., & Panina, D. (2013). An event-based perspective on the development of commitment. *Human Resource Management Review*, 23 (2), 148-160.

Bergstrand, B. (2001). *Situating the estimate: naturalistic decision making as an alternative to analytical decision making in the Canadian Forces*. Retrieved from: <http://wps.cfc.dnd.ca/irc/nh9798/0021>

Berisha, G., Pula, J. S., & Krasniqi, B. (2018). Convergent validity of two decision making style measures. *Journal of Dynamic Decision Making*, 4, 1-1.

Bernardes, R. F., Guzzo, R. F., & Madera, J. M. (2019). Millennial Attitudes Toward Online and Traditional Training Methods: The Role of Training Utility and Satisfaction. *Cornell Hospitality Quarterly*, 60(4), 320-334.

Betsch, C. (2004). Präferenz für intuition und deliberation (PID). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25(4), 179-197.

Bhatti, M. A., & Kaur, S. (2010). The role of individual and training design factors on Training Transfer. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 656-672

Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.

Bishop, J. W., & Scott, K. D. (2000). An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment. *Journal of applied Psychology*, 85(3), 439.

Bishop, J. W., Scott, K. D., Goldsby, M. G., & Cropanzano, R. (2005). A construct validity study of commitment and perceived support variables: A multifoci approach across different team environments. *Group & Organization Management*, 30(2), 153-180.

Blais, A. R., Thompson, M. M., & Baranski, J. V. (2003). *The Effects of Individual Differences in Cognitive Styles on decision-Making Accuracy and Latency*. Defense Research and Development Toronto (Canada).

Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of occupational and organizational psychology*, 76(4), 469-488.

Blau, G., & Lunz, M. (1998). Testing the incremental effect of professional commitment on intent to leave one's profession beyond the effects of external, personal, and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52(2), 260-269.

Blau, G., Andersson, L., Davis, K., Daymont, T., Hochner, A., Koziara, K., ... & Holladay, B. (2008). The relation between employee organizational and professional development activities. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 123-142.

Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4).

Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283.

Blustein, D. L. (1987). Decision-making styles and vocational maturity: An alternative perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 30(1), 61-71.

Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33(2), 203-216.

Bodin, R., Chermack, T. J., & Coons, L. M. (2016). The effects of scenario planning on participant decision-making style: A quasi-experimental study of four companies. *Journal of Futures Studies*, 20(4), 21-40.

Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual review of psychology*, 54(1), 579-616.

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological methods & research*, 17(3), 303-316.

Bolte, A., Goschke, T., & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological science*, 14(5), 416-421.

Bookter, A. I. (1999). Convergent and Divergent Validity of the Learning Transfer Questionnaire.

Botke, J.A., Jansen, P.G., Khapova, S. N., & Tims, M. (2018). Work factors influencing the transfer stages of soft skills training: A literature review. *Educational Research Review*, 24, 130-147.

Bouckennooghe, D., M. Schwarz, G., & Minbashian, A. (2015). Herscovitch and Meyer's three-component model of commitment to change: Meta-analytic findings. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 578-595.

Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications. In A. I.-N. P. D. Pearson (Ed.), *Review of Research in Education*, 24, 61-100. Washington, DC.: American Educational Research Association.

Brant, S. R. C. (2013). Impacto do treinamento no trabalho: O efeito mediador das estratégias de aplicação do aprendido. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 13(3), 351-362.

Brant, S. R. C., Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Estratégias de aplicação do aprendido: análise baseada em TRI. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 1-10.

Brehmer, B. (1992). Dynamic decision making: Human control of complex systems. *Acta psychologica*, 81(3), 211-241.

Brinkerhoff, R. O. (1988). An integrated evaluation model for HRD. *Training & Development Journal*, 42(2), 66-69.

Brinkerhoff, R. O. (1989). Evaluating Training Programs in Business and Industry. *New Directions for Program Evaluation*, 44, 1-104.

Brinkerhoff, R. O., Brethower, D. M., Hluchyj, T., & Nowakowski, J. R. (1983). *Programme evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers Group.

Brion, C. (2020). The role of culture in the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 384-393.

Brislin, R. W. (1986). *The wording and translation of research instruments*. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Cross-cultural research and methodology series, Vol. 8. Field methods in cross-cultural research*, 137–164. Sage Publications, Inc.

Brousseau, K. R., Driver, M. J., Hourihan, G., & Larsson, R. (2006). The seasoned executive's decision-making style. *Harvard business review*, 84(2), 110.

Brown, K. G., & Sitzmann, T. (2011). 'Training and employee development for improved performance,' In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology*, 2, 469–503, Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, S. G., & Daus, C. S. (2015). The influence of police officers' decision-making style and anger control on responses to work scenarios. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 294-302.

Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of applied psychology*, 81(4), 358.

Brown, T. C., & Warren, A. M. (2009). Distal goal and proximal goal transfer of training interventions in an executive education program. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 265-284.

Brown, T. C., McCracken, M., & Hillier, T. L. (2013). Using evidence-based practices to enhance transfer of training: assessing the effectiveness of goal setting and behavioural observation scales. *Human Resource Development International*, 16(4), 374-389.

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in Adult Decision- Making Competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 938–956.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.

Buchanan, L., & O Connell, A. (2006). A brief history of decision making. *Harvard business review*, 84(1), 32.

Bulut, C., & Culha, O. (2010). The effects of organizational training on organizational commitment. *International Journal of Training and Development*, 14(4), 309–322.

Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.

Burke, L. A., & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 38(3), 227-241.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–96.

Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2008). A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2). doi:10.1002/hrdq

Burke, L. A., & Miller, M. K. (1999). Taking the mystery out of intuitive decision making. *Academy of Management Perspectives*, 13(4), 91-99.

Burke, L. A., & Saks, A. M. (2009). Accountability in training transfer: Adapting Schlenker's model of responsibility to a persistent but solvable problem. *Human Resource Development Review*, 8(3), 382-402.

Burke, L. A., Hutchins, H. M., & Saks, A. M. (2013). *Best practices in training transfer*. In M. A. Paludi (Ed.), *Psychology for business success, Vol. 1. Juggling, balancing, and integrating work and family roles and responsibilities, Vol. 2. Institutional equity and compliance, Vol. 3. Managing, leading, and developing employees, Vol. 4. Implementing best practices in human resources*, 115–132. Praeger/ABC-CLIO.

Burton, C.M., Mayhall, C., Cross, J., & Patterson, P. (2019). Critical elements for multigenerational teams: a systematic review. *Team Performance Management*, 25(7/8), 369-401. <https://doi.org/10.1108/TPM-12-2018-0075>

Caetano, A., & Tavares, S. (2000). Determinantes da implicação organizacional em cinco países europeus. In M. B. Cabral, J. Vala, & J. Freire (Eds.), *Atitudes Sociais dos Portugueses – Trabalho e Cidadania*, 97–121. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 4, 3-16.

Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (1995). Toward theoretically based principles of training effectiveness: A model and initial empirical investigation. *Military psychology*, 7(3), 141-164.

Cappelli, P. (1999). The new deal at work: Managing the market-based employment relationship. *Harvard Business School Press*. Cappelli, P. (2000). *Managing without commitment*. *Organizational Dynamics*, 28(4), 11-24.

Carochinho, J. (1998). *Satisfação no Trabalho, Compromisso e Cultura Organizacional: Estudo Empírico na Banca com Base no Modelo dos Valores Constratantes*. [Tese de Mestrado não publicada]. ISCTE, Lisboa, Portugal

Carochinho, J., Neves, J., & Jesuino, J. (1998). *Organizational Commitment - O conceito e sua medida: Adaptação e validação do Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) para a cultura organizacional portuguesa. Comunicação apresentada no II Congresso Ibero Americano de Psicologia, Madrid. Citado por: Carochinho, J. A. (1998). Satisfação no Trabalho, Compromisso e Cultura Organizacional: Estudo Empírico na Banca com Base no Modelo dos Valores Constratantes*. [Tese de Mestrado não publicada]. ISCTE, Lisboa, Portugal

Carson, K. D., & Carson, P. P. (2002). Differential relationships associated with two distinct dimensions of continuance commitment. *International Journal Organization Theory and Behavior*, 5(3-4), 359-381.

Cavaleiro, S. C., Gomes, C., & Lopes, M. P. (2018). Tomada de decisão e memória transitiva no treino militar: O caso dos centros de comando e controlo de um navio. *Lisbon Group on Leadership & Organization Studies*, 15.

CEDEFOP. (2011). The impact of vocational education and training on company performance. *European Centre for the Development of Vocational Training Research*.

Cehulic, K. (2019). Decision-making styles in relation to stress and anxiety among college students.

Chambel, M., Curren, L., Ferreira, L., & Morais, M. (2000). A gestão de recursos humanos e as percepções, atitudes e bem-estar dos trabalhadores: Um estudo comparativo de dois casos. In A. Gomes (Ed.), *Organizações em Transição*, 281–300. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Chang, E. (1999). Career commitment as a complex moderator of organizational commitment and turnover intention. *Human relations*, 52(10), 1257-1278.

Chang, H. T., Chi, N. W., & Miao, M. C. (2007). Testing the relationship between three-component organizational/occupational commitment and organizational/occupational turnover intention using a non-recursive model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 352-368.

Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2010). Social and emotional aging. *Annual review of psychology*, *61*, 383-409.

Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, *1*(1), 66-82.

Chen, C. C., Lee, M. S., Wu, P. J., & Lin, X. H. (2010, June). Antecedent and outcome of employees' occupational commitment. In *2010 IEEE International Conference on Management of Innovation & Technology*, 574-578. IEEE.

Chen, C.-H. V., & Indartono, S. (2011). Study of Commitment Antecedents: The Dynamic Point of View. *Journal of Business Ethics*, *103*(4), 529–541.

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *14*(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

Chen, H. (2003). *Cross-cultural construct validation of the learning transfer system inventory in Taiwan*. [Tese de doutoramento não publicada]. Louisiana State University. Available at [http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0406103-154007/unrestricted/Chen\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0406103-154007/unrestricted/Chen_dis.pdf)

Chen, H. (2006). Situational and demographic influences on transfer system characteristics in organizations. *Performance Improvement Quarterly*, *19*(3), 7–25.

Chen, H. C., Holton III, E. F., & Bates, R. (2005). Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. *Human Resource Development Quarterly*, *16*(1), 55-84.

Cheng, E. W. L., & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, *30*(1-2), 102-118. doi: 10.1108/00483480110380163

Cheng, E. W., & Hampson, I. (2008). Transfer of training: A review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, *10*(4), 327-341.

Chermack, T. J. (2011). *Scenario planning in organizations: how to create, use, and assess scenarios*. Berrett-Koehler Publishers.

Chermack, T. J., & Nimon, K. (2008). The effects of scenario planning on participant decision-making style. *Human Resource Development Quarterly*, 19(4), 351-372.

Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 27-44.

Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200.

Chiang, C. F. & Jang, S. C. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313–22.

Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290.

CIPD (2015). *Absence management report 2015*. Disponível em: [www.cipd.co.uk/hr-resources/surveyreports/absence-management-2015.aspx](http://www.cipd.co.uk/hr-resources/surveyreports/absence-management-2015.aspx)

Coetsee, W. J., Eiselen, R., & Basson, J. (2006). Validation of the learning transfer system inventory in the South African context (Part 1). *SA Journal of Industrial Psychology*, 32(2), 46-55.

Cohen, A. (1993). Work commitment in relation to withdrawal intentions and union effectiveness. *Journal of Business Research*, 26(1), 75-90.

Cohen, A. (1996). On the discriminant validity of the Meyer and Allen measure of organizational commitment: How does it fit with the work commitment construct?. *Educational and psychological measurement*, 56(3), 494-503.

Cohen, A. (1999). The relation between commitment forms and work outcomes in Jewish and Arab culture. *Journal of vocational behaviour*, 54(3), 371-391.

Cohen, A. (2000). The relationship between commitment forms and work outcomes: A comparison of three models. *Human Relations*, 53(3), 387-417.

Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Psychology Press.

Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17, 336–354.

Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5), 678.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, 26(3), 435-462.

Crossley, C. D., & Highhouse, S. (2005). Relation of job search and choice process with subsequent satisfaction. *Journal of Economic Psychology*, 26(2), 255-268.

Cullen, M. J., Ford, J. K., Service, E. A., & Olenick, J. (2013). Individual differences in the effectiveness of error management training for developing negotiation skills. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(1), 1–21.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2009). *Organization development & change* (9th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6a ed.). Lisboa: RH Editora.

Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 98-109.

Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs, *ERIC Document*, 235, 185.

Curşeu, P. L., & Schruijer, S. G. (2012). Decision styles and rationality: An analysis of the predictive validity of the General Decision-Making Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 72(6), 1053-1062.

da Silva Abbad, G., Corrêa, V. P., & Meneses, P. P. M. (2010). Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11(2), 43-67.

Dalal, R. S., & Bonaccio, S. (2010). What types of advice do decision-makers prefer?. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 112(1), 11-23.

Daniels, K., & Harris, C. (2005). A daily diary study of coping in the context of the job demands–control–support model. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 219-237.

De Ayala, R. J. (2009). *The Theory and Practice of Item Response Theory*. New York: The Guildford Press.

De Corte, E. (2003). Transfer as the productive use of acquired knowledge, skills, and motivations. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 142–146. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.01250>

De Grip, A., & Sauermann, J. (2012). The effects of training on own and co-worker productivity: Evidence from a field experiment. *The Economic Journal*, 122(560), 376-399.

De Grip, A., & Sauermann, J. (2013). The effect of training on productivity: The transfer of on-the-job training from the perspective of economics. *Educational Research Review*, 8, 28-36.

De Heredia, R. A. S., Arocena, F. L., & Gárate, J. V. (2004). Decision-making patterns, conflict styles, and self-esteem. *Psicothema*, 16(1), 110-116.

De Winter, J. C., & Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39(4), 695-710.

del Campo, C., Pauser, S., Steiner, E., & Vetschera, R. (2016). Decision making styles and the use of heuristics in decision making. *Journal of Business Economics*, 86(4), 389–412. <https://doi.org/10.1007/s11573-016-0811-y>

Delaney, R., Strough, J., Parker, A. M., & de Bruin, W. B. (2015). Variations in decision-making profiles by age and gender: A cluster-analytic approach. *Personality and individual differences*, 85, 19-24.

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton III, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181-199.

Dewberry, C., Juanchich, M., & Narendran, S. (2013). Decision-making competence in everyday life: The roles of general cognitive styles, decision-making styles and personality. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 783-788.

Di Fabio, A., & Bucci, O. (2020). Decisional Styles. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 107-111.

Donalds, C., & Osei-Bryson, K. M. (2020). Cybersecurity compliance behavior: Exploring the influences of individual decision style and other antecedents. *International Journal of Information Management*, 51, 102056.

Donovan, P., Hannigan, K., & Crowe, D. (2001). The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence. *Journal of European Industrial Training*, 25, 221-228.

Dorenkamp, I., & Weiß, E. E. (2018). What makes them leave? A path model of postdocs' intentions to leave academia. *Higher Education*, 75(5), 747-767.

Drange, T., & Roarson, F. (2015). Reflecting on E-learning: A different challenge. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, 2, 442). " Carol I" National Defence University.

Driver, M. J. (1979). Individual decision making and creativity. In S. Kerr (Ed.), *Organizational behavior*, 59–91. Columbus, OH: Grid Publishing, Inc.

Driver, M. J., Brousseau, K. R., & Hunsaker, P. L. (1990). *The Dynamic Decision-Maker*. (1st Ed.), Harper & Row, New York.

Driver, M. J., Brousseau, K.R. and Hunsaker, P. (1998). *The Dynamic Decision-Maker*. (2nd Ed.), Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Driver, R. D. (1979). Can the future influence the present?. *Physical Review D*, 19(4), 1098.

Dubin, S. S. (1990). *Maintaining competence through updating*. In S. L. Willis & S. S. Dubin (Eds.), *The Jossey-Bass Higher Education Series and The Jossey-Bass Management Series. Maintaining professional competence: Approaches to career enhancement vitality, and success throughout a work life* (9–43). Jossey-Bass.

Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castaneda, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied psychology*, 79(3), 370.

Dwivedula, R., & Bredillet, C. N. (2010). The relationship between organizational and professional commitment in the case of project workers: Implications for project management. *Project Management Journal*, 41(4), 79-88.

Eden, D., & Ravid, G. (1982). Pygmalion versus self-expectancy: Effects of instructor- and self-expectancy on trainee performance. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30(3), 351–364. doi:10.1016/0030-5073(82)90225-2

Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human resource development quarterly*, 15(3), 279-301.

Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L., & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of applied psychology*, 87(3), 565.

Elbanna, S., & Elsharnouby, T.H. (2018). Revisiting the relationship between formal planning process and planning effectiveness: Do organizational capabilities and decision-making style matter?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(2), 1016-1034. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-12-2016-0675>

Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., & Bell, A. (2003). Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4), 369-387.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and the psychodynamic unconscious. *American psychologist*, 49(8), 709.

Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 390.

Eren, B., & Ozkil, A. (2009). *Literature Review on Decision Support Methodologies for Acquisition of Military Equipment*. Turkish Air Force Ankara.

Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.

Etzioni, A. (1975). *An evaluation of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: Free Press.

Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perception of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1–25.

Ferrari, J. R., & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavioral processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 127-137.

Ferreira, M. M. (2005). *Empenhamento Organizacional de Profissionais de Saúde em Hospitais com Diferentes Modelos de Gestão* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho, Portugal.

Fielding, N., & Schreier, M. (2001). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2(1).

Figueira, D. D., do Nascimento, J. L., & Almeida, M. H. (2014). *Relação entre o Comprometimento Organizacional e o Comprometimento Profissional: Um estudo exploratório realizado com Docentes do Ensino Superior Público*. XXIV Jornadas Luso Espanholas de Gestão Científica.

Figueira, D. D., do Nascimento, J. L., & Almeida, M. H. (2015). Relación entre el compromiso organizacional y el compromiso profesional: un estudio exploratorio realizado con docentes de educación superior pública. *Universitas Psychologica*, 14(1), 43-56.

Filipe, L. P., Alvarez, M. J., Roberto, M. S., & Ferreira, J. A. (2020). Validation and invariance across age and gender for the Melbourne Decision-Making Questionnaire in a sample of Portuguese adults. *Judgment and Decision Making*, 15(1), 135-148.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.). *Structural equation modeling: A second course*, 439–492. Charlotte, NC: Information Age.

Fischer, S., Soye, K., & Gurtner, S. (2015). Adapting Scott and Bruce's general decision-making style inventory to patient decision making in provider choice. *Medical Decision Making*, 35(4), 525–532. <https://doi.org/10.1177/0272989X15575518>

Fletcher, T., & Bullock, S. M. (2015). Reframing pedagogy while teaching about teaching online: A collaborative self-study. *Professional Development in Education*, 41(4), 690-706.

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *A companion to qualitative research*, 3, 178-183.

Fonseca, J., & Nascimento, J. L. (2017). *Comprometimentos no local de trabalho e confiança organizacional: Um modelo integrativo para a Administração Pública Portuguesa*.

In XXVII Jornadas Hispano-Lusas de Gestão Científica, 1 e 3 de Fevereiro, Universidade de Alicante, Alicante, Espanha.

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225.

Ford, J., Bhatia, S., & Yelon, S. L. (2019). Beyond direct application as an indicator of transfer: A demonstration of five types of use. *Performance improvement quarterly*, 32(2), 183-203.

Ford, N., & Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: An empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5-22.

Foxon, M. (1993). A process approach to the transfer of training. *Australasian Journal of Educational Technology*, 9(2).

Frost, R. O., & Shows, D. L. (1993). The nature and measurement of compulsive indecisiveness. *Behaviour Research and Therapy*, 31(7), 683-IN2.

Furnham, A. (2002). *Personality at work: individual differences in the workplace*. Routledge.

Galotti, K. M. (2007). Decision structuring in important real-life choices. *Psychological Science*, 18(4), 320-325.

Galotti, K. M. (2018). *Cognitive psychology in and out of the laboratory* (6 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Galotti, K. M., & Tinkelenberg, C. E. (2009). Real-life decision making: Parents choosing a first-grade placement. *The American journal of psychology*, 455-468.

Galotti, K. M., Ciner, E., Altenbaumer, H. E., Geerts, H. J., Rupp, A., & Woulfe, J. (2006). Decision-making styles in a real-life decision: Choosing a college major. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 629–639. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.003>

Gambetti, E., & Giusberti, F. (2019). Personality, decision-making styles and investments. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 14-24.

Gambetti, E., Fabbri, M., Bensi, L., & Tonetti, L. (2008). A contribution to the Italian validation of the general decision-making style inventory. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 842–852. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.017>

Garavan, T. N., Carbery, R., O'Malley, G., & O'Donnell, D. (2010). Understanding participation in e-learning in organizations: a large-scale empirical study of employees. *International Journal of Training and Development*, 14(3), 155-168.

Gardner, R. C. (2001). *Psychological Statistics Using SPSS for Windows*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Gati, I., Gadassi, R., & Mashiah-Cohen, R. (2012). Career decision-making profiles vs. styles: Convergent and incremental validity. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 2–16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.03.004>

Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 277-291.

Gaudine, A. P., & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 57-76.

Gegenfurtner, A. (2011). Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. *Educational Research Review*, 6(3), 153-168.

Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 33-46.

Gegenfurtner, A., Knogler, M., & Schwab, S. (2020). Transfer interest: measuring interest in training content and interest in training transfer. *Human Resource Development International*, 23(2), 146-167.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403–423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>

Gellatly, I. R. (1995). Individual and Group Determinants of Employee Absenteeism: Test of a Causal Model. *Journal of Organizational Behavior*, 16(5), 469-485.

Gellatly, I. R., Meyer, J. P., & Luchak, A. A. (2006). Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: A test of Meyer and Herscovitch's propositions. *Journal of vocational behavior*, 69(2), 331-345.

Geri, S. (2014). Decision-making and perceived stress for sambists and judoists. *International Journal of Academic Research*, 6(2).

Ghani, U., Zhai, X., Spector, J. M., Chen, N. S., Lin, L., Ding, D., & Usman, M. (2020). Knowledge hiding in higher education: Role of interactional justice and professional commitment. *Higher Education*, 79(2), 325-344.

Gibson, L. A., & Sodeman, W. A. (2014). Millennials and technology: Addressing the communication gap in education and practice. *Organization Development Journal*, 32, 63-75.

Girard, A. J., Reeve, C. L., & Bonaccio, S. (2016). Assessing decision-making style in French-speaking populations: Translation and validation of the general decisionmaking style questionnaire. *European Review of Applied Psychology*, 66(6), 325–333. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.08.001>

Gomes Menezes, I., & Bittencourt Bastos, A. V. (2020). Bases sociológicas, antropológicas e psicológicas do comprometimento organizacional. *Psicologia em Revista*, 15(3).

Gonzalez-Alvarez, N., & Solis-Rodriguez, V. (2011). Discovery of entrepreneurial opportunities: A gender perspective. *Industrial Management & Data Systems*, 111, 755–775.

Gouldner, A. (1958). Cosmopolitans and locals: toward an analysis of latent social roles. II. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 444-480.

Gouldner, H. P. (1960). Dimensions of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 468-490.

Gray, J. H., (1999). A predictive model of small business success. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 5(2), 25-36.

Gray, J., (2001). A new measure of entrepreneurial decision-making style, *Academy of Entrepreneurship Journal*, 7(2), pp. 1-16

Griffin, R. (2011). Perspective on practice: Seeing the wood for the trees: workplace learning evaluation. *Journal of European Industrial Training*, 35(8), 841–850.

Grohmann, A., Beller, J., & Kauffeld, S. (2014). Exploring the critical role of motivation to transfer in the training transfer process. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 84–103.

Grossman, R., & Burke-Smalley, L. A. (2018). Context-dependent accountability strategies to improve the transfer of training: A proposed theoretical model and research propositions. *Human Resource Management Review*, 28, 234-247. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.08.001>

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103-120.

Grubb, V. M. (2016). *Clash of the generations: Managing the new workplace reality*. John Wiley & Sons.

Gruber, T. R. (2013). *The acquisition of strategic knowledge*. Elsevier.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), 201-209.

Haddad, R.S. (2012). Help Wanted: True Learning Transfer. *Business Intelligence*, Disponível em [www.CLOmedia.com](http://www.CLOmedia.com)

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998), *Multivariate Data Analysis*, 5th edition, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hair, J. F., Black, W., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall

Hair, J. F., Black, W., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.

Hair, J. F., Black, W., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: a global perspective*. 7th Pearson Prentice Hall. Upper Saddle River, NJ.

Hamid, W. W., Saman, M. M., & Saud, M. S. (2012). Exploring factors influencing the transfer of training using a grounded theory study: Issues and research agenda. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 662-672.

Hamilton, K., Shih, S. I., & Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 523–535. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1132426>

Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 119–133. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)

Heilmann, S. G., Bartczak, S. E., Hobbs, S. E., & Leach, S. E. (2013). Assessing Influences on Perceived Training Transfer: if I only Knew then What I Need to Know Now. *Journal of Business and Educational Leadership*, 4(1), 34- 47.

Henderson, J. C., & Nutt, P. C. (1980). The influence of decision style on decision making behavior. *Management science*, 26(4), 371-386.

Hengpiya, A. (2008). Construct validation of a school principal decision-making styles scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 5, 41-61.

Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of applied psychology*, 87(3), 474.

Hesketh, B. (1982). Decision-making style and career decision-making behaviors among school leavers. *Journal of Vocational behavior*, 20(2), 223-234.

Hester, A. J., Hutchins, H. M., & Burke-Smalley, L. A. (2016). Web 2.0 and transfer: Trainers' use of technology to support employees' learning transfer on the job. *Performance Improvement Quarterly*, 29(3), 231-255.

Higgins, G., & Freedman, J. (2013). Improving decision making in crisis. *Journal of business continuity & emergency planning*, 7(1), 65-76.

Highhouse, S., Dalal, R. S., & Salas, E. (Eds.). (2013). *Judgment and decision making at work*. Routledge.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Hoban, J. D., Lawson, S. R., Mazmanian, P. E., Best, A. M., & Seibel, H. R. (2005). The self-directed learning readiness scale: A factor analysis study. *Medical Education*, 39(4), 370-379.

Hodgkinson, G. P., Langan-Fox, J., & Sadler-Smith, E. (2008). Intuition: A fundamental bridging construct in the behavioural sciences. *British Journal of Psychology*, 99(1), 1-27.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values* (Vol. 5). London, England: Sage.

Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the Mind* (Vol. 2). New York: Mcgraw-hill.

Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (3ª Edição), McGraw-Hill USA.

Hollenbeck, J. R., Williams, C. R., & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of applied psychology*, 74(1), 18.

Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of consulting and clinical psychology*, 65(4), 599.

Holton, E. F. III (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-21. doi: 10.1002/hrdq.3920070103

Holton, E. F. III (2000), 'Development of a generalized Learning Transfer System Inventory', *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–60.

Holton, E. F. III (2003). What's really wrong: Diagnosis for learning transfer system change. *Improving learning transfer in organisations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Holton, E. F. III (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. doi:10.1177/1523422304272080

Holton, E. F. III, & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations*. John Wiley & Sons.

Holton, E. F. III, & Bates, R. A. (2011). Validation of the Learning Transfer Systems Inventory (LTSI) in Greece. [Relatório técnico não publicado]. *Louisiana State University*.

Holton, E. F. III, & Naquin, S. (2005). A critical analysis of HRD evaluation models from a decision-making perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 257-280.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360. doi: 10.1002/1532-1096(200024)

Holton, E. F. III, Bates, R. A., Baldwin, T. T. (2003). Making transfer happen: An action perspective on learning transfer systems. *Improving Learning Transfer in Organisations*, 3-15. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., Bookter, A. I., & Yamkovenko, V. B. (2007). Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.

Holton, E. F. III, Bates, R. A., Seyler, D. L. & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920080203>

Holton, E. F. III, e Bates, R. A. (2002). *The LTSI administration's guide*. Baton Rouge, LA: School of Human Resource Education and Workforce Development.

Holton, E. F. III., & Baldwin, T. T. (2000). Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems. *Advances in Developing Human Resources*, 8, 1-6.

Holton, E. F. III., Ruona, W. E. A., & Leimbach, M. (1998). Development and validation of a generalized learning transfer climate questionnaire: Final research. In R. Torraco (Ed.), *Academy of Human Resource Development*, Conference Proceedings (482-489). Baton Rouge, LA.

Horvath, D., Klamar, A., Keith, N., & Frese, M. (2020). Are all errors created equal? Testing the effect of error characteristics on learning from errors in three countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-15.

Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.

Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., & Salas, E. (2020). The Role of Work Environment in Training Sustainment: A Meta-Analysis. *Human Factors*, 62(1), 166-183.

Hughes, G. I. (2020). *Retrieval practice across the verbal and visuospatial domains in chemistry: The alchemy of transfer* [Tese de doutoramento não publicada]. Tufts University.

Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1985). The instability of response sets. *Public Opinion Quarterly*, 49(2), 253-260.

Hunt, R. G., Krzystofiak, F. J., Meindl, J. R., & Yousry, A. M. (1989). Cognitive style and decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44(3), 436–453. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(89\)90018-6](https://doi.org/10.1016/0749-5978(89)90018-6)

Hunt, S. D., & Morgan, R. M. (1994). Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct?. *Academy of Management Journal*, 37(6), 1568-1587.

Hussani, Z., Habib, M. N., Khan, Z., & Shahzad, S. (2017). Validating and Testing Learning Transfer System Inventory (LTSI) in a Developing Country Context: A Case of Pakistan's Service Sector.

Hutchins, H. M., & Burke, L. A. (2006). Has relapse prevention received a fair shake? A review and implications for future transfer research. *Human Resource Development Review*, 5(1), 8-24.

Hutchins, H. M., & Burke, L. A. (2010). A missing link in the transfer. *Human Resource Management*, 49(4), 599–618. doi:10.1002/hrm

Hutchins, H. M., Burke, L. A., & Berthelsen, A. M. (2010). A missing link in the transfer problem? Examining how trainers learn about training transfer. *Human Resource Management*, 49(4), 599-618.

Irving, P. G., Coleman, D. F., & Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of applied psychology*, 82(3), 444.

Iverson, R. D., & Buttigieg, D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment: can the 'right kind' of commitment be managed?. *Journal of management studies*, 36(3), 307-333.

Jabeen, S., & Akhtar, M. M. S. (2013). Decision Making Styles of University Leadership. *Dialogue (Pakistan)*, 8(3).

Jaidev, U. P., & Chirayath, S. (2012). Pre-training, during-training and post-training activities as predictors of transfer of training. *IUP Journal of Management Research*, 11(4), 54.

Janis, I., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York: The Free Press.

Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W., & Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: An evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36(5), 951–995. <https://doi.org/10.2307/256642>

Jepsen, D. A. (1974). Vocational decision-making strategy-types: An exploratory study. *Vocational Guidance Quarterly*.

Jex, S. M. & Britt, T. W. (2008), *Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach*. Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons.

Jiang, K., Lepak, D.P., Han, K., Hong, Y., Kim, A., e Winkler, A. L.(2012). Clarifying the construct of human resource systems: Relating human resource management to employee performance. *Human Resource Management Review*, 22(2), 73–85. <http://doi.org/10.1016/j.hrmr.2011.11.005>.

Johnson, M. L., & Nussbaum, E. M. (2012). Achievement goals and coping strategies: Identifying the traditional/nontraditional students who use them. *Journal of College Student Development*, 53(1), 41-54.

Johnson, S. K., Garrison, L. L., Hernez-Broome, G., Fleenor, J. W., & Steed, J. L. (2012). Go for the goal (s): Relationship between goal setting and transfer of training following leadership development. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 555-569.

Jones, D. A., & McIntosh, B. R. (2010). Organizational and occupational commitment in relation to bridge employment and retirement intentions. *Journal of vocational behavior*, 77(2), 290-303.

Kabins, A. H., Xu, X., Bergman, M. E., Berry, C. M., & Willson, V. L. (2016). A profile of profiles: A meta-analysis of the nomological net of commitment profiles. *Journal of Applied Psychology, 101*(6), 881.

Kahn, J. D., & Girvan, E. J. (2017). Applying rules and standards accurately: Indeterminacy and transfer among adult learners. *Human Resource Development Quarterly, 28*(1), 87-112.

Kahneman, D. (2003). Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics. *American economic review, 93*(5), 1449-1475.

Kam, C., Morin, A. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2016). Are commitment profiles stable and predictable? A latent transition analysis. *Journal of Management, 42*(6), 1462-1490.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review, 33*(4), 499–517.

Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 59.

Keith, N., Richter, T., & Naumann, J. (2010). Active/exploratory training promotes transfer even in learners with low motivation and cognitive ability. *Applied Psychology, 59*(1), 97-123.

Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution, 2*(1), 51–60. doi:10.1177/002200275800200106

Kelman, H. C. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American psychologist, 29*(5), 310.

Khanifar, H., Jandaghi, G., & Shojaie, S. (2010). Organizational Consideration between Spirituality and Professional Commitment. *European Journal of Social Sciences, 12*(4), 558–571.

Khasawneh, S., Bates, R. A., & Holton III, E. F. (2004). Construct Validation of an Arabic Version of the Learning Transfer System Inventory (LTSI) for Use in Jordan. *International Journal of Training and Development*, 10(3), 180-194. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2006.00253.x>

Kidron, A. (1978). Work values and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 21(2), 239–247.

Kim, J., Bates, R. A., & Song, J. H. (2019). Validation of the Learning Transfer System Inventory (LTSI) in the Korean corporate context. *Human Resource Development International*, 22(3), 217-234.

Kim, S. W., & Mueller, C. W. (2011). Occupational and organizational commitment in different occupational contexts: The case of South Korea. *Work and occupations*, 38(1), 3-36.

Kim, Y., & Ployhart, R. E. (2014). The effects of staffing and training on firm productivity and profit growth before, during, and after the Great Recession. *Journal of Applied Psychology*, 99(3), 361.

Kinnie, N., & Swart, J. (2012). Committed to whom? Professional knowledge worker commitment in cross-boundary organisations. *Human Resource Management Journal*, 22(1), 21-38.

Kirkpatrick, D. L. (1959a). The Kirkpatrick model for training evaluation. *The Journal of the American society of training directors*. 13, 3–9.

Kirkpatrick, D. L. (1959b). Techniques for evaluating training programs – Part 2 – Learning. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21–26.

Kirkpatrick, D. L. (1960). How to evaluate training programs: An abstract. *Journal of American society of training directors*, 6.

Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of training. Chapter in Training and development handbook. *American Society of Training and Development*.

Kirkpatrick, D. L. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.

Kirkpatrick, D. L. (1998). The four levels of evaluation. In *Evaluating corporate training: Models and issues*, 95-112. Springer, Dordrecht.

Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 178-192

Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. *International journal of training and development*, 10(4), 252-268.

Klein, H. J. (2013). Advances in workplace commitments: Introduction to the special issue. *Human Resource Management Review*, 23(2), 127–130. doi:10.1016/j.hrmr.2012.07.003

Klein, H. J. (2016). Commitment in organizational contexts: Introduction to the special issue. *Journal of Organizational Behavior*, 37(4), 489-493.

Klein, H. J., & Park, H. M. (2016). Commitment as a unidimensional construct. In *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar Publishing.

Klein, H. J., & Park, H. M. (2020). Workplace Commitments. *Essentials of Job Attitudes and Other Workplace Psychological Constructs*, 156-183.

Klein, H. J., Becker, T. E., & Meyer, J. P. (Eds.). (2012). *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*. Routledge.

Klein, H. J., Brinsfield, C. T., & Cooper, J. T. (2020). The experience of commitment in the contemporary workplace: An exploratory reexamination of commitment model antecedents. *Human Resource Management*. <https://doi.org/10.1002/hrm.22040>

Klein, H. J., Cooper, J. T., Molloy, J. C., & Swanson, J. A. (2014). The assessment of commitment: Advantages of a unidimensional, target-free approach. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 222.

Klein, H. J., Molloy, J. C., & Brinsfield, C. T. (2012). Reconceptualizing workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. *Academy of Management Review*, 37(1), 130-151.

Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2009). Conceptual foundations: Construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 1, 3-36.

Klein, H. J., Solinger, O. N., & Dufлот, V. (2020). Commitment system theory: The evolving structure of commitments to multiple targets. *Academy of Management Review*, (n press).

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (5ª ed.), 3-427. New York: The Guilford Press.

Ko, J. W., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment in South Korea. *Journal of applied psychology*, 82(6), 961.

Koçel, T. (2010). *Business management* (12ª ed.). Istanbul: Beta Printing Publishing Distribution Inc.

Könen, T., & Karbach, J. (2015). The benefits of looking at intraindividual dynamics in cognitive training data. *Frontiers in Psychology*, 6, 615.

Kontoghiorghes, C. (2004), 'Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model', *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210–221.

Kontoghiorghes, C. (2014). A systemic perspective of training transfer. In *Transfer of learning in organizations*, 65-79. Springer, Cham.

Kozlowski, S. W. J., Brown, K. G., Weissbein, D. A., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (2000), 'A Multilevel Approach to Training Effectiveness', in K. J. Klein and S. W. J. Kozlowski (eds), *Multilevel Theory, Research, and Methods in Organizations: Foundations, Extensions, and New Directions* (San Francisco, CA: Jossey-Bass), 157–210.

Kraiger, K. (2014). Looking back and looking forward: trends in training and development research. *Human Resource Development Quarterly*, 25(4), 401–8.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311.

Krajcsák, Z., Jónás, T., & Finna, H. (2014). An analysis of commitment factors depending on generation and part-time working in selected groups of employees in Hungary. *Argumenta Oeconomica*, 2(33), 115-143.

Krasniqi, B. A., Berisha, G., & Pula, J. S. (2019). Does decision-making style predict managers' entrepreneurial intentions?. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 9(1), 1-15.

Lachman, R., & Aranya, N. (1986). Job attitudes and turnover intentions among professionals in different work settings. *Organization Studies*, 7(3), 279-293.

Laker, D.R., & Powell, J.L. (2011). The Differences Between Hard and Soft Skills and Their Relative Impact on Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

Latham, G. P., & Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational dynamics*, 35(4), 332-340.

Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799.

Leimbach, M. P. (2014). Innovative Approaches to Improving the Transfer and Sustainability of Learning. In *Learning Models for Innovation in Organizations: Examining Roles of Knowledge Transfer and Human Resources Management*, 111-126. IGI Global.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.

Leykin, Y., & Derubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the decision styles questionnaire. *Judgment and Decision Making, 5*(7), 506–515.

Lighthall, N. R., Sakaki, M., Vasunilashorn, S., Nga, L., Somayajula, S., Chen, E. Y., & Mather, M. (2012). Gender differences in reward-related decision processing under stress. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7*, 476–484. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr026>

Lim, D. H., & Johnson, S. D. (2002). Trainee perceptions of factors that influence learning transfer. *International journal of training and development, 6*(1), 36-48.

Lobato, J. (2012). The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. *Educational Psychologist, 47*(3), 232-247.

Löbler, M. L., dos Reis, E., Nishi, J. M., & Tagliapietra, R. D. (2019). Inventário de estilos de tomada de decisão: Validação de instrumento no contexto brasileiro. *Revista de Administração Unimep, 17*(1).

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist, 57*(9), 705.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science, 15*(5), 265-268.

Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin, 90*(1), 125.

Loo, R. (2000). A psychometric evaluation of the general decision-making style inventory. *Personality and Individual Differences, 29*(5), 895–905. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00241-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00241-X)

Lopes, A. (2010). A cultura organizacional em Portugal: De dimensão oculta a principal activo intangível. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/9107>

Lu, K. Y., Chang, L. C., & Wu, H. L. (2007). Relationships between professional commitment, job satisfaction, and work stress in public health nurses in Taiwan. *Journal of Professional Nursing*, 23(2), 110-116.

Lu, K. Y., Lin, P. L., Wu, C. M., Hsieh, Y. L., & Chang, Y. Y. (2002). The relationships among turnover intentions, professional commitment, and job satisfaction of hospital nurses. *Journal of Professional Nursing*, 18(4), 214-219.

Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8(3), 222-236.

MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085542

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83-104.

MacRae, R., & Skinner, K. (2011). Learning for the Twenty-First Century: Maximising Learning Transfer from Learning and Development Activity. *Social Work Education*, 30(8), 981–994. doi:10.1080/02615479.2010.520118

Maltin, E. R. (2011). Workplace Commitment and Employee Well-Being: A Meta-analysis and Study of Commitment Profiles. Electronic Thesis and Dissertation Repository 273. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/273>

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1–19.

Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., ... & Yang, K. S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.

March, G. J., & Simon, A. H. (1967). *Administração para o desenvolvimento: escola superior de administração industrial Carnegie Institute of Technology*. Tradução de Haroldo Wahrlich. *Rio de Janeiro: Usaid*.

March, J. G., & Heath, C. (1994). *A primer on decision making: How decisions happen*. New York: Free Press.

Marco, C. D., Hartung, P. J., Newman, I., & Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 1-19.

Markovits, Y., Davis, A.J., & van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of CrossCultural Management*, 7, 77-99.

Marlatt, G. A., & Gordon, J. R. (1980). Determinants of relapse: Implications for the measurement of behavior change. *Behavioral medicine: Changing health lifestyles*. New York: Brunner/Mazel, 410.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística - Com Utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa, Portugal: Editora Sílabo

Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos Teóricos, Software e Aplicações*, Report Number, Pêro Pinheiro

Marques, C. (1996). Comportamento organizacional e gestão: Perspectivas e aplicação. In C. Marques & M. Cunha (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, 13- 41. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Marques, R. J. (2010). *Empenhamento organizacional e percepção de apoio organizacional: estudo exploratório com uma amostra de trabalhadores do sector dos dispositivos médicos* [Tese de doutoramento não publicada].

Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64(4), 364–390. <https://doi.org/10.1080/00220973.1996.10806604>

Martins, L. B., Zerbini, T., & Medina, F. J. (2019). Impact of online training on behavioral transfer and job performance in a large organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1), 27-37.

Marx, R. D. (1982). Relapse prevention for managerial training: A model for maintenance of behavior change. *Academy of management review*, 7(3), 433-441.

Marx, R. D. (1986). Improving management development through relapse prevention strategies. *Journal of Management Development*, 5(2), 27-40. <https://doi.org/10.1108/eb051607>

Massenberg, A. C., Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2017). Never too early: Learning transfer system factors affecting motivation to transfer before and after training programs. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 55-85.

Massenberg, A. C., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: a multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161-178.

Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of management journal*, 35(4), 828-847.

Mau, W. C. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling & Development*, 73(5), 518-526.

McGee, G. W., & Ford, R. C. (1987). Two (or more?) dimensions of organizational commitment: Reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of applied psychology*, 72(4), 638.

Merriam, S., & Leahy, B. (2005). Learning transfer: A review of the research in adult education and training. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 14, 1–25.

Merritt, S. M. (2012). The two-factor solution to Allen and Meyer's (1990) affective commitment scale: Effects of negatively worded items. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 421-436.

Meyer, J. P. (2009). Commitment in a change world of work. In H. J. Klein, T. E. Becker, e J. P. Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 419–452. New York: Routledge/Taylor and Francis.

Meyer, J. P. (2016). Employee commitment: Looking back and moving forward. In John P. Meyer (Eds), *Handbook of Employee Commitment* (pp. 511-528). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the 'side-bet' theory of organizational commitment: reexamination of the continuance and affective states. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of occupational psychology*, 61(3), 195-209.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1(1), 61-89

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Meyer, J. P., & Espinoza, J. A. (2016). Occupational commitment. In *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar Publishing.

Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.

Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of vocational behavior*, 77(2), 323-337.

Meyer, J. P., & Morin, A. J. (2016). A person-centered approach to commitment research: Theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior*, 37(4), 584-612.

Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human resource management review*, 20(4), 283-294.

Meyer, J. P., & Smith, C. A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 319-331.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Gellatly, I. R. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 710-720

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39(1-2), 83.

Meyer, J. P., Becker, T. E., & van Dick, R. (2006). Social identities and commitment at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 665-683

Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee Commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89 (6), 991-1007

Meyer, J. P., Bobocel, D., & Allen, N. J. (1991). Development of organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal study of pre- and post-entry influences. *Journal of Management*, *17*, 717-733

Meyer, J. P., Irving, P., & Allen, N. J. (1998). Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, *19*, 29-52

Meyer, J. P., Kam, C., Goldenberg, I., & Bremner, N. L. (2013b). Organizational commitment in the military: Application of a profile approach. *Military Psychology*, *25*(4), 381-401.

Meyer, J. P., Morin, A. J., & Vandenberghe, C. (2015). Dual commitment to organization and supervisor: A person-centered approach. *Journal of Vocational Behavior*, *88*(1), 56-72.

Meyer, J. P., Morin, A. J., & Wasti, S. A. (2017). Employee commitment before and after an economic crisis: A stringent test of profile similarity. *Human Relations*, *71*(9), 1204-1233.

Meyer, J. P., Morin, A. J., Stanley, L.J., & Maltin, E. R. (2019). Teachers' dual commitment to the organization and occupation: A person-centered investigation. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 100-111. doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005

Meyer, J. P., Paunonen, S., Gellatly, I., Goffin, R., & Jackson, D. (1989). Organizational commitment and job performance: It's the nature of commitment that counts. *Journal of Applied Psychology*, *74*(1), 152-156

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(1), 20–52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Jackson, T. A., McInnis, K. J., Maltin, E. R., & Sheppard, L. (2012). Affective, normative, and continuance commitment levels across cultures: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 80(2), 225-245.

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 1–16. doi:10.1016/j.jvb.2011.07.002

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Vandenberg, R. J. (2013). A person-centered approach to the study of commitment. *Human Resource Management Review*, 23(2), 190–202. doi:10.1016/j.hrmr.2012.07.007

Miller, C. C., & Ireland, R. D. (2005). Intuition in strategic decision making: Friends and foe in the fast-paced 21st century. *Academy of Management Executive*, 19(1), 19–30.

Milne, D., Westerman, C., & Hanner, S. (2002). Can a " Relapse Prevention" module facilitate the transfer of training?. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(3), 361.

Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler Publishers.

Mitchell, R., Boyle, B., & Von Stieglitz, S. (2019). Professional commitment and team effectiveness: a moderated mediation investigation of cognitive diversity and task conflict. *Journal of Business and Psychology*, 34(4), 471-483.

Mohammed, S., & Schwall, A. (2009). Individual differences and decision making: What we know and where we go from here. *International review of industrial and organizational psychology*, 24, 249-312.

Montesino, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A posttraining study. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 89-108.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas da investigação* (1a ed.). Lisboa: ISCSP.

Morin, A. J. (2016). Person-centered research strategies in commitment research. In *Handbook of employee commitment*. Edward Elgar Publishing.

Morin, A. J., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods, 19*(2), 231-254.

Morin, A. J., Meyer, J. P., McInerney, D. M., Marsh, H. W., & Ganotice, F. A. (2015). Profiles of dual commitment to the occupation and organization: Relations to well-being and turnover intentions. *Asia Pacific Journal of Management, 32*(3), 717-744.

Morin, A. J., Morizot, J., Boudrias, J. S., & Madore, I. (2011). A multifoci person-centered perspective on workplace affective commitment: A latent profile/factor mixture analysis. *Organizational Research Methods, 14*(1), 58-90.

Morin, L., & Latham, G. (2000). The effect of mental practice and goal setting as a transfer of training intervention on supervisors' self-efficacy and communication skills: An exploratory study. *Applied Psychology, 49*(3), 566-578.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *The Academy of Management Review, 8*(3), 486-500. doi:10.2307/257837

Morrow, P. C. (2011). Managing organizational commitment: Insights from longitudinal research. *Journal of Vocational Behavior, 79*(1), 18-35. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.008

Morrow, P.C. (1991). Professionalism as a Construct of Organizational Behavior. *Academy of Management Proceedings, 51*, 230-234.

Motl R. W., Conroy D.E., & Horan P. M (2000). The Social Physique Anxiety Scale: an example of the potential consequence of negatively worded items in factorial validity studies. *Journal of Applied Measurement, 1*(4):327-45.

Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 8*, 387-401.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior, 14*(2), 224-247.

Mowday, R.T., Porter, L.W., & Steers, R.M. (1982), *Employee Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.

Naquin, S. S., & Holton III, E. F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), 357-376.

Nascimento, J. L. (2010). *Influência do comprometimento organizacional nas estratégias comportamentais, mediadas pelo comprometimentos com os objectivos e pela satisfação global com o trabalho*. [Tese de doutoramento não publicada]. Lisboa: ISCTE.

Nascimento, J. L., Lopes, A. & Sabino A. N. (2014). O problema da tradução do termo commitment para português: Estado da arte e fundamentação de uma proposta. *XXIV Jornadas Luso Espanholas de Gestão Científica*, 1(1), 1-12.

Nascimento, J. L., Lopes, A., & Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação de "Modelo de Comprometimento Organizacional" de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(1), 115-133

Natarajan, N. K., & Nagar, D. (2011). Induction age, training duration & job performance on organizational commitment & job satisfaction. *Indian journal of industrial relations*, 46(3), 491-497.

Neubert, M. J., & Wu, C. (2009). *Action commitments*. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *SIOP organizational frontiers series. Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (pp. 179–213). Routledge/Taylor & Francis Group.

Neves, P., & Caetano, A. (2009). Commitment to change: Contributions to trust in the supervisor and work outcomes. *Group & Organization Management*, 34(6), 623-644.

Neves, T., Graveto, J., Rodrigues, V., Marôco, J., & Parreira, P. (2018). Commitment organizacional, qualidades psicométricas e invariância do questionário de Meyer e Allen em enfermeiros portugueses. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26.

Ng, T. W., & Sorensen, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243-268.

Nijman, D. J. J. M. (2004). *Supporting transfer of training: effects of the supervisor*. University of Twente.

Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of management review*, 11(4), 736-749.

Noe, R. A. (2000). Invited reaction: Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 361-365.

Noe, R. A., & Kodwani, A. D. (2018). *Employee training and development* (7<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.

Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel psychology*, 39(3), 497-523.

Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275.

Noe, R. A., Sears, J., & Fullenkamp, A. M. (1990). Relapse training: Does it influence trainees' post training behavior and cognitive strategies?. *Journal of Business and Psychology*, 4(3), 317-328.

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*, (2<sup>a</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

Nutt, P. C. (1990). Strategic decision process matched to the puzzlement in tough decisions. *Technological Forecasting and Social Change*, 37(4), 335-353.

Nygren, T. E. (2000). *Development of a measure of decision making styles to predict per-formance in a dynamic J/DM task*. In 41st Psychonomic Society Meeting. New Orleans, LA.

Nygren, T. E., & White, R. J. (2005). Relating decision making styles to predicting self-efficacy and a generalized expectation of success and failure. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting* (Vol. 49, No. 3, pp. 432-434). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Ogarca, R. F. (2015). An investigation of decision making styles in SMEs from South-West Oltenia Region (Romania). *Procedia Economics and Finance*, 20, 443-452.

Omodei, M., Wearing, A., & McLennan, J. (2000). *Relative Efficacy of an Open Versus a Restricted Communication Structure for Command and Control Decision Making*. In *The human in command* (pp. 369-386). Springer, Boston, MA.

Omotola, O. L. (2012). An investigation into Decision Making Styles practices and preferences of human resource managers in the Banking Industry in South-western Nigeria. *European Journal of Business and Management*, 4(11), 1-6.

O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492.

Orgambídez, A., & Almeida, H. (2018). Predictors of organizational commitment in nursing: Results from Portugal. *Investigacion y educacion en enfermeria*, 36(1).

Osinsky, P., e Charles, W. (2004). Professional Commitment of Russian Provincial Specialists. *Work and Occupations*, 31, 193–224.

Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 972–987. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.6.972>

Paradise, A., & Patel, L. (2009). *ASTD State of the Industry Report*. Alexandria, VA. ASTD Press.

Parker, A. M., De Bruin, W. B., & Fischhoff, B. (2007). Maximizers versus satisficers: Decision-making styles, competence, and outcomes. *Judgment and Decision making*, 2(6), 342.

Patton, J. R. (2003). Intuition in decisions. *Management Decision*, 41(10), 989–996. <https://doi.org/10.1108/00251740310509517>

Payne, J. W., Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1993). *The adaptive decision maker*. Cambridge university press.

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of applied psychology*, 92(1), 128.

Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.

Pennino, C. M. (2002). Is decision style related to moral development among managers in the US?. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 337-347.

Peters, E., Västfjäll, D., Gärling, T., & Slovic, P. (2006). Affect and decision making: A “hot” topic. *Journal of behavioral decision making*, 19(2), 79-85.

Phadnis, S., Caplice, C., Sheffi, Y., & Singh, M. (2015). Effect of scenario planning on field experts' judgment of long-range investment decisions. *Strategic Management Journal*, 36(9), 1401-1411.

Pham, N. T. P., Gijssels, W. H. e Segers, M. S. R. (2011). The Effect of the Trainees's Perception of the Training Design on Transfer of Training: The Case of Master of Business Administration (MBA) of Vietnam, in van den Bossche, P., Gijssels, W., & Milte, R. (eds), *Advances in Business Education and Training* (pp. 215–33). Dordrecht: Springer.

Pham, N. T. P., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2010). Understanding transfer of training effects from a motivational perspective: a test of MBA programs. *Business Leadership Review*, 7(3), 1–25.

Pham, N. T. P., Segers, M. S. R., & Gijssels, W. H. (2013). Effects of work environment on transfer of training: empirical evidence from Master of Business Administration programs in Vietnam. *International Journal of Training and Development*, 17(1), 1–19. doi:10.1111/j.1468-2419.2012.00417.x

Phillips, S. D., & Strohmer, D. C. (1982). Decision-making style and vocational maturity. *Journal of Vocational Behavior*, 20(2), 215-222.

Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-214.

Phillips, S. D., Paziienza, N. J., & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem-solving appraisal. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 497.

Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2005a). Estratégias para aplicação no trabalho do aprendido em treinamento: proposição conceitual e desenvolvimento de uma medida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 207-214.

Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2005b). Comprometimento no trabalho, motivação e estratégias de aplicação como preditores de efetividade de treinamento. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*.

Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2012). Training Effectiveness: Transfer Strategies, Perception of Support and Worker Commitment as Predictors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28, 25–36. Versão On-line ISSN 2174-0534.

Pilati, R., & González, C. P. (2009). Validación y test de la equivalencia de la estructura factorial de la escala de estrategias de aplicación de lo aprendido. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(1), 39-48.

Pimentel, D., Pires, J. S., & Almeida, P. L. (2020). Perceptions of organizational justice and commitment of non-family employees in family and non-family firms. *International Journal of Organization Theory & Behavior*.

Pinder, C. C. (1998). Beliefs, attitudes, and emotions about work. *Work motivation in organizational behavior*, 241-284.

Pinheiro, A., & Silva, B. (2004). A estruturação do processo de recolha de dados on-line. In *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of management*, 12(4), 531-544.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879-903

Poell, R. F. (2017), 'Time to “flip” the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically', *Human Resource Development Quarterly*, 28, 9–15.

Poell, R. F., & van der Krogt, F. (2017). Why is organizing human resource development so problematic? Perspectives from the learning-network theory (Part I). *The Learning Organization*.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2010). Individual learning paths of employees in the context of social networks. In *Learning through practice* (pp. 197-221). Springer, Dordrecht.

Poell, R. F., & Van der Krogt, F. J. (2014). An empirical typology of hospital nurses' individual learning paths. *Nurse education today*, 34(3), 428-433.

Poell, R. F., Lundgren, H., Bang, A., Justice, S. B., Marsick, V. J., Sung, S., & Yorks, L. (2018). How do employees' individual learning paths differ across occupations?. *Journal of Workplace Learning*.

Powell, D. M., & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 65(1), 157-177.

Quesada-Pallarès, C., & A. Gegenfurtner. 2015. Toward A Unified Model of Motivation for Training Transfer: A Phase Perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 107–121. doi:10.1007/s11618-014-0604-4

Raffaldi, S., Iannello, P., Vittani, L., & Antonietti, A. (2012). Decision-making styles in the workplace: Relationships between self-report questionnaires and a contextualized measure of the analytical-systematic versus global-intuitive approach. *Sage Open*, 2(2), 2158244012448082.

Rahaman, H. S. (2014). Personality and decision making styles of university students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1), 138.

Rahman, N. M. A., & Hanafiah, M. H. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: Conflict or compatibility. *Jurnal Pengurusan*, 21, 77-94.

Rahyuda, A. G., Soltani, E., & Syed, J. (2018). Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82.

Rahyuda, A., Syed, J., & Soltani, E. (2014). The role of relapse prevention and goal setting in training transfer enhancement. *Human Resource Development Review*, 13(4), 413-436.

Randall, D. M. (1988). Multiple roles and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 309-317.

Randall, D. M., & Cote, J. A. (1991). Interrelationships of work commitment constructs. *Work and occupations*, 18(2), 194-211.

Rego, A. (2002). Comprometimento afectivo dos membros organizacionais: O papel das percepções de justiça. *RAC*, 6 (2), 209-241

Rego, A. (2003). Comprometimento organizacional e ausência psicológica - Afinal, quantas dimensões? *RAE - Revista de Administração de Organizações*, 43 (4), 25-35

Rego, A. (2013). *Comunicação Pessoal e Organizacional*. Lisboa: Edições Silabo.

Rego, A., & Souto, S. (2004). A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. *Revista de administração contemporânea*, 8(1), 151-177.

Rego, A., & Souto, S. (2004). Comprometimento organizacional em organizações autênticas: Um estudo luso-brasileiro. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 44 (3), 30-42.

Rego, A., Leite, R., Carvalho, T., Freire, C., Vieira, A. (2004). Organizational commitment: Toward a different understanding of the ways people feel attached to their organizations. *Management Research*, 2(3), 201-218

Reimann, M., & Bechara, A. (2010). The somatic marker framework as a neurological theory of decision-making: Review, conceptual comparisons, and future neuroeconomics research. *Journal of Economic Psychology*, 31(5), 767-776.

Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling. *International Journal of Training and Development*, 22(1), 1-14.

Renaud, S., Morin, L., & Cloutier, J. (2006). Participation in voluntary training activities in the Canadian banking industry. *International Journal of Manpower*.

Repper, J. (2013), *Peer Support Workers: Theory and Practice*. Centre for Mental Health (pp. 1–16).

Reyna, C., Ortiz, M. V., & Revilla, R. G. (2014). Exploratory structural equation modeling of the general decision-making style inventory. *Revista de Psicología*, 23(1), 33-39.

Reyna, V. F., & Lloyd, F. J. (2006). Physician decision making and cardiac risk: effects of knowledge, risk perception, risk tolerance, and fuzzy processing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 12(3), 179.

Riaz, M. N., Riaz, M. A., & Batool, N. (2012). Personality Types as Predictors of Decision Making Styles. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(2).

Riaz, Muhammad Naveed, e M. Anis-Ul-Haque. Leadership styles as predictors of decision making styles. *African Journal of Business Management*, 6.15 (2012): 5226-5233.

Rice, K. G., Vergara, D. T., & Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences*, 40(3), 463-473.

Richer, E. D. (1985). *The effect of the supervisor/subordinate relationship upon organizational commitment* [Tese de doutoramento não publicada]. Pace University.

Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments. *Human resource development Quarterly*, 12(2), 105-120.

Riggle, R. J., Edmondson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research. *Journal of business research*, 62(10), 1027-1030.

Rise, J., Sheeran, P., & Hukkelberg, S. (2010). The role of self-identity in the theory of planned behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(5), 1085-1105.

Ritzer, G., & Trice, H. (1970). On the Problem of Clarifying Commitment Theory. *Social Forces*, 48(4), 530-533.

Roberson, L., Kulik, C. T., & Pepper, M. B. (2009). Individual and environmental factors influencing the use of transfer strategies after diversity training. *Group & Organization Management*, 34(1), 67-89.

Robert Mitchell, J., Shepherd, D. A., & Sharfman, M. P. (2011). Erratic strategic decisions: when and why managers are inconsistent in strategic decision making. *Strategic Management Journal*, 32(7), 683-704.

Rodwell, M. K. (1998) *Social Work Constructivist Research*. New York and London, Garland Publishing Inc.

Rodwell, M. K., & Wood, D. (1994). Constructivist Evaluation: The Policy/Practice Context, in E. Sherman and W. J. Reid (eds), *Qualitative Research in Social Work*. New York, Columbia University Press.

Rossoni, L., Engelbert, R., & Bellegard, N. L. (2016). Ciência normal e suas ferramentas: Revisando os efeitos dos métodos de análise fatorial exploratória em Administração. *Revista de Administração (São Paulo)*, 51(2), 198-211.

Rouiller, J. Z., & Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human resource development quarterly*, 4(4), 377-390.

Rowe, A. J., & Boulgarides, J. D. (1983). Decision styles—a perspective. *Leadership & Organization Development Journal*, 4(4), 3-9. <https://doi.org/10.1108/eb053534>

Rowe, A. J., & Mason, R. O. (1987). *Managing with style: A guide to understanding, assessing, and improving decision making*. Jossey-Bass.

Ruona, W., Leimbach, M., F. Holton III, E., & Bates, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International journal of training and development*, 6(4), 218-228.

Russ, F. A., McNeilly, K. M., & Comer, J. M. (1996). Leadership, decision making and performance of sales managers: A multi-level approach. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 16(3), 1-15.

Rusu, R. (2013). Affective organizational commitment, continuance organizational commitment or normative organizational commitment?. *Revista Academiei Fortelor Terestre*, 18(2).

Rusu, R. (2013). Organizational commitment and job satisfaction. *Buletin Stiintific*, 18(1).

Sabino, A. N. (2015). *Comprometimento organizacional e estratégias comportamentais: Da abordagem clássica ao papel mediador do silêncio* [Tese de Doutoramento não publicada]. ISCSP.

Sabino, A. N., & Lopes, A. (2012). O comprometimento organizacional como determinante da voz – um estudo de perfis. *Gestão E Desenvolvimento*, (20), 7-25. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2012.229>

Sabino, A. N., Lopes, A., & Nogueira, F. (2016). Do comprometimento organizacional, à satisfação com o trabalho e às estratégias comportamentais: inferências sobre os dois subsistemas do ensino superior público em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 31.

Sabino, A. N., Nascimento, J. L. & Lopes, A. (2012). *O comprometimento como determinante da voz: um estudo de mediação e moderação*. In VII Simpósio de Comportamento Organizacional. ISCTE: Lisboa.

Sabino, A. N., Nascimento, J. L., & Lopes, A. (2014). *O Problema da Tradução do termo Commitment para Português: Estado da Arte e Fundamentação de uma Proposta*. Comunicação apresentada nas XXVI Jornadas Luso-Espanholas de Gestão Científica, Leiria, Portugal.

Sabino, A. N., Nascimento, J. L., & Lopes, A. (2013). *O problema da tradução do termo Commitment para Português: Estado da Arte e fundamentação de uma proposta*. In XXIV Jornadas Luso Espanholas de Gestão Científica (pp. 1-12).

Sabino, A. N., Nascimento, J. L., Nogueira, F., Dias, D., & CAPP, I. U. (2016). Organizational Commitment Profiles in the Portuguese Public Administration: An Exploratory Study. *Theory and Applications in the Knowledge Economy*, 906-923.

Safar, A. H. (2012). The students' perspectives of online training at Kuwait University. *College Student Journal*, 46, 436-458.

Sager, K. L., & Gastil, J. (1999). Reaching consensus on consensus: A study of the relationships between individual decision-making styles and use of the consensus decision rule. *Communication Quarterly*, 47(1), 67-79.

Sainsaulieu, R. (1988). Stratégies d'entreprise et communautés sociales de production. *Revue économique*, 155-174.

Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'entreprise: organisation, culture et développement*. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Saks, A. M. (2002). So what is a good transfer of training estimate? A reply to Fitzpatrick. *The Industrial Organisational Psychologist*, 39, 29–30.

Saks, A. M. (2013). The learning transfer problem: barriers and solutions. *The Canadian Learning Journal*, 10-12.

Saks, A. M., & Belcourt, M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), 629-648.

Saks, A. M., & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between training evaluation and the transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118-127.

Saks, A. M., & Burke-Smalley, L. A. (2014). Is transfer of training related to firm performance?. *International Journal of Training and Development*, 18(2), 104-115.

Saks, B. A. M. (2013). Barriers and Solutions. *The Canadian Learning Journal*, 10-12.

Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy!. *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80.

Salgueiro, M. F. (2007). *Modelos de equações estruturais. aplicações com LISREL*. ISCTE, Lisboa.

Salgueiro, M. F. (2012). *Modelos com Equações Estruturais Edições SP*. Sociedade Portuguesa de Estatística.

Salgueiro, M. F. (2008). *Modelos de equações estruturais. Aplicações com LISREL*. Documento de trabalho não publicado, ISCTE, Lisboa, Portugal

Salo, I., & Allwood, C. M. (2011). Decision-making styles, stress and gender among investigators. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 34(1), 97–119. <https://doi.org/10.1108/136395111111106632>

Scaduto, A., Lindsay, D., & Chiaburu, D. S. (2008). Leader influences on training effectiveness: motivation and outcome expectation processes. *International Journal of Training and Development*, 12(3), 158-170.

Scarpello, V., & Vandenberg, J. R. (1994). A Longitudinal Assessment of the determinant relationship between employee commitment to the occupational and organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 535-547.

Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., & Courcy, F. (2020). Measuring transfer of training: Review and implications for future research. *Canadian Journal of Administrative Sciences*. <https://doi.org/10.1002/cjas.1577>

Schriesheim, C. A., & Hill, K. D. (1981). Controlling acquiescence response bias by item reversals: The effect on questionnaire validity. *Educational and psychological measurement*, 41(4), 1101-1114.

Schwartz, D. L., Chase, C. C., & Bransford, J. D. (2012). Resisting overzealous transfer: Coordinating previously successful routines with needs for new learning. *Educational Psychologist*, 47(3), 204-214.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 818-831. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005017>

Scullion, H., & Mullholland, M. (2020). Global Talent Management. *The SAGE Handbook of Contemporary Cross-Cultural Management*, 212.

Segers, M., & Gegenfurtner, A. (2013). Transfer of Training: New Conceptualizations through Integrated Research Perspectives. *Educational Research Review*, 8, 1-4. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.007

Selart, M., Johansen, S. T., Holmesland, T., & Grønhaug, K. (2008). Can intuitive and analytical decision styles explain managers' evaluation of information technology?. *Management Decision*.

Seyler, D. L., Holton III, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F., & Carvalho, M. A. (1998). Factors affecting motivation to transfer training. *International Journal of Training and development*, 2(1), 16-16.

Sharma, N., Young, L., & Wilkinson, I. (2006). The commitment mix: Dimensions of commitment in international trading relationships in India. *Journal of International Marketing*, 14(3), 64-91.

Shiloh, S., & Shenhav-Sheffer, M. (2004). Structure of difficulties in mate-selection decisions and its relationship to rational and intuitive cognitive styles. *Personality and individual differences*, 37(2), 259-273.

Shiloh, S., Koren, S., & Zakay, D. (2001). Individual differences in compensatory decision-making style and need for closure as correlates of subjective decision complexity and difficulty. *Personality and individual differences*, 30(4), 699-710.

Shiloh, S., Salton, E., & Sharabi, D. (2002). Individual differences in rational and intuitive thinking styles as predictors of heuristic responses and framing effects. *Personality and Individual Differences*, 32(3), 415-429.

Siewiorek, A., Gegenfurtner, A., Lainema, T., Saarinen, E., & Lehtinen, E. (2013). The Effects of Computer-simulation Game Training on Participants' Opinions on Leadership Styles. *British Journal of Educational Technology* 44, 1012–1035. doi:10.1111/bjet.12084

Simon, H. A. (1950). Administrative behaviour. *Australian Journal of Public Administration*, 9(1), 241-245.

Simon, H. A. (1979). Rational decision making in business organizations. *The American economic review*, 69(4), 493-513.

Simon, H. A. (1990). Bounded rationality. In *Utility and probability* (pp. 15-18). Palgrave Macmillan, London.

Singh, R., & Greenhaus, J. H. (2004). The relation between career decision-making strategies and person-job fit: A study of job changers. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 198–221. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00034-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00034-4)

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2015). A Comprehensive Analysis of the Indicators of Training Effectiveness. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 14663). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training engagement theory: A multilevel perspective on the effectiveness of work-related training. *Journal of Management*, 44(2), 732-756.

Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2019). Approaching evaluation from a multilevel perspective: A comprehensive analysis of the indicators of training effectiveness. *Human Resource Management Review*, 29(2), 253-269.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisner, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 59(3), 623-664.

Sjöberg, L. (2003). Intuitive vs. analytical decision making: which is preferred?. *Scandinavian Journal of Management*, 19(1), 17-29.

Smith-Jentsch, K. A., Salas, E., & Brannick, M. T. (2001). To transfer or not to transfer? Investigating the combined effects of trainee characteristics, team leader support, and team climate. *Journal of applied psychology*, 86(2), 279.

Solinger, O. N., van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the tree-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), 70-83.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.

Somers, M. (2009). The combined influence of affective, continuance and normative commitment on employee withdrawal. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 75–81.

Somers, M. J. (2010). Patterns of attachment to organizations: Commitment profiles and work outcomes. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(2), 443-453.

Somers, M., Birnbaum, D., & Casal, J. (2019). An empirical test of conceptual arguments to retire the three-component model of work commitment. *Personnel Review*, 49, 887-902.

Sørensen, G. (2017). *The transformation of the state: Beyond the myth of retreat*. Macmillan International Higher Education.

Sørensen, P., Stegeager, N., & Bates, R. (2017). Applying a Danish version of the Learning Transfer System Inventory and testing it for different types of education. *International Journal of Training and Development*, 21(3), 177-194.

Sparr, J. L., Knipfer, K., & Willems, F. (2017). How leaders can get the most out of formal training: The significance of feedback-seeking and reflection as informal learning behaviors. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 29-54.

Spicer, D., & Sadler-Smith, E. (2005). An examination of the general decision making style questionnaire in two UK samples. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 137–149. <https://doi.org/10.1108/02683940510579777>

Spielman, J. D. B. (1983). Redefining the transfer of technology process. *Training and Development Journal*, 37(10), 35.

Stanley, L., Vandenberghe, C., Vandenberg, R., & Bentein, K. (2013). Commitment profiles and employee turnover. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 176-187.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Advancing the rationality debate. *Behavioral and brain sciences*, 23(5), 701-717.

Staw, B. M. (1977). Two sides of commitment. In *annual meeting of the Academy of Management, Orlando, FL*.

Steers, R. M., Mowday, R., & Porter, L. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic.

Stenling, A., & Tafvelin, S. (2016). Transfer of training after an organizational intervention in Swedish sports clubs: A self-determination theory perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(5), 493-504.

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1), 25-49.

Stevens, C. K., & Gist, M. E. (1997). Effects of self-efficacy and goal-orientation training on negotiation skill maintenance: What are the mechanisms?. *Personnel psychology*, 50(4), 955-978.

Strand, V., & Bosco-Ruggiero, S. (2011). Implementing transfer of learning in training and professional development in a US public child welfare agency: what works?. *Professional Development in Education*, 37(3), 373-387.

Strough, J., Karns, T. E., & Schlosnagle, L. (2011). *Decision-making heuristics and biases across the life span*. *Annals of the New York Academy of Science* (pp. 57–74).

Subedi, B. S. (2006). Cultural factors and beliefs influencing transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 10(2), 88–97.

Sylvie, G., & Huang, J. S. (2008). Value systems and decision-making styles of newspaper front-line editors. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 85(1), 61-82.

Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1958). How to Choose a Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 95-101.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*, 43(1), 399-441.

Tannenbaum, S. I., Beard, R. L., McNall, L. A., & Salas, E. (2010). Informal learning and development in organizations. *Learning, training, and development in organizations*, 303-332.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1993). *Factors that influence training effectiveness: A conceptual model and longitudinal analysis*. Naval Training Systems Center Orlando FL.

Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of applied psychology*, 76(6), 759.

Tatum, B. C., Eberlin, R., Kottraba, C., & Bradberry, T. (2003). Leadership, decision making, and organizational justice. *Management decision*.

Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*, 90(4), 692.

Teng, C. I., Dai, Y. T., Lotus Shyu, Y. I., Wong, M. K., Chu, T. L., & Tsai, Y. H. (2009). Professional commitment, patient safety, and patient-perceived care quality. *Journal of Nursing Scholarship*, 41(3), 301-309.

Teng, C. I., Shyu, Y. I. L., & Chang, H. Y. (2007). Moderating effects of professional commitment on hospital nurses in Taiwan. *Journal of Professional Nursing*, 23(1), 47-54.

Testers, L., Gegenfurtner, A., Van Geel, R., & Brand-Gruwel, S. (2019). From Monocontextual to Multicontextual Transfer: Organizational Determinants of the Intention to Transfer Generic Information Literacy Competences to Multiple Contexts. *Frontline Learning Research*, 7(1): 23–42. doi:10.14786/flr.v7i1.359

Thalheimer, W. (2017). Does eLearning work? What the scientific research says. *Work-Learning Research, Inc.* Disponível em <http://www.work-learning.com/catalog.html>.

Thornhill, S. (2006). Knowledge, innovation and firm performance in high-and low-technology regimes. *Journal of Business Venturing*, 21(5), 687–703.

Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931–944. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00162-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00162-4)

Thunholm, P. (2008). Decision-making styles and physiological correlates of negative stress: Is there a relation? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(3), 213–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2008.00640.x>

Thunholm, P. (2009). Military leaders and followers—do they have different decision styles?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(4), 317-324.

Tonhäuser, C., & Büker, L. (2016). Determinants of transfer of training: A comprehensive literature review. *International journal for research in vocational education and training*, 3(2), 127-165.

Torres, R. T., & Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.

Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational research methods*, 8(4), 353-374.

Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human resource development quarterly*, 12(1), 5-23.

Trifiletti, E., Capozza, D., Pasin, A., & Falvo, R. (2009). A validation of the proactive personality scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 16(2), 77-93.

Tsoumbris, P., & Xenikou, A. (2010). Commitment profiles: The configural effect of the forms and foci of commitment on work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 401-411.

Tziner, A., and Falbe, C. M. (1993). Training-related variables, gender and training outcomes: A field investigation. *International Journal of Psychology*, 28, 203–221.

Ulrich, D. (1997). *Human Resource Champions*. Boston, MA: Harvard University Press.

Urbano, D., Turro, A., Aparicio, S. (2019). Innovation through R&D activities in the European context: antecedents and consequences. *The Journal of Technology Transfer*, <https://doi.org/10.1007/s10961-019-09752-x>

Van den Bossche, P., & Segers, M. (2013). Transfer of training: Adding insight through social network analysis. *Educational Research Review*, 8, 37-47.

Van der Krogt, F. J. (2007). *Organiseren van leerwegen: Strategieën van werknemers, managers en leeradviseurs in dienstverlenende organisaties* [Organizing learning paths: Strategies of workers, managers, and consultants in service organizations]. Rotterdam, Netherlands: Performa.

Van Rossenberg, Y. G. T., Klein, H. J., Asplund, K., Bentein, K., Breitsohl, H., Cohen, A., ... & Ali, N. (2018). The future of workplace commitment: key questions and directions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(2), 153-167. doi: 10.1080/1359432X.2018.1443914

Vandenberg, R. J., & Stanley, L. J. (2009). Statistical and methodological challenges for commitment researchers: Issues of invariance, change across time, and profile differences. *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 383-416.

Vandenberghe, C. (2009). *Organizational commitments*. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *SIOP organizational frontiers series. Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (p. 99–135). Routledge/Taylor & Francis Group.

Velada, R., Caetano, A., Bates, R., & Holton, E. (2009). Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. *Journal of European Industrial Training*, 33(7), 635–656. doi:10.1108/03090590910985390

Vermeulen, R., & Admiraal, W. (2009). Transfer as a two-way process: testing a model. *Journal of European Industrial Training*, 33, 52-68.

Vignoli, M., & Depolo, M. (2019). Transfer of training process. When proactive personality matters? A three-wave investigation of proactive personality as a trigger of the transfer of training process. *Personality and Individual Differences, 141*, 62-67.

Visser, M. P., & Chermack, T. J. (2009). Perceptions of the relationship between scenario planning and firm performance: A qualitative study. *Futures, 41*(9), 581-592.

Von Winterfeldt, D., & Edwards, W. (1986) *Decision analysis and behavioral research*. Cambridge University Press, Cambridge.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making* (Vol. 110). University of Pittsburgh Pre.

Vroom, V., & Yago, A. (1998). *Situation Effects and Levels of Analysis in the Study of Leadership Participation*. Stamford: JAI Press.

Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and nonprofessional organizations. *Administrative Science Quarterly, 228-255*.

Walsh, G., Hennig-Thurau, T., Wayne-Mitchell, V., & Wiedmann, K. P. (2001). Consumers' decision-making style as a basis for market segmentation. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing, 10*(2), 117-131.

Walton, R. E. (1985). *From Control to Commitment in the Workplace: In factory after factory, there is a revolution under way in the management of work*. US Department of Labor, Bureau of Labor-Management Relations and Cooperative Programs.

Wang, L., Bishop, J. W., Chen, X., & Scott, K. D. (2002). Collectivist orientation as a predictor of affective organizational commitment: A study conducted in China. *International Journal of Organizational Analysis, 10*(3), 226-239.

Wang, L., Tao, H., Ellenbecker, C. H., & Liu, X. (2012). Job satisfaction, occupational commitment and intent to stay among Chinese nurses: a cross-sectional questionnaire survey. *Journal of advanced nursing, 68*(3), 539-549.

Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British journal of Psychology*, 91(3), 311-333.

Wasserman, E., & Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course. *Online Learning*, 23(1), 132-143. doi:10.24059/olj.v23i1.1299

Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 303-321

Wasti, S. A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 290–308. doi:10.1016/j.jvb.2004.07.002

Wasti, S.A., & Can, O. (2008). Affective and Normative Commitment to Organization, Supervisor, and Coworkers: Do Collectivist Values Matter?. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 404–413.

Wayne, S. J., Coyle-Shapiro, J. A. M., Eisenberger, R., Liden, R. C., Rousseau, D. M., & Shore, L. M. (2009). Social influences. *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, 253-284.

Weber, E. U., Blais, A. -R., e Betz, N. E. (2002). A domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 15, 263–290.

Weiss, H. M.(2014). Work as human nature . In J. K. Ford , J. R. Hollenbeck , & A. M. Ryan (Eds.), *The nature of work* (pp. 35 – 47 ). Washington, DC : American Psychological Association.

Weisweiler, S., Dirscherl, B., & Braumandl, I. (2012). *Zeit-und Selbstmanagement: Ein Trainingsmanual–Module, Methoden, Materialien für Training und Coaching. Arbeitsmaterialien im Web*. Springer-Verlag.

Weisweiler, S., Nikitopoulos, A., Netzel, J., & Frey, D. (2013). Gaining insight to transfer of training through the lens of social psychology. *Educational Research Review*, 8, 14–27. doi:10.1016/j.edurev.2012.05.006

Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). Posttraining strategies for facilitating positive transfer: An empirical exploration. *Academy of Management journal*, 29(3), 503-520.

Wexley, K. N., & Latham, G. P. (2002). On-site training methods. *Developing and training human resources in organizations*, 167-209.

Whysall, Z., Owtram, M., & Brittain, S. (2019). The new talent management challenges of Industry 4.0. *Journal of Management Development*, 38(2), 118-129. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2018-0181>

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428

Wiener, Y., & Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes—An integrative approach. *Organizational behavior and human performance*, 26(1), 81-96.

Williams, B. R., Bailey, F. A., Goode, P. S., Kvale, E. A., Slay, L. A., Bakitas, M. A., & Burgio, K. L. (2020). “Online Training Is Great but Human Interaction Is Better”: Training Preferences of VA Interdisciplinary Palliative Care Consult Teams. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 1049909120907599.

Williams, L. J., Cote, J. A., & Buckley, M. R. (1989). Lack of method variance in self-reported affect and perceptions at work: reality or artifact?. *Journal of applied psychology*, 74(3), 462.

Witteman, C., van den Bercken, J., Claes, L., & Godoy, A. (2009). Assessing rational and intuitive thinking styles. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 39-47.

Wood, N. L., & Highhouse, S. (2014). Do self-reported decision styles relate with others' impressions of decision quality? *Personality and Individual Differences*, 70, 224– 228. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.036>

Xiao, J. (1996). The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenzhen, China. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 1, 55–74.

Xu, X., & Payne, S. C. (2018). Predicting retention duration from organizational commitment profile transitions. *Journal of Management*, 44(5), 2142-2168.

Yaghi, A., & Bates, R. (2020). The role of supervisor and peer support in training transfer in institutions of higher education. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 89-104.

Yamkovenko, B. V., Holton, E., III., & Bates, R. A. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) in Ukraine: the cross-cultural validation of the instrument. *Journal of European Industrial Training*, 31(5), 377–401.

Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195–208.

Yamhill, S., & McLean, G. N. (2005). Factors affecting transfer of training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 323-344.

Yang, J. T. (2009). Antecedents and consequences of job satisfaction in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 609–19.

Yang, Y. F. (2009). An investigation of group interaction functioning stimulated by transformational leadership on employee intrinsic and extrinsic job satisfaction: An extension of the resource-based theory perspective. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(9), 1259-1277.

Yelon, S., Ford, J. K., & Bhatia, S. (2014). How trainees transfer what they have learned: Toward a taxonomy of use. *Performance Improvement Quarterly*, 27, 27-52. doi: 10.1002/piq.21172

Yousef, D. A. (1998). Correlates of perceived leadership style in a culturally mixed environment. *Leadership & Organization Development Journal*, 19(5), 275–284. <https://doi.org/10.1108/01437739810234341>

Zaccaro, S. J., & Dobbins, G. H. (1989). Contrasting group and organizational commitment: Evidence for differences among multilevel attachments. *Journal of Organizational Behavior*, 267-273.

Zamani, N., Ataei, P., & Bates, R. (2016). The use of the Persian translation of the Learning Transfer System Inventory in the context of agricultural sustainability learning in Iran. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 92-104.

Zander-Schellenberg, T., Remmers, C., Zimmermann, J., Thommen, S., & Lieb, R. (2019). It was intuitive, and it felt good: a daily diary study on how people feel when making decisions. *Cognition and Emotion*, 33(7), 1505-1513.

Zhang, L., Cai, L. A., & Liu, W. H. (2002). On-job training-A critical human resources challenge in China's hotel industry. *Journal of human resources in hospitality & Tourism*, 1(3), 91-100.

Zhao, J., Qi, Z., & de Pablos, P. O. (2014). Enhancing enterprise training performance: Perspectives from knowledge transfer and integration. *Computers in Human Behavior*, 30, 567-573. doi:10.1016/j.chb.2013.06.041

## ANEXOS

**ANEXO 1**

***“THE REVISED LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY IN PORTUGAL”***

**ARTIGO PUBLICADO NO *INTERNATIONAL JOURNAL OF TRAINING AND DEVELOPMENT***

## The revised learning transfer system inventory in Portugal

Armanda Antunes, José Luis Nascimento and Reid A. Bates

*Although training is critical to leverage performance and competitiveness, it has been reported that only a part of learned skills is transferred to the workplace, reinforcing the need for a deeper understanding of the transfer process. The purpose of this study is to validate the revised learning transfer system inventory (LTSI) in Portugal. LTSI was administered to 403 participants from five organizations operating in Portugal, upon completion of training programs. Exploratory and confirmatory analyses were used to determine whether or not the new structure was replicated. Results showed a latent structure with 11 factors against the original 16. The study also analyzed LTSI dimensions across some individual and situational variables and revealed that transfer system perceptions are statistically different in several of them. Implications for HR and future research directions are presented.*

### Introduction

Organizations face a dilemma: they recognize training's importance in effecting successful job performance (Aguinis & Kraiger, 2009; Kraiger, 2014) and higher levels of competitiveness. However, they rarely know the extent to which training is effective and only a small part of what is learned is transferred to the workplace (Baldwin & Ford, 1988; Blume, Ford, Baldwin, & Huang, 2009; Saks, 2013), causing the waste of much of the training investment (Miller, 2014).

Training transfer has been perceived as a 'complex and dynamic process' (Baldwin *et al.*, 2009; Bates *et al.*, 2012; Burke & Hutchins, 2007; Holton *et al.*, 2000), influenced by a set of variables related to participants' characteristics, training context and work environment. This growing body of research (Baldwin *et al.*, 2017; Bates *et al.*, 2007)

---

□ Armanda Antunes, Institute of Social and Political Sciences, Lisbon University, Lisbon, Portugal. Email: aantunes.iscsp.utl@gmail.com / armanda73@gmail.com. José Luis Nascimento, Assistant Professor, Institute of Social and Political Sciences, Lisbon University, Lisbon, Portugal. Email: jnascimento@iscsp.utl.pt. Reid A. Bates, Professor & Director, School of Leadership & Human Resource Development, Louisiana State University, Baton Rouge, LA, USA. Email: rabates@lsu.edu.

© 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

The revised learning transfer system inventory in Portugal 301

requires a more concerted approach, critical in countries such as Portugal, where specific validated tools will contribute to better training policies.

To assess this 'transfer system', Holton *et al.* (2000) developed the learning transfer system inventory (LTSI), a validated self-report inventory, designed to measure a comprehensive set of critical factors that interact together to affect training transfer in the workplace.

The aim of this research is to validate the LTSI latest version (48 items) in the Portuguese context. By validating this shorter version, a more accessible research tool will be available for organizations to acknowledge learning transfer factors and address training challenges. Besides reinforcing LTSI cross-cultural studies, this research also intends to add further evidence about the previous Portuguese version validated by Velada *et al.* (2009).

This study is guided by two research questions:

*RQ1: Will the construct validation of a new Portuguese version of LTSI, using factor analysis, result in a factor structure consistent with LTSI latest version?*

*RQ2: Does the mean score in the factor analysis vary in a statistically significant way across individual and situational variables (gender, age, level of education, position, job tenure, type and length of training), and determine systematic differences in the new Portuguese factor structure?*

### The learning transfer system inventory

This instrument measures 16 dimensions, and includes a set of valid transfer system scales, focused on participants, training context and the organization, whose internal, discriminant and predictive validity was already tested, in several cross-cultural studies, mostly confirming the original factor structure. In Denmark, a validation study provided evidence of a factorial structure consistent with the original 48-item version, but more suitable to measure short specific skills trainings, than long-term continuing education (Soerensen *et al.*, 2017). A Jordanian version of LTSI (Khasawneh *et al.*, 2006) evidenced a similar structure, but with results significantly different across educational levels and types of training. The French version (Devos *et al.*, 2007) also identified significant correlations between some LTSI factors and transfer of training. In Germany, LTSI validation study showed this inventory predictive capability over job performance (Bates *et al.*, 2007). Previous LTSI validation in Portugal (Velada *et al.*, 2009) also revealed a 16-factor structure and reinforced that trainees' diversity may influence the perception of those factors.

Cross-culture validations, and further research about some of LTSI constructs, revealed discrepancies in the factorial structures and some items with weaker fit, which led to new revisions. The latest version, used in this study, includes 48-items, against previous 89 items (Bates *et al.*, 2012), providing strong support for the 16-factor structure initially proposed.

### Methodology and research design

#### Population and sample

The LTSI was completed by 403 trainees, within training programs promoted by their organizations. Data (in anonymous surveys) were collected in paper form, from participants who were concluding the last day of training. They represented five organizations, from banking and insurance, petroleum, telecommunications, retail and the non-profit sector and distinct positions. Participants attended a range of different training programs, varying in terms of subject, knowledge, skills' acquisition and duration (Table 1).

Table 1: Sample description

	Frequency	Percentage
<i>Gender</i>		
Female	250	62
Male	153	38
<i>Age</i>		
29-years-or-less	146	36.2
30–39-years	149	37.0
40-years-or-above	108	26.8
<i>Level of education</i>		
Less-than-high-school level	11	2.7
High-school level	202	50.1
University level	190	47.1
<i>Position</i>		
High management position	103	25.6
Middle management position	114	28.3
Technical and operational position	186	46.2
<i>Job tenure</i>		
Less-than 4 years	183	45.4
Within 5–10 years	92	22.8
Within 11–17 years	60	14.9
18-years-or-more years	68	16.9
<i>Type of training</i>		
Behavioral training	240	60
Technical training	88	22
Combined training	75	19
<i>Length of training</i>		
1-day-or-less	239	59.3
Within 2–3-days	72	17.8
4-days or more	92	22.8
Total	403	100

### Instrument

As a way of refining LTSI and reducing its length, Bates *et al.* (2012) chose to retain the three highest loading items per factor (Hair *et al.*, 2010). Maintaining the same 16-factor structure, LTSI is now a 48-item self-report, that includes a first part with 33 specific items, that measure the training-specific domain and that are expected to vary according to specific training programs attended by the respondents. The second part includes 15 general items, related to training in general, expected to reflect trainees' experience with training in the workplace.

In initial studies (Holton, Bates, & Ruona, 2000; Holton, 1996), LTSI was organized in three construct domains: ability, motivation and environmental influences, and this structure still remains, along with secondary constructs (performance self-efficacy and learner readiness), affecting particularly motivation scales (Holton, 2005). The ability scales included a four-factor structure with content validity, transfer design, personal capacity and opportunity to use. The motivation scales included five factors, with motivation to transfer, learner readiness, performance self-efficacy, transfer effort-performance expectations and performance-outcome expectations. Finally, the work environment scales had seven factors, with supervisor support, supervisor opposition, peer support, personal outcomes-positive, personal outcomes-negative, performance coaching and resistance to change.

This inventory uses Likert-type scales, with values from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The structure, scales' names and definitions are presented in Table 2.

*The revised learning transfer system inventory in Portugal* 303

© 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

Table 2: The learning transfer system inventory: scale definitions and examples of items

Factor	Definition	Example item	Number of items
<i>Training-specific domain</i> Ability scales Perceived content validity (CV)	The extent to which trainees judge training content to reflect job requirements accurately	What is taught in training closely matches my job requirements	3
Transfer design (TD)	The degree to which training has been designed and delivered to give trainees the ability to transfer learning on the job	The activities and exercises the trainers used helped me know how to apply my learning on the job	3
Personal capacity for transfer (PC)	The extent to which individuals have time, energy and mental space in their work lives to make changes required to transfer learning on the job	My workload allows me time to try the new things I have learned	3
Opportunity to use (OU)	The extent to which trainees are provided with or obtain resources and tasks on the job enabling them to use training on the job	The resources I need to use what I learned will be available to me after training	3
Motivation scales Motivation to transfer (MT)	The direction, intensity and persistence of effort toward utilizing in a work setting skills and knowledge learned	I get excited when I think about trying to use my new learning on my job	3
Learner readiness (LR)	The extent to which individuals are prepared to enter and participate in training	Before the training I had a good understanding of how it would fit my job-related development	3
Work environment scales Supervisor support (SS)	The extent to which supervisors/managers support and reinforce use of training on the job	My supervisor set goals for me that encourage me to apply my training on the job	3

Table 2: Continued

Factor	Definition	Example item	Number of items
Supervisor opposition (SO)	The extent to which individuals perceive negative responses from supervisors-managers when applying skills learned in training	My supervisor opposed the use of the techniques I have learned in training	3
Peer support (PS)	The extent to which peers reinforce and support the use of learning on the job	My colleagues encourage me to use the skills I have learned in training	3
Positive personal outcomes (POP)	The degree to which applying training on the job leads to outcomes that are positive for the individual	Employees in this organization receive various 'perks' when they utilize newly learned skills on the job	3
Negative personal outcomes (PON)	The extent to which individuals believe that not applying skills and knowledge learned in training will lead to outcomes that are negative	If I do not utilize my training, I will be cautioned about it	3
<i>Training general domain</i>			
Motivation scales			
Performance self-efficacy (PSE)	An individual's general belief that he is able to change his performance when he wants to	I am confident in my ability to use newly learned skills on the job	3
Transfer effort-performance expectations (EPE)	The expectation that effort devoted to transferring learning will lead to changes in job performance	My job performance improves when I use new skills that I have learned	3
Performance-outcome expectations (POE)	The expectation that changes in job performance will lead to valued outcomes	When I do things to improve my performance, good things happen to me	3
Work environment scales			
Performance coaching (PC)	Formal and informal indicators from an organization about an individual's job performance	After training I get feedback from people about how well I am applying what I learned	3
Resistance/openness to change (RC)	The extent to which prevailing group norms are perceived by individuals to resist or discourage the use of skills and knowledge acquired in training	People in my group are open to changing the way they do things	3

The revised learning transfer system inventory in Portugal 305

© 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

### Instrument translation

The instrument translation followed a sequential forward-back translation strategy. It used two bilingual translators, followed by subjective evaluations of the back translation, also involving a third translator (Chen, 2003). Interviews and a pilot test with three different groups (48 trainees at the end of training sessions, 9 HRD practitioners and 12 experienced trainers) were conducted in order to guarantee an equivalence of language.

### Data analysis

Because this 48-item version had not been tested in Portugal, we used exploratory factor analysis (through SPSS 24) and confirmatory factor analysis (through Lisrel 9.3).

The principal axis factoring analysis with Direct Oblimin was used. Oblique rotation was appropriate because interfactor relationship is assumed (Tabachnick & Fidell, 2007).

Besides factor loading criteria  $>0.5$ , the convergent validity was measured using average extracted variance and construct reliability (CR) which should be  $\geq 0.7$  (Hair *et al.*, 2010).

For CFA, we considered the goodness-of-fit-indexes root mean square error of approximation (RMSEA  $\leq 0.08$ ), comparative fit index (CFI  $\geq 0.90$ ), incremental fit index (IFI  $\geq 0.90$ ), goodness of fit index (GFI  $\geq 0.90$ ) and the Akaike information criterion (choose the smaller AIC value).

Based on the final model, we finally ran a multivariate analysis of variance (MANOVA) to assess statistical differences across individual and situational variables.

## Results

### Factor analysis – RQ1

To answer the question whether or not the LTSI factorial structure could be consistently replicated for the Portuguese context, both domains were analyzed separately. The values of Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy (KMO) were 0.884 for the specific domain and 0.805 for the general domain, which indicated data were appropriate for factor analysis.

### Training-specific domain

The initial analysis revealed a nine-factor structure, with some items with loadings  $\leq 0.5$ , which were removed. A final structure with eight factors emerged, which explained 76.5 per cent of the common variance.

Although the number of factors was lower than the original 11-factor solution, the item loading pattern is consistent with the original structure proposed by the authors. Six of the factors were exactly the same, and two factors (content validity and personal outcomes – positive) presented two items each. Alphas ranged from 0.730 (supervisor opposition) to 0.876 (performance outcomes-negative). In terms of convergent validity, the construct reliability ranged from 0.78 to 0.91, exceeding the suggested minimum reliability of 0.70 (Hair *et al.*, 2010). The average variance extracted was from 0.53 (learner readiness) to 0.78.

Finally, peer support was highly correlated to motivation to transfer ( $r = 0.298$ ), content validity ( $r = 0.337$ ), personal outcomes positive ( $r = 0.426$ ) and personal capacity ( $r = 0.362$ ). Content validity was highly correlated with motivation to transfer ( $r = 0.31$ ). Supervisor opposition was highly negatively correlated with personal capacity ( $r = -0.43$ ). The other components share lower correlations.

This 8-factor structure was then tested using CFA and the results suggest that this model has acceptable fit, maintaining 22 of the 33 original items (Figure 1). Adequate goodness-of-fit indexes were shown:  $\chi^2$  (df = 165) = 333.49;  $\chi^2/df = 2.02$ , RMSEA =

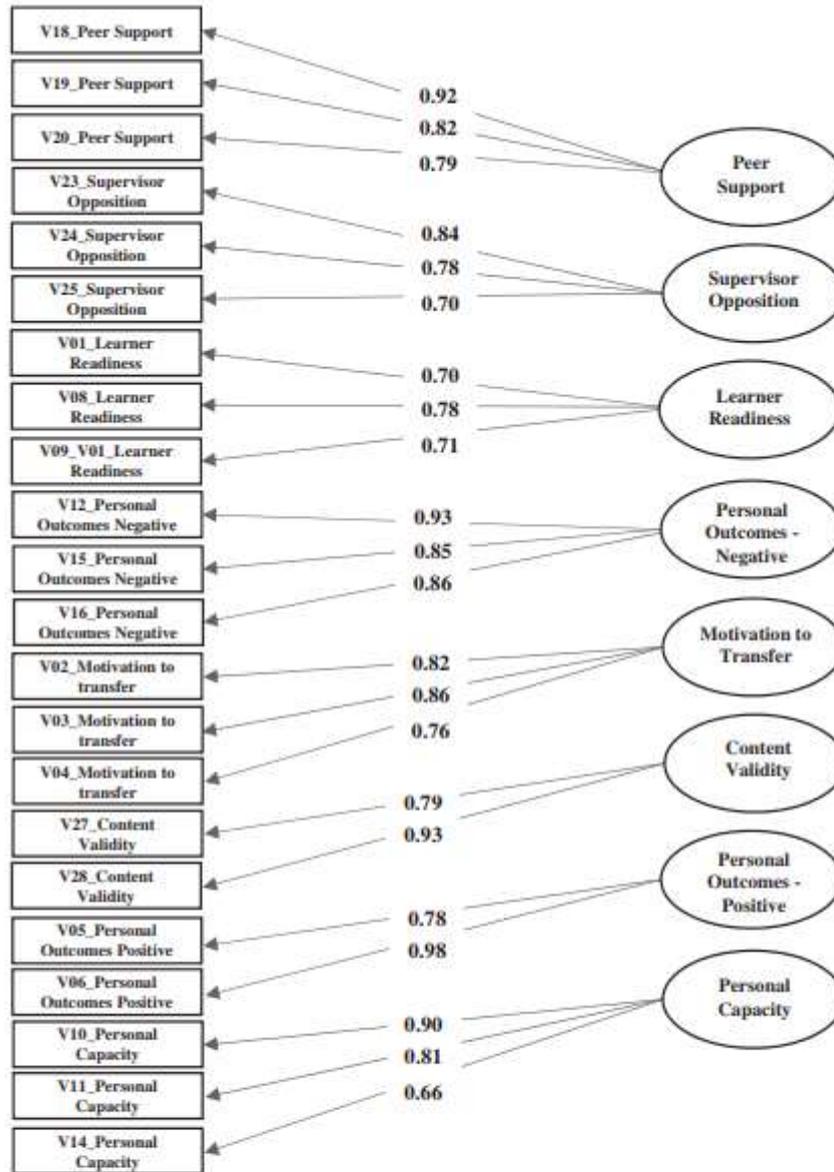


Figure 1: Rotated component matrix – Training-specific domain.

0.089, IFI = 0.969, GFI = 0.868, CFI = 0.969, SRMR = 0.05 and AIC = 4140.612, expect from GFI = 0.868, close to the minimum >0.9 (Table 3).

Thirdly, following the approach proposed at the original LTSI, a CFA was used with a three-dimensional macro-structure: motivation, ability and work environment. This third approach led to an alternative solution with 3 factors and 14 items (from the initial 33), with acceptable fit indexes:  $\chi^2$  (df = 74) = 100.75;  $\chi^2$ /df = 1.36, RMSEA = 0.070, IFI = 0.940, GFI = 0.930, CFI = 0.940 and AIC = 3275.421 (Table 3).

Table 3: Goodness of fit indexes – Training-specific domain

	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA $\leq 0.08$	IFI $\geq 0.9$	GFI $\geq 0.9$	CFI $\geq 0.9$	AIC estimated	AIC saturated
<i>Training-specific domain</i>									
CFA based on EFA model	333.49	165	2.02	0.090	0.969	0.868	0.969	4140.612	3767.956
CFA based on 3-macro-dimensions model	100.75	74	1.36	0.070	0.940	0.930	0.940	3349.329	3275.421

Several items were combined, leading to some new labels for those integrated factors, whereas some other factors did not emerge (Figure 3), such as personal capacity, learner readiness, supervisor opposition and personal outcomes-negative. The three new macro-factors (transferability, motivation to transfer and supportive environment) demonstrated a Cronbach's Alpha at 0.809, 0.826 and 0.728, respectively. In terms of convergent validity, the construct reliability was 0.84, 0.87 and 0.78. The average variance extracted was, respectively, of 0.39, 0.68 and 0.44, with two of the factors slightly below the recommended values.

When compared to the other EFA and CFA solutions in this study, we found some common factors, as content validity, motivation to transfer, performance outcomes-positive and peer support.

**Training-general domain**

We ran an initial EFA for this domain and a four-factor structure emerged, with the original performance coaching, performance-outcome expectations and resistance to change, and a new factor, combining transfer effort-performance expectation and performance self-efficacy. As resistance to change presented two items with loadings below 0.5 and it was removed, the final EFA model suggested a 3-factor solution, with 10 of the original items. This solution explained 68.1 per cent of the common variance. Alphas ranged from 0.786 (transfer effort performance expectations), 0.748 (performance-outcome expectations) to 0.840 (performance coaching). The construct reliability ranged from 0.80 to 0.90, whereas the average variance extracted varied from 0.58 to 0.72.

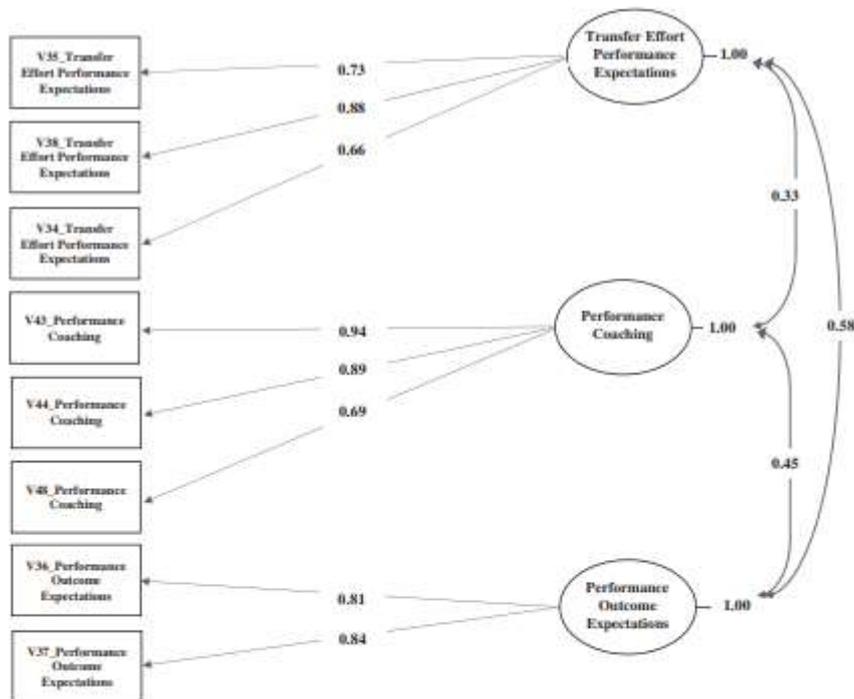


Figure 2: Rotated component matrix – Training general domain.

Table 4: Goodness of fit indexes – Training general domain

	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA $\leq 0.08$	IFI $\geq 0.9$	GFI $\geq 0.9$	CFI $\geq 0.9$	AIC Estimated	AIC Saturated
<i>Training-general domain</i>									
CFA based on EFA model	25.20	15	1.68	0.090	0.994	0.964	0.994	1636.193	1602.205
CFA based on 3-macro-dimensions model	18.99	8	2.37	0.100	0.974	0.969	0.974	1235.771	1211.776

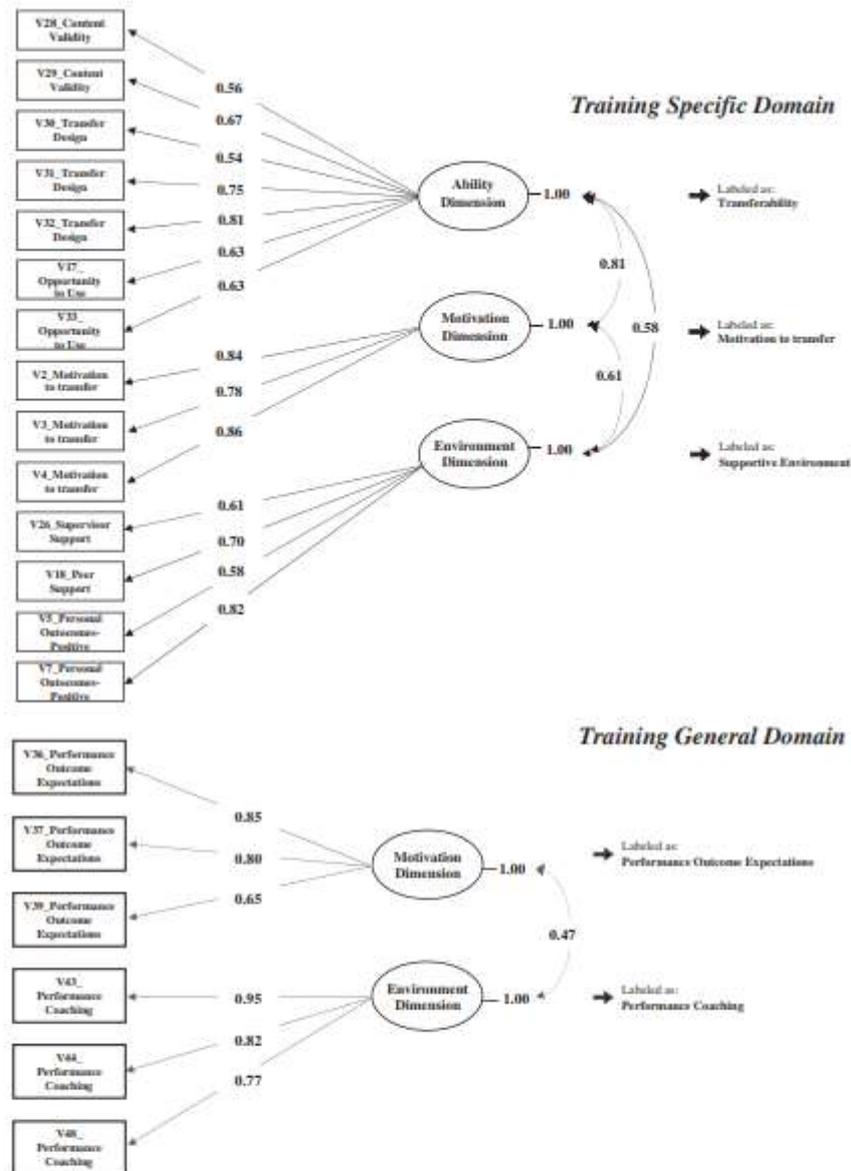


Figure 3: Rotated component matrix - 3-macro-dimensions training-specific domain (training-specific and training-general domains).

This three-factor structure was tested using CFA and, after respecification, the results suggest this model has an acceptable fit, with adequate goodness-of-fit indexes:  $\chi^2$  (df = 15) = 25.20;  $\chi^2$ /df = 1.68, RMSEA = 0.090, CFI = 0.994, IFI = 0.994, GFI = 0.964 and AIC = 1636.193 (Table 4). The final model, now with eight items, includes transfer effort-performance expectations, performance coaching and performance outcome expectations (this one with two items), without any items from other factors (Figure 2).

Alphas ranged from 0.751 (transfer effort performance expectation), 0.840 (performance coaching) to 0.748 (performance-outcome expectations). The construct reliability was 0.80, 0.90 and 0.81, exceeding the suggested minimum reliability of 0.70 (Hair *et al.*, 2010). The average variance extracted was, respectively, of 0.58, 0.72 and 0.68, with no factors below the recommended values.

Finally, transfer effort performance expectations was highly negatively correlated with performance-outcome expectations ( $r = -0.34$ ) and performance coaching ( $r = -0.21$ ).

A CFA of the two original macro-dimensions for this domain (motivation and environment) showed a final model with 2 factors with 6 items, which explained 72.3 per cent of the total variance. The fit indexes presented acceptable values:  $\chi^2$  (df = 8) = 18.99,  $p = 0.01$ ;  $\chi^2/df = 2.37$ , IFI = 0.974, GFI = 0.969, CFI = 0.974, AIC = 1211.776, with the exception of RMSEA = 0.100, above the recommended values (Table 4).

The first factor equals the original performance outcome expectations and the second corresponds to the original performance coaching (Figure 3). This structure is similar to those from EFA and CFA, with the exception of transfer effort performance expectations that did not emerge. Those two factors showed an Alpha of 0.758 and 0.840, with average extracted variance of 0.56 and 0.72, and construct reliability of 0.80 and 0.89, all within the recommended values.

When comparing these macro-dimensions approach with our previous solutions, performance coaching and performance-outcome expectations appear as common factors.

So, considering RQ1, the factorial solutions from EFA and CFA are very similar to the original LTSI and items are loading in the respective factor at 0.50 or higher. Still five factors didn't emerge (transfer design, opportunity to use, supervisor support, performance self-efficacy, resistance to change), which needs to be further studied.

#### Factorial MANOVA and ANOVA analysis – RQ2

A MANOVA was run, followed by an ANOVA, to investigate whether or not there were statistically significant differences across individual and situational variables and the two training domains were analyzed separately.

Based on Levene's Test, we found statistically significant differences on several variables, with  $p$ -value below 0.05, rejecting the assumption of homogeneity of variance. In those cases, we then conducted a post-hoc test with multiple comparisons, choosing the Tukey HSD as the most appropriate test (Appendices 1 and 2).

In both domains, the test showed statistically significant differences between factors on the following variables:

##### *Program-specific domain*

- Peer support (job tenure, education level, length of training)
- Supervisor opposition (position, length of training)
- Learner readiness (education level, type and length of training)
- Performance outcomes – Negative (age, job tenure, education level, position, length of training)
- Performance outcomes – Positive (age, job tenure, education level, position, type and length of training)
- Motivation to transfer (education level, position, type of training)
- Content validity (age, job tenure, education level), position, type and length of training)
- Personal capacity (job tenure)

##### *General-training domain*

- Transfer-effort performance expectations (job tenure, type and length of training)
- Performance coaching (age, gender and length of training)

Some general tendencies among variables were found:

*Gender*

Significant differences are found in performance coaching and performance-outcome expectations, where male respondents showed a more positive perception about these factors.

*Age*

For this variable, respondents with aged 40 over tend to show lower perceptions about the transfer factors identified in both domains.

*Job tenure*

Results suggested that respondents with more than 18 years of working experience have lower perception about the identified factors also in both domains.

*Level of education*

ANOVA showed that, for most factors, statistical differences existed with university and high-school levels, with respondents with university education showing more negative perceptions in six of the factors.

*Position*

MANOVA showed significant statistically differences, mostly between high and intermediate management positions. Although in factors such as supervisor opposition or content validity, higher positions showed lower perceptions, in others like motivation to transfer or performance outcomes – positive, that negative opinion is more visible within the middle managers.

*Type of training*

Results showed that there were significant statistically differences between behavioral and technical programs. Respondents attending technical training programs revealed less motivation to transfer and more negative expectations about the positive personal outcomes they would get. On the other side, others attending behavioral programs showed lower perceptions about learner readiness, content validity, performance coaching and transfer effort-performance expectations.

*Length of training*

For all factors, except learner readiness, MANOVA showed significant statistically differences, with respondents in programs with 2–3 days revealing lower perception in seven of the identified factors, when compared with those with more or fewer days.

## Discussion

The purpose of this research was to investigate the construct validity of the LTSI latest version (Bates *et al.*, 2012) for Portugal, and to answer to whether or not a set of individual and situational variables would affect the perception of LTSI factors.

Investigations in several countries had validated LTSI internal structure, but still no supplementary validation had been made regarding this latest version, with the exception of the Danish study (Soerensen *et al.*, 2017). As far as we know, this was also the first time that there was a subsequent research to validate a previous LTSI version.

Addressing the first question, we ran an EFA following a CFA, which resulted in 11-factor solution, with 8 factors for the specific-training domain and 3 for the general domain, with all items loading in the respective factor. These results are consistent with other cross-cultural LTSI validations, as these 8 factors are replicated in other LTSI factor solutions (Chen, 2003; Devos *et al.*, 2007; Khasawneh *et al.*, 2006; Velada *et al.*, 2009).

In our research, supervisor support, transfer design and opportunity to use did not emerge on the specific-training domain, by opposition to previous validations (Chen *et al.*, 2005; Soerensen *et al.*, 2017; Velada *et al.*, 2009), where these last two constructs appeared combined in different factors or even suggesting the existence of a new

integrated factor ('Transferability'). Regardless of the need to evaluate translation issues that can justify this difference, cultural issues may also explain this result. In some Portuguese organizations, training programs are still chosen in bulk and employees are expected to practice what they have learned without compromising their working hours, so participants might miss more adjusted training programs, the resources to put learning into practice and a supportive approach from their supervisors.

Performance self-efficacy and resistance/openness to change on the general domain also did not emerge, which suggests that by missing the supportive conditions mentioned above, respondents tend to believe the organization's norms and structure constraint those changes and start believing less in their ability to transfer.

In addition, we found that only two items loaded on content validity and performance-outcomes-positive, whereas for the general domain, similar situation was found for performance-outcome expectations. It appears that additional research needs to be done with these constructs, in order to have a minimum stable scale (Hair *et al.*, 2010) for Portugal and aim for the 16-factor analysis.

Additionally, some items from performance coaching were measuring transfer-effort-performance expectations as well, which suggests the need for further studies, either to identify possible translation problems or the need to add more items to those factors (Yamkovenko, Holton, & Bates, 2007).

Finally, when we introduce the 3-macro-dimensional analysis (considering the ability, motivation and environment scales), a different solution is suggested for both domains, with a new 5-factor structure.

For the training-specific domain, 3 factors emerged (with 14 items), that included motivation to transfer and two new factors, one of which is the 'Transferability factor' proposed by Chen *et al.* (2005) and Velada *et al.* (2009). The presence of this 'combined factor' in these macro-dimensions' approach may reinforce the need to analyze it as a new construct, or to create new research items for those separate factors. The other new factor included the original items from supervisor support, one item from peer support and two items from personal outcomes positive (from the environment dimension) and was designated as supportive environment.

As for the training-general domain, two factors emerged (with six items), that fully replicated the original performance-outcome expectations and performance coaching, in line with two of the three factors from our EFA and CFA and with previous validations. Performance-outcome expectations had already been retained as a strong predictor in the French LTSI version (Devos *et al.*, 2007) and performance coaching items had also loaded in the correct factor in the previous Portuguese validation (Velada *et al.*, 2009).

Results also indicated that respondents' perception about the transfer system showed statistically significant differences across individual (gender, age, level of education, position and job tenure) and situational variables (type and length of training), also according to literature (Chen, 2003; Soerensen *et al.*, 2017; Velada *et al.*, 2009).

Significant differences across gender were found in performance coaching and performance-outcome expectations, where male respondents showed higher expectations. That can be due to male respondents' having higher expectations about being rewarded for showing a better performance due to of using what they have learned during training. This may be extended to feedback they get from others. These results are consistent with Velada *et al.* (2009) that found gender differences also in performance-outcome expectations.

Although previous LTSI validation studies showed no significant differences across age (Khasawneh *et al.*, 2006; Velada *et al.*, 2009), results here also indicated that employees aged 40 over rated lower perceptions than those with 29-years-or-less, specifically for performance outcomes-negative and positive, content validity and performance coaching. Older respondents may tend to be less sensitive to perks or sanctions related to transfer, or to performance coaching, for several reasons. Some might have reached a higher hierarchical position in the organization, showing less predisposition to accept additional suggestions or support to improve their performance. In alternative,

they may be in a more stable stage of their career, with fewer opportunities to evolve, therefore valuing less any attempt to favor transfer.

Results about job tenure also support a higher job tenure (more than 18 years of working experience)/lower expectation pattern about peer support, performance outcomes-negative and positive, content validity and performance coaching. In literature, this variable has shown some contradictions: Velada *et al.* (2009) found no significant differences, whereas Donovan *et al.* (2001) found it relevant to training transfer, as employees with more years of experience in the organization valued relevant training contents and opportunities to transfer. So, our conclusions come to contradict previous studies, introducing a third interpretation of job tenure impact on training transfer.

Several reasons may relate job tenure with level of education, career progression and previous training experiences. Employees with longer job tenure may have higher education and might not perceive training as an added-value, especially if it is not tailor-made to their needs. Moreover, older employees in a mature stage of their career and/or already with several other training programs in their curricula may perceive training as a compulsory practice or a burden, therefore showing less predisposition to attend and transfer.

Findings also suggest that, for most factors in specific and general-training domains, employees with university education showed more negative perceptions in six of the factors, when compared to those with high school education. In line with our results, significant differences were found across this variable in literature (Chen, 2006; Velada *et al.*, 2009). As in Khasawneh *et al.* (2006), respondents with lower education level rated transfer design, content validity, motivation to transfer, performance outcomes-positive and performance-outcome expectations higher than did those with more formal education. Our results strongly suggest that these 'high school' employees may have higher expectations about training so to improve their professional performance. Also, they show more motivation to transfer, more receptivity to additional coaching practices and a more positive expectation on getting a supportive transfer environment. On the contrary, higher educated respondents may evidence a more critical perception of training transfer, as they have already extensive education and, in some cases, they consider that training programs promoted by their organizations do not add value to their educational background, nor are properly aligned with their expectations and needs.

Different perceptions were also found between high and intermediate management positions. Employees in intermediate positions were less motivated to transfer and expected less retributions for transferring, whereas higher management positions showed a negative position about both supportive (content validity, performance coaching) and negative practices (supervisor opposition, performance outcomes-negative). These results can be justified because in several Portuguese organizations, progression has been mainly horizontal, which leads to middle management showing lower motivation to transfer, as training is not seen as an immediate advantage towards progression. As for high managers' negative perceptions, higher positions generally tend to be related to higher levels of education, and in this study, results revealed that employees that are more educated also showed lower perception about transfer supportive practices. Another possible conclusion is that respondents in higher positions are often more convicted that they do not need additional support or pressure to transfer.

Regarding the types of training, it was found that respondents attending technical training programs revealed a lower motivation to transfer and expected less positive outcomes than those in behavioral programs. The usual design patterns of technical trainings may be the reason: behavioral trainings in Portugal tend to be more dynamic and experiential than technical ones, and more likely present future transfer as something feasible and easy to implement. This may also be the reason to have respondents in behavioral programs showing lower perception on performance coaching, especially if those courses are already very practice-oriented.

On the other side, participants attending behavioral programs showed lower perceptions about learner readiness, content validity, performance coaching and transfer

effort-performance expectations. In the factor performance-outcome expectations, attendees of behavioral trainings also showed less expectations of being rewarded for improving performance due to transfer. This conclusion may be related to some insights from the Danish LTSI validation (Soerensen *et al.*, 2017), where the analysis of different types of education revealed that for more practice-oriented training with specific set of skills (as in technical or combined courses), it is easier to detect transfer behaviors, in comparison with more abstract contents. Also in the Jordan LTSI version (Khasawneh *et al.*, 2006), participants in technical training appeared to show more positive transfer factors perception. As most of the Portuguese behavioral programs are related to soft skills development, employees may find it more difficult to relate those to a quicker impact on job performance, in comparison with technical courses.

Regarding the length of training programs, literature about the optimal length has shown contradictory conclusions. Some studies suggest it is a mistake to have too much training into one single session (Baddeley & Longman, 1978), being preferably to have shorter and more frequent sessions along time. Other recent researches reinforce that longer trainings increase alignment and normative commitment (Natarajan & Nagar, 2011). Our findings reinforce both conclusions, as employees in courses with 4 days or more and 1 day or less show more positive perceptions about transfer factors than those in 2–3 days' programs. This is also in line with Portuguese practices of either parceling or reducing the number of days each training program has or, on the contrary, investing in long-term trainings (Chiang & Jang, 2008).

According to Chen *et al.* (2005), differences between factor structures in several cross-cultural research studies could be explained by cultural, instrument design, translation process and implementation differences. In our case, the cultural variation (Hofstede *et al.*, 2010) could explain the non-emergence of some 'supportive' factors (e.g. supervisor support, opportunity to use, openness to change), as we tend to maintain a higher distance to power and a paternalistic culture, where employees might believe they still don't have the supportive conditions that motivate them to transfer.

### Conclusion and implications for theory and practice

In terms of theoretical implications, results show that the validation of the latest LTSI version to the Portuguese context statistically replicated most of the original factor structure. A new 11-factor structure was revealed, with the emergence of several original constructs, from both domains, as motivation to transfer, performance-outcome expectations and performance coaching, among others.

The development of an additional 3-macro structure analysis comes to reinforce LTSI potentialities and ability to adjust to different researchers or users' goals. Combining more traditional and innovative approaches may unveil stronger predictors of transfer or scale discrepancies that future studies need to address. In all approaches in this study, peer support, motivation to transfer, content validity and performance coaching emerged as strong predictors. Also in all analysis, performance outcomes-positive and performance-outcome expectations appeared with two items, which requires further attention to the constructs' redefinition.

Moreover, this three-dimensional analysis evidenced results that confirmed the suggestion of a new factor, Transferability, not visible in our previous EFA and CFA, but already reported in the previous Portuguese LTSI validation.

Our research seems to indicate that the design and the implementation of transfer systems in the organizations need to consider also individual and situational variables, as several significant statistically differences were found, implying the need to address them before designing training policies. Some of those variables were already analyzed in previous validations, though our study extended the number of variables with a deeper insight about their complexity.

This research suggests that LTSI in Portugal continues to offer significant advantages to HR practices, with the potential to provide deciders with a cross-cultural validated tool based on an integrated perspective (from needs assessment to evaluation of

existing and future programs), that contributes to a broader acknowledge of transfer factors to support implementation of more sustainable and effective training practices.

The inclusion of a different three-dimensional perspective specially addresses the importance of constantly adjusting validated tools to the context and the user's needs and to extract more added value from such robust inventories as LTSI, by combining internal consistency with usage flexibility.

This research has also expanded literature with LTSI in its recent version, and it is, as far as we know, the first time there is a second validation in the same country. This reinforces the integrated perspective of the transfer system included in LTSI, but also the regular need to question previous conclusions and adjust them to new contexts and demands.

#### Limitations and suggestions for future research

The LTSI uses self-reported measures, applied to employees after the training conclusion. Although we cannot exclude common method bias (Podsakoff *et al.*, 2012), original authors stressed that this tool was created to assess specifically individual perceptions about transfer factors. To use other sources could reopen the discussion about confidentiality and about who can best describe individual perceptions and behaviors, if not the respondent himself.

In this study, we aimed also to include a wide variety of sectors. In future research, a specific attention to small- and medium-sized organizations could be included, as this is the most representative type of organization in the Portuguese economy. Also, focusing on multinational companies acting in Portugal would give a broader perspective of the organizational context and maybe help explain differences within the same national context (Holton & Baldwin, 2003).

Our suggestion for future researches regarding LTSI is to amplify the type of training analysis to include combined programs with online intervention and experiential outdoor programs. Moreover, it can be critical in the future to analyze the potential of the LTSI to adjust to a more trainee-centric approach, where the individual becomes more accountable for his own learning path (Poell, 2017). More than ever, trainees use self-study and informal learning along or replacing formal training (Brown & Sitzmann, 2011), which might lead to an increased focus on individual factors, such as motivation to transfer, instead of the dependence of external sources of support.

In sum, among 'learning paths', we also propose a deeper analysis of additional mediating effects related to 'why' and 'how' training transfer occurs. In this case, we have to take into consideration variables such as commitment (Meyer *et al.*, 2012, 2013) and decision-making styles (Appelt *et al.*, 2011; Scott & Bruce, 1995) and their impact on the intensity and transfer practices.

#### References

- Aguinis, H. and Kraiger, K. (2009), 'Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society', *Annual Review of Psychology*, **60**, 451–74.
- Appelt, K. C., Milch, K. F., Handgraaf, M. J. and Weber, E. U. (2011), 'The decision making individual differences inventory and guidelines for the study of individual differences in judgment and decision-making research', *Judgment and Decision Making*, **6**, 3, 252–62.
- Baddeley, A. and Longman, D. (1978), 'The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type', *Ergonomics*, **21**, 627–35.
- Baldwin, T. T. and Ford, J. K. (1988), 'Transfer of training: a review and directions for future research', *Personnel Psychology*, **4**, 1, 63–105.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K. and Blume, B. D. (2009), 'Transfer of training 1988–2008: an updated review and new agenda for future research', *International review of industrial and organizational psychology*, **24**, 41–70.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K. and Blume, B. D. (2017), 'The state of transfer of training research: moving toward more consumer-centric inquiry', *Human Resource Development Quarterly*, **28**, 17–28.

*The revised learning transfer system inventory in Portugal* 317

© 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

- Bates, R., Holton, E. F. and Hatala, J. P. (2012), 'A revised learning transfer system inventory: factorial replication and validation', *Human Resource Development International*, **15**, 5, 549–69.
- Bates, R., Kauffeld, S. and Holton, E. F., III (2007), 'Examining the factor structure and predictive ability of the German version of the learning transfer system inventory', *Journal of European Industrial Training*, **31**, 195–211.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. and Huang, J. L. (2009), 'Transfer of training: a metaanalytic review', *Journal of Management*, **36**, 4, 1065–105.
- Brown, K. G. and Sitzmann, T. (2011), 'Training and employee development for improved performance', in S. Zedeck (Ed.) *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Washington, DC: American Psychological Association), Vol. 2, pp. 469–503.
- Burke, L. A. and Hutchins, H. M. (2007), 'Training transfer: an integrative literature review', *Human Resource Development Review*, **6**, 3, 263–96.
- Chen, H. (2003), Cross-cultural construct validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. Unpublished doctoral dissertation. Louisiana State University. Available at [https://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0406103-154007/unrestricted/Chen\\_dis.pdf](https://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0406103-154007/unrestricted/Chen_dis.pdf).
- Chen, H. (2006), 'Situational and demographic influences on transfer system characteristics in organizations', *Performance Improvement Quarterly*, **19**, 3, 7–25.
- Chen, H., Holton, E. F., III, and Bates, R. (2005), 'Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan', *Human Resource Development Quarterly*, **16**, 1, 55–84.
- Chiang, C. F. and Jang, S. C. (2008), 'An expectancy theory model for hotel employee motivation', *International Journal of Hospitality Management*, **27**, 2, 313–22.
- Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R. and Holton, E., III. (2007), 'The learning transfer system inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity', *International Journal of Training and Development*, **11**, 181–99.
- Donovan, P., Hannigan, K. and Crowe, D. (2001), 'The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence', *Journal of European Industrial Training*, **25**, 221–28.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010), *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*, 7th edn (Upper Saddle River, NJ: Pearson Education).
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd edn (USA: McGraw-Hill).
- Holton, E. F. (1996), 'The flawed four-level evaluation model', *Human Resource Quarterly*, **7**, 5–21.
- Holton, E. F. (2005), 'Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations', *Advances in Developing Human Resources*, **7**, 1, 37–54.
- Holton, E. F. and Baldwin, T. T. (2003), 'Making Transfer Happen: An Action Perspective on Learning Transfer Systems', in *Improving Learning Transfer in Organisations* (San Francisco, CA: Jossey-Bass), pp. 3–15.
- Holton, E. F., Bates, R. A. and Ruona, W. E. A. (2000), 'Development of a generalized learning transfer system inventory', *Human Resource Development Quarterly*, **11**, 4, 333–61.
- Khasawneh, S., Bates, R. and Holton, E. F. (2006), 'Construct validation of an Arabic version of the learning transfer system inventory for use in Jordan', *International Journal of Training and Development*, **10**, 3, 180–94.
- Kraiger, K. (2014), 'Looking back and looking forward: trends in training and development research', *Human Resource Development Quarterly*, **25**, 4, 401–08.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J. and Parfyonova, N. M. (2012), 'Employee commitment in context: the nature and implication of commitment profiles', *Journal of Vocational Behavior*, **80**, 1, 1–16.
- Meyer, J. P., Stanley, L. J. and Vandenberg, R. J. (2013), 'A person-centered approach to the study of commitment', *Human Resource Management Review*, **23**, 2, 190–202.
- Miller, L. (2014), *ASTD's 2014 state of the industry report: Spending on employee training remains a priority*. ATD [Online]. Available at <http://astd.org>.
- Natarajan, N. K. and Nagar, D. (2011), 'Induction age, training duration and job performance on organizational commitment and job satisfaction', *Indian Journal of Industrial Relations*, **46**, 3, 491–97.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. and Podsakoff, N. P. (2012), 'Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it', *Annual Review of Psychology*, **63**, 539–69.
- Poell, R. F. (2017), 'Time to "flip" the training transfer tradition: Employees create learning paths strategically', *Human Resource Development Quarterly*, **28**, 9–15.
- Saks, A. M. (2013), 'The learning transfer problem: barriers and solutions', *The Canadian Learning Journal*, 10–12.

- Scott, S. G. and Bruce, R. A. (1995), 'Decision-making style: the development and assessment of a new measure', *Educational and Psychological Measurement*, **55**, 5, 818–31.
- Soerensen, P., Stegeager, N. and Bates, R. (2017), 'Applying a Danish version of the learning transfer system inventory and testing it for different types of education', *International Journal of Training and Development*, **21**, 3, 177–194.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007), *Using Multivariate Statistics*, 5th edn (Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon).
- Velada, R., Caetano, A., Bates, R. and Holton, E. (2009), 'Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal', *Journal of European Industrial Training*, **33**, 7, 635–56.
- Yamkovenko, B. V., Holton, E., III, and Bates, R. A. (2007), 'The learning transfer system inventory (LTSI) in Ukraine: the cross-cultural validation of the instrument', *Journal of European Industrial Training*, **31**, 5, 377–401.

Appendix 1: Multiple comparisons & Training-specific domain (Tukey HSD Test)

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(J) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval		
							Lower bound	Upper bound	
Age	Peer support	29-years-or-less	30-39 years	0.099	0.073	0.368	-0.07	0.27	
			40-years-or-above	0.203*	0.080	0.030	0.02	0.39	
		40-years-or-above	29-years-or-less	-0.203*	0.080	0.030	-0.39	-0.02	
			30-39 years	-0.104	0.079	0.389	-0.29	0.08	
		Personal outcomes-negative	29-years-or-less	30-39 years	0.473*	0.097	0.000	0.25	0.70
				40-years-or-above	0.721*	0.106	0.000	0.47	0.97
	Content validity	30-39 years	29-years-or-less	-0.473*	0.097	0.000	-0.70	-0.25	
			40-years-or-above	0.248	0.105	0.050	0.00	0.50	
		40-years-or-above	29-years-or-less	-0.721*	0.106	0.000	-0.97	-0.47	
			30-39 years	-0.248	0.105	0.050	-0.50	0.00	
		29-years-or-less	30-39 years	0.233*	0.083	0.014	0.04	0.43	
			40-years-or-above	0.327*	0.090	0.001	0.11	0.54	
Job tenure	Peer support	29-years-or-less	30-39 years	-0.233*	0.083	0.014	-0.43	-0.04	
			40-years-or-above	0.094	0.090	0.546	-0.12	0.31	
		40-years-or-above	29-years-or-less	-0.327*	0.090	0.001	-0.54	-0.11	
			30-39 years	-0.094	0.090	0.546	-0.31	0.12	
		Personal outcomes-positive	29-years-or-less	30-39 years	0.151	0.090	0.213	-0.06	0.36
				40-years-or-above	0.287*	0.098	0.010	0.06	0.52
	Less than 4 years	30-39 years	29-years-or-less	-0.151	0.090	0.213	-0.36	0.06	
			40-years-or-above	0.137	0.097	0.339	-0.09	0.37	
		40-years-or-above	29-years-or-less	-0.287*	0.098	0.010	-0.52	-0.06	
			30-39 years	-0.137	0.097	0.339	-0.37	0.09	
		5-10 years	Less than 4 years	5-10 years	0.226*	0.086	0.046	0.00	0.45
				11-17 years	0.042	0.090	0.968	-0.19	0.27

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval
		5-10 years	18 years or more	0.258*	0.083	0.012	0.04	0.47	
		11-17 years	Less than 4 years	-0.226*	0.086	0.046	-0.45	0.00	
		18 years or more	11-17 years	-0.184	0.093	0.196	-0.42	0.06	
		11-17 years	18 years or more	0.032	0.086	0.982	-0.19	0.25	
		18 years or more	Less than 4 years	-0.042	0.090	0.968	-0.27	0.19	
		11-17 years	5-10 years	0.184	0.093	0.196	-0.06	0.42	
		18 years or more	18 years or more	0.216	0.090	0.079	-0.02	0.45	
		18 years or more	Less than 4 years	-0.258*	0.083	0.012	-0.47	-0.04	
		5-10 years	5-10 years	-0.032	0.086	0.982	-0.25	0.19	
		11-17 years	11-17 years	-0.216	0.090	0.079	-0.45	0.02	
		Less than 4 years	5-10 years	0.316*	0.116	0.033	0.02	0.62	
Personal outcomes-negative		11-17 years	11-17 years	0.612*	0.121	0.000	0.30	0.93	
		18 years or more	18 years or more	0.739*	0.112	0.000	0.45	1.03	
		5-10 years	Less than 4 years	-0.316*	0.116	0.033	-0.62	-0.02	
		11-17 years	11-17 years	0.296	0.124	0.083	-0.02	0.62	
		18 years or more	18 years or more	0.423*	0.115	0.002	0.13	0.72	
		11-17 years	Less than 4 years	-0.612*	0.121	0.000	-0.93	-0.30	
		18 years or more	5-10 years	-0.296	0.124	0.083	-0.62	0.02	
		18 years or more	18 years or more	0.127	0.121	0.720	-0.18	0.44	
		18 years or more	Less than 4 years	-0.739*	0.112	0.000	-1.03	-0.45	
		5-10 years	5-10 years	-0.423*	0.115	0.002	-0.72	-0.13	
		Less than 4 years	11-17 years	-0.127	0.121	0.720	-0.44	0.18	
Content validity		Less than 4 years	5-10 years	0.257*	0.099	0.048	0.00	0.51	
		11-17 years	11-17 years	0.144	0.104	0.510	-0.12	0.41	
		18 years or more	18 years or more	0.312*	0.096	0.007	0.06	0.56	

The revised learning transfer system inventory in Portugal 321  
 © 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

Appendix 1: continued

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval
		5-10 years	Less than 4 years	-0.257	0.099	0.048	-0.51	0.00	
			11-17 years	-0.114	0.106	0.710	-0.39	0.16	
			18 years or more	0.054	0.099	0.946	-0.20	0.31	
		11-17 years	Less than 4 years	-0.144	0.104	0.510	-0.41	0.12	
			5-10 years	0.114	0.106	0.710	-0.16	0.39	
			18 years or more	0.168	0.103	0.365	-0.10	0.43	
		18 years or more	Less than 4 years	-0.312	0.096	0.007	-0.56	-0.06	
			5-10 years	-0.054	0.099	0.946	-0.31	0.20	
			11-17 years	-0.168	0.103	0.365	-0.43	0.10	
		Less than 4 years	5-10 years	0.287	0.107	0.037	0.01	0.56	
	Personal outcomes-positive		11-17 years	0.085	0.112	0.873	-0.20	0.37	
			18 years or more	0.288	0.103	0.028	0.02	0.55	
		5-10 years	Less than 4 years	-0.287	0.107	0.037	-0.56	-0.01	
			11-17 years	-0.202	0.114	0.292	-0.50	0.09	
			18 years or more	0.001	0.106	1.000	-0.27	0.28	
		11-17 years	Less than 4 years	-0.085	0.112	0.873	-0.37	0.20	
			5-10 years	0.202	0.114	0.292	-0.09	0.50	
			18 years or more	0.203	0.111	0.260	-0.08	0.49	
		18 years or more	Less than 4 years	-0.288	0.103	0.028	-0.55	-0.02	
			5-10 years	-0.001	0.106	1.000	-0.28	0.27	
			11-17 years	-0.203	0.111	0.260	-0.49	0.08	
		Less than 4 years	5-10 years	0.076	0.081	0.787	-0.13	0.29	
	Personal capacity		11-17 years	-0.170	0.085	0.189	-0.39	0.05	
			18 years or more	0.018	0.079	0.996	-0.18	0.22	
		5-10 years	Less than 4 years	-0.076	0.081	0.787	-0.29	0.13	



Appendix 1: continued

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval
		University degree	Less than high school	0.400*	0.167	0.046	0.01	0.79	
			Within high school	-0.100	0.055	0.163	-0.23	0.03	
Personal outcomes-negative		Less than high school	Within high school	0.113	0.262	0.903	-0.50	0.73	
		University degree	Less than high school	0.615	0.262	0.051	0.00	1.23	
		Within high school	Less than high school	-0.113	0.262	0.903	-0.73	0.50	
		University degree	Less than high school	0.502*	0.085	0.000	0.30	0.70	
		University degree	Less than high school	-0.615	0.262	0.051	-1.23	0.00	
		Within high school	Less than high school	-0.502*	0.085	0.000	-0.70	-0.30	
Motivation to transfer		Less than high school	Within high school	-0.079	0.165	0.882	-0.47	0.31	
		University degree	Less than high school	0.144	0.166	0.659	-0.25	0.53	
		Within high school	Less than high school	0.079	0.165	0.882	-0.31	0.47	
		University degree	Less than high school	0.223*	0.054	0.000	0.10	0.35	
		University degree	Less than high school	-0.144	0.166	0.659	-0.53	0.25	
		Within high school	Less than high school	-0.223*	0.054	0.000	-0.35	-0.10	
Content validity		Less than high school	Within high school	-0.325	0.221	0.307	-0.84	0.20	
		University degree	Less than high school	-0.102	0.221	0.889	-0.62	0.42	

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound
		Within high school	Less than high school	0.325	0.221	0.307	-0.20	0.84
		University degree	University degree	0.223*	0.072	0.006	0.05	0.39
			Less than high school	0.102	0.221	0.889	-0.42	0.62
			Within high school	-0.223*	0.072	0.006	-0.39	-0.05
	Personal outcomes-positive	Less than high school	Within high school	-0.062	0.238	0.964	-0.62	0.50
		Within high school	University degree	0.156	0.239	0.789	-0.40	0.72
		University degree	Less than high school	0.062	0.238	0.964	-0.50	0.62
		University degree	University degree	0.218*	0.078	0.015	0.04	0.40
			Less than high school	-0.156	0.239	0.789	-0.72	0.40
			Within high school	-0.218*	0.078	0.015	-0.40	-0.04
Position	Supervisor opposition	High management	Middle management	-0.154*	0.063	0.039	-0.30	-0.01
		Middle management	Operational	-0.187*	0.057	0.003	-0.32	-0.05
		Operational	High management	0.154*	0.063	0.039	0.01	0.30
		Operational	Operational	-0.033	0.055	0.820	-0.16	0.10
		High management	High management	0.187	0.057	0.003	0.05	0.32
		High management	Middle management	0.033	0.055	0.820	-0.10	0.16
	Personal outcomes-negative	High management	Middle management	-0.054	0.103	0.860	-0.30	0.19

The revised learning transfer system inventory in Portugal 325  
 © 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

*Appendix 1: continued*

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval
		Middle management	Operational High management	-0.928	0.093	0.000	-1.15	-0.71	
				0.054	0.103	0.860	-0.19	0.30	
Motivation to transfer		Operational	Operational High management Middle management	-0.874*	0.090	0.000	-1.09	-0.66	
				0.928*	0.093	0.000	0.71	1.15	
				0.874*	0.090	0.000	0.66	1.09	
				0.249*	0.073	0.002	0.08	0.42	
Content validity		Middle management	Operational High management	0.117	0.066	0.181	-0.04	0.27	
				-0.249*	0.073	0.002	-0.42	-0.08	
		Operational	Operational High management Middle management	-0.132	0.064	0.099	-0.28	0.02	
				-0.117	0.066	0.181	-0.27	0.04	
				0.132	0.064	0.099	-0.02	0.28	
				-0.006	0.097	0.998	-0.23	0.22	
Personal outcomes-positive		Middle management	Operational High management	-0.215*	0.088	0.040	-0.42	-0.01	
				0.006	0.097	0.998	-0.22	0.23	
		Operational	Operational High management Middle management	-0.209*	0.085	0.039	-0.41	-0.01	
				0.215*	0.088	0.040	0.01	0.42	
				0.209*	0.085	0.039	0.01	0.41	
				0.049	0.104	0.885	-0.20	0.29	
		-0.252*	0.094	0.021	-0.47	-0.03			

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval	
Type of training	Learner readiness	Middle management	High management	-0.049	0.104	0.885	-0.29	0.20		
		Operational	Operational	-0.301*	0.091	0.003	-0.51	-0.09		
		Operational	High management	0.252*	0.094	0.021	0.03	0.47		
		Operational	Middle management	0.301*	0.091	0.003	0.09	0.51		
	Motivation to transfer	Behavioral	Behavioral	Technical	0.002	0.068	0.999	-0.16	0.16	
			Behavioral	Combined	-0.194*	0.072	0.020	-0.36	-0.03	
		Technical	Behavioral	Behavioral	-0.002	0.068	0.999	-0.16	0.16	
			Behavioral	Combined	-0.196*	0.085	0.056	-0.40	0.00	
		Combined	Behavioral	Behavioral	0.194*	0.072	0.020	0.03	0.36	
			Behavioral	Technical	0.196*	0.085	0.056	0.00	0.40	
Content validity	Personal outcomes-positive	Behavioral	Technical	0.182*	0.067	0.020	0.02	0.34		
		Behavioral	Combined	0.078	0.071	0.522	-0.09	0.25		
		Behavioral	Behavioral	-0.182*	0.067	0.020	-0.34	-0.02		
		Behavioral	Combined	-0.104	0.085	0.437	-0.30	0.10		
		Behavioral	Behavioral	-0.078	0.071	0.522	-0.25	0.09		
		Behavioral	Technical	0.104	0.085	0.437	-0.10	0.30		
	Personal outcomes-positive	Technical	Behavioral	Technical	-0.070	0.089	0.711	-0.28	0.14	
			Behavioral	Combined	-0.247*	0.095	0.026	-0.47	-0.02	
		Combined	Behavioral	Behavioral	0.070	0.089	0.711	-0.14	0.28	
			Behavioral	Combined	-0.177	0.113	0.260	-0.44	0.09	
Personal outcomes-positive	Behavioral	Behavioral	Behavioral	0.247*	0.095	0.026	0.02	0.47		
		Behavioral	Technical	0.177	0.113	0.260	-0.09	0.44		
Personal outcomes-positive	Behavioral	Behavioral	Technical	0.223	0.096	0.053	0.00	0.45		
		Behavioral	Behavioral	0.223	0.096	0.053	0.00	0.45		

The revised learning transfer system inventory in Portugal 327  
 © 2018 Brian Towers (BRITOW) and John Wiley & Sons Ltd.

Appendix 1: continued

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound
Length	Peer support	Technical	Combined	-0.077	0.102	0.732	-0.32	0.16
		Combined	Behavioral	-0.223	0.096	0.053	-0.45	0.00
		Combined	Behavioral	-0.300*	0.121	0.036	-0.58	-0.02
		1-day-or-less	Technical	0.077	0.102	0.732	-0.16	0.32
		Within 2-3-days	Technical	0.300*	0.121	0.036	0.02	0.58
		4-days or more	Within 2-3-days	0.205*	0.076	0.021	0.03	0.39
		1-day-or-less	4-days or more	-0.124	0.088	0.340	-0.33	0.08
		4-days or more	1-day-or-less	-0.205*	0.076	0.021	-0.39	-0.05
		1-day-or-less	4-days or more	-0.329*	0.075	0.000	-0.50	-0.15
		1-day-or-less	1-day-or-less	0.124	0.088	0.340	-0.08	0.53
Supervisor opposition		1-day-or-less	Within 2-3-days	0.329*	0.075	0.000	0.15	0.50
		Within 2-3-days	Within 2-3-days	0.060	0.058	0.556	-0.08	0.20
		4-days or more	4-days or more	-0.075	0.067	0.500	-0.23	0.08
		1-day-or-less	1-day-or-less	-0.060	0.058	0.556	-0.20	0.08
		4-days or more	4-days or more	-0.134*	0.056	0.046	-0.27	0.00
		1-day-or-less	1-day-or-less	0.075	0.067	0.500	-0.08	0.23
		1-day-or-less	Within 2-3-days	0.134*	0.056	0.046	0.00	0.27
		1-day-or-less	Within 2-3-days	-0.087	0.067	0.398	-0.24	0.07
		Within 2-3-days	4-days or more	-0.247	0.077	0.004	-0.43	-0.06
		Within 2-3-days	1-day-or-less	0.087	0.067	0.398	-0.07	0.24
Personal outcomes-negative		4-days or more	4-days or more	-0.160*	0.065	0.040	-0.31	-0.01
		1-day-or-less	1-day-or-less	0.247	0.077	0.004	0.06	0.43
		1-day-or-less	Within 2-3-days	0.160*	0.065	0.040	0.01	0.31
		1-day-or-less	Within 2-3-days	0.768*	0.099	0.000	0.53	1.00
		4-days or more	4-days or more	0.020	0.114	0.983	-0.25	0.29
		1-day-or-less	1-day-or-less	-0.768*	0.099	0.000	-1.00	-0.53

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(I) Independent variable	Mean difference (I-I)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound	95% Confidence interval
Content validity		4-days or more	4-days or more	-0.747	0.097	0.000	-0.97	-0.52	
		1-day-or-less	4-days or more	-0.020	0.114	0.983	-0.29	0.25	
		Within 2-3-days	1-day-or-less	0.747	0.097	0.000	0.52	0.97	
		4-days or more	Within 2-3-days	0.348	0.088	0.000	0.14	0.55	
		1-day-or-less	4-days or more	-0.348	0.101	0.723	-0.16	0.32	
		4-days or more	1-day-or-less	-0.271	0.088	0.000	-0.55	-0.14	
Personal outcomes-positive		1-day-or-less	4-days or more	-0.078	0.101	0.005	-0.47	-0.07	
		Within 2-3-days	1-day-or-less	0.271	0.101	0.723	-0.32	0.16	
		4-days or more	Within 2-3-days	0.235	0.086	0.005	0.07	0.47	
		1-day-or-less	4-days or more	-0.122	0.095	0.035	0.01	0.46	
		Within 2-3-days	1-day-or-less	-0.235	0.109	0.505	-0.38	0.13	
		4-days or more	Within 2-3-days	-0.357	0.095	0.035	-0.46	-0.01	
				0.122	0.092	0.000	-0.57	-0.14	
				0.357	0.109	0.505	-0.13	0.38	
					0.092	0.000	0.14	0.57	

\*The mean difference is significant at the 0.05 level.

Appendix 2: Multiple comparisons & General-training domain (Tukey HSD Test)

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(J) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound
Gender	Performance coaching	Female		2.5892	0.04746		2.4957	2.6827
		Male		2.7624	0.05261		2.6585	2.8664
Age	Performance-outcome expectations	Female		2.6653	0.04639		2.5739	2.7566
		Male		2.8277	0.05378		2.7215	2.9340
	Performance coaching	29-years-or-less	30-39 years	0.37194*	0.08045	0.000	0.1827	0.5612
			40 years or above	0.47087*	0.08768	0.000	0.2646	0.6771
Job tenure	Performance coaching	30-39 years	29 years or less	-0.37194*	0.08045	0.000	-0.5612	-0.1827
			40 years or above	0.09893	0.08731	0.494	-0.1065	0.3043
		40-years-or-above	29 years or less	-0.47087*	0.08768	0.000	-0.6771	-0.2646
			30-39 years	-0.09893	0.08731	0.494	-0.3043	0.1065
		Less than 4 years	5-10 years	0.42529*	0.08835	0.000	0.1974	0.6532
			11-17 years	0.22478	0.10284	0.129	-0.0405	0.4901
		18 years or more	0.46543*	0.09817	0.000	0.2122	0.7187	
		5-10 years	-0.42529*	0.08835	0.000	-0.6532	-0.1974	
		11-17 years	-0.20051	0.11471	0.300	-0.4964	0.0954	
		18 years or more	0.04014	0.11055	0.984	-0.2451	0.3253	
		11-17 years	-0.22478	0.10284	0.129	-0.4901	0.0405	



Appendix 2: continued

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(J) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound
Position	Performance coaching	University level	Less than high school	-0.23861	0.21967	0.523	-0.7554	0.2782
			Within high school	-0.26017*	0.07159	0.001	-0.4286	-0.0918
		High management	Middle management	-0.09871	0.09211	0.532	-0.3154	0.1180
Type of training	Transfer effort-performance expectations	Operational/Technical	Operational/Technical	-0.53380*	0.08322	0.000	-0.7296	-0.3380
		Middle management	High management	0.09871	0.09211	0.532	-0.1180	0.3154
		Operational/Technical	Operational/Technical	-0.43509*	0.08060	0.000	-0.6247	-0.2455
		High management	High management	0.53380*	0.08322	0.000	0.3380	0.7296
		Middle management	Middle management	0.43509*	0.08060	0.000	0.2455	0.6247
		Technical	Technical	-0.22694*	0.05779	0.000	-0.3629	-0.0910
Type of training	Transfer effort-performance expectations	Combined	Combined	-0.21399*	0.06134	0.002	-0.3583	-0.0697
		Behavioral	Behavioral	0.22694*	0.05779	0.000	0.0910	0.3629
		Combined	Combined	0.01296	0.07287	0.983	-0.1585	0.1844
		Behavioral	Behavioral	0.21399*	0.06134	0.002	0.0697	0.3583
Technical	Technical	Combined	-0.01296	0.07287	0.983	-0.1844	0.1585	

Appendix 2: continued

Independent variable	Dependent variable	(I) Independent variable	(J) Independent variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	Lower bound	Upper bound
Length	Performance coaching	Behavioral	Technical	-0.02151	0.08836	0.968	-0.2294	0.1864
		Technical	Combined	-0.32709*	0.09380	0.002	-0.5478	-0.1064
			Behavioral	0.02151	0.08836	0.968	-0.1864	0.2294
		Combined	Combined	-0.30558*	0.11143	0.017	-0.5677	-0.0434
			Behavioral	0.32709*	0.09380	0.002	0.1064	0.5478
		Transfer effort-performance expectations	Technical	0.30558*	0.11143	0.017	0.0434	0.5677
	2-3 days		0.07796	0.05827	0.375	-0.0591	0.2150	
	Performance coaching	4 days or more	4 days or more	-0.12598	0.06719	0.147	-0.2840	0.0321
		2-3 days	1 day or less	-0.07796	0.05827	0.375	-0.2150	0.0591
			4 days or more	-0.20394*	0.05686	0.001	-0.3377	-0.0702
		4 days or more	1 day or less	0.12598	0.06719	0.147	-0.0321	0.2840
			2-3 days	0.20394*	0.05686	0.001	0.0702	0.3377
2-3 days		2-3 days	0.51312*	0.08315	0.000	0.3175	0.7087	
	4 days or more	-0.03404	0.09588	0.933	-0.2596	0.1915		
Performance coaching	2-3 days	1 day or less	-0.51312*	0.08315	0.000	-0.7087	-0.3175	
		4 days or more	-0.54716*	0.08114	0.000	-0.7380	-0.3563	
	4 days or more	1 day or less	0.03404	0.09588	0.933	-0.1915	0.2596	
		2-3 days	0.54716*	0.08114	0.000	0.3563	0.7380	

\*The mean difference is significant at the 0.05 level.

## **ANEXO 2**

### **FATORES DE TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO**

**(BURKE & HUTCHINS, 2007; GROSSMAN & SALAS, 2011)**

## Fatores de Transferência da Formação (Burke & Hutchins, 2007; Grossman & Salas, 2011)

Autor	Burke & Hutchins (2007)	Grossman & Salas (2011)
<b>Características do Formando</b>	Capacidade Cognitiva Auto-Eficácia Utilidade percebida da formação Motivação (motivação pré-formação e motivação para aprender) Ansiedade e afetividade negativa* Conscienciosidade Abertura à experiência* Extroversão Planeamento de carreira* Comprometimento organizacional* Locus de controlo	Capacidade Cognitiva Auto-Eficácia Utilidade percebida da formação Motivação
<b>Design da Formação</b>	Modelação comportamental* Gestão de erros Objetivos de aprendizagem* Análise de necessidades Relevância do conteúdo* Prática e <i>Feedback</i> * Reforço de aprendizagem Sobrecarga cognitiva Aprendizagem ativa Estratégias de auto-gestão Apoio técnico	Modelação comportamental* Gestão de erros Contexto realista de formação
<b>Ambiente de Trabalho</b>	Clima de Transferência* Suporte (pares e supervisores)* Oportunidade para utilizar* Responsabilidade (“ <i>accountability</i> ”) Ligação estratégica	Clima de Transferência Suporte (pares e supervisores) Oportunidade para utilizar <i>Follow-up</i>

\*Fatores com uma relação forte ou moderada com a transferência da formação

## **ANEXO 3**

### **ESTUDO 1 - QUESTIONÁRIO**

#### ***“LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY”***

**(VERSÃO EM PAPEL)**

INVENTÁRIO SOBRE O SISTEMA DE TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM

Este estudo é realizado no âmbito de um programa de Doutoramento em Comportamento Organizacional\* no ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa, e a sua contribuição será decisiva para a conclusão do mesmo.

Com esta investigação, pretende-se identificar quais são os fatores que influenciam a transferência da formação para o contexto de trabalho.

Toda e qualquer informação prestada será **anónima e confidencial**, pelo que todos os dados recolhidos servem apenas para o estudo em curso. Os questionários respondidos serão destruídos após o respetivo tratamento estatístico.

O rigor e as conclusões da presente investigação dependem do rigor e sinceridade com que responda às questões. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são admissíveis. Agradecemos que responda a **todas** as questões.

Em caso de alguma questão, contacte a investigadora (Armanda Antunes – TM / e-mail)

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

-----  
(\* a designação atual é Doutoramento em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos)

**INVENTÁRIO SOBRE O SISTEMA DE TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM**

Por favor, coloque um círculo à volta do número (1, 2, 3, 4 ou 5) que melhor reflete a sua opinião sobre a Formação.

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

Para os itens seguintes, pense por favor **NESTE PROGRAMA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICO**:

1.	Ar		o	1	2	3	4	5
2.	Es			1	2	3	4	5
3.	Qu		para	1	2	3	4	5
4.	Ac		o	1	2	3	4	5
5.	A			1	2	3	4	5
6.	Se			1	2	3	4	5
7.	Se		, é	1	2	3	4	5
8.	Ar		xar	1	2	3	4	5
9.	Eu			1	2	3	4	5
10.	Eu		i,	1	2	3	4	5
11.	Te		ara	1	2	3	4	5
12.	Os		o	1	2	3	4	5
13.	Eu			1	2	3	4	5
14.	Né		ie	1	2	3	4	5
15.	Se			1	2	3	4	5
16.	Se			1	2	3	4	5

Por uma questão de confidencialidade, não é possível partilhar os itens do “*Learning Transfer System Inventory*”

**Por favor passe para a página seguinte**

**Por favor responda às perguntas abaixo.**  
**Note que estes itens têm novas instruções. Por favor, leia-as com atenção.**

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

Para os itens seguintes, por favor,  
 pense na **FORMAÇÃO EM GERAL NA SUA ORGANIZAÇÃO/EMPRESA.**

34.	O d		1	2	3	4	5
35.	Frei	r o	1	2	3	4	5
36.	Na		1	2	3	4	5
37.	Org	te	1	2	3	4	5
38.	Qui	ho	1	2	3	4	5
39.	Qui		1	2	3	4	5
40.	Os i		1	2	3	4	5
41.	Eu i		1	2	3	4	5
42.	A r	e	1	2	3	4	5
43.	Frei	o	1	2	3	4	5
44.	Eu i	o	1	2	3	4	5
45.	As j	ara	1	2	3	4	5
46.	Ter		1	2	3	4	5
47.	Na		1	2	3	4	5
48.	Qui		1	2	3	4	5

Por uma questão de  
 confidencialidade, não é possível  
 partilhar os itens do “*Learning  
 Transfer System Inventory*”

**Por favor complete as perguntas da página seguinte.**

49. Qual o NOME da formação a que assistiu? \_\_\_\_\_
50. Qual a DURAÇÃO da formação a que assistiu?  
(Assinale o círculo correto)
- Menos de 1 dia
  - 1 dia
  - 2 dias
  - 3 dias
  - 4 dias
  - 5 dias
  - 6 dias
  - 7 dias
  - Mais de 7 dias
51. Género:
- Feminino
  - Masculino
52. Qual a sua Função / Cargo? \_\_\_\_\_
53. Incluindo esta formação, quantos programas de formação, relacionadas com o trabalho, frequentou nos últimos 12 meses, promovidos pela sua Organização?
- 1 programa
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10 ou mais programas
54. O meu principal objetivo ao frequentar esta experiência de aprendizagem foi. . .  
(verifique a opção que melhor se adapta e assinale o círculo correspondente)
- Crescimento pessoal / auto-desenvolvimento
  - Melhorar competências para a minha atual função
  - Adquirir novas competências para a minha atual função
  - Preparação para uma nova carreira
  - Indicado pela chefia / Organização
  - Apenas por interesse
55. Idade: \_\_\_\_\_ anos
56. Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_
57. Antiguidade nesta Organização: \_\_\_\_\_ anos
58. Anos de Trabalho: \_\_\_\_\_ anos

***Obrigado pelo tempo que dispendeu no preenchimento deste questionário.***

## **ANEXO 4**

### **FATORES ANTECEDENTES DA TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO**

## Variáveis Antecedentes da Transferência da Formação

Abordam-se de seguida alguns dos principais antecedentes da Transferência da Formação, organizados em (1) “*Design* da Formação” (Dimensão Capacidade), (2) “Características dos Formandos” (Dimensão Motivação) e (3) “Ambiente de Trabalho” (Dimensão Ambiente de Trabalho):

Variáveis Antecedentes da Transferência da Formação

Nível	Variável
<b>Fatores de Concepção da Formação</b> <i>Design da Formação</i>	Perceção de Validade de Conteúdo
	Tipologia e Duração da Formação
	<i>Design</i> de Transferência
	Oportunidade para utilizar a Formação
	Capacidade Pessoal para Transferir
	Princípios de Aprendizagem
	Estratégias Pré e Pós-Formação
<b>Fatores Individuais</b> <b>Características dos Formandos</b>	Personalidade
	Locus de Controlo
	Orientação para Objetivos
	Capacidade Cognitiva
	Crenças de Auto-Eficácia
	Preparação Prévia dos Formandos
	Motivação
	Motivação para Aprender
	Motivação para Transferir
	Atitudes face à Organização, Trabalho e/ou Carreira
Reação, Aprendizagem e Retenção	
Características Sócio-Demográficas	
<b>Fatores Organizacionais</b> <b>Ambiente de Trabalho</b>	Suporte do Supervisor
	Oposição do Supervisor
	Suporte dos Pares
	<i>Feedback / Coaching</i> de Desempenho
	Resultados Pessoais Positivos e Negativos
	Abertura à Mudança
	Cultura da Organização e Cultura Nacional

Estes fatores foram designados por Holton (2005) respetivamente como escalas de “Capacidade (*Ability*)”, “Motivação (*Motivation*)” e “Ambiente de Trabalho (*Environment*)”.

## (1) Fatores de Concepção da Formação – O *Design* da Formação

### *Perceção de Validade de Conteúdo*

Este fator refere-se à percepção dos formandos de que o conteúdo da formação reflete as características e exigências da sua função, os materiais e métodos utilizados assemelham-se aos utilizados em contexto real e, portanto, há um reconhecimento da sua utilidade para a função, o que aumenta a probabilidade de aplicarem o que aprenderam no seu contexto de trabalho (Holton et al., 2000).

A percepção de utilidade desse conteúdo pode ser influenciada pela avaliação que os formandos fazem a) da importância das novas competências para a melhoria do seu desempenho, b) da sua própria necessidade de melhorar esse desempenho, c) da crença de que a aplicação dessas novas competências vai contribuir para aquela melhoria, e d) da facilidade de aplicação das novas aprendizagens (Ruona et al., 2002; Yelon et al., 2004).

Bates et al. (2000) apontam este fator como um antecedente significativo da transferência da formação, algo corroborado teoricamente por outros autores (Baldwin & Ford, 1988; Huczynski & Lewis, 1980). Contudo, existem ainda poucas evidências empíricas dessa relação.

### *Tipologia e Duração da Formação*

O teor do conteúdo pode ser um elemento influente, em particular se a formação incide sobre *soft skills* (competências intra-pessoais, como a capacidade de auto-gestão, e competências interpessoais, como a gestão das interações com os outros) ou *hard skills* (competências técnicas que envolvem trabalhar com equipamento, *software*, dados). Infelizmente, muitos dos estudos sobre transferência não apresentam esta distinção de forma clara, o que pode estar na origem de generalizações abusivas. De facto, vários desses estudos basearam-se em formações em *soft skills*, cujos temas revelam uma menor probabilidade de transferência do que em *hard skills* (Kupritz, 2002, Merriam & Leahy, 2005).

Laker (2008) considera que os participantes em ações de *soft skills* podem ser negativamente mais afetados por razões como: a) aprendizagens e experiências anteriores; b) a

sua própria resistência, da sua chefia ou da organização; c) um menor suporte por parte da chefia; d) *feedback* menos eficaz ou frequente; e) menor semelhança entre o ambiente de formação e o contexto real de trabalho; f) uma menor capacidade de dominar por completo a nova competência no imediato, também com impacto na sua auto-eficácia; e g) formadores e métodos de formação diferentes dos de *hard skills*.

Já no âmbito da formação técnica, existe pouca resistência por parte dos formandos para a aprendizagem e consequente transferência, e a própria organização é mais apoiante, até porque essas mudanças costumam estar associadas a alterações tecnológicas e de negócio que carece acompanhar (Laker & Powell, 2011).

Por estes motivos, também a rapidez e a amplitude com que a transferência ocorre é distinta. Nas competências técnicas, é bastante fácil perceber se o indivíduo foi ou não bem sucedido e o *feedback* que lhe é dado é mais ágil e concreto. Já nas competências comportamentais, a mudança tende a demorar mais tempo, até com alguns retrocessos e o risco de nem sequer acontecer, e o próprio *feedback* dos outros pode ser pouco objetivo.

Por fim, o formando de *hard skills* tem maior propensão a sair da formação já com maior proficiência e capacidade de execução, ao passo que o participante em formação em *soft skills* precisará de maior apoio pós-formação (e, eventualmente, até mais formação).

Este debate surge também nas validações do *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*. Na sua versão dinamarquesa (Soerensen et al., 2017), ficou patente que é mais fácil identificar comportamentos de transferência quando as formações são orientadas para a prática e para um conjunto específico de competências, quando comparadas com outras com conteúdos mais abstratos. Também na versão da Jordânia (Khasawneh et al., 2006), os participantes em ações técnicas aparentavam ter uma perceção mais positiva dos fatores de transferência.

Quanto à duração das formações, a literatura ainda é escassa e com resultados contraditórios. Alguns estudos sugerem que é mais adequado fasear o programa em ações mais pequenas, mas mais frequentes (Baddeley & Longman, 1978), outros reforçam que formações mais longas aumentam o alinhamento dos colaboradores, o seu comprometimento normativo com a organização e o potencial de transferência (Natarajan & Nagar, 2011).

### *Design de Transferência*

O “*design*” de transferência prende-se com o grau em que o programa formativo foi “desenhado” para preparar os participantes para transferirem o que aprenderam para o seu contexto de trabalho. Nesse sentido, a par do conhecimento teórico, será essencial partilhar com os formandos exemplos concretos e em situações realistas acerca de como podem transferir (Caetano & Velada, 2004).

Esta é, todavia, uma dimensão difícil de medir, até porque não existe consenso acerca do que é um desenho ótimo de transferência, que pode variar consoante fatores culturais, situacionais e mesmo de conteúdo (como é o caso da distinção entre *hard skills* e *soft skills*). Provavelmente é por este motivo que não existe ainda muita investigação sobre a influência deste fator sobre a transferência da formação.

A este propósito, Hart, Steinheider e Hoffmeister (2019) realçaram a importância de complementar um desenho mais tradicional de formação, geralmente associado a estratégias de modelação de comportamentos (*behavioral modelling*), com estratégias de aprendizagem ativa, como a gestão de erros (Cullen et al., 2013) e a aprendizagem em equipa em contextos realistas (Bhatti & Kaur, 2010; Grossman & Salas, 2011; Leimbach, 2014). Sugerem que a sua utilização pode contribuir para uma transferência mais efetiva, bem como para o aumento da motivação e da auto-eficácia dos participantes (Emke et al., 2016; Huang & Lin, 2017; Keith & Frese, 2008).

A técnica da gestão do erro encoraja os formandos a cometer erros e a usá-los como oportunidades de aprendizagem (Cullen, et al., 2013). O objetivo é reenquadrar a noção do erro como algo natural e parte do processo de aprendizagem (Keith & Frese, 2005). Apesar de ser reconhecido com um importante preditor da transferência em contextos de implementação de *software*, os resultados do seu impacto em contextos organizacionais mais diversificados ainda não são conclusivos.

Já a aprendizagem em equipa pressupõe uma abordagem mais aplicacional e em pequenas equipas, durante a formação. Assim, é também dada a oportunidade aos formandos de aprenderem com a equipa em que estão e não apenas com os materiais disponibilizados ou com os formadores. Desta forma, a formação acontece num ambiente realista, que replica as condições de trabalho, interações e dependências que os participantes vão encontrar.

### *Oportunidade para utilizar a Formação*

O estudo deste fator permite compreender em que medida os formandos recebem ou criam experiências profissionais relevantes para as tarefas que aprenderam em formação (Baldwin & Ford, 1988; Ford et al., 1992). Para que estas se concretizem, é importante disponibilizar aos formandos a oportunidade para transferir logo após regressarem ao trabalho (Burke & Hutchins, 2007), o que implica também facultar-lhes tempo, recursos, materiais, instalações e tarefas para ensaiar as novas competências.

Já em 1992, Ford et al. realçavam a influência deste fator sobre a transferência, mas também a necessidade de mais estudos empíricos, que permitam ir além da suposição redutora de que todos os formandos têm oportunidades idênticas para aplicar o que aprenderam em formação.

Ford, Quinones et al. (1992) estudaram este fator numa lógica multidimensional, considerando a amplitude (correspondente ao número de tarefas aprendidas em formação que o formando realmente executa no trabalho), o nível de atividade (o número de vezes que as executa) e o tipo de tarefa realizada (simples ou complexas).

A ausência de oportunidades para aplicar o que se aprendeu em formação foi considerado o maior obstáculo à transferência (Burke & Hutchins, 2007), razão pela qual este fator continua a ser um dos antecedentes mais fortes da transferência (De Rijdt et al., 2013; Ford et al., 1992; Wexley & Latham, 1991), quer diretamente, quer através de outras variáveis mediadoras, como a motivação (Cheng & Hampson, 2008; Gegenfurtner et al., 2009; Massenberget al., 2016) ou a perceção de validade do conteúdo formativo (Bates et al., 2010).

A literatura revela também relações positivas com o apoio de supervisores (Ford et al., 1992) e pares (Russ-Eft, 2002), bem como com a abertura à mudança.

Em geral, as formações têm um conjunto de objetivos associados a conhecimentos e competências em particular. As primeiras oportunidades para transferir logo após a formação tenderão a estar mais focadas em apenas alguns desses objetivos e não em todos, até porque outras surgirão ao longo do tempo, com base nessas experiências iniciais (Blume et al., 2019).

Segundo estes autores, o “intervalo de transferência”, isto é, o tempo entre o fim da formação e a primeira oportunidade para transferir, é influenciado pela natureza e relevância das competências, conhecimentos e atitudes treinados, fatores contextuais, e também pelo grau

de proatividade dos próprios formandos na procura dessas oportunidades. Nalguns casos, pode ser esperado (ou mesmo imposto) que os formandos transfiram imediatamente após a formação (p. ex. formação sobre um novo processo ou programa informático), enquanto noutros o intervalo de tempo pode ser maior (p. ex. formação em competências de comunicação ou liderança) e aí a sua proatividade pode ser determinante.

### ***Capacidade Pessoal para Transferir***

Se, por um lado, é importante que os formandos tenham oportunidades (externas) para aplicar as recém-aprendizagens, esta dimensão é mais pessoal, e foi designada por Holton et al. (2000) como capacidade pessoal para transferir a formação.

A literatura tem demonstrado que formandos com uma elevada capacidade pessoal, na forma de conhecimentos, competências e capacidades, têm uma maior probabilidade de aumentar as suas aprendizagens no decurso da formação e, conseqüentemente, também de transferi-las (Colquitt et al., 2000).

Este fator contribui também para uma maior expectativa dos formandos em relação aos resultados, quer os decorrentes da formação, quer os associados à melhoria do seu próprio desempenho, sempre que se esforcem por transferir.

Assim, a probabilidade da transferência é superior quando os participantes propiciam as suas próprias oportunidades, disponibilizando do seu tempo, energia e espaço mental para tal (Holton et al., 2000). Contudo, esta dimensão não tem tido grande destaque na literatura sobre transferência da formação.

### ***Princípios de Aprendizagem***

A integração de princípios de aprendizagem como elementos idênticos, variabilidade de estímulos, princípios gerais e condições de prática, foi identificada como essencial para a transferência (Baldwin & Ford, 1988).

Thorndike e Woodworth (1901) previam a ocorrência de transferência quando os métodos, suportes e abordagens utilizados na aprendizagem da tarefa fossem semelhantes aos

usados na transferência da tarefa. Ou seja, quanto maior a semelhança entre os estímulos da formação e o que o formando encontrar no ambiente de transferência, maior será a probabilidade desta acontecer.

A questão dos elementos idênticos está patente nos conceitos de transferência próxima e distante, na medida em que o ato de transferir será mais provável quando as tarefas a transferir são idênticas às que foram aprendidas e praticadas em formação (Barnett & Ceci, 2002). Este processo de generalização permitirá aos formandos adaptar-se mais facilmente a novas situações, em virtude das semelhanças com situações que já lhes são familiares (Bass & Vaughan, 1966).

O princípio da variabilidade de estímulos prevê que quanto maior for a variedade de estímulos relevantes a que o formando está sujeito durante a formação, nomeadamente através de exemplos diferentes de comportamentos e estratégias, maior é a sua compreensão do conteúdo e a facilidade de aplicação a novos contextos (Ellis, 1965).

A transferência da formação é igualmente facilitada quando os formandos aprendem não apenas as competências e conhecimentos expectáveis, mas também as regras e princípios gerais associados aos conteúdos da formação (McGehee & Thayer, 1961).

Na conceção da intervenção formativa, é ainda importante antecipar as condições em que a prática vai ocorrer durante a formação. Baldwin e Ford (1988) sugerem algumas alternativas possíveis, como a prática seguida ou repartida, a prática com todos os materiais ou com pequenas parcelas de cada vez e a prática contínua ou com momentos de *feedback* intercalar. Estes autores salientam que a transferência é mais provável quando a prática é faseada em diferentes etapas, com momentos de *feedback* que ajudam a perceber se existe melhoria do desempenho, e com a utilização contínua do material, de modo a garantir que a tarefa em questão é realizada com sucesso.

### ***Estratégias Pré e Pós-Formação***

Ford et al. (2018) reforçaram a necessidade de mais investigação sobre este tema, e muito em particular sobre estratégias pré-formativas, em que o número de estudos é residual e essencialmente focado na apresentação aos formandos de uma previsão mais detalhada do que irá acontecer durante a formação.

Em contrapartida, o tema das estratégias pós-formação, enquanto ações desenvolvidas após a formação para lidar com a dinâmica do local de trabalho que possa apoiar ou inibir o ato de transferir, tem sido alvo de crescente interesse.

Apesar da existência de várias estratégias (p. ex. orientações verbais, reforço no posto de trabalho, etc.), a literatura tem identificado o estabelecimento de objetivos, estratégias de prevenção de recaídas e de auto-gestão como as principais intervenções pós-formativas (Blume et al., 2010; Brown et al., 2013; Brown & Warren, 2009; Burke, 1997; Holton, 1996; Marx, 1982).

## **(2) Fatores Individuais – Características dos Formandos**

Os formandos, enquanto atores principais da formação e da sua transferência, são dotados de traços de personalidade, motivações, objetivos, experiências anteriores e outros fatores individuais, que impactam quer na forma como se envolvem e valorizam a formação, quer no modo como transferem o que aprenderam para o contexto de trabalho.

A importância destas características individuais sobre a transferência da formação tem estado na base de ampla literatura. Desde Baldwin e Ford (1988), que identificaram a personalidade e motivação como características importantes, passando por Burke e Hutchins (2007) e Blume et al. (2010), que acrescentaram a autoeficácia e capacidade cognitiva, estas variáveis vêm recebendo crescente atenção científica. Detalham-se, de seguida, alguns destes preditores.

### ***Personalidade dos Formandos***

Dentre as várias teorias sobre personalidade, o Modelo dos Cinco Fatores, ou “*The Big Five*” é o mais referenciado na literatura (Costa & McCrae, 1995; Dashti & Habibi, 2011). Este identifica cinco dimensões de personalidade, nomeadamente conscienciosidade, abertura à experiência, neuroticismo (ou, por anteposição, estabilidade emocional), extroversão e amabilidade. Diferentes autores têm estudado a sua relação com a transferência da formação (Blume et al., 2010; Hinrichs, 2014; Machin & Fogarty, 2004).

A conscienciosidade tem sido reconhecida como um importante preditor de desempenho e de sucesso educacional (Barrick & Mount, 1991; Tziner et al., 2007) e está associada a traços como a orientação para a realização, planeamento e organização, cuidado, esforço e perseverança. Esse desejo de concretizar objetivos, nomeadamente de formação, tem um impacto potencial sobre a transferência da formação, devido sobretudo à sua influência sobre a motivação para aprender (Burke & Hutchins, 2007; Cheng & Ho, 2001; Colquitt et al. 2000).

Contudo, os resultados não têm sido conclusivos: em alguns estudos, a conscienciosidade tem uma relação moderada (Blume et al., 2010) ou forte (Colquitt et al., 2000) com a transferência, enquanto noutros não existem evidências dessa ligação (Herold et al., 2002).

A abertura para a experiência, por sua vez, revela a capacidade de adaptação dos formandos a contextos radicalmente diferentes (Bing & Lounsbury, 2000), fruto da sua curiosidade intelectual e da predisposição para descobrir coisas novas. Indivíduos com este traço procuram tirar partido da formação, de modo a serem mais proficientes (Barrick & Mount, 1991) e conseguem aplicá-la em contexto de trabalho (LePine et al., 2000).

A estabilidade emocional (contrapondo-se ao neuroticismo) está associada à ausência de sentimentos de nervosismo, ansiedade e insegurança, e os estudos indicam a sua relação com a transferência (Herold et al., 2002). A ansiedade, associada ao neuroticismo, está relacionada com uma baixa motivação para a formação (Webster & Martocchio, 1993) e para aprender (Colquitt et al., 2000). Todavia, também nesta dimensão, os estudos são contraditórios. Por exemplo, na meta-análise de Blume et al. (2010), o neuroticismo está positivamente associado à transferência, enquanto em Machin e Fogarty (2004) essa influência é negativa.

Colquitt et al. (2000) identificaram apenas a Conscienciosidade e o Neuroticismo como variáveis influentes da motivação para aprender, apenas moderadamente correlacionadas com a transferência da formação.

Alguns estudos identificaram que a Amabilidade, traduzida no grau em que o indivíduo se mostra cooperativo e confiável em contexto interpessoal, está associada quer a resultados positivos em relação à transferência da formação (Naquin & Holton, 2002; Rowold, 2007), quer a resultados negativos (Blume et al., 2010). Já a extroversão está positivamente relacionada com a transferência (Blume et al., 2010) e a introversão tem uma influência negativa sobre a motivação para transferir (Rowold, 2007).

Ainda assim, a Amabilidade e a Extroversão têm sido alvo de pouca análise na sua relação com os resultados da formação (Ferris et al., 1985).

Resultados contraditórios acerca das diferentes dimensões apontam, pois, para a necessidade de maior investigação (Tonhäuser & Bükler, 2016).

### *Locus de Controlo*

Este fator é definido como uma expectativa de que os resultados obtidos (como promoções, aumentos, reconhecimento, valorização) são controlados pela ação do próprio indivíduo (locus de controlo interno) ou por fatores externos a este (locus de controlo externo).

Em geral, formandos com um locus de controlo interno tendem a estar mais motivados para a formação, dado que estão convictos de que serão capazes de atingir os resultados formativos e de aplicar o que aprenderam na sua função (Cheng & Ho, 2001). Acreditam também que a formação se vai concretizar em benefícios concretos, o que impacta na sua aprendizagem, motivação para aprender e consequentes níveis de transferência (Colquitt et al., 2000; Noe & Schmitt, 1986; Tziner et al., 1991).

Já os participantes com locus de controlo externo assumem que são os fatores externos que condicionam os resultados (Holton, 2005), o que impactará, portanto, nos seus níveis de motivação e transferência.

### *Orientação para Objetivos*

Em geral, considera-se que o facto dos formandos definirem objetivos específicos para aplicar as novas aprendizagens no contexto de trabalho funciona com um preditor da transferência da formação. Kontoghiorghes (2001) concluiu que os participantes revelam maior probabilidade de transferir quando percebem claramente quais os conhecimentos e competências a transferir, mediante a definição explícita de objetivos de aprendizagem e de implementação.

Dentre as inúmeras investigações sobre este tema (Ford et al., 2010, Gegenfurtner et al., 2009), os resultados não têm sido consistentes no tocante à sua relação com a transferência da formação. Alguns autores reportam impactos moderados a elevados (Tziner et al., 2007), enquanto outros consideram-nos dispensáveis (Orvis et al., 2009; Steele-Johnson et al., 2010).

Em geral, os indivíduos possuem vários objetivos que se organizam numa rede hierárquica, em objetivos de curto prazo e de longo prazo (Blume et al, 2019). Se se tomar em consideração a formação, as pessoas que tenham objetivos formativos de curto-prazo, associados a objetivos de carreira de longo prazo, tenderão a ver a formação como uma forma de atingir estes últimos e, portanto, terão maior intenção de transferir.

Contudo, ter a intenção de transferir e inclusive ter aqueles objetivos delineados nem sempre conduz a uma aplicação efetiva. Por vezes, os trabalhadores têm dificuldade em traduzir esses objetivos em ações concretas e mesmo em dar o primeiro passo na execução de uma ação efetiva, ora distraíndo-se desses objetivos, ora voltando a hábitos anteriores à formação.

Laine e Gegenfurtner (2013) apontam para a necessidade de se analisarem diferentes dimensões da orientação para objetivos, destacando a orientação para objetivos de mestria, de desempenho e de evitamento. Um colaborador orientado para a mestria foca-se em desenvolver as suas competências e em ser excelente nas tarefas que desempenha. Aqueles que têm uma orientação para objetivos de desempenho procuram demonstrar a sua competência e ser julgados de forma positiva pelos outros (pares, supervisores, clientes), enquanto os que estão orientados para o evitamento tentam não mostrar sinais de incompetência e não alimentar apreciações negativas.

A orientação para a mestria tem mostrado uma influência positiva com a transferência da formação, até porque estes trabalhadores reconhecem o desafio de transferir também como uma oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos e competências e melhorar o seu desempenho (De Corte, 2003; Gegenfurtner et al., 2010; Laine & Gegenfurtner, 2013).

Em contrapartida, a orientação para objetivos de desempenho tem mostrado resultados contraditórios (Chiaburu & Tekleab, 2006; Ford et al., 1998). Trabalhadores com este tipo de orientação procuram ter melhor desempenho que os seus colegas, até para serem bem avaliados. Contudo, se a aplicação da formação implicar um esforço elevado, houver o risco

de não serem bem sucedidos ou valorizados externamente, estes vão preferir manter os seus comportamentos habituais, até para não por em causa a sua auto-noção de competência.

Por último, a orientação para o evitamento tem-se revelado consistente e negativamente relacionada com a transferência, pois estes participantes optam por não correr o risco de cometer erros e de revelar um sentido de incompetência (Gegenfurtner, 2011; Steele-Johnson et al., 2010). Na prática organizacional, será importante demonstrar aos formandos, mediante exemplos práticos e atividades concretas, que é possível transferir de forma segura e sem grandes erros.

Esta dimensão pode ainda variar durante a formação, sobretudo em programas mais longos (De Rijdt et al., 2013; Gegenfurtner et al., 2013; Pham et al., 2010), mas também pode alterar-se caso o período entre o final da formação e o momento da avaliação da transferência seja mais prolongado, arriscando-se a uma recaída dos participantes para comportamentos anteriores (Tuominen-Soini et al., 2011).

Blume et al. (2019) mencionam a importância da existência de um sistema regulador associado aos objetivos pós-formação. Assim, se os formandos encontram um obstáculo à concretização daqueles, esse sistema é ativado até para perceber a amplitude desse contratempo e levar os indivíduos a decidir o curso de ação seguinte, que os coloque novamente mais próximos do que pretendem alcançar (Bell & Kozlowski, 2008, 2009).

### ***Capacidade Cognitiva***

Sendo um dos fatores mais analisados na literatura sobre formação, a capacidade cognitiva dos formandos prende-se com o nível de recursos cognitivos e, em particular com a capacidade de processarem informação aprendida em contexto formativo (Holton, 1996). Quanto mais recursos cognitivos estes possuírem, maior é a rapidez da sua aprendizagem (Ree & Earles, 1991).

Estudos mostram que este fator está relacionado com a motivação (Kanfer & Ackerman, 1989), autoeficácia e igualmente com a transferência da formação (Colquitt et al., 2000).

### ***Crenças de Auto-Eficácia***

O conceito de auto-eficácia proposto por Bandura (1977) tem sido aplicado à formação e à sua transferência. Este defende que todas as mudanças comportamentais ocorrem através de alterações na auto-eficácia, que consiste no julgamento que os formandos têm da sua própria eficácia, isto é, na crença de que têm a capacidade de se comportar de forma a atingir o resultado que pretendem.

Por exemplo, os esforços para desenvolver a perceção de auto-eficácia dos formandos durante a formação contribui para a melhoria do seu desempenho (Gist, 1987). Aliás, quanto mais acreditarem que são capazes de melhorar o seu desempenho, maior será a sua intenção de transferir (Machin & Fogarty, 2003) e a própria transferência (Colquitt et al., 2000; Holladay & Quinones, 2003).

No modelo de Holton (1996), as crenças de auto-eficácia, em conjunto com a preparação prévia dos formandos, são designadas como influências secundárias, pois a relação que têm com a transferência é indireta, através dos factores motivacionais, como a motivação pré-formação (Quinones, 1995) e a motivação para transferir (Ford et al., 1992).

Este fator tem sido amplamente estudado em tarefas de natureza mais cognitiva, como a tomada de decisão (Wood & Bandura, 1989) ou a adaptação a novas tecnologias (Hill et al., 1987), mas é pouco expressiva a investigação em tarefas de natureza mais complexa e interpessoal (Gist et al., 1991).

Num estudo recente (Laker & Powell, 2011) sobre a distinção da formação em *hard skills* e *soft skills*, concluiu-se que os formandos tendem a evidenciar maiores níveis de auto-eficácia após uma formação de *hard skills*, por estas serem mais facilmente transferíveis.

### ***Preparação Prévia dos Formandos***

Definido como o grau em que os formandos estão psicologicamente preparados para a formação (Devos et al, 2007), a literatura mostra que este é também um preditor significativo da transferência (De Rijdt et al., 2013; Kirwan & Birchall, 2006; Kontoghiorghes, 2002).

Segundo Holton (1996), esta preparação está associada ao envolvimento dos participantes no diagnóstico de necessidades formativas e planeamento do programa (Baldwin et al., 1991), ao conhecimento prévio e claro das expectativas (Tannenbaum et al., 1991), conteúdos e métodos de formação e à possibilidade de escolher participar (Clark et al., 1993). A par das crenças de auto-eficácia, este é considerado uma influência secundária, pois afeta a transferência de forma indireta, através da motivação.

Bates et al. (2007) acrescentam que um formando com uma adequada preparação revela um maior entendimento de como o programa formativo se propõe afetar o desempenho e tem expectativas mais positivas sobre a formação e os resultados que podem daí decorrer.

### ***Motivação dos Formandos***

Vários modelos acerca da eficácia da formação salientaram duas dimensões da motivação enquanto antecedentes importantes da transferência: a motivação para aprender e a motivação para transferir. De facto, a motivação dos formandos é fundamental ao longo de todo o ciclo da formação nomeadamente antes (com a motivação para participar), durante (motivação para aprender) e depois da formação (motivação para transferir) (Baldwin & Ford, 1988; Beier & Kanfer, 2010; Colquitt et al., 2000; Holton, 1996; Holton & Baldwin, 2000; Tannenbaum et al., 1993). Participantes com baixos níveis de motivação dificilmente poderão dominar os conteúdos formativos, com consequentes dificuldades na sua aplicação de volta ao posto de trabalho (Cheng & Ho, 2001; Noe, 1986).

Esta dimensão pode influenciar largamente em que medida aqueles transferem o que aprenderam, razão pela qual é considerada um dos grandes preditores da transferência da formação (Aguinis & Kraiger, 2009; Bell et al., 2017; Gegenfurtner et al., 2009; Latham, 2007; Reinhold et al., 2018; Segers & Gegenfurtner, 2011, 2013; Testers et al. 2019).

No modelo proposto por Holton (2005), esta dimensão é designada por “motivação para melhorar o trabalho através da aprendizagem” e inclui fatores como a motivação para aprender, a motivação para transferir, assim como a expectativa de que o esforço direcionado para a ação de transferir se traduza em mudanças no desempenho do colaborador, e que essas, por sua vez, conduzam a resultados que este valoriza.

A motivação para aprender corresponde ao desejo e persistência do formando para aprender o conteúdo da formação (Noe, 1986) e tem surgido na literatura como um antecedente na relação com a transferência da formação (Colquitt et al., 2000; Fecteau et al., 1995; Gegenfurtner, 2011; Gegenfurtner et al., 2009; Latham, 2007; Pugh & Bergin, 2006). Esta está diretamente relacionada com a aprendizagem (Baldwin et al., 1991; Mathieu et al., 1992; Noe e Schmitt, 1986; Quinones, 1995; Tannenbaum et al., 1991), e atua como mediador na relação com outros preditores, como a autoeficácia e o suporte da chefia (Baldwin et al., 1991; Colquitt & Simmering, 1998; Martocchio & Webster, 1992).

As expectativas que os formandos desenvolvem em torno de potenciais mudanças e resultados também atua como elemento motivacional. Com base neste pressuposto, e à luz da Teoria das Expectativas (Vroom, 1964), Holton (1996, 2005) introduziu as expectativas associadas à relação esforço de transferência / expectativas de desempenho e à relação mudanças de desempenho / expectativas de resultados favoráveis. Segundo ele, existe maior probabilidade de transferência quando os formandos acreditam que o esforço que fazem para transferir se vai refletir na melhoria do seu desempenho e que este, por sua vez, vai levá-los a atingir resultados positivos.

A literatura veio confirmar a importância destes fatores motivacionais, demonstrando a influência das expectativas dos participantes sobre a motivação para aprender e a melhoria do seu desempenho (Werner et al., 1994). Curiosamente, também se verificou que, aumentando as expectativas dos participantes sobre os efeitos positivos da formação, o seu desempenho melhorou (Eden e Ravid, 1982).

Por outro lado, a motivação para transferir é definida como o desejo dos formandos de aplicar o conhecimento e as competências recém-adquiridas em formação no seu contexto de trabalho, contando também com a inspiração que lhes advém de experiências anteriores (Pudjarti et al., 2019). É ainda considerada como a direção, intensidade e persistência do esforço dos participantes nesse ato de transferir (Holton et al., 2000; Yaghi et al., 2008).

Contrariamente à motivação para aprender, que surge antes e durante a formação, a motivação para transferir é uma medida motivacional pós-formação.

Os estudos sobre motivação para transferir têm ganho um crescente interesse na última década (Bell et al. 2017; Jacot 2017; Testers et al., 2015), com diversas revisões da literatura

(Blume et al., 2010; Grossman & Salas, 2011; Huang et al., 2015), modelos (Holton, 1996) e teorias (Yamhill & McLean, 2001), procurando dar resposta a uma grande lacuna na literatura, que a considerava como uma “área não explorada” (Noe, 1986).

Este é hoje considerado não apenas um dos mais estáveis preditores da transferência (Chiaburu et al., 2010; Nijman & Gelissen, 2010), mas também um dos mediadores centrais na relação da transferência com outras variáveis individuais, organizacionais e de contexto formativo (Cheng, 2016; Gegenfurtner et al., 2009b; Jacot et al., 2015; Kontoghiorghes, 2014). De facto, fatores como extroversão, crenças de auto-eficácia (Machin & Fogarty, 2004), perceção da utilidade do conteúdo formativo (Ruona et al., 2002) e mesmo clima de transferência (Seyler et al., 1998) influenciam a motivação para transferir e, conseqüentemente, a transferência (Egan, 2008; Nikandrou et al., 2009; Yamkovenko & Holton, 2010).

Axtell et al. (1997) encontraram evidências de que a motivação para transferir continua a ser um importante preditor da transferência mesmo um ano após a formação.

O peso relativo daquelas relações de mediação ficou patente na recente meta-análise de Reinhold et al. (2018), em que algumas dimensões do Suporte Social, como o apoio de pares e supervisores, a oposição de supervisores e o *feedback / coaching* influenciam a transferência, seja num modelo de mediação parcial, seja numa relação de mediação total através da motivação para transferir, em linha com a literatura existente (Gegenfurtner et al., 2009b; Massenbergh et al., 2015).

No estudo de Reinhold et al. (2018), a motivação para transferir foi estudada como um constructo unidimensional. Contudo, esta pode ser autónoma ou controlada, (Curado et al., 2015; Gegenfurtner et al., 2009, 2010, 2017; Quesada-Pallares & Gegenfurtner, 2015; Tonhäuser & Buker, 2016), variar em magnitude (alta ou baixa motivação), e também pode assumir contornos diferentes ao longo do processo de formação (antes, durante e após a formação). Abre-se aqui uma nova perspectiva de estudo da multidimensionalidade deste fator, que carece reforçar em futuras investigações.

A par da influência de fatores mais habituais como o apoio de pares e chefias, pode ser importante equacionar novas dimensões que influenciam a motivação para transferir, tais como a ambição de progressão de carreira ou a satisfação com a atual posição profissional (Yaghi & Bates, 2020), o interesse (Gegenfurtner et al., 2020) e a intenção de transferir (Knogler, 2017), ou a personalidade proativa (Vignolo & Depolo, 2019).

Gegenfurtner et al. (2020) vieram acrescentar às variáveis motivacionais o interesse e a intenção de transferir. A este propósito, criaram um novo instrumento, o *Transfer Interest Questionnaire*, organizado em itens de interesse no conteúdo da formação e de interesse na transferência.

### *Atitudes Face à Organização, Trabalho e/ou Carreira*

Consideradas como importantes preditores da transferência (Cheng & Ho, 2001), estas atitudes referem-se ao estado cognitivo de identificação psicológica do colaborador em relação à sua organização, trabalho e carreira, que, quanto mais significativo for, maior será o impacto ao nível da sua motivação.

Neste âmbito, consideram-se algumas atitudes como a implicação ou comprometimento organizacional, o envolvimento com a função e a satisfação com o trabalho. Outras atitudes, como cinismo organizacional, exploração de carreira e planeamento de carreira não serão aqui detalhados.

A implicação organizacional refere-se aqui ao grau de envolvimento e de identificação do colaborador com a sua organização, que acredita e aceita os objetivos e valores que a regem, mostrando-se predisposto a esforçar-se em prol daquela e aí permanecer enquanto membro (Mowday et al., 1982). Esta conceitualização corresponde também à componente afetiva do comprometimento organizacional, proposta no Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional, de Meyer e Allen (1991).

Este fator influencia grandemente os resultados da formação, pois quanto mais os trabalhadores se sentem implicados com a sua organização, mais vêm a formação como útil (Colquitt et al., 2000) e se dedicam a atingir os objetivos formativos. Assim, este constructo surge positivamente associado com a reação à formação (Tannenbaum et al., 1991), a motivação para transferir (Seyler et al., 1998) e a própria transferência (Colquitt et al., 2000).

Contudo, estes resultados não têm sido consistentes. Alguns autores, em contrapartida, não encontraram qualquer influência direta do comprometimento organizacional sobre a transferência da formação, antes uma influência indireta através da motivação pré-formação

(Facteau et al., 1995). Aliás, Cheng (2000) identificou mesmo um efeito negativo entre a implicação organizacional e a motivação para aprender.

Por outro lado, o envolvimento com a função prende-se com o grau em que os trabalhadores se identificam psicologicamente com o seu trabalho (Brown, 1996; Lodahl & Kejner, 1965). Também aqui existe semelhança concetual entre este fator e a componente afetiva do comprometimento profissional do Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Profissional de Meyer, Allen e Smith (1993).

Na literatura, foram encontradas evidências de uma influência positiva deste fator sobre a motivação para aprender (Colquitt et al., 2000) e sobre a transferência da formação (Noe & Schmitt, 1986), sobretudo porque os trabalhadores que mais se identificam com o seu trabalho percebem a formação como uma possibilidade de aumentar as suas competências e melhorar o seu desempenho profissional (Noe, 1986).

No modelo de Holton (2005), a implicação organizacional e o envolvimento com a função surgem como influências secundárias, pois impactam a transferência de forma indireta, através de dimensões da motivação.

Uma outra variável é a satisfação com o trabalho, definida como um estado emocional positivo que resulta da avaliação que o colaborador faz do seu trabalho e das experiências profissionais a ele associadas (Locke, 1976). Dentre elas, podem considerar-se experiências com as chefias ou pares, com condições de trabalho, remunerações e regalias e com a natureza do trabalho realizado (Spector, 1997).

Este tem sido um tema bastante estudado na psicologia organizacional (Brown & Peterson, 1993), mas o mesmo não tem sucedido no contexto da formação. Ainda assim, um exemplo recente revelou o seu carácter preditivo face à transferência da formação, três meses após o final da formação (Miguel & Caetano, 2007).

### ***Reação, Aprendizagem e Retenção***

Tendo por base a taxonomia proposta por Kirkpatrick (1959, 1996), as reações dos participantes à formação (nível 1) influenciam a transferência da formação, seja de forma direta,

seja através do seu efeito na aprendizagem (nível 2) (Martocchio, 1992; Mathieu et al., 1992). Estas reações podem ser afetivas ou instrumentais (Alliger et al., 1997; Axtell et al., 1997; Cheng & Ho, 1998; Tan et al., 2003), considerando respetivamente o seu grau de satisfação face aos vários aspetos da formação ou a sua perceção de utilidade da formação para o seu desempenho ou progressão.

Estas reações de utilidade estão ainda relacionadas com a motivação para aprender e a motivação para transferir, na medida que os participantes que reconhecem utilidade na formação que frequentam tendem a mostrar-se mais motivados para aprender (Clark et al., 1993) e praticar o conteúdo e implementá-lo em contexto real (Ruona et al., 2002).

No âmbito daquela taxonomia, a aprendizagem do conteúdo formativo (nível 2) é o principal preditor da transferência da formação (nível 3). Segundo Kirkpatrick (1959, 1996), a transferência só ocorre se os formandos aplicarem no seu local de trabalho as competências recém-adquiridas durante a formação. Apesar deste pressuposto de relação direta não ser consensual, a maioria dos estudos parece apontar para a existência de uma relação positiva e significativa entre ambos os fatores (Baldwin & Ford, 1988; Colquitt et al., 2000; Ford et al., 1998).

Baldwin e Ford (1988), ao identificarem a generalização e a manutenção da formação como condições de transferência, concluem que ambas são diretamente influenciadas pela aprendizagem, mas também pela retenção das aprendizagens ao longo do tempo.

### *Características Sócio-Demográficas*

#### *Género*

Esta é uma variável em que os resultados permanecem contraditórios. Numa fase anterior, alguns estudos realçaram um nível mais baixo de aprendizagem por parte das mulheres (Feinberg & Halperin, 1978), e noutros não foram detetadas diferenças (Webster & Martocchio, 1995).

Em investigações anteriores com recurso ao *Learning Transfer System Inventory*, a versão da Jordânia não revelou diferenças dos preditores da transferência da formação em

relação à variável Género (Khasawneh et al., 2006), mas as validações de Taiwan (Chen et al., 2005) e Portugal (Velada et al., 2009) já assinalaram diferenças significativas em alguns dos fatores.

Numa investigação recente, Gegenfurtner et al. (2020) identificaram resultados idênticos para ambos os sexos em termos de transferência da formação, o que suporta a hipótese da similaridade de género constante na literatura (Hyde, 2014; Khasawneh et al., 2006; Zell et al., 2015). Este é uma variável a carecer de mais investigação.

### *Idade*

Ainda que um maior número de estudos tendam a assumir uma relação negativa entre a aprendizagem e a idade (Gist et al., 1988; Martocchio & Webster, 1992), também a este nível a literatura não é consensual.

Do ponto de vista da aprendizagem, o passar da idade contribui para a acumulação de informação, de experiência e de competências importantes para a função, apesar de estar também associada à diminuição da capacidade de raciocínio (Willis, 1987).

Por outro lado, estas diferenças podem também estar associadas ao receio que os trabalhadores mais velhos têm de falhar, e daí o seu menor envolvimento em atividades de aprendizagem (Sterns & Doverspike, 1989). A perceção que outros, nomeadamente as suas chefias, têm de que aqueles vão ficando menos capazes ou motivados à medida que vão envelhecendo, pode ser outra das razões (Cleveland & Shore, 1992).

Warr e Bunce (1995) argumentam a necessidade de enquadrar as diferenças de idade no contexto formativo, criando oportunidades de formatos mais abertos e flexíveis, em que formandos mais velhos possam moldar as atividades, ao seu ritmo. Apesar dessa proposta, os resultados do seu estudo revelaram uma relação negativa entre a idade e esses ambientes mais flexíveis.

Apesar de validações anteriores do LTSI não terem identificado diferenças significativas de perceção quanto aos preditores da transferência no tocante à idade (Khasawneh et al., 2006; Velada et al., 2009), alguns estudos sobre fatores em particular sublinharam o

impacto das diferenças etárias sobre a motivação para aprender, a autoeficácia após a formação e a possível influência na motivação para transferir (Colquitt et al., 2000).

Por exemplo, Gegenfurtner e Vauras (2012) identificaram o efeito moderador positivo da idade na relação entre a motivação para aprender e a transferência, o que suporta a ideia de que a a motivação para aprender e a motivação para transferir não diminuem ao longo do tempo de vida útil do colaborador, podendo mesmo aumentar (Krapp, 2005; Reio & Choi, 2006). Segundo os autores, esta relação positiva é mais forte em condições de formação social, em que há maior interação com os outros, do que em condições mais individuais, o que pode ser revelador quer de uma motivação social maior em formandos mais velhos (Weiner, 1993), ou de uma maior capacidade de auto-regulação emocional por parte destes, em contextos sociais (Kessler & Staudinger, 2009; Mather & Carstensen, 2005; Volet et al., 2009).

### ***Habilitações Literárias, Posição e Antiguidade***

Warr e Bunce (1995) defenderam que as habilitações literárias dos formandos impactam positivamente na aprendizagem, o que pode relacionar-se também com a sua motivação para aprender.

Na mesma linha de outras variáveis sócio-demográficas, as Habilitações Literárias têm apresentado diferenças estatísticas na literatura (Chen et al., 2006; Khasawneh et al., 2006; Velada et al., 2009). No estudo de Khasawneh et al. (2006), alguns preditores da transferência da formação, como o Design de Transferência, Perceção de Validade de Conteúdo, Motivação para Transferir, Resultados Pessoais Positivos e Desempenho – Expetativas de Resultados, foram percecionados de forma mais positiva por formandos com habilitações mais baixas. Em simultâneo, aqueles também revelaram mais motivação para transferir, maior recetividade a receber *feedback* e conselhos e, em geral, uma expetativa mais positiva quanto a beneficiar de um Ambiente de Suporte. Ou seja, podem reconhecer a formação como uma forma de aumentar a sua educação não formal e, daí, percecionarem os antecedentes da transferência de modo mais favorável.

A posição hierárquica ocupada pelos formandos não tem tido grande expressão nos estudos sobre transferência da formação, daí ser uma variável a considerar ao longo da presente investigação.

Por seu lado, a antiguidade do colaborador na organização tem estado associada a algumas contradições. Velada et al. (2009) não encontraram diferenças significativas entre o tempo na organização e uma maior probabilidade de transferir, enquanto Donovan et al. (2001) consideraram que trabalhadores com mais anos de experiência na organização tendem a valorizar mais a formação e oportunidades para transferir. Esta inconsistência pode prender-se com o facto de que uma antiguidade mais longa pode estar associada a uma maior aprendizagem, mas também pode significar que os trabalhadores há mais tempo na organização podem ter hábitos de trabalho cristalizados, que dificultam a aquisição de novas aprendizagens.

### **(3) Fatores Organizacionais – Ambiente de Trabalho**

A investigação recente tem revelado evidências empíricas do impacto do ambiente organizacional e a sua capacidade preditiva da transferência (Blume et al., 2010; Huang et al., 2015), mais até do que o desenho da formação e as características dos formandos.

#### *Suporte do Supervisor*

O Suporte do Supervisor prende-se com a perceção dos formandos acerca do apoio que recebem das suas chefias face aos seus esforços de transferência (Bates & Holton, 2004; Bates et al., 2012), havendo maior probabilidade de responder positivamente quer à formação, quer à sua aplicação, quando reconhecem suporte por parte dos seus líderes (Sitzmann et al., 2008) ou de “pessoas importantes” (Fecteau et al., 1995; Hertz & Williams, 2009).

Na literatura, este fator está positivamente relacionado com a satisfação com o trabalho, comportamentos de cidadania organizacional e desempenho (Ng & Sorensen, 2008), bem como com a motivação para transferir (Liebermann & Hoffmann, 2008; Massenberg et al., 2015) e a transferência da formação (Gegenfurtner et al., 2010; Schindler & Burkholder, 2016; Testers et al., 2019; Tziner & Falbe, 1993).

Apesar de ser dos fatores mais estudados, os resultados são inconsistentes e existem ainda inúmeras questões em aberto. Por exemplo, se alguns estudos sugerem uma relação de influência direta com a transferência (Pham et al., 2012; Saks & Belcourt, 2006), outros sugerem uma relação indireta através de variáveis mediadoras como a motivação para transferir (Schindler & Burkholder, 2016) ou o clima de transferência (Chiaburu et al., 2010; Reinhold et al., 2018), ou mesmo a total inexistência de relação (Devos et al., 2007; Hua, 2013; Velada et al., 2007).

Enquanto, por um lado o apoio dos pares estará mais focado na aplicação do que foi aprendido, através do seu encorajamento e *feedback*, o suporte dos supervisores pode ter um impacto mais abrangente. Nesse sentido, Yaghi (2006) e Chauhan et al. (2016) identificaram vários comportamentos de suporte por parte das chefias: permitir a utilização das aprendizagens decorrentes da formação, encorajar essa prática e encontrar novas formas de mantê-la, aceitar a mudança, dar *feedback* em relação aos esforços e resultados da transferência, partilhar informação, sugerir novas oportunidades para aplicar, definir objetivos de aprendizagem e avaliar a eficácia de transferir. A estes junta-se a possibilidade de providenciar modelos de atuação, discutir o conteúdo dos programas, funcionar como exemplo e, inclusive, frequentar essa mesma formação (Nijman et al., 2006).

Este apoio pode ser de natureza emocional ou instrumental (Tucker et al., 2018), e suceder antes, durante ou depois a formação. Pode ainda concretizar-se sobre a forma de *feedback*, em que as chefias sinalizam áreas de melhoria aos seus colaboradores, encorajam-nos a frequentar programas de formação e apoiam-nos na aplicação das aprendizagens, após o regresso ao trabalho (Pudjiarti et al., 2019).

Um outro traço comum na literatura prende-se com a perspetiva unidimensional que tem estado associada a este constructo, apesar das diferentes formas de apoio que o supervisor pode prestar. Schindler e Burkholder (2016) retomaram este tema, estudando várias dimensões do suporte do supervisor, como *mentoring*, *coaching*, apoio social e apoio ao nível das tarefas. Também referem que este apoio pode surgir sobre a forma de *mentoring* de carreira, de modelação dos comportamentos adequados (mostrando como fazer) ou de partilha de informação sobre a função (dizendo como fazer) (Dragoni et al., 2014).

Esta capacidade de modelação de comportamentos torna-se superior, caso os supervisores também recebam formação, pois lhes permite ter melhores recursos para apoiar e encorajar os seus trabalhadores a transferir.

Hughes et al. (2020) mencionam a necessidade de ir além dessa unidimensionalidade, estudando o apoio dos líderes, dos supervisores e dos pares de forma distinta, pois o apoio será diferente consoante a função e grau de autoridade. Por exemplo, os supervisores poderão não ter a autoridade suficiente para implementar uma política de estímulo à transferência, mas podem ter um papel crítico na modelação prática de comportamentos.

Porém, nem sempre o apoio dos supervisores se revela tão preponderante. Ford et al. (2011), a propósito de um contexto de formação de recrutas e de um outro com alunos de medicina, concluíram que o papel de um supervisor exigente pode ser determinante para a transferência no primeiro caso, mas pouco relevante no segundo, perante profissionais mais autónomos.

### ***Oposição do Supervisor***

A Oposição do Supervisor surge como uma forma negativa de suporte e está associada à perceção de respostas negativas por parte de chefias quando o colaborador procura transferir o que aprendeu em formação (Bates & Holton, 2004; Bates et al., 2000). A literatura evidencia uma correlação negativa entre esta dimensão e a motivação para transferir, ainda que esteja positivamente relacionada com a transferência, mesmo que percebida de forma negativa (Bates et al., 2000; Devos et al., 2007; Kauffeld et al., 2008).

### ***Suporte dos Pares***

O estudo acerca do impacto do Suporte dos Pares na transferência é bastante mais recente (Bates et al., 2000), e incide na perceção dos formandos quanto ao apoio por parte dos seus colegas e pares (Bates & Holton, 2004; Tian et al., 2016).

Este apoio pode surgir sob a forma de encorajamento, *feedback*, partilha de experiências, ajuda para encontrar soluções para problemas complexos ou mesmo, de forma mais institucional, através de programas de mentoring com pares (Hughes et al., 2020). Os

formandos podem ficar mais recetivos a pedir e receber *feedback* por parte daqueles, percebendo esse retorno como mais construtivo, não punitivo e aplicável.

Estudos anteriores reportam uma influência positiva sobre a transferência, simultaneamente em países ocidentais e não ocidentais (Chauhan et al., 2016; Dermol & Čater, 2013; Khasawneh, 2004; Peters et al., 2014; Velada et al., 2007; Yaghi, 2006; Yamnill & McLean, 2005), bem como sobre a motivação para transferir (Frash et al., 2010; Gegenfurtner et al., 2010).

Um estudo recente (Reinhold et al., 2018) evidencia o apoio dos pares como o antecedente mais importante da motivação para transferir, no conjunto de dimensões do Suporte Social, o que parece reforçar investigações anteriores (Gegenfurtner et al., 2010) que também defendem que os participantes se sentem mais motivados para transferir quando são apoiados pelos seus colegas, mais do que quando esse suporte vem das suas chefias. A investigação vem dando força a um maior impacto fruto do apoio dos pares, até pela partilha de conselhos e de experiências semelhantes, comunicação mais próxima e regular entre si, com menos limitações hierárquicas e mais oportunidades de socialização formal e informal (Hughes et al. 2020; Repper, 2013; Yaghi & Bates, 2020). Mesmo a partilha de experiências após a formação parece mais provável e frequente com os pares (Repper, 2013).

Todavia, os estudos acerca da preponderância do apoio dos pares face ao dos supervisores não são conclusivos. Alguns investigadores defendem que estes últimos são mais influentes, pela sua posição de poder e autoridade (Cromwell & Kolb, 2004); outros partem em defesa do suporte dos pares, por estes se encontrarem mais próximos dos formandos.

Este fator carece de maior investigação, também porque tem sido tradicionalmente estudado numa lógica unidimensional. Repper (2013) propõe uma abordagem multidimensional, considerando-se a possibilidade de apoio em três vertentes, nomeadamente “grupo/equipa vs. individual”, “voluntário vs. obrigatório” e “formal vs. informal”.

Curiosamente, a oposição do supervisor não é replicada num fator idêntico de oposição dos pares, o que pode constituir um tema a explorar em próximos estudos.

### ***Feedback/Coaching de Desempenho***

Este fator foi designado inicialmente como “*Feedback*” (Holton, 1996) e, mais tarde, como “*Coaching de Desempenho*” (Holton, 2005) e ambas as expressões aparecem frequentemente combinadas ou são utilizadas indiferenciadamente.

Este fator está relacionado com as indicações e *feedback* que os participantes recebem na sua organização acerca de como estão a aplicar o que aprenderam em formação, orientadas para a melhoria do desempenho (Kauffeld et al., 2008).

Também aqui a relação positiva com a motivação para transferir e com a transferência se verifica (Reinhold et al., 2018; Rouiller e Goldstein 1993, Smith-Jentsch et al., 2001; Testers et al., 2019; Van den Bossche et al., 2010; Velada et al., 2007), o que reforça a sua importância enquanto antecedente direto ou mediador da transferência. No estudo de Reinhold et al. (2018), este surge como o antecedente mais forte da transferência, comparativamente com outros fatores de suporte social.

Ainda assim, o número de estudos sobre a sua relação com a transferência da formação é reduzido (Van den Bossche et al., 2010), o que cria oportunidades para futuras investigações.

O *feedback* que se segue às primeiras tentativas para transferir após a formação pode ser decisivo para que os formandos aumentem o seu conhecimento, competências e motivações, identifiquem necessidades de melhoria e mudem o seu curso de ação. Huang et al. (2017) acrescentam ainda o impacto daquele na perceção de auto-eficácia, definição de novos objetivos, motivação para continuar a transferir e o próprio comportamento de transferência, reforçando-se aqui a lógica de “*feedback loop*”.

Reber e Wallin (1984) identificaram também que a sua combinação com o estabelecimento de objetivos teve maior impacto na transferência efetiva, do que a aplicação das duas dimensões em separado.

Dentre as diferentes formas de providenciar *feedback* e *coaching* orientados para a transferência, podem utilizar-se abordagens presenciais (Gebhardt et al., 2015; Kyndt et al., 2013; Tian et al., 2016) e virtuais (Gegenfurtner et al., 2013; Knogler et al., 2013; Siewiorek & Gegenfurtner, 2010).

Neste momento, a sua conceptualização ainda carece de maior especificidade (Reinhold et al., 2018), até porque tem sido estudado sobretudo como um constructo unidimensional. A sua definição unidimensional não tem permitido identificar quem são os autores desse *feedback* e *coaching*, em que formato e com que regularidade é dado, que estratégias são utilizadas ou em que fases do processo formativo têm lugar (Lim & Johnson, 2002). Igualmente pouco se sabe sobre o seu conteúdo (positivo ou negativo) e foco (focado na melhoria de processos ou de desempenho). Encontrar algumas destas respostas poderá vir a dar origem ao desenvolvimento de novas medidas que permitam distinguir e detalhar este fator.

Yaghi e Bates (2020) sugerem ainda a "institucionalização da transferência", mediante a criação de um sistema de incentivo, que premeie quem transfere, mas também quem contribua positivamente para que aquela aconteça.

Considerando estes quatro fatores do Suporte Social em conjunto, torna-se evidente a necessidade de identificar de forma mais concreta que preponderância assumem, que ações são tomadas e como ocorrem na realidade, seja em formato de apoio ou de sanção (Reinhold et al., 2018), para que seja possível um desenho mais integrador e proativo do processo de transferência.

### ***Resultados Pessoais Positivos e Negativos***

Ainda no âmbito do clima de transferência, os resultados pessoais positivos correspondem à perceção dos formandos de que a aplicação do que aprenderam em formação lhes trará resultados positivos, como salários e cargos mais elevados, avaliações de desempenho positivas, elogios verbais e oportunidades de promoção, o que aumenta a sua motivação para aprender e para transferir (Holton, 1996, 2005).

Em contrapartida, os resultados pessoais negativos estão associados à perceção de que se não transferirem, haverá lugar a resultados negativos, como críticas, repreensões, penalizações face a possíveis aumentos ou promoções, entre outros. No entanto, com a perceção de resultados negativos pessoais, também se verifica um aumento da motivação para transferir, tópico esse que precisa de mais pesquisa.

Mesmo em situações em que a transferência realmente ocorre (Holton et al., 1997, 2000), estes resultados negativos podem surgir, o que pode gerar uma quebra da motivação dos formandos para transferir.

Tendo em conta o modelo de Holton (1996, 2005), estes dois fatores são a consequência natural das dimensões relativas às expectativas de melhoria de desempenho e de obtenção de resultados, detalhadas anteriormente. Assim, se os resultados positivos se concretizarem, é natural que as expectativas dos formandos se tornem também elas mais positivas.

Alguns autores propõem a associação da transferência a sistemas de recompensas intrínsecas e extrínsecas (Dubin, 1990). Por exemplo, Wexley e Latham (2002) sugeriram incluir as competências recém adquiridas em formação nos sistemas de recompensa por mérito, como forma de reforçar a sua manutenção, enquanto Yaghi e Bates (2020) propõem a criação de um sistema de incentivo, que premeie quem transfere e quem apoia na transferência.

### *Abertura à Mudança*

A abertura à mudança está associada à perceção que os participantes têm de que a sua organização ou equipa encorajam o seu esforço para transferir o que aprenderam e estão abertos a mudanças e a novas abordagens daí decorrentes (Holton, 1996, 2005).

A resistência à mudança pode ocorrer quando os trabalhadores retornam ao local de trabalho e enfrentam fatores que podem restringir o processo de transferência (Holton et al., 2000), sejam eles ativos (e.g críticas efetivas) ou passivos (e.g colegas que sugerem que se mantenha a mesma prática que tinham antes da formação) (e.g. Nikandrou et al., 2009). Por vezes, também os trabalhadores resistem à mudança, porque antecipam que é difícil, requer muito trabalho (Huczynski & Lewis, 1980) ou não tiveram qualquer responsabilidade na mesma (Huse, 1980).

De acordo com estudos anteriores, a recetividade dos colegas de trabalho à mudança aumentará a motivação para transferir (Ruona et al., 2002) e a própria transferência (Cheng, 2000; Holton, 1996, 2005). Contudo, este é um dos fatores que tem recebido menos atenção na literatura sobre transferência da formação.

### *Cultura da Organização e Cultura Nacional*

A cultura da organização também é identificada como uma dimensão explicativa da transferência da formação (Cheng & Ho, 2001), em particular em termos de uma cultura de aprendizagem contínua. Esta é definida como uma parte da cultura geral, que pressupõe que a aprendizagem é fundamental para todos os trabalhadores e que está intrinsecamente associada ao trabalho diário de cada um (Tracey et al., 1995).

Neste contexto, a aquisição contínua de conhecimentos e competências e a inovação são suportadas, por um lado, pela responsabilidade ativa do colaborador em aprender e, por outro lado, pela responsabilidade da organização de fornecer os recursos e as oportunidades mais adequadas (Kozlowski & Hulst, 1987).

Esta temática veio a ser alvo de atenção nas últimas décadas (Noe & Ford, 1992), o que se reflete no escasso número de estudos associados à transferência. No entanto, o reforço da importância da formação nas organizações tem estado muito associada a essa noção de que os trabalhadores devem estar sempre a atualizar-se, de forma a se adaptarem às alterações do mercado.

À semelhança da cultura organizacional, a cultura nacional do país é também uma das variáveis cujo impacto sobre a transferência continua pouco claro. Na literatura, parte-se habitualmente do pressuposto de que esta influencia a forma como os trabalhadores percecionam o seu contexto de trabalho (Analoui, 2017; Banerjee et al., 2017; Hofstede & Hofstede, 2005) e como se comportam.

Apesar de alguns estudos defenderem o impacto da cultura nacional (p. ex. Yaghi, 2018), em grande parte da investigação essa diferença não tem vindo a sobressair. Em validações sobre a transferência, as evidências apontam para que esta é caracterizada de forma semelhante em países ocidentais e não ocidentais (Khasawneh, 2004; Yaghi & Bates; 2020; Yaghi et al., 2008) e a distância ao poder não parece justificar qualquer diferença, pois as dinâmicas relacionais no contexto de trabalho são idênticas (Siddique et al., 2016). Yaghi e Bates (2020) alertam, contudo, que a cultura nacional pode não diferenciar a importância desses fatores na relação com a transferência, mas pode influenciar a forma como as relações entre os elementos da organização são vividas e demonstradas.

## **ANEXO 5**

### **ESTUDOS DE VALIDAÇÃO DO “LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY”**

**“*Learning Transfer System Inventory*” – estudos de validação**

De seguida, apresenta-se uma breve descrição das validações do *LTSI*. Yamnill (2001) assegurou a validação de constructo para a Tailândia e Khasawneh et al. (2006) para a Jordânia, evidenciando uma estrutura semelhante à original, ainda que, neste último caso, com resultados diferentes nas variáveis de habilitações literárias e tipologia de formação. Chen et al. (2005) validaram o *LTSI* para o contexto de Taiwan, com o surgimento de quinze fatores, já que a combinação de Oportunidade para usar a Formação e *Design* da Transferência deu origem a um novo fator, designado por Transferibilidade.

Devos et al. (2007) encontraram uma solução de quinze fatores para a realidade belga, semelhante à original. Na versão francesa (Devos et al., 2007) também foram identificadas correlações significativas entre alguns fatores *LTSI* e a transferência da formação. Na Alemanha, o estudo de validação do *LTSI* mostrou essa capacidade preditiva em relação ao desempenho no trabalho (Bates et al., 2007), confirmando a emergência dos 16 fatores. Já na Ucrânia (Yamkovenko et al., 2007), repetiu-se a mesma estrutura, ainda que dois dos fatores não tenham emergido de forma tão evidente (oportunidade para usar a formação e desempenho-expectativas de resultados)

Uma validação posterior do *LTSI* em Portugal (Velada et al., 2009) também revelou uma estrutura de 16 fatores e reforçou a ideia de que a diversidade de formandos pode influenciar a sua percepção desses fatores.

Na Dinamarca, a sua validação forneceu evidências de uma estrutura fatorial consistente com os itens originais, revelando-se mais adequada para medir formações específicas e de curta duração do que formações contínuas ou de longo prazo (Soerensen et al., 2017). No Brasil (Afonso e Borges-Andrade, 2019), emergiram 12 fatores, assistindo-se à combinação de fatores em cada uma das escalas (Esforço de Transferência – Expectativa de Desempenho com Autoeficácia do Desempenho na escala de Motivação; Suporte de Pares com Suporte do Supervisor, na escala de Ambiente; e Percepção de Validade de Conteúdo com Oportunidade para usar a Formação, na escala de Capacidade).

## **ANEXO 6**

### **ANTECEDENTES E CONSEQUENTES DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E DO COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL**

## **Variáveis Antecedentes do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento Profissional**

No sentido de clarificar o que influencia o comprometimento em termos individuais e organizacionais, têm sido conduzidas inúmeras investigações e várias foram as variáveis identificadas como antecedentes do comprometimento (Becker, 2016). Meyer e Allen (1997) sugerem designá-las como “potenciais”, pois a influência do contexto pode condicionar a sua emergência ou preponderância.

Esta literatura tem sido profícua em relação ao comprometimento organizacional, mas existem ainda poucos estudos sobre os antecedentes do comprometimento profissional, sobretudo numa perspetiva multidimensional. Perante alguns resultados inconclusivos, este continua a ser um tema sugerido para futuras investigações (Becker et al., 2009; Wright e Kehoe, 2009).

Mowday et al. (1982) começaram por sugerir um conjunto de variáveis antecedentes, associadas ao indivíduo e à organização, como as características pessoais, as experiências individuais, as características estruturais e as características (ou papéis) funcionais.

Partindo já de uma base multidimensional, Meyer e Allen (1997) distinguiram esses preditores enquanto “distantes” e próximos”. Os antecedentes distantes influenciam os antecedentes próximos e todos, em conjunto, contribuem para diferentes combinações e intensidades de comprometimento afetivo, normativo e calculativo.

Mais tarde, Meyer e Herscovitch (2001) associaram antecedentes específicos a cada uma das três componentes do comprometimento. À componente afetiva estão associados antecedentes como a partilha de valores com a organização, um papel ativo do colaborador na dinâmica e processos organizacionais e ainda o suporte organizacional percebido pelo indivíduo. A componente normativa seria influenciada pelo contrato psicológico daquele com a organização, pela internalização de normas no decurso do processo de socialização e ainda pela relação de reciprocidade que se cria face aos benefícios organizacionais entretanto recebidos pelo colaborador. Por fim, a componente calculativa é antecedida pela perceção de falta de alternativas para sair da organização e pelos investimentos que este continua a efetuar naquele contexto.

Klein et al. (2012) amplificaram o número de dimensões, considerando características individuais, características do objeto, fatores interpessoais, da organização e da sociedade.

Do ponto de vista das características individuais que podem influenciar positivamente o comprometimento, contam-se também aspetos como as necessidades de realização pessoal e profissional, a ética e os valores de trabalho (Finegan, 2000; Kidron, 1978; Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 1998; Wasti, 2003), bem como a perceção de competências pessoais, autoconfiança (Johnson & Chang, 2006; Mathieu & Zajac, 1990), perceção de controlo (e.g. Rotter, 1966), afeto (Watson & Clark, 1984), conscienciosidade, extroversão, necessidade de autonomia, aversão ao risco (e.g. Guthrie & Hollensbe, 2004; Johnson et al., 2010), ética de trabalho (e.g., Mirels & Garrett, 1971), entre outros.

Algumas características como idade, género, habilitações ou antiguidade na organização também têm estado associadas ao comprometimento, mas os resultados revelam relações pouco significativas e inconsistentes (Allen & Meyer, 1996; Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer et al., 2002; Nascimento et al., 2008; Salancik, 1977). Por exemplo, algumas investigações apresentam uma relação positiva ligeira entre a idade e a antiguidade e as três variáveis do comprometimento organizacional. Nascimento et al. (2008) concluíram que a correlação entre as componentes afetiva e normativa tende a diminuir com a idade, mas a correlação do comprometimento normativo com o calculativo tem tendência a aumentar. O aumento da antiguidade, por seu lado, atenua a correlação negativa entre as componentes afetiva e calculativa, elimina a correlação afetiva-normativa e reforça a correlação normativa-calculativa.

Contudo, os estudos revelam que o impacto dessas relações diminuem ou desaparecem perante o controlo de variáveis como valores de trabalho, recompensas, posição hierárquica, identificação de alternativas (Allen & Meyer, 1993; Meyer & Allen, 1997; Meyer, et al., 2002; Mowday, et al., 1982). Segundo Meyer e Allen (1991), um maior comprometimento em trabalhadores mais velhos e antigos na organização pode também estar associado à evolução na posição desempenhada ou na qualidade do seu desempenho, ou ser ainda a sua justificação para ter permanecido na organização durante tanto tempo.

Em termos de características do objeto, o tipo de foco (com uma organização, equipa, pessoa, etc.), a proximidade espacial, temporal e psicológica em relação a este (Redman & Snape, 2005), bem como a sua especificidade também funcionam como elementos influentes.

Assim, quanto mais específico e próximo o objeto estiver, maior será o grau de comprometimento do indivíduo.

Já do ponto de vista organizacional, a cultura organizacional, as subculturas, o clima e as práticas de recursos humanos podem influenciar o comprometimento, especialmente as componentes afetiva e normativa (e.g. Lok et al., 2005), em contextos internacionais (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997) e em Portugal (Botelho, 1996; Carochinho, 1998; Esteves, 2008; Ferreira, 2005).

O processo de socialização tem sido amplamente estudado, especialmente face ao seu impacto nos comprometimentos afetivo e normativo, seja numa perspetiva de antecipação positiva antes do processo começar (Allen & Meyer, 1990; Bauer et al., 2007), seja já na socialização inicial (Bauer et al., 2007; Cohen, 2003, 2007; Meyer & Allen, 1997; Mowday et al., 1982). Aliás, em diversas investigações longitudinais, é feita referência à necessidade de um período de socialização de cerca de um ano até que o processo de comprometimento organizacional esteja estabilizado (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1988; Meyer et al., 1990; Meyer et al., 1998).

O modelo de Cohen (2007) veio realçar um aspeto fundamental acerca do comprometimento organizacional, o de que existe uma continuidade, desde as expectativas iniciais dos indivíduos antes mesmo de ingressarem na organização, e passando pelas experiências profissionais pelas quais passam, já enquanto trabalhadores.

Práticas de gestão de pessoas como sistemas de recompensas, formação, promoção da socialização, condições flexíveis de trabalho, programas de *mentoring*, entre outras (Paul & Anantharaman, 2004; Payne & Huffman, 2005) ajudam a criar laços e, portanto, a facilitar o comprometimento.

No caso da Formação, o investimento nesta pode ser visto pelo colaborador como demonstração do apoio da organização (componente afetiva), como investimento no seu desenvolvimento, mas que aumenta os custos de saída (calculativa), e como uma vantagem que implica reciprocidade (normativa). Por poder ter impacto em todas as componentes, é fundamental que a organização desenhe as suas práticas de forma a desenvolver o comprometimento, mas que, em simultâneo, tal contribua para a eficácia organizacional (Meyer et al., 1989). Por exemplo, uma aposta em formações ou sistemas de benefícios de curto prazo,

ainda que favoreçam a permanência na organização, podem não traduzir-se noutras consequências desejáveis.

O contrato psicológico, mas sobretudo a sua “replicabilidade”, pode ser um importante antecedente. Quando percebe-se que o seu contrato psicológico com a organização não é facilmente replicável noutras organizações (Ng & Feldman, 2008) ou que beneficia de condições incomuns (Morrow, 2011), o comprometimento afetivo e normativo do colaborador tendem a ser maiores. A relação deste antecedente com as componentes afetiva e normativa é mais forte entre trabalhadores com maior antiguidade na organização, mais velhos e com cargos mais elevados, enquanto o impacto sobre a componente calculativa é superior entre trabalhadores mais jovens e em início de carreira.

Em estudos anteriores, a estabilidade no trabalho não tem sido reconhecida como um forte antecedente do comprometimento organizacional (e.g., Liou, 1995).

No tocante às características do papel (Mowday et al., 1982), o estudo da amplitude funcional tende a prever a componente afetiva do comprometimento organizacional. Este conceito inclui características como o nível de autonomia e de desafio, bem como a tipificação dos requisitos para um bom desempenho (Hackman & Oldham, 1975, 1980; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002).

A clareza dos papéis a desempenhar pelo colaborador também está positivamente associada às componentes afetiva e normativa, mas negativamente com o comprometimento calculativo. Quanto mais ambígua é essa definição de papéis ou se o colaborador se deparar com um conflito de papéis, maior é a probabilidade de relação negativa com o comprometimento afetivo.

O suporte social, o apoio percebido, a forma como as políticas são adequadamente aplicadas e ainda a forma como a justiça (nas suas formas distributiva, processual e interacional) é concretizada têm sido igualmente identificados como antecedentes positivos das componentes afetiva e normativa e negativos da componente calculativa (ou nulo, no caso da justiça) (Allen e Meyer, 1993; Meyer et al., 2002; Rego, 2002; Rego & Souto, 2004; Rego et al., 2004).

A percepção do apoio organizacional está positivamente relacionado com o comprometimento afectivo e normativo, e negativamente com o calculativo (e.g., Rhoades & Eisenberger, 2002; Rhoades et al., 2001; Vandenberg et al., 2007), em linha com conclusões de

estudos em contexto português, sobre a relação directa entre organizações positivas e o comprometimento afectivo e normativo (Cunha et al., 2007; Rego & Souto, 2004; Rego et al. 2007).

A investigação aponta no sentido de que uma liderança centrada nas pessoas e de natureza transformacional também está relacionada positivamente com a componente afetiva (Bass & Riggio, 2006; Bycio et al., 1995; DeCotiis & Summers, 1987; Meyer et al., 2002).

Em termos sociais, exemplos de culturas com uma elevada distância ao poder mostram a importância da confiança e a probabilidade dos compromettimentos serem com objetos mais próximos, como o supervisor, do que com a organização (Cheng et al., 2003; Hofstede, 1980).

Após testarem o modelo de Meyer e Allen (1991, 1997), Meyer et al. (2002) concluíram que são as experiências de trabalho que demonstram uma relação mais forte com o comprometimento, nomeadamente o afetivo. Ou seja, quando o colaborador beneficia de experiências de trabalho que satisfazem as suas necessidades e são congruentes com os seus valores, este tende a manter um vínculo emocional com a organização e a retribuir os benefícios que recebeu (Hackett et al., 2001).

A questão da escassez de alternativas e a percepção de custos elevados ou perda de investimentos surge como antecedente do comprometimento calculativo. Contudo, os estudos têm evidenciado que é sobretudo a primeira subcomponente que tem maior impacto, reforçando que um colaborador com menos alternativas tenderá a revelar um comprometimento calculativo maior (Allen & Meyer, 1990; Meyer et al., 2002).

Uma conclusão inesperada foi a correlação superior entre os custos / investimentos e as componentes afetiva e normativa, em vez de com a calculativa. Num estudo posterior, Powell e Meyer (2004) identificaram que alguns desses investimentos (“*side-bets*”) estão correlacionados não apenas com a componente calculativa, mas também com as restantes. Ou seja, uma aposta em estratégias para desenvolver o comprometimento afetivo pode traduzir-se igualmente no aumento dos restantes compromettimentos.

A investigação sobre os antecedentes do comprometimento profissional tem confirmado algumas das conclusões decorrentes dos estudos sobre comprometimento organizacional. Meyer et al. (1993), na adaptação do seu modelo original (Meyer & Allen, 1991) à profissão, confirmaram a mesma estrutura de antecedentes e idêntico padrão de correlações entre

variáveis. Assim, a componente afetiva com a profissão tende a ser antecedida de experiências profissionais positivas, com o desenvolvimento de tarefas gratificantes ou a aprendizagem de novas competências importantes para o percurso profissional. A componente normativa resultará quer da obtenção de vantagens que favorecem no colaborador o sentido de reciprocidade (como investimentos que são feitos em si, quer da internalização que fez de pressões para se manter nessa profissão (como fazer parte de uma família ou grupo em que vários elementos têm essa profissão). Já a componente calculativa está dependente da percepção de custos e perda de investimentos que o colaborador venha a sofrer, caso abandone a profissão.

Também a este nível, a componente afetiva continua a estar positivamente associada a antecedentes como percepção de suporte organizacional, experiências de trabalho gratificantes e desafiadoras, bem como experiências de desenvolvimento profissional inclusive prévias ao início da atividade profissional (Cherniss, 2001).

A componente normativa do comprometimento profissional tem-se revelado relacionada com o processo de socialização em contexto académico. Quando os estudantes apresentam valores altos de satisfação com o seu desempenho escolar, a par de interações positivas com colegas e docentes, os valores de comprometimento profissional tendem a ser mais elevados (Fjortoft & Lee, 1994).

Aparentemente, as variáveis sócio-demográficas têm um papel pouco relevante no desenvolvimento do comprometimento, seja ele organizacional (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al. 2002) ou profissional (Bagraim, 2003; Lee et al., 2000; Ritzer & Trice, 1969), pelo que têm surgido na investigação mais como complemento estatístico do que como variáveis antecedentes.

De qualquer modo, Bastos (2000) identificou que os homens estão mais representados no perfil de duplo descomprometimento (organizacional e profissional) e as mulheres no perfil de duplo comprometimento. A média de idades foi superior no perfil de duplo comprometimento e a mais baixa no de duplo descomprometimento, enquanto os trabalhadores com habilitações universitárias se centram sobretudo no perfil de comprometimento unilateral com a profissão. Já Klein et al. (2012) acrescentam que a antiguidade do colaborador não conduz necessariamente ao comprometimento.

Por fim, Chen e Indartono (2011) indicam a necessidade de consolidar o estudo dos antecedentes, seja com a introdução de novas variáveis (p. ex. percepção de tratamento injusto

na organização, tolerância à incerteza, qualidade da supervisão, a determinação para concretizar objetivos, entre outros), seja para responder à falta de consenso em torno desta temática.

Tendo em conta as inúmeras alterações no mundo do trabalho, Klein et al. (2020) compararam a forma como os trabalhadores hoje pensam sobre os seus compromentimentos e os paradigmas associados a anteriores modelos teóricos. Os autores concluíram que grande parte dos antecedentes identificados permanece atualizado, ainda que tenham surgido novos preditores, como o altruísmo, comportamentos inspiracionais dos líderes (“*Inspiring Target*”) e orientação para objetivos de sucesso (“*Successful Target*”), a carecer de futura investigação.

### **Variáveis Consequentes do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento Profissional**

O amplo interesse pelo estudo dos consequentes prende-se com o reconhecimento de que o comprometimento organizacional se traduz em benefícios individuais, organizacionais e sociais (Almeida, 2010; Mowday, 1999; Meyer et al., 2002), daí a importância de identificar impactos negativos ou resultados desejáveis (Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002).

Os trabalhadores comprometidos tendem a revelar uma maior intenção de permanecer na organização, contribuir para os objetivos organizacionais através de comportamentos construtivos e apresentar um melhor desempenho, o que promove uma maior eficiência e produtividade organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1997; Meyer et al., 2002; Morrow, 2011). Estas conclusões parecem confirmar-se em contextos ocidentais e asiáticos (Meyer et al., 2002; Cheng et al., 2003).

Em termos de impactos negativos, evidências empíricas confirmam uma relação causal negativa entre o comprometimento organizacional e comportamentos de demissão (“*withdrawal behaviors*”), como queixas, stress, sinistralidade, conflito trabalho-família, absentismo, até alguns mais impactantes, como intenção de saída e saída efetiva da organização (Meyer & Allen, 1991, 1996, 1997; Meyer et al., 2002; Mowday et al. 1982). Esta relação é visível em abordagens unidimensionais e multidimensionais de comprometimento, com maior

incidência no comprometimento afetivo, ainda que Meyer et al. (2002) tenham encontrado correlações negativas significativas também com as componentes normativa e calculativa.

Fruto do efeito crítico nas organizações, as variáveis de intenção de saída (“*turnover intention*”) e saída (“*turnover*”) têm sido alvo de particular atenção (Arnold & Davey, 1999; Bentein et al., 2005; Bozeman & Perrewé, 2001; Cohen & Freund, 2005; Jaros, 1997; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2002; Mowday et al. 1982; Tett & Meyer, 1993; Wasti, 2003), ao ponto de Solinger et al. (2008) apontarem, a propósito do Modelo das Três-Componentes do Comprometimento Organizacional, que este seria um modelo para prever a saída.

A redução da saída é considerada como o resultado mais forte do comprometimento organizacional, segundo Mowday et al. (1982), também extensível ao comprometimento profissional. Os estudos inclusive com medidas multidimensionais apontam para uma relação negativa entre ambos (Chang et al., 2007; Cohen, 1996; Meyer et al., 1993, 2002; Powell & Meyer, 2004; Taing et al., 2011; Tsoumbris & Xenikou, 2010).

Para Meyer et al. (2002), esta correlação é negativa face às três componentes, com valores mais elevados no comprometimento afetivo, seguido dos normativo e calculativo. Seguindo esta mesma ordem, os autores identificaram, contudo, que essa correlação negativa é maior face à intenção de saída do que à saída em si (Jaros, 1997).

Já a análise das subcomponentes do comprometimento calculativo face à intenção de saída não é consistente. A correlação negativa entre a percepção de custos pessoais e a intenção de saída parece empiricamente estabelecida (Jaros, 1997; Meyer et al., 2002; Taing et al., 2011). Contudo, a percepção de falta de alternativas tem apresentado ora uma correlação negativa (Meyer et al., 2002; Taing et al., 2011), ora uma relação positiva (pouco significativa) (Jaros, 1997) com a intenção de saída.

O padrão de relação entre o comprometimento profissional e a intenção de saída da profissão é semelhante ao organizacional, com correlações negativas nas três componentes (Chang et al., 2007; Meyer et al., 1993; Snape & Redman, 2003). Todavia, esta correlação negativa referente à componente normativa só se verificou com a combinação com baixos valores na componente calculativa, de acordo com as conclusões de Snape e Redman (2003).

Tsoumbris e Xenikou (2010) concluíram que comprometimentos organizacionais e profissionais elevados em todas as componentes (correspondente ao seu perfil de “totalmente comprometidos”) geram uma menor intenção de saída ou rotatividade em ambos os focos. Já Lee et al. (2000) destacam uma maior preponderância do comprometimento profissional na predição da intenção de saída, com o argumento de que trabalhadores que decidem abandonar a sua profissão, acabam por sair também da organização, pelo dificuldade em enveredarem por uma outra ocupação no mesmo contexto organizacional.

Rowe et al. (2011) acrescentam a necessidade de se equacionar a componente calculativa, sobretudo em face da instabilidade do mercado de trabalho, das dificuldades de empregabilidade e das recentes alterações da economia mundial. Segundo eles, o comprometimento afetivo pode não ser a razão mais forte para a permanência na profissão, mas antes a incerteza face a novas alternativas profissionais.

O absentismo, seja ele voluntário ou involuntário, surge como outro dos grandes consequentes, mas os resultados não têm sido consistentes, sobretudo nas componentes normativa e calculativa.

Mayer e Schoorman (1982) confirmaram a correlação negativa entre o absentismo e o comprometimento afetivo e, contrariamente ao esperado, encontraram uma relação negativa pouco significativa com a componente calculativa. Meyer et al. (1993) viriam a identificar que as componentes afetiva e normativa têm uma influência negativa sobre o absentismo voluntário, em simultâneo no comprometimento organizacional e profissional.

Nos estudos de Cohen (2000) e Meyer et al. (2002), existem evidências de uma correlação negativa entre o absentismo voluntário e o comprometimento afetivo, e de uma relação positiva perto de zero com as restantes componentes. No caso do absentismo involuntário, não foi encontrada relação com o comprometimento organizacional.

Esta unanimidade em relação à componente afetiva está em linha com Meyer e Allen (1997), considerando que os trabalhadores mais comprometidos afetivamente com a organização tendem a ter maior índice de presença.

Os resultados revelam uma relação negativa entre o stress, a negligência e o conflito trabalho-família com o comprometimento afetivo e normativo, bem como uma relação positiva destas variáveis com a componente calculativa (Meyer et al., 1993, 2002), ainda que esta linha

de investigação careça de mais estudos. Sari e Seniati (2020) também confirmaram esta relação entre o equilíbrio trabalho-família e o comprometimento organizacional.

No âmbito dos consequentes positivos, a investigação empírica aponta para uma relação positiva entre o comprometimento organizacional (especialmente a componente afetiva) e comportamentos organizacionais construtivos, como a responsabilidade, comportamentos de cidadania organizacional, altruísmo, esforço acrescido e desempenho (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer et al., 2002; Mowday et al. 1982), até porque, mais importante do que os trabalhadores se manterem na organização (ou profissão), é o que fazem durante essa trajetória (Allen & Meyer, 1990).

Um maior número de estudos tem sido dedicado ao desempenho e aos comportamentos de cidadania organizacional. Por exemplo, na meta-análise de Meyer et al. (2002) verificou-se uma relação causal, ainda que pouco significativa, no sentido positivo com as componentes afetiva e normativa e o desempenho, e no sentido negativo com a componente calculativa. Alguns estudos também já tinham identificado uma reduzida influência do comprometimento normativo e calculativo sobre o desempenho (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002; Mowday et al., 1982), perante um maior impacto da componente afetiva (Meyer et al., 1989; Riketta, 2002).

Face ao comprometimento profissional, Meyer et al. (1993) chegaram a conclusões idênticas face ao impacto das três componentes sobre o desempenho.

Esta tendência geral estará associada à premissa de que trabalhadores com um forte vínculo psicológico e identitário com a organização procuram contribuir para o atingimento dos interesses daquela, também mediante melhores desempenhos, à semelhança dos que têm um comprometimento normativo elevado (ainda que em menor grau). Já aqueles para quem a ligação é calculativa, é provável que a rotatividade se mantenha reduzida, mas o esforço e o desempenho sejam bastante inferiores e se limitem a fazer o suficiente para manter o seu emprego (Meyer et al., 1989).

A componente normativa tem surgido com uma correlação positiva significativa com o esforço de trabalho (Wiener e Vardi, 1980), até porque a obrigação de permanecer na organização, típica desta componente, impulsiona o colaborador a retribuir (Meyer & Allen, 1991, 1997). Em contrapartida, Chen e Francesco (2003) atribuem-lhe um papel moderador na relação do comprometimento afetivo com o desempenho.

O estudo da satisfação com o trabalho também tem surgido como consequente em alguns estudos, ao passo que noutras é apresentada como antecedente do comprometimento organizacional. Em geral, apresenta uma correlação positiva com as componentes afetiva e normativa e não revela uma relação significativa com o comprometimento calculativo (Meyer et al., 2002; Riketta e van Dick, 2009).

Na investigação de Meyer et al. (2012), Portugal apresentou uma das maiores médias em comprometimento organizacional afetivo, dentre um comparativo de 54 países, uma das mais baixas na componente normativa, e a mais baixa na componente calculativa.

Estes valores podem beneficiar as organizações inclusivé ao longo de todo o percurso profissional dos seus trabalhadores. De facto, a relação entre o comprometimento, o desempenho e o absentismo revelou-se mais forte na fase final de carreira do colaborador, enquanto a sua relação com a saída e intenção de saída é mais evidente numa etapa inicial (Cohen, 1991).

O estudo de variáveis consequentes do comprometimento profissional tem sido menos frequente, sobretudo na sua natureza. Meyer e Maltin (2010) demonstraram que, à semelhança do que sucede com o comprometimento organizacional, a componente afetiva é a que se traduz em maiores vantagens para o bem-estar do colaborador. Também aqui, a componente calculativa tende a apresentar correlações negativas, ao passo que a normativa carece ainda de estudos adicionais. Todavia, esta continua a ser uma área a merecer investigação mais aprofundada.

## **ANEXO 7**

### **EXPLICAÇÕES PARA OS COMPROMETIMENTOS EM CONTEXTO DE TRABALHO (KLEIN ET AL., 2020)**

## EXPLICAÇÕES PARA OS COMPROMETIMENTOS EM CONTEXTO DE TRABALHO (KLEIN ET AL., 2020)

Categoria de Explicação	Descrição	Exemplo de resposta (objeto de comprometimento)	Organização	Colega (colleague)	Profissão	Objetivo organizacional
Troca social	O indivíduo recebe ou espera receber algo de valor social que cria desejo ou obrigação de retribuir	"Sou leal ao meu chefe, porque me dá oportunidades de desenvolvimento de carreira." (colega)	21	47	15	4
Altruismo	O comprometimento individual face à entidade vai condicionar a um benefício social valorizado; beneficia alguém que não o indivíduo	"Sou médico, por isso o meu comprometimento é ajudar as pessoas doentes a terem a melhor qualidade de vida possível." (ocupação)	25	2	44	13
Afeto de ( <i>affect from</i> )	O indivíduo tem orgulho em estar associado ao foco, daí derivando afeto positivo	"Estou honrado por fazer parte de uma profissão tão procurada." (ocupação)	21	7	37	15
Auto-interesse	O comprometimento com a entidade vai beneficiar diretamente o indivíduo	"Atingir o objetivo vai-se refletir bem em mim e na minha projeção." (objetivo organizacional)	36	12	18	11
Afeto para ( <i>Affect toward</i> )	O indivíduo tem um afeto positivo em relação ao alvo.	"Eu adoro investigação." (ocupação)	6	4	23	6
História	O indivíduo e o alvo estão associados há algum tempo e / ou passaram por uma experiência intensa	"O meu comprometimento com [organização] é construído com base... a minha longa história e afiliação com a [organização]." (organização)	13	11	9	4
Alinhamento	O indivíduo partilha valores e objetivos com o alvo	"Ela acredita no nosso trabalho e temos a mesma visão acerca do impacto que podemos ter." (colega)	8	17	2	7
Obrigação moral	Algo no indivíduo precisa de estar comprometido com o alvo	Não está no meu ser não dar tudo isso o que posso dar, fui educado para trabalhar no duro, dou 100% o tempo todo." (organização)	9	2	16	5
Atributo do Objeto	O indivíduo menciona coisas que o o alvo tem ou faz	"Ele tem princípios éticos elevados" (colega)	7	17	3	3
Objeto de Sucesso	O indivíduo deseja estar associado ao alvo, porque é ou vai ser bem sucedido	"Estou comprometido em tornarmo-nos o top 20 dos centros médicos, porque temos uma grande liderança..." (objetivo organizacional)	6	4	2	11
Objeto Inspirador	O indivíduo vê o alvo como uma fonte de inspiração, motivação e energia	"Ela desempenha o seu papel de forma profissional e ética e é um modelo para eu seguir." (colega)	4	11	0	7
Troca Financeira	O indivíduo recebe ou espera receber algo de valor financeiro que cria desejo ou obrigação em retribuir	"Estou comprometido com [a organização], porque me pagam." (organização)	5	0	4	1
<i>Spillover</i>	O indivíduo está comprometido com um alvo, devido ao seu comprometimento com outro alvo	"Estou comprometido com a organização, devido à minha dedicação para com os meus excelentes colegas" (organização)	2	0	4	5
Investimento	O indivíduo sente necessidade de recuperar ou não perder o que foi investido	"Investi muitos anos de formação na minha ocupação; Quero fazer uso do que aprendi na escola" (ocupação)	2	0	4	0
Falta de escolha	O indivíduo acredita que não tem escolha ou alternativa	"Isso é tudo que eu sei fazer." (ocupação)	1	0	1	0
Indeterminado	Resposta impossível de interpretar ou não relacionada com a questão	"=" (objetivo organizacional)	10	7	6	28

## **ANEXO 8**

### **ANTECEDENTES E CONSEQUENTES DOS ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO**

## Variáveis Antecedentes dos Estilos de Tomada de Decisão

Segundo a literatura, os estilos de tomada de decisão podem decorrer de variáveis tão diversas como o hábito, fatores sociais e situacionais, contextos culturais, experiências passadas, aprendizagens focadas, traços de personalidade, sistemas de valores, identidade, auto-estima, entre outras (Driver et al., 1993; Fischer et al., 2015; Geri, 2014; Stewart, 1986; Thunholm, 2004).

Segundo Geri (2014), os fatores sociais têm um peso importante na formação e desenvolvimento dos estilos de tomada de decisão. Por exemplo, pessoas que se sentem responsáveis por outras ou pelo seu contexto revelam um sentido de responsabilidade que pode afetar o processo de tomada de decisão daqueles (Payne et al., 1993).

Num estudo sobre a escolha do prestador de saúde, Fischer et al. (2015) perceberam que outros fatores situacionais, como a incerteza, o stress e o acesso a informação, limitam a capacidade do paciente em decidir com base num estilo racional. Contudo, a dependência de outros, característica do estilo dependente, tem aqui um papel crítico, dado o necessário apoio por parte dos profissionais de saúde.

Já Erenda et al. (2017), no contexto esloveno, viriam também a sublinhar a importância das experiências passadas, sobretudo em estilos como o intuitivo, em que o decisor com maior experiência acaba por acreditar que está a ser guiado pela intuição. Sylvie e Huang (2008) acrescentam ainda que a experiência revela-se preditora dos estilos intuitivo e espontâneo.

Estudos apontam também para uma relação entre os estilos de aprendizagem e os estilos de tomada de decisão (Akyürek & Guney, 2018). Numa investigação realizada com consumidores, Sproles e Sproles (1990) utilizaram a relação entre estilos de aprendizagem e estilos de tomada de decisão como base e concluíram que o estilo de tomada de decisão é um hábito que pode ser aprendido (Nas, 2010). Assim, o indivíduo aprende com experiências anteriores e molda o seu estilo de tomada de decisão de acordo com as aprendizagens realizadas (Moretti, 1994), também em função do grau de exposição a conhecimentos e interações interpessoais nesse processo.

Um amplo leque de estudos evidencia o papel de várias dimensões da personalidade nos estilos de tomada de decisão. Inclui dimensões como os cinco traços de personalidade (Nygren & White, 2005; Riaz et al. 2012), inovação, lócus de controlo, auto-estima ou desejabilidade

social (Scott & Bruce, 1995; Thunholm, 2004) ou ainda orientação para objetivos ou propensão para o risco (Barber, 2005; Smith, 2005).

McCrae e John (1992) descrevem as "Big Five", verificando uma proximidade entre: (a) a Extroversão (assertiva, orientada para as pessoas e as emoções, em busca de situações excitantes) e o estilo intuitivo (Belhekar, 2017; Rahaman, 2014; Riaz et al., 2012; ); (b) entre a Extroversão (rápido, ativo, espontâneo) e o estilo espontâneo (Scott & Bruce, 1995); entre (c) entre a Abertura à experiência (caracterizado pelas emoções, valores, fantasia, ideias, criatividade, imaginação, inovação) e o estilo intuitivo (Belhekar, 2017); (d) entre a Amabilidade (confiança e dependência dos outros, menor auto-confiança, moralidade, altruísmo, simpatia, conformidade e modéstia) e o estilo dependente; (e) entre a Conscienciosidade (competência, ordem, sentido de dever, auto-disciplina, deliberação, planeamento, orientados para objetivos e conquistas elevadas) e o estilo racional; e (f) entre o Neuroticismo (ansiedade, impulsividade, raiva, vulnerabilidade, timidez, hesitação por receio de críticas e rejeição) e o estilo evitante.

Mais tarde, Riaz et al. (2012) estudaram o mesmo tema e concluíram que o estilo racional tem uma relação positiva com Abertura à experiência e Conscienciosidade (Belhekar, 2017; Rahaman, 2014) e uma relação negativa com Neuroticismo. Extroversão, Abertura e Amabilidade têm uma relação positiva com o estilo intuitivo. O traço da Extroversão prediz positivamente os estilos intuitivo e espontâneo, assim como a Abertura à experiência prediz o estilo intuitivo, até porque aqueles traços são orientados para as relações e focados nas emoções dos outros (Scott & Bruce, 1995). A Amabilidade prediz positivamente o estilo dependente, a Conscienciosidade tem uma idêntica relação com o estilo racional e o Neuroticismo prediz positivamente o estilo evitante.

Entretanto, baseado no trabalho de Kahneman (2011), Jalajas e Pullaro (2018) propuseram que os participantes que "pensam devagar" (Sistema 2) utilizam mais frequentemente o estilo racional, enquanto os que "pensam depressa" (Sistema 1) recorrem a estilos mais dinâmicos, como o intuitivo e o espontâneo.

As variáveis auto-estima e auto-regulação enquanto preditores dos estilos de tomada de decisão foram investigadas por Thunholm (2004), particularmente em relação aos estilos racional, dependente e evitante. Estes dois últimos estilos estão associados a uma baixa auto-estima e uma reduzida capacidade de auto-regulação, ao passo que o estilo racional está

associado a uma maior auto-estima ligada a ações concretas e trabalho árduo durante o processo de tomada de decisão.

Na investigação de Sylvie e Huang (2008), com base numa amostra de editores de jornais americanos, o sistema de valores foi identificado como preditor dos estilos de tomada de decisão (em particular os sistemas de valores sociais, jornalísticos e organizacionais). As suas conclusões apontam para que o sistema de valores sociais prediz os estilos intuitivo e espontâneo, sugerindo que os editores com este tipo de valores tendem a valorizar mais a relação entre os pares, laços pessoais, tradição e a gestão em grupo dos possíveis conflitos. Por outro lado, o estilo racional é influenciado sobretudo pelos sistemas de valores organizacionais (que inclui motivação, foco nos objetivos da organização, planeamento e satisfação) e jornalísticos (que inclui ética, objetividade, justiça e rigor). Por último, o estilo evitante revelou-se positivamente influenciado pelo sistema social e negativamente influenciado pelos sistemas de valores jornalísticos e organizacionais.

A temática da liderança também tem sido alvo de atenção enquanto variável preditora. Kedia e Nordtvedt (2002) descobriram que os líderes transformacionais usam um estilo mais compreensivo, pois consideram um elevado número de alternativas, uma elevada quantidade de informação e uma grande coordenação de várias fontes de informação. Outros investigadores descobriram que estes líderes são decisores racionais (Tambe & Krishna, 2000) e não evitam tomar decisões (Steplen & Roberts, 2004).

Rehman e Waheed (2012) identificaram que a liderança transformacional prediz significativamente os estilos racional e dependente e de forma pouco significativa os estilos intuitivo e espontâneo (não se verificando associação com o estilo evitante).

O estilo de relação parental e o seu impacto na construção da identidade também é apresentada como variável antecedente por Pellerone et al. (2015). Concluíram que os estilos racional e intuitivo estão associados a aspetos mais saudáveis da formação da identidade, enquanto os estilos dependente e evitante estariam associados a aspetos menos saudáveis (e.g., falta de compromisso identitário, estilo ruminativo, stress identitário). Também identificaram que um suporte parental que favoreça nas crianças a autonomia e a responsabilidade pode contribuir para o desenvolvimento dos estilos racional e intuitivo e pode inibir os restantes estilos. Já um estilo parental de controlo psicológico revelou-se associado aos estilos evitante e espontâneo.

Grande parte das investigações apresentadas até ao momento não levaram em consideração o contexto cultural, até porque a maioria foi realizada em países ocidentais, em geral mais individualistas. Os poucos estudos que se debruçaram sobre a tomada de decisão em diferentes culturas (Stewart, 1986; Wright, 1985; Mann et al., 1985; Radford et al., 1993) realçaram que a cultura afeta os estilos de tomada de decisão e também os resultados da decisão.

Por exemplo, Radford et al. (1993) identificaram diferenças entre adolescentes do Japão e da Austrália em termos de escolhas e estilos de tomada de decisão, tendo em conta a dimensão individualista-coletivista (Hofstede, 1980) e concluíram que os respondentes japoneses apresentavam valores mais elevados nos estilos evitante, complacente e hipervigilante, comparativamente com os australianos.

Brew et al. (2001) chegaram a conclusões diferentes na Austrália, no seu estudo com adolescentes anglo-saxónicos (a cultura individualista dominante) e chineses (representantes da cultura coletivista dos novos emigrantes chegados a este continente). Aqui as evidências apontaram para um resultado ligeiramente mais individualista em vez de fortemente colectivista da amostra chinesa, sobretudo por estes indivíduos terem emigrado de países já com uma síntese de valores ocidentais e orientais.

Ainda no âmbito dos antecedentes, a literatura tem evidenciado um preditor adicional, o género, ainda que com resultados inconsistentes. Inúmeros estudos têm mostrado que os homens adotam habitualmente um estilo racional (Pacini & Epstein, 1999), ao passo que as mulheres confiam sobretudo em estilos mais intuitivos (Morera et al., 2006; Pacini & Epstein, 1999; Sadler-Smith, 2011) e evitantes (Curşeu & Schruijer, 2012; Loo, 2000), ainda que as diferenças sejam muito reduzidas.

Salo e Allwood (2011) viriam a acrescentar o estilo dependente: a sua análise mostra que os respondentes do género masculino têm valores superiores no estilo racional e os do género feminino revelam maiores valores no estilo dependente. Essa conclusão aparenta também ser suportada por estudos em que as mulheres revelam maior propensão a envolver outros na tomada de decisão, a confiar neles e a procurar apoio (Tannen, 1991; Tamres et al., 2002). Mau (2000) defende que isso acontece, independentemente da cultura dos respondentes (no seu estudo com culturas americana e tailandesa).

Delaney et al. (2015) consideraram, em contrapartida que as mulheres são mais propensas a ter um perfil dependente e menos propensas a ter um perfil afetivo/experiencial (associado ao estilo intuitivo), o que vem contrariar alguma investigação.

Todavia, não é claro na literatura se a investigação de estilos em geral ou o foco em temas particulares pode levar a diferentes resultados em termos de género. Por exemplo, Sadler-Smith (2011) identifica diferenças entre ambos focando-se num contexto particular (emoções perante a possibilidade de ganhar ou perder uma competição). Outras investigações que estudam os estilos de tomada de decisão em geral, em amostras diversas, não têm encontrados diferenças significativas entre géneros (Baiocco et al., 2009; Loo, 2000; Spicer & Sadler-Smith, 2005).

Segundo Jabeen et al. (2013), a maioria das investigações tem sido conduzida junto de amostras de estudantes. No seu estudo com administradores de instituições do ensino superior, os géneros feminino e masculino não mostraram diferenças significativas na utilização dos estilos racional e intuitivo (apesar de uma ligeira diferença de médias a apontar para os homens recorrerem mais ao estilo racional). Estas conclusões são consistentes com vários outros estudos (Baiocco et al. 2007; Hansson & Andersen, 2007; Loo, 2000; Sadler-Smith, 2011; Spicer & Sadler-Smith, 2005), que também não apresentaram diferenças significativas relativamente ao género.

No seu estudo, Loo (2000) sugere que a inexistência de diferenças entre géneros pode decorrer da amostra selecionada, mas também é possível que as diferenças de género estejam a desaparecer, devido às mudanças educacionais e culturais, que estão a promover a igualdade entre géneros.

Idêntica inconsistência tem surgido face à idade. Vários dos modelos propostos assumem que as pessoas mais velhas tendem a confiar mais do que os mais jovens nas suas emoções e experiências e menos na razão (Delaney et al., 2015), esperando-se uma maior ligação aos estilos intuitivo e espontâneo.

Aliás, as suas capacidades cognitivas e a sua memória de trabalho que sustentam o processo racional de tomada de decisão declinam com a idade, ao passo que as competências afetivas associadas ao estilo intuitivo apresentam maior estabilidade e podem melhorar com o tempo (Charles & Carstensen, 2010).

Pelo contrário, Loo (2000), num estudo com estudantes entre 19-50 anos, concluiu que os respondentes mais velhos estão associados a estilos menos intuitivos e evitantes. Já Bruin et al. (2007) identificou associações entre aqueles e os estilos racional e intuitivo.

Por outro lado, a dependência dos outros, bem como a necessidade de deliberar mais, pode aumentar com a idade (Strough et al., 2002), à medida que as capacidades cognitivas diminuem. Por esse motivo os mais velhos podem apresentar os estilos dependente e racional a complementar-se. Delaney et al. (2015) revelam que essa dependência é mais acentuada em adultos mais velhos (53-84 anos), mas é influenciada também pela relevância da decisão a tomar (Hess, 2014).

Os estilos dependente e evitante estão positivamente correlacionados na fase da adolescência, mas estes carecem de mais investigação em se tratando de adultos mais velhos (Baiocco et al., 2009). Segundo estes autores, adolescentes mais velhos (18-19 anos, por anteposição a outros de 15-17 anos) usam mais o estilo racional e apresentam médias mais baixas nos estilos intuitivo, evitante e espontâneo.

Poucas investigações foram encontradas acerca da relação entre o nível de escolaridade e os estilos de tomada de decisão. Uma das exceções é o estudo de Parker et al. (2007), no qual consideram que os indivíduos com menor escolaridade apresentam de forma mais evidente os estilos racional, evitante e espontâneo.

Já Mau (2000) defende que uma escolaridade de nível superior facilita a identificação de um maior número de alternativas, daí estar associada a um estilo mais racional e sistemático.

### **Variáveis Consequentes dos Estilos de Tomada de Decisão**

Um dos consequentes com grande pertinência no contexto organizacional é o desempenho. A relação entre estilos de tomada de decisão e desempenho está já estabelecida na literatura (Russ et al., 1996). A pesquisa destes autores revelou que os estilos intuitivo, dependente e espontâneo não afetam o desempenho. No entanto, relataram uma correlação positiva entre um melhor nível de desempenho de gestores de vendas e o estilo de tomada de decisão racional. Em contrapartida, não encontraram nenhuma correlação entre as medidas de

estilo de liderança (transacional e transformacional), também analisadas nesse estudo, e os estilos de tomada de decisão.

Baiocco et al. (2009) reportaram também que os melhores resultados escolares estão positivamente relacionados com o estilo racional e negativamente com o estilo espontâneo, enquanto as faltas à escola estão mais relacionadas com os estilos espontâneo e evitante. Por outro lado, Crossley e Highhouse (2005) descobriram que os indivíduos com estilos racional e intuitivo elevados relataram maior satisfação no trabalho e mais satisfação com o processo de procura de emprego.

Em geral, verificou-se também que os cinco estilos propostos por Scott e Bruce (1995) estão correlacionados com o locus de controlo e a inovação: o estilo racional correlaciona-se positivamente com o locus interno de controlo (Baiocco et al., 2009) e negativamente com as classificações de inovação (Scott & Bruce, 1995). Já o estilo de tomada de decisão intuitivo, em contrapartida, não se correlaciona com o locus de controlo, mas correlaciona-se de forma positiva com a inovação. Por fim, os estilos dependente e evitante correlacionam-se com o locus externo de controlo e negativamente com medidas de comportamento inovador.

Shim (1996) procurou analisar os hábitos de compra de consumidores adolescentes e identificou que as pessoas com estilos de tomada de decisão conscientes dos preços (mais associadas a um estilo racional) estão mais preocupadas em obter o melhor valor pelo seu dinheiro. Já indivíduos com estilos de tomada de decisão impulsivos e espontâneos envolvem-se mais frequentemente em compras não planeadas, com uma menor preocupação com dinheiro gasto.

Sager e Gastil (1999) relataram que, em contextos de pequenos grupos, a preferência dos membros do grupo por decisões consensuais correlacionou-se positivamente com a sua pontuação nos estilos de tomada de decisão racional e dependente.

Uma pesquisa conduzida por Bruin et al. (2007) abordou a relação entre os cinco estilos de tomada de decisão e as competências de tomada de decisão (p. ex. reconhecer normas sociais, aplicar regras de tomada de decisão, consistência na perceção de risco, etc.). Segundo eles, a maioria dos estilos “construtivos” de tomada de decisão está associada a melhores competências de tomada de decisão, e o estilo racional surge positivamente relacionado com a competência geral de tomada de decisão e com o evitamento de resultados negativos. A exceção

é o estilo dependente, que não tem correlações significativas com qualquer uma daquelas competências.

Já num outro estudo (Thunholm, 2008), com base numa amostra de militares suecos face a um exercício realista, o *stress* surge como consequente dos estilos de tomada de decisão. As principais conclusões revelaram que o estilo evitante está fortemente relacionado com o *stress*, já que os decisores parecem evitar tomar decisões, porque consideram-no um ato stressante. Allwood e Salo (2012) chegaram a idênticas conclusões, sugerindo que certos estilos, em particular os estilos evitante e dependente, estavam significativamente associados a maiores níveis de *stress* e a uma menor qualidade de sono. Contudo, concordam que alguns estilos podem relacionar-se diferentemente com o *stress*, consoante a tipologia de organização em estudo e o grau de controlo que os indivíduos tenham sobre as suas tarefas e decisões.

Mais tarde, Curşeu e Schruijer (2012) procuraram estudar até que ponto os estilos do *GDMS* predizem a racionalidade e a indecisão na tomada de decisão. Os seus resultados mostram que o estilo racional é um forte preditor da racionalidade na tomada de decisão, em contrapartida evidenciando uma relação negativa com a indecisão. Por outro lado, mostraram que os estilos evitativo e dependente estão positivamente associados à indecisão.

Tendo agora em conta alguns estilos em particular, inúmeras investigações têm surgido em torno do estilo racional. Assim, têm sido ainda encontradas associações positivas entre este estilo e o planeamento e a recolha de informação (Jepsen, 1974), as escolhas de carreira (Mau, 1995), a maturidade na carreira (Blustein, 1987), a eficácia na resolução de problemas (Phillips et al., 1984), ou em escolhas ocupacionais (Mau & Jepsen, 1992).

Têm também sido encontradas associações positivas entre o estilo intuitivo, a liderança e o desempenho (Omodei et al., 2000). Estes autores concluíram que líderes com um estilo intuitivo limitavam o desempenho dos seus trabalhadores num ambiente restrito (pois permitiam apenas uma comunicação unidirecional líder - subordinados), mas facilitavam um alto desempenho se se tratasse de uma estrutura de comunicação aberta (já permitindo a comunicação bidirecional).

Já Loo (2000) descobriu que o estilo de tomada de decisão evitante foi correlacionado positivamente com o estilo evitante de gestão de conflitos, indicando que os decisores com este estilo também tendem a lidar com os conflitos dessa forma.

Procurando explorar a associação entre os estilos de decisão e os comportamentos de procura de informações em decisões da vida real, Galotti e Tinkelenberg (2009), com base numa amostra de pais de alunos do jardim de infância a selecionarem uma escola para colocar seus filhos, descobriram que o estilo evitante correlacionou-se positivamente com o número de fontes usadas para recolher informações e com o número de critérios utilizados no processo de decisão, bem como negativamente com o número de opções consideradas.

Estudos sobre os perfis "*maximizer*" vs. "*satisficer*" vêm apontar para alguns consequentes adicionais dos estilos de tomada de decisão. Enquanto um indivíduo "*satisficer*" tende a ficar satisfeito com a alternativa que satisfaz as suas necessidades, um "*maximizer*" procura a maximização na tomada de decisão, isto é, a decisão ótima (Parker et al., 2007). Este perfil de maximização, associado a um estilo mais racional e evitante, mas menos intuitivo e espontâneo, também está mais associado à propensão para a depressão (Rice & Aldea, 2006), para o perfeccionismo e para o arrependimento (Choi & Jun, 2009).

Já em 2016, Rangnekar et al. identificaram que os estilos racional e evitante (independentemente e em interação) são preditores significativos da eficácia da equipa.

Recentemente, Elbanna e Elsharnouby (2018), utilizando a expressão "estilos de tomada de decisão tecnocráticos" para designar os que recorrem à racionalidade e a uma análise sistemática de informação quantitativa, consideram que estes estão positivamente associados a um planeamento mais efetivo.

## **ANEXO 9**

### **ESTUDO 1 – ANÁLISE DE DISTRIBUIÇÃO DA NORMALIDADE**

## TESTES DE NORMALIDADE (ESTUDO 1)

### Domínio Geral da Formação

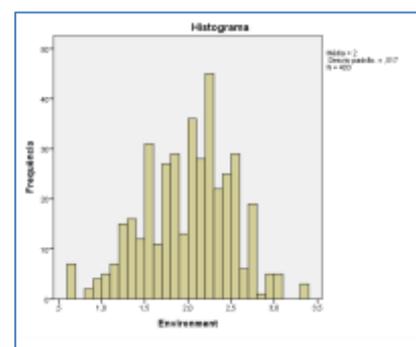
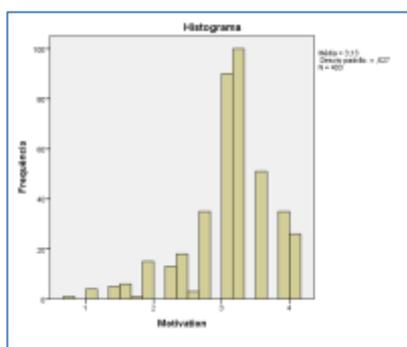
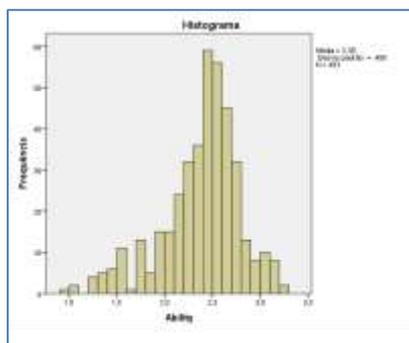
#### Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
						Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Transferibilidade	403	1	3	2,38	0,406	-0,820	0,122	0,980	0,243
Motivação	403	1	4	3,13	0,627	-0,931	0,122	1,206	0,243
Ambiente de Suporte	403	1	3	2,00	0,517	-0,224	0,122	-0,156	0,243
N válido (listwise)	403								

#### Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
<b>Transferibilidade</b>	0,112	403	0,000	0,948	403	0,000
<b>Motivação</b>	0,179	403	0,000	0,926	403	0,000
<b>Ambiente de Suporte</b>	0,070	403	0,000	0,989	403	0,005

a. Correlação de Significância de Lilliefors



(Ability = Transferibilidade; Motivation = Motivação; Environment = Ambiente de Suporte)

**TESTES DE NORMALIDADE (ESTUDO 1)**

*Domínio Específico da Formação*

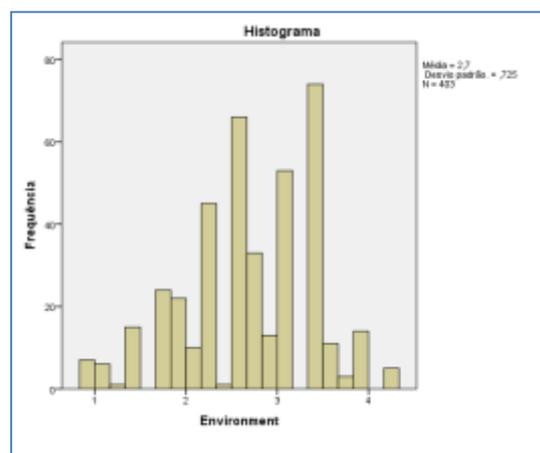
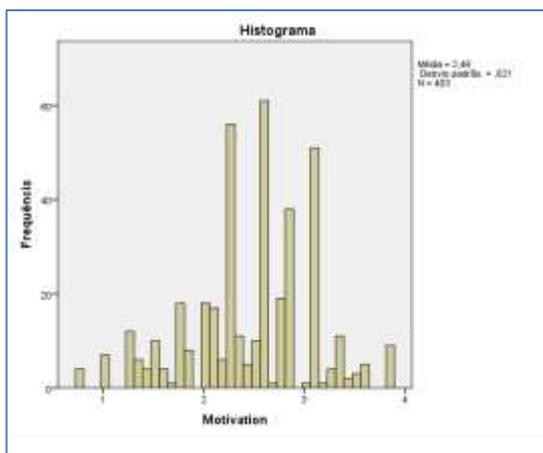
**Estatísticas Descritivas**

	N	Mínimo	Máximo	Média		Desvio Padrão	Assimetria		Curtose	
		Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Motivação	403	1	4	2,46	0,031	0,621	-0,320	0,122	0,024	0,243
Ambiente de Suporte	403	1	4	2,70	0,036	0,725	-0,341	0,122	-0,299	0,243
N válido (listwise)	403									

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Motivação	0,090	403	0,000	0,980	403	0,000
Ambiente de Suporte	0,099	403	0,000	0,973	403	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors



(*Motivation* = Motivação; *Environment* = Ambiente de Suporte)

## **ANEXO 10**

### **ESTUDO 1 – ANÁLISE DE MANOVAS E ANOVAS**

*Domínio da Formação Específica – Variável Idade*

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
IDADE	Peer Support	29-years-or-less	30-39 years	0,099	0,073	0,368	-0,07	0,27
			40-years-or-above	,203*	0,080	<b>0,030</b>	0,02	0,39
		40-years-or-above	29-years-or-less	-,203*	0,080	<b>0,030</b>	-0,39	-0,02
			30-39 years	-0,104	0,079	0,389	-0,29	0,08
	Personal Outcomes-Negative	29-years-or-less	30-39 years	,473*	0,097	<b>0,000</b>	0,25	0,70
			40-years-or-above	,721*	0,106	<b>0,000</b>	0,47	0,97
		30-39 years	29-years-or-less	-,473*	0,097	<b>0,000</b>	-0,70	-0,25
			40-years-or-above	0,248	0,105	0,050	0,00	0,50
		40-years-or-above	29-years-or-less	-,721*	0,106	<b>0,000</b>	-0,97	-0,47
			30-39 years	-0,248	0,105	0,050	-0,50	0,00
	Content Validity	29-years-or-less	30-39 years	,233*	0,083	<b>0,014</b>	0,04	0,43
			40-years-or-above	,327*	0,090	<b>0,001</b>	0,11	0,54
		30-39 years	29-years-or-less	-,233*	0,083	<b>0,014</b>	-0,43	-0,04
			40-years-or-above	0,094	0,090	0,546	-0,12	0,31
		40-years-or-above	29-years-or-less	-,327*	0,090	<b>0,001</b>	-0,54	-0,11
			30-39 years	-0,094	0,090	0,546	-0,31	0,12
	Personal Outcomes-Positive	29-years-or-less	30-39 years	0,151	0,090	0,213	-0,06	0,36
			40-years-or-above	,287*	0,098	<b>0,010</b>	0,06	0,52
30-39 years		29-years-or-less	-0,151	0,090	0,213	-0,36	0,06	
		40-years-or-above	0,137	0,097	0,339	-0,09	0,37	
40-years-or-above		29-years-or-less	-,287*	0,098	<b>0,010</b>	-0,52	-0,06	
		30-39 years	-0,137	0,097	0,339	-0,37	0,09	

Domínio da Formação Específica – Variável Antiguidade

**Comparações múltiplas**

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
ANTIGUIDADE	Peer Support	Less than 4 years	5-10 years	,226 <sup>*</sup>	0,086	<b>0,046</b>	0,00	0,45
			11-17 years	0,042	0,090	0,968	-0,19	0,27
			18 years or more	,258 <sup>*</sup>	0,083	<b>0,012</b>	0,04	0,47
		5-10 years	Less than 4 years	-,226 <sup>*</sup>	0,086	<b>0,046</b>	-0,45	0,00
			11-17 years	-0,184	0,093	0,196	-0,42	0,06
			18 years or more	0,032	0,086	0,982	-0,19	0,25
		11-17 years	Less than 4 years	-0,042	0,090	0,968	-0,27	0,19
			5-10 years	0,184	0,093	0,196	-0,06	0,42
			18 years or more	0,216	0,090	0,079	-0,02	0,45
		18 years or more	Less than 4 years	-,258 <sup>*</sup>	0,083	<b>0,012</b>	-0,47	-0,04
			5-10 years	-0,032	0,086	0,982	-0,25	0,19
			11-17 years	-0,216	0,090	0,079	-0,45	0,02
	Personal Outcomes-Negative	Less than 4 years	5-10 years	,316 <sup>*</sup>	0,116	<b>0,033</b>	0,02	0,62
			11-17 years	,612 <sup>*</sup>	0,121	<b>0,000</b>	0,30	0,93
			18 years or more	,739 <sup>*</sup>	0,112	<b>0,000</b>	0,45	1,03
		5-10 years	Less than 4 years	-,316 <sup>*</sup>	0,116	<b>0,033</b>	-0,62	-0,02
			11-17 years	0,296	0,124	0,083	-0,02	0,62
			18 years or more	,423 <sup>*</sup>	0,115	<b>0,002</b>	0,13	0,72
		11-17 years	Less than 4 years	-,612 <sup>*</sup>	0,121	<b>0,000</b>	-0,93	-0,30
			5-10 years	-0,296	0,124	0,083	-0,62	0,02
			18 years or more	0,127	0,121	0,720	-0,18	0,44
		18 years or more	Less than 4 years	-,739 <sup>*</sup>	0,112	<b>0,000</b>	-1,03	-0,45
			5-10 years	-,423 <sup>*</sup>	0,115	<b>0,002</b>	-0,72	-0,13
			11-17 years	-0,127	0,121	0,720	-0,44	0,18
	Content Validity	Less than 4 years	5-10 years	,257 <sup>*</sup>	0,099	<b>0,048</b>	0,00	0,51
			11-17 years	0,144	0,104	0,510	-0,12	0,41
			18 years or more	,312 <sup>*</sup>	0,096	<b>0,007</b>	0,06	0,56
		5-10 years	Less than 4 years	-,257 <sup>*</sup>	0,099	<b>0,048</b>	-0,51	0,00
			11-17 years	-0,114	0,106	0,710	-0,39	0,16
			18 years or more	0,054	0,099	0,946	-0,20	0,31
		11-17 years	Less than 4 years	-0,144	0,104	0,510	-0,41	0,12
			5-10 years	0,114	0,106	0,710	-0,16	0,39
			18 years or more	0,168	0,103	0,365	-0,10	0,43
		18 years or more	Less than 4 years	-,312 <sup>*</sup>	0,096	<b>0,007</b>	-0,56	-0,06
			5-10 years	-0,054	0,099	0,946	-0,31	0,20
			11-17 years	-0,168	0,103	0,365	-0,43	0,10
Personal Outcomes-Positive	Less than 4 years	5-10 years	,287 <sup>*</sup>	0,107	<b>0,037</b>	0,01	0,56	
		11-17 years	0,085	0,112	0,873	-0,20	0,37	
		18 years or more	,288 <sup>*</sup>	0,103	<b>0,028</b>	0,02	0,55	
	5-10 years	Less than 4 years	-,287 <sup>*</sup>	0,107	<b>0,037</b>	-0,56	-0,01	
		11-17 years	-0,202	0,114	0,292	-0,50	0,09	
		18 years or more	0,001	0,106	1,000	-0,27	0,28	
	11-17 years	Less than 4 years	-0,085	0,112	0,873	-0,37	0,20	
		5-10 years	0,202	0,114	0,292	-0,09	0,50	
		18 years or more	0,203	0,111	0,260	-0,08	0,49	
	18 years or more	Less than 4 years	-,288 <sup>*</sup>	0,103	<b>0,028</b>	-0,55	-0,02	
		5-10 years	-0,001	0,106	1,000	-0,28	0,27	
		11-17 years	-0,203	0,111	0,260	-0,49	0,08	
Personal Capacity	Less than 4 years	5-10 years	0,076	0,081	0,787	-0,13	0,29	
		11-17 years	-0,170	0,085	0,189	-0,39	0,05	
		18 years or more	0,018	0,079	0,996	-0,18	0,22	
	5-10 years	Less than 4 years	-0,076	0,081	0,787	-0,29	0,13	
		11-17 years	-,246 <sup>*</sup>	0,087	<b>0,026</b>	-0,47	-0,02	
		18 years or more	-0,058	0,081	0,891	-0,27	0,15	
	11-17 years	Less than 4 years	0,170	0,085	0,189	-0,05	0,39	
		5-10 years	,246 <sup>*</sup>	0,087	<b>0,026</b>	0,02	0,47	
		18 years or more	0,188	0,085	0,120	-0,03	0,41	
	18 years or more	Less than 4 years	-0,018	0,079	0,996	-0,22	0,18	
		5-10 years	0,058	0,081	0,891	-0,15	0,27	
		11-17 years	-0,188	0,085	0,120	-0,41	0,03	

Domínio da Formação Específica – Variável Habilitações Literárias

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>HABILITAÇÕES</b>	Peer Support	less than high school	within high school	-0,181	0,193	0,619	-0,64	0,27
			university degree	0,002	0,194	1,000	-0,45	0,46
		within high school	less than high school	0,181	0,193	0,619	-0,27	0,64
			university degree	,183*	0,063	<b>0,011</b>	0,03	0,33
		university degree	less than high school	-0,002	0,194	1,000	-0,46	0,45
			within high school	-,183*	0,063	<b>0,011</b>	-0,33	-0,03
	Learner Readiness	less than high school	within high school	-,500*	0,167	<b>0,008</b>	-0,89	-0,11
			university degree	-,400*	0,167	<b>0,046</b>	-0,79	-0,01
		within high school	less than high school	,500*	0,167	<b>0,008</b>	0,11	0,89
			university degree	0,100	0,055	0,163	-0,03	0,23
		university degree	less than high school	,400*	0,167	<b>0,046</b>	0,01	0,79
			within high school	-0,100	0,055	0,163	-0,23	0,03
	Personal Outcomes-Negative	less than high school	within high school	0,113	0,262	0,903	-0,50	0,73
			university degree	0,615	0,262	0,051	0,00	1,23
		within high school	less than high school	-0,113	0,262	0,903	-0,73	0,50
			university degree	,502*	0,085	<b>0,000</b>	0,30	0,70
		university degree	less than high school	-0,615	0,262	0,051	-1,23	0,00
			within high school	-,502*	0,085	<b>0,000</b>	-0,70	-0,30
	Motivation to transfer	less than high school	within high school	-0,079	0,165	0,882	-0,47	0,31
			university degree	0,144	0,166	0,659	-0,25	0,53
		within high school	less than high school	0,079	0,165	0,882	-0,31	0,47
			university degree	,223*	0,054	<b>0,000</b>	0,10	0,35
		university degree	less than high school	-0,144	0,166	0,659	-0,53	0,25
			within high school	-,223*	0,054	<b>0,000</b>	-0,35	-0,10
Content Validity	less than high school	within high school	-0,325	0,221	0,307	-0,84	0,20	
		university degree	-0,102	0,221	0,889	-0,62	0,42	
	within high school	less than high school	0,325	0,221	0,307	-0,20	0,84	
		university degree	,223*	0,072	<b>0,006</b>	0,05	0,39	
	university degree	less than high school	0,102	0,221	0,889	-0,42	0,62	
		within high school	-,223*	0,072	<b>0,006</b>	-0,39	-0,05	
Personal Outcomes-Positive	less than high school	within high school	-0,062	0,238	0,964	-0,62	0,50	
		university degree	0,156	0,239	0,789	-0,40	0,72	
	within high school	less than high school	0,062	0,238	0,964	-0,50	0,62	
		university degree	,218*	0,078	<b>0,015</b>	0,04	0,40	
	university degree	less than high school	-0,156	0,239	0,789	-0,72	0,40	
		within high school	-,218*	0,078	<b>0,015</b>	-0,40	-0,04	

Domínio da Formação Específica – Variável Posição

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
POSIÇÃO	Supervisor Opposition	High management	Middle management	-,154 <sup>*</sup>	0,063	<b>0,039</b>	-0,30	-0,01
			Operational	-,187 <sup>*</sup>	0,057	<b>0,003</b>	-0,32	-0,05
		Middle management	High management	,154 <sup>*</sup>	0,063	<b>0,039</b>	0,01	0,30
			Operational	-0,033	0,055	0,820	-0,16	0,10
		Operational	High management	,187 <sup>*</sup>	0,057	<b>0,003</b>	0,05	0,32
			Middle management	0,033	0,055	0,820	-0,10	0,16
	Personal Outcomes- Negative	High management	Middle management	-0,054	0,103	0,860	-0,30	0,19
			Operational	-,928 <sup>*</sup>	0,093	<b>0,000</b>	-1,15	-0,71
		Middle management	High management	0,054	0,103	0,860	-0,19	0,30
			Operational	-,874 <sup>*</sup>	0,090	<b>0,000</b>	-1,09	-0,66
		Operational	High management	,928 <sup>*</sup>	0,093	<b>0,000</b>	0,71	1,15
			Middle management	,874 <sup>*</sup>	0,090	<b>0,000</b>	0,66	1,09
Motivation to transfer	High management	Middle management	,249 <sup>*</sup>	0,073	<b>0,002</b>	0,08	0,42	
		Operational	0,117	0,066	0,181	-0,04	0,27	
	Middle management	High management	-,249 <sup>*</sup>	0,073	<b>0,002</b>	-0,42	-0,08	
		Operational	-0,132	0,064	0,099	-0,28	0,02	
	Operational	High management	-0,117	0,066	0,181	-0,27	0,04	
		Middle management	0,132	0,064	0,099	-0,02	0,28	
Content Validity	High management	Middle management	-0,006	0,097	0,998	-0,23	0,22	
		Operational	-,215 <sup>*</sup>	0,088	<b>0,040</b>	-0,42	-0,01	
	Middle management	High management	0,006	0,097	0,998	-0,22	0,23	
		Operational	-,209 <sup>*</sup>	0,085	<b>0,039</b>	-0,41	-0,01	
	Operational	High management	,215 <sup>*</sup>	0,088	<b>0,040</b>	0,01	0,42	
		Middle management	,209 <sup>*</sup>	0,085	<b>0,039</b>	0,01	0,41	
Personal Outcomes- Positive	High management	Middle management	0,049	0,104	0,885	-0,20	0,29	
		Operational	-,252 <sup>*</sup>	0,094	<b>0,021</b>	-0,47	-0,03	
	Middle management	High management	-0,049	0,104	0,885	-0,29	0,20	
		Operational	-,301 <sup>*</sup>	0,091	<b>0,003</b>	-0,51	-0,09	
	Operational	High management	,252 <sup>*</sup>	0,094	<b>0,021</b>	0,03	0,47	
		Middle management	,301 <sup>*</sup>	0,091	<b>0,003</b>	0,09	0,51	

*Domínio da Formação Específica – Variável Tipo de Formação*

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>TIPO DE FORMAÇÃO</b>	Learner Readiness	Behavioral	Technical	0,002	0,068	0,999	-0,16	0,16
			Combined	-,194*	0,072	<b>0,020</b>	-0,36	-0,03
	Readiness	Technical	Behavioral	-0,002	0,068	0,999	-0,16	0,16
			Combined	-0,196	0,085	0,056	-0,40	0,00
		Combined	Behavioral	,194*	0,072	<b>0,020</b>	0,03	0,36
			Technical	0,196	0,085	0,056	0,00	0,40
	Motivation to transfer	Behavioral	Technical	,182*	0,067	<b>0,020</b>	0,02	0,34
			Combined	0,078	0,071	0,522	-0,09	0,25
		Technical	Behavioral	-,182*	0,067	<b>0,020</b>	-0,34	-0,02
			Combined	-0,104	0,085	0,437	-0,30	0,10
		Combined	Behavioral	-0,078	0,071	0,522	-0,25	0,09
			Technical	0,104	0,085	0,437	-0,10	0,30
	Content Validity	Behavioral	Technical	-0,070	0,089	0,711	-0,28	0,14
			Combined	-,247*	0,095	<b>0,026</b>	-0,47	-0,02
		Technical	Behavioral	0,070	0,089	0,711	-0,14	0,28
			Combined	-0,177	0,113	0,260	-0,44	0,09
		Combined	Behavioral	,247*	0,095	<b>0,026</b>	0,02	0,47
			Technical	0,177	0,113	0,260	-0,09	0,44
	Personal Outcomes-Positive	Behavioral	Technical	0,223	0,096	0,053	0,00	0,45
			Combined	-0,077	0,102	0,732	-0,32	0,16
		Technical	Behavioral	-0,223	0,096	0,053	-0,45	0,00
			Combined	-,300*	0,121	<b>0,036</b>	-0,58	-0,02
		Combined	Behavioral	0,077	0,102	0,732	-0,16	0,32
			Technical	,300*	0,121	<b>0,036</b>	0,02	0,58

Domínio da Formação Específica – Variável Duração da Formação

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>DURAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>	Peer Support	1-day-or-less	within 2-3-days	.205 <sup>*</sup>	0,076	<b>0,021</b>	0,03	0,39
			4-days or more	-0,124	0,088	0,340	-0,33	0,08
		within 2-3-days	1-day-or-less	-,205 <sup>*</sup>	0,076	<b>0,021</b>	-0,39	-0,03
			4-days or more	-,329 <sup>*</sup>	0,075	<b>0,000</b>	-0,50	-0,15
		4-days or more	1-day-or-less	0,124	0,088	0,340	-0,08	0,33
			within 2-3-days	,329 <sup>*</sup>	0,075	<b>0,000</b>	0,15	0,50
	Supervisor Opposition	1-day-or-less	within 2-3-days	0,060	0,058	0,556	-0,08	0,20
			4-days or more	-0,075	0,067	0,500	-0,23	0,08
		within 2-3-days	1-day-or-less	-0,060	0,058	0,556	-0,20	0,08
			4-days or more	-,134 <sup>*</sup>	0,056	<b>0,046</b>	-0,27	0,00
		4-days or more	1-day-or-less	0,075	0,067	0,500	-0,08	0,23
			within 2-3-days	,134 <sup>*</sup>	0,056	<b>0,046</b>	0,00	0,27
	Learner Readiness	1-day-or-less	within 2-3-days	-0,087	0,067	0,398	-0,24	0,07
			4-days or more	-,247 <sup>*</sup>	0,077	<b>0,004</b>	-0,43	-0,06
		within 2-3-days	1-day-or-less	0,087	0,067	0,398	-0,07	0,24
			4-days or more	-,160 <sup>*</sup>	0,065	<b>0,040</b>	-0,31	-0,01
		4-days or more	1-day-or-less	,247 <sup>*</sup>	0,077	<b>0,004</b>	0,06	0,43
			within 2-3-days	,160 <sup>*</sup>	0,065	<b>0,040</b>	0,01	0,31
	Personal Outcomes-Negative	1-day-or-less	within 2-3-days	,768 <sup>*</sup>	0,099	<b>0,000</b>	0,53	1,00
			4-days or more	0,020	0,114	0,983	-0,25	0,29
		within 2-3-days	1-day-or-less	-,768 <sup>*</sup>	0,099	<b>0,000</b>	-1,00	-0,53
			4-days or more	-,747 <sup>*</sup>	0,097	<b>0,000</b>	-0,97	-0,52
		4-days or more	1-day-or-less	-0,020	0,114	0,983	-0,29	0,25
			within 2-3-days	,747 <sup>*</sup>	0,097	<b>0,000</b>	0,52	0,97
Content Validity	1-day-or-less	within 2-3-days	,348 <sup>*</sup>	0,088	<b>0,000</b>	0,14	0,55	
		4-days or more	0,078	0,101	0,723	-0,16	0,32	
	within 2-3-days	1-day-or-less	-,348 <sup>*</sup>	0,088	<b>0,000</b>	-0,55	-0,14	
		4-days or more	-,271 <sup>*</sup>	0,086	<b>0,005</b>	-0,47	-0,07	
	4-days or more	1-day-or-less	-0,078	0,101	0,723	-0,32	0,16	
		within 2-3-days	,271 <sup>*</sup>	0,086	<b>0,005</b>	0,07	0,47	
Personal Outcomes-Positive	1-day-or-less	within 2-3-days	,235 <sup>*</sup>	0,095	<b>0,035</b>	0,01	0,46	
		4-days or more	-0,122	0,109	0,505	-0,38	0,13	
	within 2-3-days	1-day-or-less	-,235 <sup>*</sup>	0,095	<b>0,035</b>	-0,46	-0,01	
		4-days or more	-,357 <sup>*</sup>	0,092	<b>0,000</b>	-0,57	-0,14	
	4-days or more	1-day-or-less	0,122	0,109	0,505	-0,13	0,38	
		within 2-3-days	,357 <sup>*</sup>	0,092	<b>0,000</b>	0,14	0,57	

Domínio da Formação em Geral – Variáveis Género, Idade e Antiguidade

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
GÉNERO	Performance Coaching	Female		2,5892	0,04746		2,4957	2,6827
		Male		2,7624	0,05261		2,6585	2,8664
	Performance-Outcome Expectations	Female		2,6653	0,04639		2,5739	2,7566
		Male		2,8277	0,05378		2,7215	2,9340

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
IDADE	Performance Coaching	29-years-or-less	30-39 years	,37194 <sup>*</sup>	0,08045	<b>0,000</b>	0,1827	0,5612
			40 years or above	,47087 <sup>*</sup>	0,08768	<b>0,000</b>	0,2646	0,6771
		30-39 years	29 years or less	-,37194 <sup>*</sup>	0,08045	<b>0,000</b>	-0,5612	-0,1827
			40 years or above	0,09893	0,08731	0,494	-0,1065	0,3043
		40-years-or-above	29 years or less	-,47087 <sup>*</sup>	0,08768	<b>0,000</b>	-0,6771	-0,2646
			30-39 years	-0,09893	0,08731	0,494	-0,3043	0,1065

Comparações múltiplas

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
ANTIGUIDADE	Performance Coaching	Less than 4 years	5-10 years	,42529 <sup>*</sup>	0,08835	<b>0,000</b>	0,1974	0,6532
			11-17 years	0,22478	0,10284	0,129	-0,0405	0,4901
			18 years or more	,46543 <sup>*</sup>	0,09817	<b>0,000</b>	0,2122	0,7187
		5-10 years	Less than 4 years	-,42529 <sup>*</sup>	0,08835	<b>0,000</b>	-0,6532	-0,1974
			11-17 years	-0,20051	0,11471	0,300	-0,4964	0,0954
			18 years or more	0,04014	0,11055	0,984	-0,2451	0,3253
		11-17 years	Less than 4 years	-0,22478	0,10284	0,129	-0,4901	0,0405
			5-10 years	0,20051	0,11471	0,300	-0,0954	0,4964
			18 years or more	0,24065	0,12244	0,203	-0,0752	0,5565
		18 years or more	Less than 4 years	-,46543 <sup>*</sup>	0,09817	<b>0,000</b>	-0,7187	-0,2122
			5-10 years	-0,04014	0,11055	0,984	-0,3253	0,2451
			11-17 years	-0,24065	0,12244	0,203	-0,5565	0,0752

Domínio da Formação em Geral – Variáveis Habilitações Literárias e Posição

**Comparações múltiplas**

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>HABILITAÇÕES</b>	Transfer Effort-Performance Expectations	Less than high school	Within high school	-.38590*	0,14620	<b>0,023</b>	-0,7298	-0,0420
			University level	-.37743*	0,14643	<b>0,028</b>	-0,7219	-0,0329
		Within high school	Less than high school	.38590*	0,14620	<b>0,023</b>	0,0420	0,7298
			University level	0,00847	0,04772	0,983	-0,1038	0,1207
		University level	Less than high school	-.37743*	0,14643	<b>0,028</b>	0,0329	0,7219
			Within high school	-0,00847	0,04772	0,983	-0,1207	0,1038
	Performance Coaching	Less than high school	Within high school	-0,02155	0,21931	0,995	-0,5375	0,4944
			University level	0,23861	0,21967	0,523	-0,2782	0,7554
		Within high school	Less than high school	0,02155	0,21931	0,995	-0,4944	0,5375
			University level	.26017*	0,07159	<b>0,001</b>	0,0918	0,4286
		University level	Less than high school	-0,23861	0,21967	0,523	-0,7554	0,2782
			Within high school	-.26017*	0,07159	<b>0,001</b>	-0,4286	-0,0918

**Comparações múltiplas**

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>POSIÇÃO</b>	Performance Coaching	High management	Middle management	-0,09871	0,09211	0,532	-0,3154	0,1180
			Operational / Technical	-.53380*	0,08322	<b>0,000</b>	-0,7296	-0,3380
		Middle management	High management	0,09871	0,09211	0,532	-0,1180	0,3154
			Operational / Technical	-.43509*	0,08060	<b>0,000</b>	-0,6247	-0,2455
		Operational / Technical	High management	.53380*	0,08322	<b>0,000</b>	0,3380	0,7296
			Middle management	.43509*	0,08060	<b>0,000</b>	0,2455	0,6247

Domínio da Formação em Geral – Variáveis Tipo de Formação e Duração da Formação

**Comparações múltiplas**

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>TIPO DE FORMAÇÃO</b>	Transfer Effort-Performance Expectations	Behavioral	Technical	-.22694*	0,05779	<b>0,000</b>	-0,3629	-0,0910
			Combined	-.21399*	0,06134	<b>0,002</b>	-0,3583	-0,0697
		Technical	Behavioral	.22694*	0,05779	<b>0,000</b>	0,0910	0,3629
			Combined	0,01296	0,07287	0,983	-0,1585	0,1844
		Combined	Behavioral	.21399*	0,06134	<b>0,002</b>	0,0697	0,3583
			Technical	-0,01296	0,07287	0,983	-0,1844	0,1585
	Performance Coaching	Behavioral	Technical	-0,02151	0,08836	0,968	-0,2294	0,1864
			Combined	-.32709*	0,09380	<b>0,002</b>	-0,5478	-0,1064
		Technical	Behavioral	0,02151	0,08836	0,968	-0,1864	0,2294
			Combined	-.30558*	0,11143	<b>0,017</b>	-0,5677	-0,0434
		Combined	Behavioral	.32709*	0,09380	<b>0,002</b>	0,1064	0,5478
			Technical	.30558*	0,11143	<b>0,017</b>	0,0434	0,5677

**Comparações múltiplas**

Independent Variable	Dependent Variable	(I) Independent Variable	(J) Independent Variable	Mean difference (I-J)	Standard error	Significance	95% Confidence interval	
							Lower bound	Upper bound
<b>DURAÇÃO DA FORMAÇÃO</b>	Transfer Effort-Performance Expectations	1 day or less	2-3 days	0,07796	0,05827	0,375	-0,0591	0,2150
			4 days or more	-0,12598	0,06719	0,147	-0,2840	0,0321
		2-3 days	1 day or less	-0,07796	0,05827	0,375	-0,2150	0,0591
			4 days or more	-.20394*	0,05686	<b>0,001</b>	-0,3377	-0,0702
		4 days or more	1 day or less	0,12598	0,06719	0,147	-0,0321	0,2840
			2-3 days	-.20394*	0,05686	<b>0,001</b>	0,0702	0,3377
	Performance Coaching	1 day or less	2-3 days	.51312*	0,08315	<b>0,000</b>	0,3175	0,7087
			4 days or more	-0,03404	0,09588	0,933	-0,2596	0,1915
		2-3 days	1 day or less	-.51312*	0,08315	<b>0,000</b>	-0,7087	-0,3175
			4 days or more	-.54716*	0,08114	<b>0,000</b>	-0,7380	-0,3563
		4 days or more	1 day or less	0,03404	0,09588	0,933	-0,1915	0,2596
			2-3 days	.54716*	0,08114	<b>0,000</b>	0,3563	0,7380

**ANEXO 11**  
**ESTUDO 2 - QUESTIONÁRIO**  
**(VERSÃO *ONLINE*)**

## Estudo sobre Estilos de Tomada de Decisão e Estratégias de Transferência

Este estudo é realizado no âmbito de um programa de Doutoramento em Comportamento Organizacional\* no ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa, e a sua contribuição será decisiva para a conclusão do mesmo.

Com esta investigação, pretende-se identificar em que medida diferentes estilos de tomada de decisão influenciam as estratégias de transferência da formação em contexto de trabalho.

Toda e qualquer informação prestada será anónima e confidencial, pelo que todos os dados recolhidos servem apenas para o estudo em curso. Os questionários respondidos serão destruídos após o respetivo tratamento estatístico.

O rigor e as conclusões da presente investigação dependem do rigor e sinceridade com que responde às questões. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são admitíveis. Agradecemos que responda a todas as questões.

Em caso de alguma questão, contacte a investigadora (Armanda Antunes – TM / e-mail)

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

\* Required

Pense no modo como toma decisões. Como costuma estar? Quantifique, numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

	1 - Discordo Totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo Totalmente
Frequentemente, apelo a tomada de decisões importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de tomar uma decisão, reconfirmo as minhas fontes de informação, de modo a garantir que estou na posse dos factos corretos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentemente, tomo decisões impulsivas e de forma ágil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geralmente, tomo decisões importantes só mesmo no último minuto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando tomo uma decisão, considero várias opções em relação a um objetivo específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - Discordo Totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo Totalmente
Adio a tomada de decisões sempre que posso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentemente tomo decisões no calor do momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploro todas as minhas opções antes de tomar uma decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo decisões impulsivas e rápidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de tomar decisões, reflito cuidadosamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 - Discordo Totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo Totalmente
Frequentemente, preciso do apoio de outras pessoas quando tomo decisões importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geralmente tomo decisões rápidas e espontâneas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio-me no conselho de outras pessoas quando tomo decisões importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando tomo decisões, tendo a confiar na minha intuição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ter alguém que me oriente na direção correta quando estou perante decisões importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito tomar decisões importantes até que a pressão me leve a tomá-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geralmente, tomo decisões que sinto que estão certas para mim.	<input type="radio"/>				
Quando tomo uma decisão, faço o que me parece natural naquele preciso momento.	<input type="radio"/>				
Tomo decisões de modo lógico e sistemático.	<input type="radio"/>				
Quanto tomo uma decisão, confio nos meus sentimentos e reações.	<input type="radio"/>				
Evito tomar muitas decisões, porque me sinto desconfortável quando penso nelas.	<input type="radio"/>				
Quando tomo decisões, baseio-me nos meus instintos.	<input type="radio"/>				
É raro tomar decisões importantes sem consultar outras pessoas.	<input type="radio"/>				
Quando tomo uma decisão, é mais importante para mim sentir que estou mesmo a tomar a decisão certa, do que ter um motivo racional para tomá-la.	<input type="radio"/>				
Se tiver o apoio de outras pessoas, é-me mais fácil tomar decisões importantes.	<input type="radio"/>				

**Caraterização da Formação**  
Tendo em conta a FORMAÇÃO na sua Organização, por favor responda às seguintes perguntas:

Qual o nome da última formação a que assistiu?

Your answer \_\_\_\_\_

Qual o tipo de formação a que assistiu?

- Comportamental
- Técnica
- Mista (combinação das anteriores)

Data da formação (mês / ano):

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a duração da formação a que assistiu?

- Menos de 1 dia
- 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- 5 dias
- 6 dias
- 7 dias
- Mais de 7 dias

O meu principal objetivo ao frequentar esta experiência de aprendizagem foi...

- Crescimento pessoal / auto-desenvolvimento
- Melhorar competências para a minha atual função
- Adquirir novas competências para a minha atual função
- Preparação para uma nova carreira
- Indicado pela Chefia / Organização
- Apenas por interesse

### Estratégias de Transferência da Formação

Ainda considerando essa FORMAÇÃO ESPECÍFICA que indicou, quantifique, numa escala entre 1 (nunca) e 7 (sempre), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

	1 - Nunca	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Sempre
Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico antecipadamente as situações que podem dificultar a aplicação do que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro à minha chefia quais as vantagens em adquirir equipamentos que possibilitem a aplicação do que aprendi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro as informações necessárias para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico as dificuldades que encontro no ambiente de trabalho para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É muito importante aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro convencer a minha chefia que, para utilizar o que aprendi na formação, se deve estipular um período de tempo para me dedicar a isso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço orientações a colegas mais experientes para aplicar o que aprendi em formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito os recursos necessários (ex: financeiros, materiais, humanos) para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito que a minha chefia defina metas para a aplicação do que aprendi em formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apresento resultados da aplicação do que aprendi na formação.	<input type="radio"/>						
Consulto material da formação para aplicar, no trabalho, o que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>						
Mostro à minha chefia quais as vantagens da aplicação, no trabalho, do que aprendi em formação	<input type="radio"/>						
Mostro aos meus colegas de trabalho quais os benefícios de utilizar o que aprendi em formação.	<input type="radio"/>						
Negoceio com a minha chefia o tempo necessário (horas por semana) que dedicarei para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>						
Defino metas fáceis para aplicar o que aprendi em formação.	<input type="radio"/>						
Solicito a aquisição de material/equipamentos, necessários para a aplicação do que aprendi.	<input type="radio"/>						
Avalio a forma como estou a aplicar no trabalho o que aprendi na formação.	<input type="radio"/>						

**Caraterização Individual**

Género: \*

Feminino

Masculino

Idade: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a sua função / cargo atual? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Em que Organização trabalha? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a área de atuação / setor da sua Organização? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Dimensão da Organização: \*

- Até 10 Colaboradores
- Entre 10 e 50 Colaboradores
- Entre 51 e 250 Colaboradores
- Mais de 250 Colaboradores

Antiguidade nessa Organização (em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

Anos de trabalho (total em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

Obrigado pelo tempo que despendeu no preenchimento deste questionário.

## **ANEXO 12**

### **ESTUDO 2 - FREQUÊNCIA POR NÍVEIS DE RESPOSTA DA ESCALA GDMS**

Frequência por Níveis de Resposta da Escala *GDMS*

Itens	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q8A	29,0%	40,3%	18,0%	10,8%	1,7%
Q3A	27,6%	39,1%	19,4%	11,8%	1,9%
Q10A	29,7%	39,6%	18,0%	10,6%	1,9%
Q20A	33,3%	40,0%	18,0%	6,7%	1,7%
Q17A	32,4%	39,6%	18,7%	7,0%	2,2%
Q15I	1,7%	7,9%	27,1%	50,1%	12,9%
Q18I	4,8%	15,3%	35,7%	35,7%	8,2%
Q6I	0,5%	6,7%	26,4%	48,0%	18,2%
<b>Q13S</b>	2,4%	10,8%	28,1%	45,8%	12,7%
Q11I	1,0%	4,6%	17,3%	48,0%	29,0%
Q23I	3,1%	14,4%	33,3%	38,1%	10,8%
Q1D	7,4%	24,7%	27,6%	32,4%	7,7%
Q25D	2,9%	12,7%	25,4%	42,4%	16,3%
Q4D	1,9%	11,5%	29,0%	45,1%	12,2%
Q22D	4,1%	19,4%	29,0%	36,5%	10,8%
Q9D	5,3%	16,5%	32,1%	36,7%	9,1%
Q12R	0,2%	2,9%	19,9%	48,0%	28,8%
Q19R	0,0%	3,6%	14,4%	53,0%	28,8%
Q7R	0,2%	3,4%	15,6%	50,4%	30,2%
Q5R	0,0%	1,9%	8,4%	48,4%	41,0%
Q14R	0,7%	6,7%	27,6%	51,1%	13,7%
Q21S	23,3%	40,5%	24,0%	10,8%	1,2%
Q16S	20,4%	37,2%	25,2%	13,4%	3,6%
Q24S	24,0%	45,3%	23,5%	5,8%	1,2%
Q2S	4,3%	21,1%	34,5%	31,9%	7,9%

## Frequência por Níveis de Resposta das Estratégias de Transferência

Itens	Discordo totalmente	Discordo moderadamente	Discordo ligeiramente	Não concordo nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo moderadamente	Concordo totalmente
Q1ETCA	0,8%	1,6%	3,2%	13,2%	31,0%	33,9%	16,4%
Q2ETCA	1,1%	3,4%	11,6%	20,4%	35,4%	22,8%	5,3%
Q5ETCA	2,7%	4,2%	7,2%	16,7%	27,6%	27,9%	13,8%
Q6ETCA	2,4%	4,5%	8,2%	17,5%	25,5%	28,9%	13,0%
Q7ETCA	0,8%	1,1%	4,8%	10,9%	26,0%	36,1%	20,4%
Q8ETCA	1,3%	2,9%	5,3%	11,1%	28,4%	32,4%	18,6%
Q10ETCA	1,3%	2,4%	6,1%	17,2%	32,1%	30,5%	10,3%
Q11ETCA	0,8%	2,4%	5,0%	13,0%	27,6%	32,1%	19,1%
Q14ETC	3,7%	3,7%	8,2%	17,0%	25,7%	24,9%	16,7%
Q16ETC	2,7%	5,3%	8,2%	14,3%	27,1%	29,2%	13,3%
Q17ETC	2,1%	4,5%	5,1%	14,4%	27,4%	31,6%	14,9%
Q18ETC	8,2%	8,0%	13,8%	22,5%	23,6%	18,0%	5,8%
Q19ETC	15,6%	15,9%	17,0%	19,9%	19,9%	9,3%	2,4%
Q20ETC	7,2%	10,9%	13,8%	27,3%	20,7%	15,1%	5,0%
Q21ETC	3,4%	6,4%	8,5%	19,1%	25,7%	27,3%	9,5%
Q23ETC	6,1%	10,3%	9,8%	22,0%	23,9%	21,2%	6,6%
Q24ETC	5,8%	11,1%	13,5%	20,7%	23,9%	19,6%	5,3%
Q25ETC	10,9%	11,7%	17,0%	18,8%	23,1%	14,9%	3,7%

## **ANEXO 13**

### **ESTUDO 2 – ANÁLISE DE DISTRIBUIÇÃO DA NORMALIDADE**

**ESTUDO 2 – TESTES DE NORMALIDADE**

“General Decision Making Style Inventory” (GDMS)

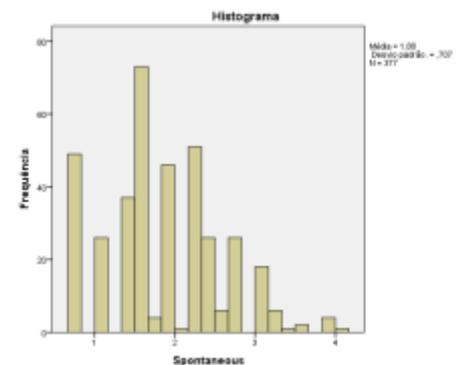
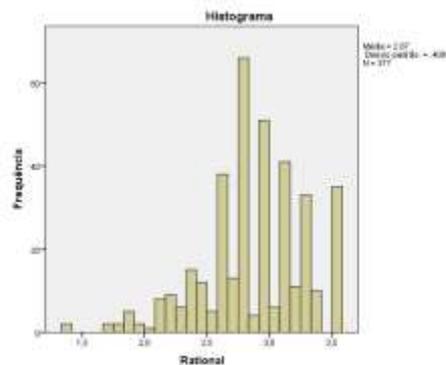
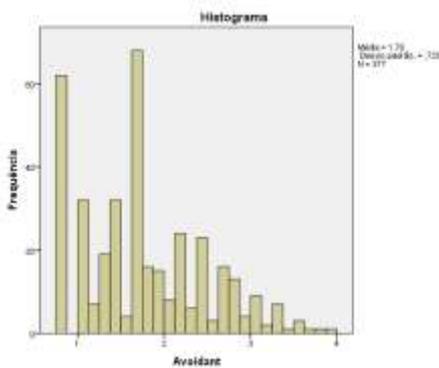
**Estatísticas Descritivas**

	N	Assimetria		Curtose	
		Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Evitante	416	0,566	0,120	-0,365	0,239
Racional	416	-0,578	0,120	0,532	0,239
Espontâneo	416	0,499	0,120	0,028	0,239
N válido (listwise)	416				

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Evitante	0,142	377	0,000	0,940	377	0,000
Racional	0,099	377	0,000	0,960	377	0,000
Espontâneo	0,114	377	0,000	0,960	377	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors



**ESTUDO 2 – TESTES DE NORMALIDADE**

“Estratégias para Aplicação no Trabalho do Aprendizido em Treinamento” (AEE)

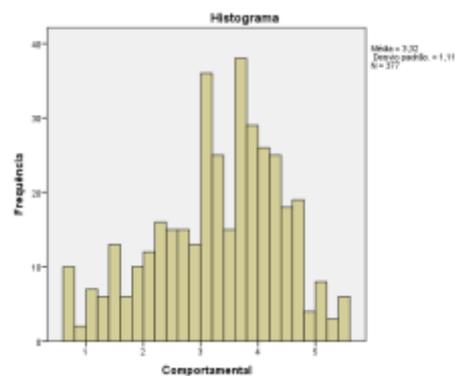
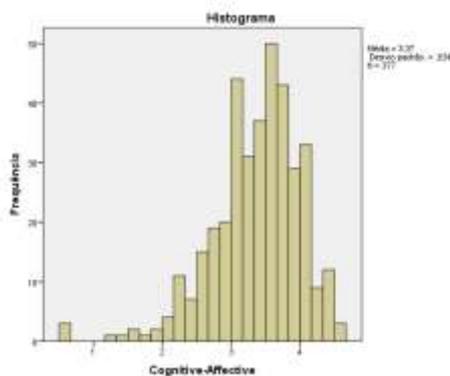
**Estadísticas Descriptivas**

	N	Assimetria		Curtose	
		Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
Cognitivo-Afetivas	377	-1,002	0,126	2,143	0,251
Comportamentais	377	-0,407	0,126	-0,400	0,251
N válido (listwise)	377				

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Cognitivo-Afetivas	0,066	377	0,000	0,950	377	0,000
Comportamentais	0,070	377	0,000	0,975	377	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors



## **ANEXO 14**

### **ESTUDO 2 – ANÁLISE DE MANOVAS E ANOVAS**

**Variável Género**

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Evitante	Entre Grupos	0,759	1	0,759	1,482	0,224
	Nos grupos	212,018	414	0,512		
	Total	212,777	415			
Racional	Entre Grupos	0,031	1	0,031	0,195	0,659
	Nos grupos	66,313	414	0,160		
	Total	66,345	415			
Espontâneo	Entre Grupos	0,648	1	0,648	1,301	0,255
	Nos grupos	206,277	414	0,498		
	Total	206,925	415			
Estratégias Cognitivo-Afetivas	Entre Grupos	0,497	1	0,497	1,238	0,267
	Nos grupos	150,499	375	0,401		
	Total	150,996	376			
Estratégias Comportamentais	Entre Grupos	1,725	1	1,725	1,402	0,237
	Nos grupos	461,459	375	1,231		
	Total	463,185	376			

**Variável Idade**

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Evitante	Entre Grupos	3,222	2	1,611	3,175	0,043
	Nos grupos	209,556	413	0,507		
	Total	212,777	415			
Racional	Entre Grupos	0,681	2	0,341	2,143	0,119
	Nos grupos	65,663	413	0,159		
	Total	66,345	415			
Espontâneo	Entre Grupos	1,709	2	0,854	1,719	0,180
	Nos grupos	205,216	413	0,497		
	Total	206,925	415			
Estratégias Cognitivo-Afetivas	Entre Grupos	5,487	2	2,744	7,052	0,001
	Nos grupos	145,508	374	0,389		
	Total	150,996	376			
Estratégias Comportamentais	Entre Grupos	3,236	2	1,618	1,316	0,270
	Nos grupos	459,949	374	1,230		
	Total	463,185	376			

**Variável Habilitações**

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Evitante	Entre Grupos	0,530	2	0,265	0,515	0,598
	Nos grupos	212,248	413	0,514		
	Total	212,777	415			
Racional	Entre Grupos	0,130	2	0,065	0,405	0,667
	Nos grupos	66,215	413	0,160		
	Total	66,345	415			
Espontâneo	Entre Grupos	0,825	2	0,413	0,827	0,438
	Nos grupos	206,100	413	0,499		
	Total	206,925	415			
Estratégias Cognitivo-Afetivas	Entre Grupos	0,024	2	0,012	0,030	0,971
	Nos grupos	150,972	374	0,404		
	Total	150,996	376			
Estratégias Comportamentais	Entre Grupos	3,075	2	1,537	1,250	0,288
	Nos grupos	460,110	374	1,230		
	Total	463,185	376			

**Variável Posição**

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Evitante	Entre Grupos	8,475	3	2,825	5,303	0,001
	Nos grupos	167,276	314	0,533		
	Total	175,752	317			
Racional	Entre Grupos	0,833	3	0,278	1,895	0,130
	Nos grupos	45,994	314	0,146		
	Total	46,827	317			
Espontâneo	Entre Grupos	3,114	3	1,038	2,075	0,103
	Nos grupos	157,111	314	0,500		
	Total	160,225	317			
Estratégias Cognitivo-Afetivas	Entre Grupos	5,337	3	1,779	4,190	0,006
	Nos grupos	121,860	287	0,425		
	Total	127,198	290			
Estratégias Comportamentais	Entre Grupos	1,174	3	0,391	0,315	0,815
	Nos grupos	356,991	287	1,244		
	Total	358,165	290			

*Variável Antiguidade*

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Avoidant	Entre Grupos	2,245	3	0,748	1,486	0,218
	Nos grupos	176,212	350	0,503		
	Total	178,456	353			
Rational	Entre Grupos	0,290	3	0,097	0,576	0,631
	Nos grupos	58,733	350	0,168		
	Total	59,023	353			
Spontaneous	Entre Grupos	1,184	3	0,395	0,791	0,500
	Nos grupos	174,727	350	0,499		
	Total	175,911	353			
Cognitive-Affective	Entre Grupos	1,308	3	0,436	1,143	0,332
	Nos grupos	121,337	318	0,382		
	Total	122,645	321			
Comportamental	Entre Grupos	1,827	3	0,609	0,501	0,682
	Nos grupos	386,899	318	1,217		
	Total	388,726	321			

**ANEXO 15**  
**ESTUDO 3 - QUESTIONÁRIO**  
**(VERSÃO *ONLINE*)**

## Estudo sobre Comprometimento Profissional, Comprometimento Organizacional e Transferência da Formação,

Este estudo é realizado no âmbito de um programa de Doutoramento em Comportamento Organizacional\* no ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa, e a sua contribuição será decisiva para a conclusão do mesmo.

Com esta investigação, pretende-se identificar a ligação com a organização e a profissão e a relação com a transferência da formação para o contexto de trabalho.

Toda e qualquer informação prestada será anónima e confidencial, pelo que todos os dados recolhidos servem apenas para o estudo em curso. Os questionários respondidos serão destruídos após o respetivo tratamento estatístico.

O rigor e as conclusões da presente investigação dependem do rigor e sinceridade com que responda às questões. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são admissíveis. Agradecemos que responda a todas as questões.

Em caso de alguma questão, contacte a investigadora (Armanda Antunes – TM / e-mail)

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

\* Required

### 1. COMPROMETIMENTO

Tendo em conta o que sente em relação à Empresa onde trabalha atualmente e à ocupação profissional que desempenha, quantifique, numa escala entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Acredito que há muito poucas alternativas para poder pensar em sair desta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seria dispendioso para mim mudar de ocupação profissional agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto "emocionalmente ligado" a esta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gosto desta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seria materialmente muito penalizador para mim, neste momento, sair desta empresa, mesmo que o pudesse fazer

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Eu não iria deixar esta empresa neste momento porque sinto que tenho uma obrigação pessoal para com as pessoas que trabalham aqui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudar de ocupação profissional agora seria difícil para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que não tenho qualquer dever moral em permanecer na empresa onde estou actualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta empresa tem um grande significado pessoal para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha vida ia sofrer demasiadas perturbações se mudasse de ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Permaneço nesta ocupação profissional devido ao dever de lealdade para com esta profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto como "fazendo parte da família" nesta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mesmo que fosse uma vantagem para mim, sinto que não seria correcto deixar esta empresa no presente momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na realidade sinto os problemas desta empresa como se fossem meus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Acredito que as pessoas que foram formadas numa determinada ocupação profissional têm a responsabilidade de permanecer nessa mesma ocupação por um período de tempo razoável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou um entusiasta relativamente a esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta empresa merece a minha lealdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta empresa agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Não me identifico com esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uma das principais razões para eu continuar a trabalhar para esta empresa é que a saída iria requerer um considerável sacrifício pessoal, porque uma outra empresa poderá não cobrir a totalidade de benefícios que tenho aqui

Não sinto nenhuma obrigação de permanecer nesta ocupação profissional

Neste momento, manter-me nesta empresa é tanto uma questão de necessidade material quanto de vontade pessoal

Arrependo-me de ter entrado para esta ocupação profissional

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Mesmo que fosse vantajoso para mim, não sinto que fosse correto deixar esta ocupação profissional agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto como fazendo parte desta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das consequências negativas para mim se saísse desta empresa resulta da escassez de alternativas de emprego que teria disponíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta ocupação profissional é importante para a minha autoimagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito da minha vida iria ser afectada se decidisse querer sair desta empresa neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Sinto a responsabilidade de desempenhar esta ocupação profissional que me leva a permanecer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que tenho um grande dever para com esta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Não sinto pressões que me impeçam de mudar de ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investi muito nesta ocupação profissional para considerar mudar agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como já dei tanto a esta empresa, não considero actualmente a possibilidade de trabalhar numa outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*							
	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Tenho orgulho em estar nesta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudar de ocupação profissional agora iria exigir um considerável sacrifício pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 2. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

Tendo em conta a FORMAÇÃO na sua Organização, por favor responda às seguintes perguntas.

Qual o nome da última formação a que assistiu? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Considerando a formação que referiu, quantifique, numa escala entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes: \*

	1 - Discordo totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo totalmente
A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual o tipo de formação a que assistiu? \*

- Comportamental
- Técnica
- Mista (combinação das anteriores)

Data da formação (mês / ano): \*

Your answer

Qual a duração da formação a que assistiu? \*

- Menos de 1 dia
- 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- 5 dias
- 6 dias
- 7 dias
- Mais de 7 dias

O meu principal objetivo ao frequentar esta experiência de aprendizagem foi... \*

- Crescimento pessoal / auto-desenvolvimento
- Melhorar competências para a minha atual função
- Adquirir novas competências para a minha atual função
- Preparação para uma nova carreira
- Indicado pela Chefia / Organização
- Apenas por interesse

Caraterização Individual

Género: \*

- Feminino
- Masculino

Idade: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a sua função / cargo atual? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Em que Organização trabalha? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a área de atuação / setor da sua Organização? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Dimensão da Organização: \*

Até 10 Colaboradores

Entre 10 e 50 Colaboradores

Entre 51 e 250 Colaboradores

Mais de 250 Colaboradores

Antiguidade nessa Organização (em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

Anos de trabalho (total em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

E-mail:

Your answer \_\_\_\_\_

Obrigado pelo tempo que despendeu no preenchimento deste questionário.

## **ANEXO 16**

### **ESTUDO 3 – ANÁLISE DE DISTRIBUIÇÃO DA NORMALIDADE**

### ESTUDO 3 – TESTES DE NORMALIDADE

#### Estatísticas Descritivas

	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
TRANSF	-0,871	0,133	0,810	0,265
CPA	-0,358	0,132	-0,520	0,263
CPN	0,552	0,132	-0,289	0,263
CPC	0,047	0,132	-0,882	0,263
COA	-0,783	0,132	-0,006	0,263
CON	0,120	0,132	-0,553	0,263
COC	0,166	0,132	-0,991	0,263

#### Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
TRANSF	0,110	338	0,000	0,932	338	0,000
CPA	0,090	338	0,000	0,961	338	0,000
CPN	0,090	338	0,000	0,950	338	0,000
CPC	0,053	338	0,021	0,972	338	0,000
COA	0,119	338	0,000	0,920	338	0,000
CON	0,043	338	,200*	0,977	338	0,000
COC	0,085	338	0,000	0,962	338	0,000

\*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

## **ANEXO 17**

### **ESTUDO 3 – ANÁLISE DE MANOVAS E ANOVAS**

Variável Idade

Comparações múltiplas										
Variável dependente			Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%				
						Limite inferior	Limite superior			
TRANSF	Tukey HSD	<= 23 years	24-38 years	0,12109	0,10672	0,668	-0,1545	0,3967		
			39-54 years	0,00130	0,10981	1,000	-0,2822	0,2848		
			>= 55 years	0,07835	0,23459	0,987	-0,5274	0,6841		
		24-38 years	<= 23 years	-0,12109	0,10672	0,668	-0,3967	0,1545		
			39-54 years	-0,11979	0,09769	0,611	-0,3720	0,1325		
			>= 55 years	-0,04274	0,22917	0,998	-0,6345	0,5490		
		39-54 years	<= 23 years	-0,00130	0,10981	1,000	-0,2848	0,2822		
			24-38 years	0,11979	0,09769	0,611	-0,1325	0,3720		
			>= 55 years	0,07705	0,23062	0,987	-0,5184	0,6725		
		>= 55 years	<= 23 years	-0,07835	0,23459	0,987	-0,6841	0,5274		
			24-38 years	0,04274	0,22917	0,998	-0,5490	0,6345		
			39-54 years	-0,07705	0,23062	0,987	-0,6725	0,5184		
		CPA	Tukey HSD	<= 23 years	24-38 years	-,44008 <sup>*</sup>	0,14903	<b>0,018</b>	-0,8249	-0,0553
					39-54 years	-,77569 <sup>*</sup>	0,15311	<b>0,000</b>	-1,1710	-0,3804
					>= 55 years	-0,67046	0,32947	0,177	-1,5211	0,1802
				24-38 years	<= 23 years	,44008 <sup>*</sup>	0,14903	<b>0,018</b>	0,0553	0,8249
					39-54 years	-0,33561	0,13709	<b>0,070</b>	-0,6896	0,0183
					>= 55 years	-0,23038	0,32234	0,891	-1,0626	0,6019
39-54 years	<= 23 years			,77569 <sup>*</sup>	0,15311	<b>0,000</b>	0,3804	1,1710		
	24-38 years			0,33561	0,13709	<b>0,070</b>	-0,0183	0,6896		
	>= 55 years			0,10523	0,32424	0,988	-0,7319	0,9424		
>= 55 years	<= 23 years			0,67046	0,32947	0,177	-0,1802	1,5211		
	24-38 years			0,23038	0,32234	0,891	-0,6019	1,0626		
	39-54 years			-0,10523	0,32424	0,988	-0,9424	0,7319		
CPN	Tukey HSD			<= 23 years	24-38 years	0,06829	0,15084	0,969	-0,3212	0,4577
					39-54 years	-0,07139	0,15497	0,968	-0,4715	0,3287
					>= 55 years	-0,11096	0,33347	0,987	-0,9720	0,7500
				24-38 years	<= 23 years	-0,06829	0,15084	0,969	-0,4577	0,3212
					39-54 years	-0,13968	0,13875	0,746	-0,4979	0,2186
					>= 55 years	-0,17925	0,32625	0,947	-1,0216	0,6631
		39-54 years	<= 23 years	0,07139	0,15497	0,968	-0,3287	0,4715		
			24-38 years	0,13968	0,13875	0,746	-0,2186	0,4979		
			>= 55 years	-0,03958	0,32818	0,999	-0,8869	0,8078		
		>= 55 years	<= 23 years	0,11096	0,33347	0,987	-0,7500	0,9720		
			24-38 years	0,17925	0,32625	0,947	-0,6631	1,0216		
			39-54 years	0,03958	0,32818	0,999	-0,8078	0,8869		
		CPC	Tukey HSD	<= 23 years	24-38 years	-,50715 <sup>*</sup>	0,17707	<b>0,023</b>	-0,9643	-0,0500
					39-54 years	-,68650 <sup>*</sup>	0,18192	<b>0,001</b>	-1,1562	-0,2168
					>= 55 years	-0,83343	0,39147	0,146	-1,8442	0,1773
				24-38 years	<= 23 years	,50715 <sup>*</sup>	0,17707	<b>0,023</b>	0,0500	0,9643
					39-54 years	-0,17935	0,16289	0,689	-0,5999	0,2412
					>= 55 years	-0,32628	0,38300	0,829	-1,3151	0,6626
39-54 years	<= 23 years			,68650 <sup>*</sup>	0,18192	<b>0,001</b>	0,2168	1,1562		
	24-38 years			0,17935	0,16289	0,689	-0,2412	0,5999		
	>= 55 years			-0,14693	0,38526	0,981	-1,1416	0,8478		
>= 55 years	<= 23 years			0,83343	0,39147	0,146	-0,1773	1,8442		
	24-38 years			0,32628	0,38300	0,829	-0,6626	1,3151		
	39-54 years			0,14693	0,38526	0,981	-0,8478	1,1416		
COA	Tukey HSD			<= 23 years	24-38 years	0,21705	0,18895	0,660	-0,2708	0,7049
					39-54 years	-0,21737	0,19412	0,678	-0,7186	0,2838
					>= 55 years	0,76150	0,41772	0,264	-0,3170	1,8400
				24-38 years	<= 23 years	-0,21705	0,18895	0,660	-0,7049	0,2708
					39-54 years	-0,43443	0,17381	0,062	-0,8832	0,0143
					>= 55 years	0,54445	0,40868	0,543	-0,5107	1,5996
		39-54 years	<= 23 years	0,21737	0,19412	0,678	-0,2838	0,7186		
			24-38 years	0,43443	0,17381	0,062	-0,0143	0,8832		
			>= 55 years	0,97887	0,41109	0,083	-0,0825	2,0403		
		>= 55 years	<= 23 years	-0,76150	0,41772	0,264	-1,8400	0,3170		
			24-38 years	-0,54445	0,40868	0,543	-1,5996	0,5107		
			39-54 years	-0,97887	0,41109	0,083	-2,0403	0,0825		
		CON	Tukey HSD	<= 23 years	24-38 years	0,22449	0,15528	0,472	-0,6254	0,1764
					39-54 years	-,44175 <sup>*</sup>	0,15953	<b>0,030</b>	-0,8536	-0,0299
					>= 55 years	0,09075	0,34329	0,994	-0,7956	0,9771
				24-38 years	<= 23 years	0,22449	0,15528	0,472	-0,1764	0,6254
					39-54 years	-0,21726	0,14284	0,426	-0,5860	0,1515
					>= 55 years	0,31524	0,33586	0,784	-0,5519	1,1824
39-54 years	<= 23 years			,44175 <sup>*</sup>	0,15953	<b>0,030</b>	0,0299	0,8536		
	24-38 years			0,21726	0,14284	0,426	-0,1515	0,5860		
	>= 55 years			0,53250	0,33784	0,394	-0,3398	1,4048		
>= 55 years	<= 23 years			-0,09075	0,34329	0,994	-0,9771	0,7956		
	24-38 years			-0,31524	0,33586	0,784	-1,1824	0,5519		
	39-54 years			-0,53250	0,33784	0,394	-1,4048	0,3398		

## O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação

COC	Tukey HSD	<= 23 years	24-38 years	-0,23011	0,14688	0,399	-0,6093	0,1491
			39-54 years	-0,19828	0,15090	0,555	-0,5879	0,1913
			>= 55 years	-0,62609	0,32472	0,218	-1,4645	0,2123
		24-38 years	<= 23 years	0,23011	0,14688	0,399	-0,1491	0,6093
			39-54 years	0,03182	0,13511	0,995	-0,3170	0,3807
			>= 55 years	-0,39598	0,31769	0,598	-1,2162	0,4243
		39-54 years	<= 23 years	0,19828	0,15090	0,555	-0,1913	0,5879
			24-38 years	-0,03182	0,13511	0,995	-0,3807	0,3170
			>= 55 years	-0,42781	0,31956	0,539	-1,2529	0,3973
		>= 55 years	<= 23 years	0,62609	0,32472	0,218	-0,2123	1,4645
			24-38 years	0,39598	0,31769	0,598	-0,4243	1,2162
			39-54 years	0,42781	0,31956	0,539	-0,3973	1,2529

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	1,142	3	0,381	0,660	0,577
	Nos grupos	192,711	334	0,577		
	Total	193,853	337			
CPA	Entre Grupos	29,901	3	9,967	8,732	0,000
	Nos grupos	384,665	337	1,141		
	Total	414,565	340			
CPN	Entre Grupos	1,334	3	0,445	0,380	0,767
	Nos grupos	394,076	337	1,169		
	Total	395,410	340			
CPC	Entre Grupos	25,776	3	8,592	5,332	0,001
	Nos grupos	543,074	337	1,611		
	Total	568,851	340			
COA	Entre Grupos	18,006	3	6,002	3,271	0,021
	Nos grupos	618,339	337	1,835		
	Total	636,345	340			
CON	Entre Grupos	10,846	3	3,615	2,918	0,034
	Nos grupos	417,609	337	1,239		
	Total	428,455	340			
COC	Entre Grupos	5,501	3	1,834	1,654	0,177
	Nos grupos	373,649	337	1,109		
	Total	379,150	340			

Variável Género

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	0,283	1	0,283	0,492	0,484
	Nos grupos	193,570	336	0,576		
	Total	193,853	337			
CPA	Entre Grupos	3,318	1	3,318	2,735	0,099
	Nos grupos	411,247	339	1,213		
	Total	414,565	340			
CPN	Entre Grupos	3,332	1	3,332	2,881	0,091
	Nos grupos	392,078	339	1,157		
	Total	395,410	340			
CPC	Entre Grupos	1,378	1	1,378	0,823	0,365
	Nos grupos	567,473	339	1,674		
	Total	568,851	340			
COA	Entre Grupos	0,175	1	0,175	0,093	0,760
	Nos grupos	636,170	339	1,877		
	Total	636,345	340			
CON	Entre Grupos	3,680	1	3,680	2,937	0,087
	Nos grupos	424,776	339	1,253		
	Total	428,455	340			
COC	Entre Grupos	0,034	1	0,034	0,030	0,862
	Nos grupos	379,116	339	1,118		
	Total	379,150	340			

Variável Habilitações Literárias

Comparações múltiplas								
Variável dependente				Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
TRANSF	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	,27526 <sup>*</sup>	0,09287	<b>0,009</b>	0,0566	0,4939
			University Level 2 (Mast+PhD)	,32917 <sup>*</sup>	0,12223	<b>0,020</b>	0,0414	0,6169
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	<b>-,27526<sup>*</sup></b>	0,09287	<b>0,009</b>	-0,4939	-0,0566
			University Level 2 (Mast+PhD)	0,05391	0,11262	0,881	-0,2112	0,3190
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	<b>-,32917<sup>*</sup></b>	0,12223	<b>0,020</b>	-0,6169	-0,0414
			University Level 1 (Bac+Lic)	-0,05391	0,11262	0,881	-0,3190	0,2112
CPA	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	<b>-,52400<sup>*</sup></b>	0,13274	<b>0,000</b>	-0,8365	-0,2115
			University Level 2 (Mast+PhD)	<b>-,66883<sup>*</sup></b>	0,17529	<b>0,000</b>	-1,0815	-0,2562
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	,52400 <sup>*</sup>	0,13274	<b>0,000</b>	0,2115	0,8365
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,14482	0,16157	0,643	-0,5252	0,2355
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	,66883 <sup>*</sup>	0,17529	<b>0,000</b>	0,2562	1,0815
			University Level 1 (Bac+Lic)	0,14482	0,16157	0,643	-0,2355	0,5252
CPN	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	-0,05331	0,13341	0,916	-0,3674	0,2608
			University Level 2 (Mast+PhD)	0,04527	0,17618	0,964	-0,3695	0,4600
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,05331	0,13341	0,916	-0,2608	0,3674
			University Level 2 (Mast+PhD)	0,09857	0,16238	0,816	-0,2837	0,4808
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	-0,04527	0,17618	0,964	-0,4600	0,3695
			University Level 1 (Bac+Lic)	-0,09857	0,16238	0,816	-0,4808	0,2837
CPC	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	-0,18054	0,15982	0,496	-0,5568	0,1957
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,10273	0,21104	0,878	-0,5995	0,3941
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,18054	0,15982	0,496	-0,1957	0,5568
			University Level 2 (Mast+PhD)	0,07780	0,19452	0,916	-0,3801	0,5357
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,10273	0,21104	0,878	-0,3941	0,5995
			University Level 1 (Bac+Lic)	-0,07780	0,19452	0,916	-0,5357	0,3801
COA	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	-0,31675	0,16835	0,146	-0,7131	0,0796
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,33431	0,22232	0,290	-0,8577	0,1891
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,31675	0,16835	0,146	-0,0796	0,7131
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,01756	0,20491	0,996	-0,4999	0,4648
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,33431	0,22232	0,290	-0,1891	0,8577
			University Level 1 (Bac+Lic)	0,01756	0,20491	0,996	-0,4648	0,4999
CON	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	-0,24612	0,13791	0,176	-0,5708	0,0785
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,38074	0,18212	0,093	-0,8095	0,0480
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,24612	0,13791	0,176	-0,0785	0,5708
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,13462	0,16786	0,702	-0,5298	0,2605
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	0,38074	0,18212	0,093	-0,0480	0,8095
			University Level 1 (Bac+Lic)	0,13462	0,16786	0,702	-0,2605	0,5298
COC	Tukey HSD	High School (10-12 <sup>o</sup> )	University Level 1 (Bac+Lic)	0,25623	0,12997	0,121	-0,0497	0,5622
			University Level 2 (Mast+PhD)	0,13815	0,17163	0,700	-0,2659	0,5422
		University Level 1 (Bac+Lic)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	-0,25623	0,12997	0,121	-0,5622	0,0497
			University Level 2 (Mast+PhD)	-0,11807	0,15819	0,736	-0,4905	0,2543
		University Level 2 (Mast+PhD)	High School (10-12 <sup>o</sup> )	-0,13815	0,17163	0,700	-0,5422	0,2659
			University Level 1 (Bac+Lic)	0,11807	0,15819	0,736	-0,2543	0,4905

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	6,101	2	3,051	5,443	0,005
	Nos grupos	187,752	335	0,560		
	Total	193,853	337			
CPA	Entre Grupos	23,602	2	11,801	10,202	0,000
	Nos grupos	390,964	338	1,157		
	Total	414,565	340			
CPN	Entre Grupos	0,490	2	0,245	0,210	0,811
	Nos grupos	394,919	338	1,168		
	Total	395,410	340			
CPC	Entre Grupos	2,146	2	1,073	0,640	0,528
	Nos grupos	566,705	338	1,677		
	Total	568,851	340			
COA	Entre Grupos	7,467	2	3,734	2,007	0,136
	Nos grupos	628,878	338	1,861		
	Total	636,345	340			
CON	Entre Grupos	6,455	2	3,228	2,585	0,077
	Nos grupos	422,000	338	1,249		
	Total	428,455	340			
COC	Entre Grupos	4,337	2	2,168	1,955	0,143
	Nos grupos	374,813	338	1,109		
	Total	379,150	340			

Variável Posição

Comparações múltiplas								
Variável dependente				Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Límite inferior	Límite superior
TRANSF	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	-0,00197	0,10010	1,000	-0,2376	0,2337
			Operational and Administrative	-0,14983	0,10840	0,351	-0,4050	0,1054
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	0,00197	0,10010	1,000	-0,2337	0,2376
			Operational and Administrative	-0,14787	0,09950	0,299	-0,3821	0,0864
		Operational and Administrative	Management and Coordination	0,14983	0,10840	0,351	-0,1054	0,4050
			Middle Management and Specialist	0,14787	0,09950	0,299	-0,0864	0,3821
CPA	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	0,07608	0,13230	0,834	-0,2354	0,3875
			Operational and Administrative	1,06567*	0,14279	<b>0,000</b>	0,7295	1,4018
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	-0,07608	0,13230	0,834	-0,3875	0,2354
			Operational and Administrative	,98960*	0,13074	<b>0,000</b>	0,6818	1,2974
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-1,06567*	0,14279	<b>0,000</b>	-1,4018	-0,7295
			Middle Management and Specialist	-,98960*	0,13074	<b>0,000</b>	-1,2974	-0,6818
CPN	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	0,06332	0,14218	0,896	-0,2714	0,3980
			Operational and Administrative	0,22498	0,15345	0,309	-0,1363	0,5862
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	-0,06332	0,14218	0,896	-0,3980	0,2714
			Operational and Administrative	0,16166	0,14050	0,484	-0,1691	0,4924
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-0,22498	0,15345	0,309	-0,5862	0,1363
			Middle Management and Specialist	-0,16166	0,14050	0,484	-0,4924	0,1691
CPC	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	0,16137	0,16579	0,594	-0,2289	0,5516
			Operational and Administrative	,73207*	0,17892	<b>0,000</b>	0,3109	1,1533
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	-0,16137	0,16579	0,594	-0,5516	0,2289
			Operational and Administrative	,57070*	0,16382	0,002	0,1850	0,9564
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-,73207*	0,17892	<b>0,000</b>	-1,1533	-0,3109
			Middle Management and Specialist	-,57070*	0,16382	<b>0,002</b>	-0,9564	-0,1850
COA	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	-0,08088	0,17859	0,893	-0,5013	0,3396
			Operational and Administrative	0,40443	0,19274	0,092	-0,0493	0,8582
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	0,08088	0,17859	0,893	-0,3396	0,5013
			Operational and Administrative	,48531*	0,17648	<b>0,017</b>	0,0699	0,9008
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-0,40443	0,19274	0,092	-0,8582	0,0493
			Middle Management and Specialist	-,48531*	0,17648	<b>0,017</b>	-0,9008	-0,0699
CON	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	,37013*	0,14348	<b>0,028</b>	0,0324	0,7079
			Operational and Administrative	,76038*	0,15485	<b>0,000</b>	0,3959	1,1249
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	-,37013*	0,14348	<b>0,028</b>	-0,7079	-0,0324
			Operational and Administrative	,39025*	0,14178	<b>0,017</b>	0,0565	0,7240
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-,76038*	0,15485	<b>0,000</b>	-1,1249	-0,3959
			Middle Management and Specialist	-,39025*	0,14178	<b>0,017</b>	-0,7240	-0,0565
COC	Tukey HSD	Management and Coordination	Middle Management and Specialist	0,14581	0,13886	0,546	-0,1811	0,4727
			Operational and Administrative	0,21156	0,14986	0,336	-0,1412	0,5644
		Middle Management and Specialist	Management and Coordination	-0,14581	0,13886	0,546	-0,4727	0,1811
			Operational and Administrative	0,06575	0,13722	0,881	-0,2573	0,3888
		Operational and Administrative	Management and Coordination	-0,21156	0,14986	0,336	-0,5644	0,1412
			Middle Management and Specialist	-0,06575	0,13722	0,881	-0,3888	0,2573

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

ANOVA						
		Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	1,546	2	0,773	1,342	0,263
	Nos grupos	192,307	334	0,576		
	Total	193,852	336			
CPA	Entre Grupos	74,267	2	37,134	36,810	0,000
	Nos grupos	339,967	337	1,009		
	Total	414,235	339			
CPN	Entre Grupos	2,723	2	1,362	1,169	0,312
	Nos grupos	392,639	337	1,165		
	Total	395,363	339			
CPC	Entre Grupos	30,236	2	15,118	9,544	0,000
	Nos grupos	533,806	337	1,584		
	Total	564,042	339			
COA	Entre Grupos	14,913	2	7,456	4,056	0,018
	Nos grupos	619,475	337	1,838		
	Total	634,388	339			
CON	Entre Grupos	28,634	2	14,317	12,068	0,000
	Nos grupos	399,821	337	1,186		
	Total	428,455	339			
COC	Entre Grupos	2,333	2	1,167	1,050	0,351
	Nos grupos	374,503	337	1,111		
	Total	376,836	339			

### Variável Antiguidade

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	0,392	3	0,131	0,225	0,879
	Nos grupos	192,139	331	0,580		
	Total	192,531	334			
CPA	Entre Grupos	6,827	3	2,276	1,866	0,135
	Nos grupos	407,313	334	1,219		
	Total	414,140	337			
CPN	Entre Grupos	5,961	3	1,987	1,713	0,164
	Nos grupos	387,432	334	1,160		
	Total	393,393	337			
CPC	Entre Grupos	23,647	3	7,882	4,861	0,003
	Nos grupos	541,547	334	1,621		
	Total	565,194	337			
COA	Entre Grupos	1,919	3	0,640	0,341	0,796
	Nos grupos	626,705	334	1,876		
	Total	628,624	337			
CON	Entre Grupos	6,400	3	2,133	1,692	0,169
	Nos grupos	421,183	334	1,261		
	Total	427,583	337			
COC	Entre Grupos	15,308	3	5,103	4,731	0,003
	Nos grupos	360,229	334	1,079		
	Total	375,538	337			

Variável Objetivo da Formação

Comparações múltiplas								
Variável dependente			Diferença média (I J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
TRANSF	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,07346	0,13566	0,851	-0,2459	0,3928
			Both	-,26927*	0,10951	<b>0,038</b>	-0,5271	-0,0115
			Mandatory	Voluntary	-0,07346	0,13566	0,851	-0,3928
		Mandatory	Both	-,34272*	0,10741	<b>0,004</b>	-0,5956	-0,0899
			Voluntary	-,26927*	0,10951	<b>0,038</b>	0,0115	0,5271
			Mandatory	-,34272*	0,10741	<b>0,004</b>	0,0899	0,5956
CPA	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,10971	0,19932	0,846	-0,3595	0,5789
			Both	-0,07402	0,16009	0,889	-0,4509	0,3028
			Mandatory	Voluntary	-0,10971	0,19932	0,846	-0,5789
		Mandatory	Both	-0,18372	0,15908	0,481	-0,5582	0,1908
			Voluntary	0,07402	0,16009	0,889	-0,3028	0,4509
			Mandatory	0,18372	0,15908	0,481	-0,1908	0,5582
CPN	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,10923	0,19496	0,841	-0,3497	0,5682
			Both	0,07238	0,15659	0,889	-0,2962	0,4410
			Mandatory	Voluntary	-0,10923	0,19496	0,841	-0,5682
		Mandatory	Both	-0,03684	0,15560	0,970	-0,4031	0,3294
			Voluntary	-0,07238	0,15659	0,889	-0,4410	0,2962
			Mandatory	0,03684	0,15560	0,970	-0,3294	0,4031
CPC	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,02247	0,23393	0,995	-0,5282	0,5732
			Both	0,04443	0,18789	0,970	-0,3979	0,4867
			Mandatory	Voluntary	-0,02247	0,23393	0,995	-0,5732
		Mandatory	Both	0,02196	0,18671	0,992	-0,4176	0,4615
			Voluntary	-0,04443	0,18789	0,970	-0,4867	0,3979
			Mandatory	-0,02196	0,18671	0,992	-0,4615	0,4176
COA	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,09643	0,24691	0,919	-0,4848	0,6777
			Both	-0,12909	0,19831	0,792	-0,5959	0,3378
			Mandatory	Voluntary	-0,09643	0,24691	0,919	-0,6777
		Mandatory	Both	-0,22552	0,19706	0,487	-0,6894	0,2384
			Voluntary	0,12909	0,19831	0,792	-0,3378	0,5959
			Mandatory	0,22552	0,19706	0,487	-0,2384	0,6894
CON	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,21945	0,20222	0,524	-0,2566	0,6955
			Both	0,27002	0,16242	0,221	-0,1123	0,6524
			Mandatory	Voluntary	-0,21945	0,20222	0,524	-0,6955
		Mandatory	Both	0,05057	0,16139	0,947	-0,3294	0,4305
			Voluntary	-0,27002	0,16242	0,221	-0,6524	0,1123
			Mandatory	-0,05057	0,16139	0,947	-0,4305	0,3294
COC	Tukey HSD	Voluntary	Mandatory	0,11276	0,19090	0,825	-0,3366	0,5622
			Both	0,05644	0,15333	0,928	-0,3045	0,4174
			Mandatory	Voluntary	-0,11276	0,19090	0,825	-0,5622
		Mandatory	Both	-0,05632	0,15236	0,927	-0,4150	0,3024
			Voluntary	-0,05644	0,15333	0,928	-0,4174	0,3045
			Mandatory	0,05632	0,15236	0,927	-0,3024	0,4150

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRAN	Entre Grupos	7,480	2	3,740	6,723	0,001
	Nos grupos	186,373	335	0,556		
	Total	193,853	337			
CPA	Entre Grupos	1,685	2	0,842	0,690	0,502
	Nos grupos	412,880	338	1,222		
	Total	414,565	340			
CPN	Entre Grupos	0,390	2	0,195	0,167	0,846
	Nos grupos	395,019	338	1,169		
	Total	395,410	340			
CPC	Entre Grupos	0,102	2	0,051	0,030	0,970
	Nos grupos	568,749	338	1,683		
	Total	568,851	340			
COA	Entre Grupos	2,769	2	1,384	0,739	0,479
	Nos grupos	633,576	338	1,874		
	Total	636,345	340			
CON	Entre Grupos	3,479	2	1,739	1,383	0,252
	Nos grupos	424,977	338	1,257		
	Total	428,455	340			
COC	Entre Grupos	0,391	2	0,195	0,174	0,840
	Nos grupos	378,759	338	1,121		
	Total	379,150	340			

Variável Tipologia de Formação

ANOVA

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	6,196	2	3,098	5,530	0,004
	Nos grupos	187,657	335	0,560		
	Total	193,853	337			
CPA	Entre Grupos	3,421	2	1,710	1,403	0,247
	Nos grupos	410,869	337	1,219		
	Total	414,290	339			
CPN	Entre Grupos	1,080	2	0,540	0,464	0,629
	Nos grupos	392,427	337	1,164		
	Total	393,507	339			
CPC	Entre Grupos	0,169	2	0,084	0,050	0,951
	Nos grupos	568,453	337	1,687		
	Total	568,622	339			
COA	Entre Grupos	2,886	2	1,443	0,769	0,464
	Nos grupos	632,305	337	1,876		
	Total	635,191	339			
CON	Entre Grupos	1,522	2	0,761	0,601	0,549
	Nos grupos	426,811	337	1,267		
	Total	428,333	339			
COC	Entre Grupos	4,917	2	2,458	2,217	0,111
	Nos grupos	373,692	337	1,109		
	Total	378,609	339			

Comparações múltiplas

Variável dependente				Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		
							Limite inferior	Limite superior	
TRANSF	Tukey HSD	Behavioral	Technical	-0,10742	0,12482	0,666	-0,4013	0,1864	
			Combined	-,33918*	0,12126	0,015	-0,6246	-0,0537	
	Technical	Behavioral	Technical	0,10742	0,12482	0,666	-0,1864	0,4013	
			Combined	-,23175*	0,08875	0,025	-0,4407	-0,0228	
	Combined	Behavioral	Technical	,33918*	0,12126	0,015	0,0537	0,6246	
			Technical	,23175*	0,08875	0,025	0,0228	0,4407	
	CPA	Tukey HSD	Behavioral	Technical	0,30128	0,18264	0,226	-0,1287	0,7312
				Combined	0,25085	0,17755	0,335	-0,1671	0,6688
		Technical	Behavioral	Technical	-0,30128	0,18264	0,226	-0,7312	0,1287
				Combined	-0,05043	0,13066	0,921	-0,3580	0,2572
Combined		Behavioral	Technical	-0,25085	0,17755	0,335	-0,6688	0,1671	
			Technical	0,05043	0,13066	0,921	-0,2572	0,3580	
CPN		Tukey HSD	Behavioral	Technical	0,07294	0,17849	0,912	-0,3473	0,4931
				Combined	-0,05000	0,17352	0,955	-0,4585	0,3585
		Technical	Behavioral	Technical	-0,07294	0,17849	0,912	-0,4931	0,3473
				Combined	-0,12294	0,12769	0,601	-0,4235	0,1777
	Combined	Behavioral	Technical	0,05000	0,17352	0,955	-0,3585	0,4585	
			Technical	0,12294	0,12769	0,601	-0,1777	0,4235	
	CPC	Tukey HSD	Behavioral	Technical	-0,02530	0,21483	0,992	-0,5310	0,4804
				Combined	-0,05957	0,20885	0,956	-0,5512	0,4321
		Technical	Behavioral	Technical	0,02530	0,21483	0,992	-0,4804	0,5310
				Combined	-0,03427	0,15368	0,973	-0,3961	0,3275
Combined		Behavioral	Technical	0,05957	0,20885	0,956	-0,4321	0,5512	
			Technical	0,03427	0,15368	0,973	-0,3275	0,3961	
COA		Tukey HSD	Behavioral	Technical	0,27445	0,22657	0,447	-0,2589	0,8078
				Combined	0,23626	0,22026	0,532	-0,2823	0,7548
		Technical	Behavioral	Technical	-0,27445	0,22657	0,447	-0,8078	0,2589
				Combined	-0,03819	0,16208	0,970	-0,4198	0,3434
	Combined	Behavioral	Technical	-0,23626	0,22026	0,532	-0,7548	0,2823	
			Technical	0,03819	0,16208	0,970	-0,3434	0,4198	
	CON	Tukey HSD	Behavioral	Technical	0,18829	0,18615	0,570	-0,2499	0,6265
				Combined	0,08332	0,18097	0,890	-0,3427	0,5093
		Technical	Behavioral	Technical	-0,18829	0,18615	0,570	-0,6265	0,2499
				Combined	-0,10497	0,13317	0,710	-0,4185	0,2085
Combined		Behavioral	Technical	-0,08332	0,18097	0,890	-0,5093	0,3427	
			Technical	0,10497	0,13317	0,710	-0,2085	0,4185	
COC		Tukey HSD	Behavioral	Technical	-0,05658	0,17418	0,944	-0,4666	0,3535
				Combined	-0,27860	0,16933	0,228	-0,6772	0,1200
		Technical	Behavioral	Technical	0,05658	0,17418	0,944	-0,3535	0,4666
				Combined	-0,22201	0,12461	0,177	-0,5153	0,0713
	Combined	Behavioral	Technical	0,27860	0,16933	0,228	-0,1200	0,6772	
			Technical	0,22201	0,12461	0,177	-0,0713	0,5153	

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Variável Duração da Formação

**ANOVA**

		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
TRANSF	Entre Grupos	9,018	3	3,006	5,420	0,001
	Nos grupos	184,666	333	0,555		
	Total	193,684	336			
CPA	Entre Grupos	3,589	3	1,196	0,982	0,401
	Nos grupos	408,000	335	1,218		
	Total	411,589	338			
CPN	Entre Grupos	5,675	3	1,892	1,643	0,179
	Nos grupos	385,756	335	1,152		
	Total	391,431	338			
CPC	Entre Grupos	1,704	3	0,568	0,339	0,797
	Nos grupos	561,937	335	1,677		
	Total	563,641	338			
COA	Entre Grupos	2,247	3	0,749	0,396	0,756
	Nos grupos	632,929	335	1,889		
	Total	635,176	338			
CON	Entre Grupos	3,223	3	1,074	0,854	0,465
	Nos grupos	421,364	335	1,258		
	Total	424,588	338			
COC	Entre Grupos	1,542	3	0,514	0,457	0,712
	Nos grupos	376,796	335	1,125		
	Total	378,338	338			

## O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação

### Comparações múltiplas

Variável dependente			Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%				
						Limite inferior	Limite superior			
TRANSF	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	-0,19323	0,11766	0,356	-0,4970	0,1106		
			3 days	-0,27070	0,15699	0,313	-0,6761	0,1347		
			4 or more days	-,44182*	0,11446	0,001	-0,7374	-0,1463		
			1-2 days	Less than 1 day	0,19323	0,11766	0,356	-0,1106	0,4970	
		3 days	Less than 1 day	3 days	-0,07747	0,14452	0,950	-0,4506	0,2957	
				4 or more days	-0,24859	0,09664	0,051	-0,4981	0,0010	
				1-2 days	Less than 1 day	0,27070	0,15699	0,313	-0,1347	0,6761
				3 days	0,07747	0,14452	0,950	-0,2957	0,4506	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,17112	0,14193	0,624	-0,5376	0,1953	
				1-2 days	Less than 1 day	-,44182*	0,11446	0,001	0,1463	0,7374
				3 days	0,24859	0,09664	0,051	-0,0010	0,4981	
				4 or more days	0,17112	0,14193	0,624	-0,1953	0,5376	
CPA	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	-0,13007	0,17265	0,875	-0,5759	0,3157		
			3 days	0,20536	0,23138	0,811	-0,3920	0,8028		
			4 or more days	0,04466	0,16786	0,993	-0,3888	0,4781		
			1-2 days	Less than 1 day	0,13007	0,17265	0,875	-0,3157	0,5759	
		3 days	Less than 1 day	3 days	0,33544	0,21417	0,399	-0,2175	0,8884	
				4 or more days	0,17474	0,14322	0,615	-0,1951	0,5445	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,20536	0,23138	0,811	-0,8028	0,3920
				3 days	-0,33544	0,21417	0,399	-0,8884	0,2175	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,16070	0,21033	0,871	-0,7038	0,3824	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,04466	0,16786	0,993	-0,4781	0,3888
				3 days	-0,17474	0,14322	0,615	-0,5445	0,1951	
				4 or more days	0,16070	0,21033	0,871	-0,3824	0,7038	
CPN	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	0,10047	0,16788	0,932	-0,3330	0,5339		
			3 days	0,46637	0,22498	0,164	-0,1145	1,0473		
			4 or more days	0,04967	0,16322	0,990	-0,3718	0,4711		
			1-2 days	Less than 1 day	-0,10047	0,16788	0,932	-0,5339	0,3330	
		3 days	Less than 1 day	3 days	0,36590	0,20825	0,296	-0,1718	0,9036	
				4 or more days	-0,05080	0,13926	0,983	-0,4104	0,3088	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,46637	0,22498	0,164	-1,0473	0,1145
				3 days	-0,36590	0,20825	0,296	-0,9036	0,1718	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,41670	0,20452	0,176	-0,9448	0,1114	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,04967	0,16322	0,990	-0,4711	0,3718
				3 days	0,05080	0,13926	0,983	-0,3088	0,4104	
				4 or more days	0,41670	0,20452	0,176	-0,1114	0,9448	
CPC	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	-0,03520	0,20262	0,998	-0,5584	0,4880		
			3 days	0,12264	0,27154	0,969	-0,5785	0,8237		
			4 or more days	-0,11222	0,19700	0,941	-0,6209	0,3964		
			1-2 days	Less than 1 day	0,03520	0,20262	0,998	-0,4880	0,5584	
		3 days	Less than 1 day	3 days	0,15784	0,25135	0,923	-0,4911	0,8068	
				4 or more days	-0,07703	0,16809	0,968	-0,5110	0,3570	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,12264	0,27154	0,969	-0,8237	0,5785
				3 days	-0,15784	0,25135	0,923	-0,8068	0,4911	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,23486	0,24684	0,777	-0,8722	0,4025	
				1-2 days	Less than 1 day	0,11222	0,19700	0,941	-0,3964	0,6209
				3 days	0,07703	0,16809	0,968	-0,3570	0,5110	
				4 or more days	0,23486	0,24684	0,777	-0,4025	0,8722	
COA	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	0,11590	0,21504	0,949	-0,4393	0,6711		
			3 days	0,28165	0,28818	0,762	-0,4624	1,0257		
			4 or more days	0,18073	0,20908	0,823	-0,3591	0,7206		
			1-2 days	Less than 1 day	-0,11590	0,21504	0,949	-0,6711	0,4393	
		3 days	Less than 1 day	3 days	0,16575	0,26675	0,925	-0,5230	0,8545	
				4 or more days	0,06484	0,17839	0,984	-0,3958	0,5254	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,28165	0,28818	0,762	-1,0257	0,4624
				3 days	-0,16575	0,26675	0,925	-0,8545	0,5230	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,10092	0,26197	0,981	-0,7773	0,5755	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,18073	0,20908	0,823	-0,7206	0,3591
				3 days	-0,06484	0,17839	0,984	-0,5254	0,3958	
				4 or more days	0,10092	0,26197	0,981	-0,5755	0,7773	
CON	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	0,16438	0,17546	0,785	-0,2887	0,6174		
			3 days	0,36839	0,23513	0,399	-0,2387	0,9755		
			4 or more days	0,17713	0,17059	0,727	-0,2633	0,6176		
			1-2 days	Less than 1 day	-0,16438	0,17546	0,785	-0,6174	0,2887	
		3 days	Less than 1 day	3 days	0,20401	0,21765	0,785	-0,3580	0,7660	
				4 or more days	0,01276	0,14555	1,000	-0,3631	0,3886	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,36839	0,23513	0,399	-0,9755	0,2387
				3 days	-0,20401	0,21765	0,785	-0,7660	0,3580	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	-0,19126	0,21375	0,808	-0,7431	0,3606	
				1-2 days	Less than 1 day	-0,17713	0,17059	0,727	-0,6176	0,2633
				3 days	-0,01276	0,14555	1,000	-0,3886	0,3631	
				4 or more days	0,19126	0,21375	0,808	-0,3606	0,7431	
COC	Tukey HSD	Less than 1 day	1-2 days	-0,15986	0,16592	0,770	-0,5883	0,2685		
			3 days	-0,21584	0,22235	0,766	-0,7899	0,3583		
			4 or more days	-0,15683	0,16132	0,765	-0,5733	0,2597		
			1-2 days	Less than 1 day	0,15986	0,16592	0,770	-0,2685	0,5883	
		3 days	Less than 1 day	3 days	-0,05597	0,20582	0,993	-0,5874	0,4754	
				4 or more days	0,00304	0,13764	1,000	-0,3523	0,3584	
				1-2 days	Less than 1 day	0,21584	0,22235	0,766	-0,3583	0,7899
				3 days	0,05597	0,20582	0,993	-0,4754	0,5874	
		4 or more days	Less than 1 day	4 or more days	0,05901	0,20213	0,991	-0,4629	0,5809	
				1-2 days	Less than 1 day	0,15683	0,16132	0,765	-0,2597	0,5733
				3 days	-0,00304	0,13764	1,000	-0,3584	0,3523	
				4 or more days	-0,05901	0,20213	0,991	-0,5809	0,4629	

\*. A diferença média é significativa no nível 0,05.

## **ANEXO 18**

### **ESTUDO 4 – ANÁLISE DE DISTRIBUIÇÃO DA NORMALIDADE**

**ESTUDO 4 – TESTES DE NORMALIDADE**

**Estatísticas Descritivas**

	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padrão	Estatística	Erro Padrão
TRANSF	-0,868	0,092	0,629	0,183
ETDA	0,424	0,091	-0,558	0,182
ETDR	-0,894	0,091	1,028	0,182
ETDS	0,426	0,091	-0,299	0,182
CON	0,091	0,091	-0,558	0,182
COC	0,186	0,091	-0,820	0,182
COA	-0,761	0,091	-0,080	0,182
CPN	0,465	0,091	-0,362	0,182
CPC	0,005	0,091	-0,880	0,182
CPA	-0,524	0,091	-0,335	0,182
ETCA	-0,732	0,092	0,409	0,183
ETC	-0,066	0,092	-0,881	0,183
AB1	-0,767	0,091	0,020	0,182
MOT1	-0,914	0,091	0,950	0,182
ENV1	-0,609	0,091	0,017	0,182
MOT2	-0,824	0,091	1,153	0,182
ENV2	-0,355	0,091	-0,321	0,182

**Testes de Normalidade**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
TRANSF	0,144	710	0,000	0,928	710	0,000
ETDA	0,128	710	0,000	0,952	710	0,000
ETDR	0,171	710	0,000	0,913	710	0,000
ETDS	0,126	710	0,000	0,952	710	0,000
CON	0,057	710	0,000	0,977	710	0,000
COC	0,079	710	0,000	0,972	710	0,000
COA	0,118	710	0,000	0,920	710	0,000
CPN	0,085	710	0,000	0,954	710	0,000
CPC	0,066	710	0,000	0,971	710	0,000
CPA	0,122	710	0,000	0,946	710	0,000
ETCA	0,100	710	0,000	0,957	710	0,000
ETC	0,088	710	0,000	0,963	710	0,000
AB1	0,153	710	0,000	0,925	710	0,000
MOT1	0,165	710	0,000	0,928	710	0,000
ENV1	0,137	710	0,000	0,957	710	0,000
MOT2	0,181	710	0,000	0,921	710	0,000
ENV2	0,114	710	0,000	0,968	710	0,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

## **ANEXO 19**

### **ESTUDO 4 – ANÁLISE DE MANOVAS E ANOVAS**

Variável Idade

		Comparações múltiplas						
Variável dependente				Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
							Limite inferior	Limite superior
AB1	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.43462 <sup>*</sup>	0,10925	0,000	-0,6914	-0,1778
			Maior ou igual 45 anos	-.35241 <sup>*</sup>	0,11722	0,008	-0,6279	-0,0769
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.43462 <sup>*</sup>	0,10925	0,000	0,1778	0,6914
			Maior ou igual 45 anos	0,08221	0,10587	0,718	-0,1666	0,3310
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.35241 <sup>*</sup>	0,11722	0,008	0,0769	0,6279
			34-44 anos	-0,08221	0,10587	0,718	-0,3310	0,1666
MOT1	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-0,11865	0,09151	0,398	-0,3337	0,0965
			Maior ou igual 45 anos	-0,08592	0,09819	0,656	-0,3167	0,1449
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	0,11865	0,09151	0,398	-0,0965	0,3337
			Maior ou igual 45 anos	0,03272	0,08868	0,928	-0,1757	0,2412
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,08592	0,09819	0,656	-0,1449	0,3167
			34-44 anos	-0,03272	0,08868	0,928	-0,2412	0,1757
MOT2	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.20122 <sup>*</sup>	0,07211	0,015	-0,3707	-0,0317
			Maior ou igual 45 anos	-.21876 <sup>*</sup>	0,07737	0,013	-0,4006	-0,0369
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.20122 <sup>*</sup>	0,07211	0,015	0,0317	0,3707
			Maior ou igual 45 anos	-0,01754	0,06988	0,966	-0,1818	0,1467
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.21876 <sup>*</sup>	0,07737	0,013	0,0369	0,4006
			34-44 anos	-0,01754	0,06988	0,966	-0,1467	0,1818
ENV2	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	0,07599	0,10102	0,732	-0,1614	0,3134
			Maior ou igual 45 anos	.28663 <sup>*</sup>	0,10838	0,023	0,0319	0,5414
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	-0,07599	0,10102	0,732	-0,3134	0,1614
			Maior ou igual 45 anos	0,21063	0,09789	0,081	-0,0194	0,4407
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	-.28663 <sup>*</sup>	0,10838	0,023	-0,5414	-0,0319
			34-44 anos	-0,21063	0,09789	0,081	-0,4407	0,0194
CPA	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.75653 <sup>*</sup>	0,14491	0,000	-1,0971	-0,4159
			Maior ou igual 45 anos	-.61022 <sup>*</sup>	0,15548	0,000	-0,9757	-0,2448
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.75653 <sup>*</sup>	0,14491	0,000	0,4159	1,0971
			Maior ou igual 45 anos	0,14630	0,14042	0,551	-0,1838	0,4764
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.61022 <sup>*</sup>	0,15548	0,000	0,2448	0,9757
			34-44 anos	-0,14630	0,14042	0,551	-0,4764	0,1838
CPN	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-0,06876	0,15491	0,897	-0,4329	0,2953
			Maior ou igual 45 anos	-0,00844	0,16620	0,999	-0,3991	0,3822
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	0,06876	0,15491	0,897	-0,2953	0,4329
			Maior ou igual 45 anos	0,06032	0,15011	0,915	-0,2925	0,4131
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,00844	0,16620	0,999	-0,3822	0,3991
			34-44 anos	-0,06032	0,15011	0,915	-0,4131	0,2925
CPC	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.46422 <sup>*</sup>	0,17641	0,024	-0,8789	-0,0496
			Maior ou igual 45 anos	-.55580 <sup>*</sup>	0,18927	0,010	-1,0007	-0,1109
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.46422 <sup>*</sup>	0,17641	0,024	0,0496	0,8789
			Maior ou igual 45 anos	-0,09159	0,17094	0,854	-0,4934	0,3102
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.55580 <sup>*</sup>	0,18927	0,010	0,1109	1,0007
			34-44 anos	0,09159	0,17094	0,854	-0,3102	0,4934
COA	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.59021 <sup>*</sup>	0,17114	0,002	-0,9925	-0,1880
			Maior ou igual 45 anos	-.65756 <sup>*</sup>	0,18362	0,001	-1,0891	-0,2260
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.59021 <sup>*</sup>	0,17114	0,002	0,1880	0,9925
			Maior ou igual 45 anos	-0,06735	0,16584	0,913	-0,4572	0,3224
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.65756 <sup>*</sup>	0,18362	0,001	0,2260	1,0891
			34-44 anos	0,06735	0,16584	0,913	-0,3224	0,4572
CON	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-0,29161	0,16443	0,180	-0,6781	0,0949
			Maior ou igual 45 anos	-0,32224	0,17642	0,162	-0,7369	0,0924
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	0,29161	0,16443	0,180	-0,0949	0,6781
			Maior ou igual 45 anos	-0,03063	0,15934	0,980	-0,4051	0,3439
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,32224	0,17642	0,162	-0,0924	0,7369
			34-44 anos	0,03063	0,15934	0,980	-0,3439	0,4051
COC	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-0,03765	0,16107	0,970	-0,4162	0,3409
			Maior ou igual 45 anos	-0,34936	0,17281	0,108	-0,7555	0,0568
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	0,03765	0,16107	0,970	-0,3409	0,4162
			Maior ou igual 45 anos	-0,31171	0,15608	0,114	-0,6786	0,0551
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,34936	0,17281	0,108	-0,0568	0,7555
			34-44 anos	0,31171	0,15608	0,114	-0,0551	0,6786
ETDR	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-0,05163	0,08135	0,801	-0,2428	0,1396
			Maior ou igual 45 anos	-0,15465	0,08728	0,180	-0,3598	0,0505
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	0,05163	0,08135	0,801	-0,1396	0,2428
			Maior ou igual 45 anos	-0,10302	0,07883	0,392	-0,2883	0,0823
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,15465	0,08728	0,180	-0,0505	0,3598
			34-44 anos	0,10302	0,07883	0,392	-0,0823	0,2883
ETDS	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	0,03916	0,09195	0,905	-0,1770	0,2553
			Maior ou igual 45 anos	-0,00475	0,09865	0,999	-0,2366	0,2271
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	-0,03916	0,09195	0,905	-0,2553	0,1770
			Maior ou igual 45 anos	-0,04391	0,08910	0,875	-0,2533	0,1655
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	0,00475	0,09865	0,999	-0,2271	0,2366
			34-44 anos	0,04391	0,08910	0,875	-0,1655	0,2533
ETCA	Tukey HSD	Menor ou igual 34 anos	34-44 anos	-.43988 <sup>*</sup>	0,12106	0,001	-0,7244	-0,1553
			Maior ou igual 45 anos	-.51834 <sup>*</sup>	0,12970	0,000	-0,8232	-0,2135
		34-44 anos	Menor ou igual 34 anos	.43988 <sup>*</sup>	0,12106	0,001	0,1553	0,7244
			Maior ou igual 45 anos	-0,07847	0,11682	0,780	-0,3531	0,1961
		Maior ou igual 45 anos	Menor ou igual 34 anos	.51834 <sup>*</sup>	0,12970	0,000	0,2135	0,8232
			34-44 anos	0,07847	0,11682	0,780	-0,1961	0,3531

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

**Variável Habilitações**

<b>ANOVA</b>						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
AB1	Entre Grupos	0,193	1	0,193	0,188	0,664
	Nos grupos	724,668	707	1,025		
	Total	724,861	708			
MOT1	Entre Grupos	0,373	1	0,373	0,541	0,462
	Nos grupos	488,048	707	0,690		
	Total	488,422	708			
MOT2	Entre Grupos	0,454	1	0,454	1,012	0,315
	Nos grupos	317,178	707	0,449		
	Total	317,632	708			
ENV2	Entre Grupos	10,874	1	10,874	12,857	0,000
	Nos grupos	597,967	707	0,846		
	Total	608,841	708			
CPA	Entre Grupos	86,092	1	86,092	42,744	0,000
	Nos grupos	1426,015	708	2,014		
	Total	1512,106	709			
CPN	Entre Grupos	0,304	1	0,304	0,143	0,705
	Nos grupos	1505,431	708	2,126		
	Total	1505,735	709			
CPC	Entre Grupos	5,139	1	5,139	1,891	0,169
	Nos grupos	1923,800	708	2,717		
	Total	1928,940	709			
COA	Entre Grupos	9,878	1	9,878	3,803	0,052
	Nos grupos	1839,292	708	2,598		
	Total	1849,170	709			
CON	Entre Grupos	12,534	1	12,534	5,336	0,021
	Nos grupos	1662,881	708	2,349		
	Total	1675,415	709			
COC	Entre Grupos	18,489	1	18,489	8,255	0,004
	Nos grupos	1585,632	708	2,240		
	Total	1604,120	709			
ETDR	Entre Grupos	4,468	1	4,468	7,573	0,006
	Nos grupos	417,723	708	0,590		
	Total	422,191	709			
ETDS	Entre Grupos	1,353	1	1,353	1,760	0,185
	Nos grupos	544,099	708	0,769		
	Total	545,452	709			
ETCA	Entre Grupos	0,000	1	0,000	0,000	0,987
	Nos grupos	894,853	700	1,278		
	Total	894,853	701			

**Variável Antiguidade**

ANOVA						
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
AB1	Entre Grupos	0,037	1	0,037	0,038	0,846
	Nos grupos	304,868	311	0,980		
	Total	304,905	312			
MOT1	Entre Grupos	0,029	1	0,029	0,042	0,838
	Nos grupos	217,989	311	0,701		
	Total	218,018	312			
MOT2	Entre Grupos	0,178	1	0,178	0,370	0,543
	Nos grupos	149,094	311	0,479		
	Total	149,272	312			
ENV2	Entre Grupos	0,356	1	0,356	0,405	0,525
	Nos grupos	273,101	311	0,878		
	Total	273,457	312			
CPA	Entre Grupos	1,627	1	1,627	0,892	0,346
	Nos grupos	567,364	311	1,824		
	Total	568,991	312			
CPN	Entre Grupos	0,102	1	0,102	0,049	0,825
	Nos grupos	650,818	311	2,093		
	Total	650,920	312			
CPC	Entre Grupos	11,932	1	11,932	4,381	0,037
	Nos grupos	847,058	311	2,724		
	Total	858,990	312			
COA	Entre Grupos	7,117	1	7,117	2,762	0,098
	Nos grupos	801,401	311	2,577		
	Total	808,518	312			
CON	Entre Grupos	0,001	1	0,001	0,001	0,980
	Nos grupos	737,098	311	2,370		
	Total	737,100	312			
COC	Entre Grupos	2,213	1	2,213	0,959	0,328
	Nos grupos	717,244	311	2,306		
	Total	719,457	312			
ETDR	Entre Grupos	0,849	1	0,849	1,457	0,228
	Nos grupos	181,201	311	0,583		
	Total	182,050	312			
ETDS	Entre Grupos	0,348	1	0,348	0,463	0,497
	Nos grupos	233,671	311	0,751		
	Total	234,019	312			
ETCA	Entre Grupos	0,044	1	0,044	0,036	0,849
	Nos grupos	379,965	311	1,222		
	Total	380,009	312			

Variável Tipo de Formação

Comparações múltiplas							
Variável dependente			Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
AB1	Behavioral	Technical	0,21132	0,11843	0,176	-0,0668	0,4895
		Combined	0,04691	0,11542	0,913	-0,2242	0,3180
	Technical	Behavioral	-0,21132	0,11843	0,176	-0,4895	0,0668
		Combined	-0,16441	0,08210	0,112	-0,3572	0,0284
	Combined	Behavioral	-0,04691	0,11542	0,913	-0,3180	0,2242
		Technical	0,16441	0,08210	0,112	-0,0284	0,3572
MOT1	Behavioral	Technical	0,06845	0,09657	0,758	-0,1584	0,2953
		Combined	-0,14891	0,09411	0,254	-0,3699	0,0721
	Technical	Behavioral	-0,06845	0,09657	0,758	-0,2953	0,1584
		Combined	-,21735*	0,06695	0,003	-0,3746	-0,0601
	Combined	Behavioral	0,14891	0,09411	0,254	-0,0721	0,3699
		Technical	,21735*	0,06695	0,003	0,0601	0,3746
MOT2	Behavioral	Technical	0,12100	0,07880	0,275	-0,0641	0,3061
		Combined	0,04159	0,07679	0,851	-0,1388	0,2219
		Technical	-0,12100	0,07880	0,275	-0,3061	0,0641
	Technical	Behavioral	-0,07941	0,05462	0,314	-0,2077	0,0489
		Combined	-0,04159	0,07679	0,851	-0,2219	0,1388
	Combined	Behavioral	0,07941	0,05462	0,314	-0,0489	0,2077
Technical		0,12100	0,07880	0,275	-0,0641	0,3061	
ENV2	Behavioral	Technical	0,16248	0,10841	0,292	-0,0921	0,4171
		Combined	0,10300	0,10565	0,593	-0,1451	0,3511
	Technical	Behavioral	-0,16248	0,10841	0,292	-0,4171	0,0921
		Combined	-0,05947	0,07515	0,708	-0,2360	0,1170
	Combined	Behavioral	-0,10300	0,10565	0,593	-0,3511	0,1451
		Technical	0,05947	0,07515	0,708	-0,1170	0,2360
CPA	Behavioral	Technical	,40528*	0,17025	0,046	0,0054	0,8051
		Combined	0,31195	0,16591	0,145	-0,0777	0,7016
	Technical	Behavioral	-,40528*	0,17025	0,046	-0,8051	-0,0054
		Combined	-0,09334	0,11802	0,709	-0,3705	0,1839
	Combined	Behavioral	-0,31195	0,16591	0,145	-0,7016	0,0777
		Technical	0,09334	0,11802	0,709	-0,1839	0,3705
CPN	Behavioral	Technical	0,02783	0,16990	0,985	-0,3712	0,4269
		Combined	-0,13974	0,16558	0,676	-0,5286	0,2491
	Technical	Behavioral	-0,02783	0,16990	0,985	-0,4269	0,3712
		Combined	-0,16757	0,11778	0,330	-0,4442	0,1091
	Combined	Behavioral	0,13974	0,16558	0,676	-0,2491	0,5286
		Technical	0,16757	0,11778	0,330	-0,1091	0,4442
CPC	Behavioral	Technical	0,24878	0,19303	0,402	-0,2046	0,7021
		Combined	0,21065	0,18812	0,502	-0,2312	0,6525
	Technical	Behavioral	-0,24878	0,19303	0,402	-0,7021	0,2046
		Combined	-0,03813	0,13382	0,956	-0,3524	0,2762
	Combined	Behavioral	-0,21065	0,18812	0,502	-0,6525	0,2312
		Technical	0,03813	0,13382	0,956	-0,2762	0,3524
COA	Behavioral	Technical	0,34055	0,18658	0,162	-0,0977	0,7788
		Combined	0,15123	0,18183	0,683	-0,2758	0,5783
	Technical	Behavioral	-0,34055	0,18658	0,162	-0,7788	0,0977
		Combined	-0,18932	0,12935	0,309	-0,4931	0,1145
	Combined	Behavioral	-0,15123	0,18183	0,683	-0,5783	0,2758
		Technical	0,18932	0,12935	0,309	-0,1145	0,4931
CON	Behavioral	Technical	0,39984	0,17818	0,065	-0,0186	0,8183
		Combined	0,08909	0,17364	0,865	-0,3187	0,4969
	Technical	Behavioral	-0,39984	0,17818	0,065	-0,8183	0,0186
		Combined	-,31075*	0,12352	0,032	-0,6009	-0,0207
	Combined	Behavioral	-0,08909	0,17364	0,865	-0,4969	0,3187
		Technical	,31075*	0,12352	0,032	0,0207	0,6009
COC	Behavioral	Technical	0,02541	0,17637	0,989	-0,3888	0,4396
		Combined	-0,14979	0,17188	0,658	-0,5535	0,2539
	Technical	Behavioral	-0,02541	0,17637	0,989	-0,4396	0,3888
		Combined	-0,17520	0,12226	0,324	-0,4624	0,1119
	Combined	Behavioral	0,14979	0,17188	0,658	-0,2539	0,5535
		Technical	0,17520	0,12226	0,324	-0,1119	0,4624
ETDR	Behavioral	Technical	-0,17488	0,08808	0,117	-0,3817	0,0320
		Combined	-0,08757	0,08584	0,564	-0,2892	0,1140
	Technical	Behavioral	0,17488	0,08808	0,117	-0,0320	0,3817
		Combined	0,08730	0,06106	0,326	-0,0561	0,2307
	Combined	Behavioral	0,08757	0,08584	0,564	-0,1140	0,2892
		Technical	-0,08730	0,06106	0,326	-0,2307	0,0561
ETDS	Behavioral	Technical	0,15985	0,10197	0,260	-0,0796	0,3993
		Combined	0,01333	0,09937	0,990	-0,2201	0,2467
	Technical	Behavioral	-0,15985	0,10197	0,260	-0,3993	0,0796
		Combined	-0,14652	0,07069	0,096	-0,3125	0,0195
	Combined	Behavioral	-0,01333	0,09937	0,990	-0,2467	0,2201
		Technical	0,14652	0,07069	0,096	-0,0195	0,3125
ETCA	Behavioral	Technical	-0,07883	0,13431	0,827	-0,3943	0,2366
		Combined	-0,21792	0,13096	0,220	-0,5255	0,0897
	Technical	Behavioral	0,07883	0,13431	0,827	-0,2366	0,3943
		Combined	-0,13909	0,09282	0,292	-0,3571	0,0789
	Combined	Behavioral	0,21792	0,13096	0,220	-0,0897	0,5255
		Technical	0,13909	0,09282	0,292	-0,0789	0,3571

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Variável Duração da Formação

		ANOVA				
		Soma dos Quadrados	gl	Quadrado Médio	F	Sig.
AB1	Entre Grupos	3,247	1	3,247	3,390	0,066
	Nos grupos	554,720	579	0,958		
	Total	557,967	580			
MOT1	Entre Grupos	2,595	1	2,595	4,119	0,043
	Nos grupos	364,738	579	0,630		
	Total	367,333	580			
MOT2	Entre Grupos	1,672	1	1,672	3,891	0,049
	Nos grupos	248,851	579	0,430		
	Total	250,523	580			
ENV2	Entre Grupos	0,703	1	0,703	0,829	0,363
	Nos grupos	491,167	579	0,848		
	Total	491,870	580			
CPA	Entre Grupos	1,134	1	1,134	0,534	0,465
	Nos grupos	1228,098	579	2,121		
	Total	1229,231	580			
CPN	Entre Grupos	3,832	1	3,832	1,913	0,167
	Nos grupos	1159,528	579	2,003		
	Total	1163,360	580			
CPC	Entre Grupos	1,494	1	1,494	0,553	0,457
	Nos grupos	1564,005	579	2,701		
	Total	1565,499	580			
COA	Entre Grupos	6,126	1	6,126	2,464	0,117
	Nos grupos	1439,159	579	2,486		
	Total	1445,284	580			
CON	Entre Grupos	5,029	1	5,029	2,132	0,145
	Nos grupos	1365,938	579	2,359		
	Total	1370,968	580			
COC	Entre Grupos	1,012	1	1,012	0,446	0,505
	Nos grupos	1314,765	579	2,271		
	Total	1315,777	580			
ETDR	Entre Grupos	0,889	1	0,889	1,697	0,193
	Nos grupos	303,420	579	0,524		
	Total	304,309	580			
ETDS	Entre Grupos	0,090	1	0,090	0,119	0,731
	Nos grupos	438,383	579	0,757		
	Total	438,473	580			
ETCA	Entre Grupos	9,285	1	9,285	7,601	0,006
	Nos grupos	706,026	578	1,221		
	Total	715,311	579			

**ANEXO 20**  
**ESTUDO 4 - QUESTIONÁRIO**  
**(VERSÃO *ONLINE*)**

## Questionário Integrado sobre Transferência da Formação, Comprometimento e Tomada de Decisão

Este estudo é realizado no âmbito de um programa de Doutoramento em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos no ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, da Universidade de Lisboa, e a sua contribuição será decisiva para a conclusão do mesmo.

Com esta investigação, pretende-se identificar em que medida os estilos de tomada de decisão e o comprometimento influenciam a transferência da formação em contexto de trabalho.

Toda e qualquer informação prestada será anónima e confidencial, pelo que todos os dados recolhidos servem apenas para o estudo em curso. Os questionários respondidos serão destruídos após o respetivo tratamento estatístico.

O rigor e as conclusões da presente investigação dependem do rigor e sinceridade com que responda às questões. Não existem respostas certas ou erradas, todas as respostas são admissíveis. Agradecemos que responda a todas as questões.

Em caso de alguma questão, contacte a investigadora (Armanda Antunes – TM / e-mail)

Agradecemos, desde já, a sua disponibilidade e colaboração.

\* Required

### 1. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

Por favor, seleccione a opção que melhor reflete a sua opinião sobre a Formação, numa escala entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente).

Para os itens seguintes, pense por favor num PROGRAMA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICO (idealmente o último em que esteve presente enquanto participante):

(itens da Escala "Learning Transfer System Inventory") \*

	1 - Discordo Totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo Totalmente
Antes desta formação, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se eu não usar ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A utilização com sucesso ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu não tenho ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(POR UMA QUESTÃO DE ACORDO DE CONFIDENCIALIDADE, NÃO É POSSÍVEL PARTILHAR A ESCALA LTSI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Caraterização da Formação

Tendo em conta a FORMAÇÃO na sua Organização, por favor responda às seguintes perguntas:

Qual a última formação a que assistiu? \*

Your answer

Qual o tipo de formação a que assistiu? \*

- Comportamental
- Técnica
- Mista (combinação das anteriores)

Data da formação (mês / ano): \*

Your answer

Qual a duração da formação a que assistiu? \*

- Menos de 1 dia
- 1 dia
- 2 dias
- 3 dias
- 4 dias
- 5 dias
- 6 dias
- 7 dias
- Mais de 7 dias

O meu principal objetivo ao frequentar esta experiência de aprendizagem foi... \*

- Crescimento pessoal / auto-desenvolvimento
- Melhorar competências para a minha atual função
- Adquirir novas competências para a minha atual função
- Preparação para uma nova carreira
- Indicado pela Chefia / Organização
- Apenas por interesse

### TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

Considerando essa FORMAÇÃO ESPECÍFICA que indicou anteriormente, quantifique, numa escala entre 1 (nunca) e 7 (sempre), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

\*

	1 - Nunca	2	3	4	5	6	7 - Sempre
Acredito que é possível aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>						
Identifico antecipadamente as situações que podem dificultar a aplicação do que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>						
Avalio a forma como estou a aplicar no trabalho o que aprendi na formação.	<input type="radio"/>						
Procuro as informações necessárias para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>						
Identifico as dificuldades que encontro no ambiente de trabalho para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>						
É muito importante aplicar no trabalho o que aprendi nessa formação.	<input type="radio"/>						
Procuro convencer a minha chefia que, para utilizar o que aprendi na formação, se deve estipular um período de tempo para me dedicar a isso.	<input type="radio"/>						
Solicito a aquisição de material/equipamentos, necessários para a aplicação do que aprendi.	<input type="radio"/>						
Solicito os recursos necessários (ex: financeiros, materiais, humanos) para aplicar o que aprendi.	<input type="radio"/>						
Solicito que a minha chefia defina metas para a aplicação do que aprendi em formação.	<input type="radio"/>						

### TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

Ainda considerando essa FORMAÇÃO ESPECÍFICA que indicou, quantifique, numa escala entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

\*

	1 - Discordo totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo totalmente
A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso realizar as tarefas do meu trabalho mais rápido do que antes da formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu posso realizar melhor as tarefas do trabalho usando o que aprendi na formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu tenho feito as minhas tarefas no trabalho mais rápido do que antes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A aplicação dos novos conhecimentos adquiridos na formação ajudaram a melhorar o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 2. COMPROMETIMENTO

Tendo em conta o que sente em relação à Empresa onde trabalha atualmente e à ocupação profissional que desempenha, quantifique, numa escala entre 1 (Discordo totalmente) e 7 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Acredito que há muito poucas alternativas para poder pensar em sair desta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seria dispendioso para mim mudar de ocupação profissional agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto "emocionalmente ligado" a esta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gosto desta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seria materialmente muito penalizador para mim, neste momento, sair desta empresa, mesmo que o pudesse fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Eu não iria deixar esta empresa neste momento porque sinto que tenho uma obrigação pessoal para com as pessoas que trabalham aqui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mudar de ocupação profissional agora seria difícil para mim	<input type="radio"/>						
Sinto que não tenho qualquer dever moral em permanecer na empresa onde estou actualmente	<input type="radio"/>						
Esta empresa tem um grande significado pessoal para mim	<input type="radio"/>						
A minha vida ia sofrer demasiadas perturbações se mudasse de ocupação profissional	<input type="radio"/>						

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Permaneço nesta ocupação profissional devido ao dever de lealdade para com esta profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto como "fazendo parte da família" nesta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mesmo que fosse uma vantagem para mim, sinto que não seria correcto deixar esta empresa no presente momento.	<input type="radio"/>						
Na realidade sinto os problemas desta empresa como se fossem meus.	<input type="radio"/>						
<p>1 - Discordo Totalmente    2    3    4 - Não concordo nem discordo    5    6    7 - Concordo Totalmente</p>							
Acredito que as pessoas que foram formadas numa determinada ocupação profissional têm a responsabilidade de permanecer nessa mesma ocupação por um período de tempo razoável.	<input type="radio"/>						
Sou um entusiasta relativamente a esta ocupação profissional.	<input type="radio"/>						
Esta empresa merece a minha lealdade.	<input type="radio"/>						
Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta empresa.	<input type="radio"/>						
Sentir-me-ia culpado se deixasse esta empresa agora.	<input type="radio"/>						

★

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Não me identifico com esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das principais razões para eu continuar a trabalhar para esta empresa é que a saída iria requerer um considerável sacrifício pessoal, porque uma outra empresa poderá não cobrir a totalidade de benefícios que tenho aqui	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não sinto nenhuma obrigação de permanecer nesta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neste momento, manter-me nesta empresa é tanto uma questão de necessidade material quanto de vontade pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arrependo-me de ter entrado para esta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Mesmo que fosse vantajoso para mim, não sinto que fosse correto deixar esta ocupação profissional agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não me sinto como fazendo parte desta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das consequências negativas para mim se saísse desta empresa resulta da escassez de alternativas de emprego que teria disponíveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esta ocupação profissional é importante para a minha autoimagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muito da minha vida iria ser afectada se decidisse querer sair desta empresa neste momento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Sinto a responsabilidade de desempenhar esta ocupação profissional que me leva a permanecer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que tenho um grande dever para com esta empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Não sinto pressões que me impeçam de mudar de ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investi muito nesta ocupação profissional para considerar mudar agora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como já dei tanto a esta empresa, não considero actualmente a possibilidade de trabalhar numa outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
*							
	1 - Discordo Totalmente	2	3	4 - Não concordo nem discordo	5	6	7 - Concordo Totalmente
Tenho orgulho em estar nesta ocupação profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mudar de ocupação profissional agora iria exigir um considerável sacrificio pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 3. ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO

Pense no modo como toma decisões. Como costuma atuar?

Quantifique, numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), quanto se aplica a si cada uma das afirmações seguintes:

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3 - Não concordo nem discordo	4	5 - Concordo Totalmente
Frequentemente, adio a tomada de decisões importantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de tomar uma decisão, reconfirmo as minhas fontes de informação, de modo a garantir que estou na posse dos factos corretos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentemente, tomo decisões impulsivas e de forma ágil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geralmente, tomo decisões importantes só mesmo no último minuto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando tomo uma decisão, considero várias opções em relação a um objetivo específico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5 - Concordo Totalmente
Adio a tomada de decisões sempre que posso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentemente tomo decisões no calor do momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exploro todas as minhas opções antes de tomar uma decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tomo decisões impulsivas e rápidas.

Antes de tomar decisões, reflito cuidadosamente.

### Caraterização Individual

Género: \*

Feminino

Masculino

Idade: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Habilitações Literárias: \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a sua função / cargo atual? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Em que Organização trabalha? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Qual a área de atuação / setor da sua Organização? \*

Your answer \_\_\_\_\_

Dimensão da Organização: \*

Até 10 Colaboradores

Entre 10 e 50 Colaboradores

Entre 51 e 250 Colaboradores

Mais de 250 Colaboradores

Antiguidade nessa Organização (em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

Anos de trabalho (total em anos): \*

Your answer \_\_\_\_\_

E-mail:

Your answer \_\_\_\_\_

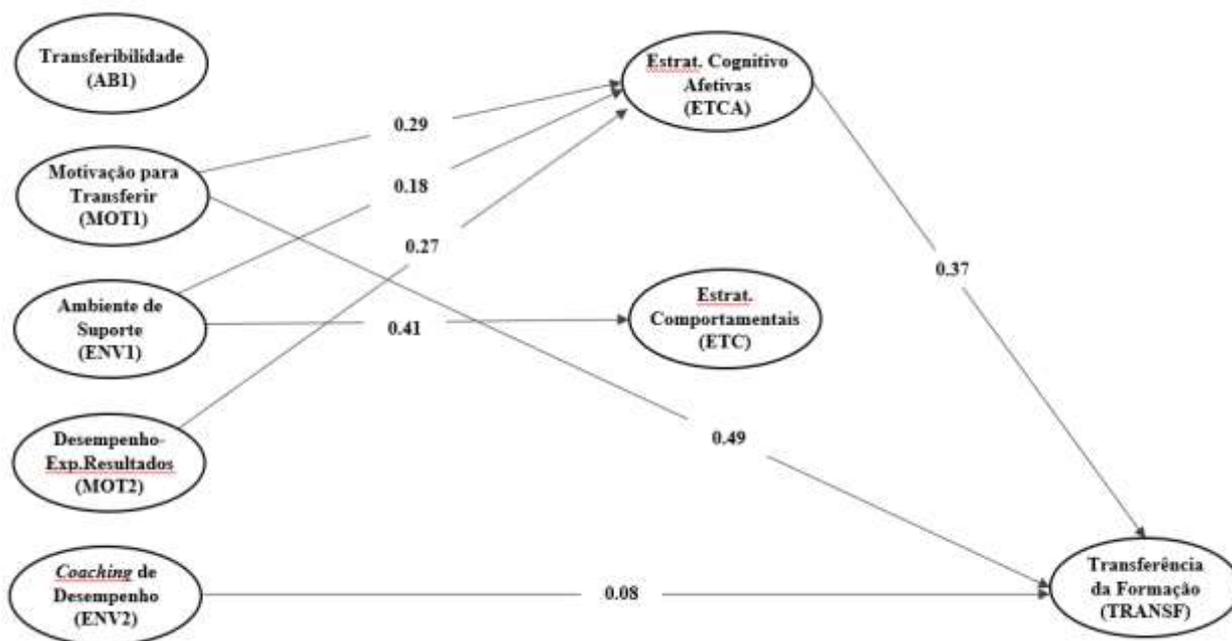
Obrigado pelo tempo que despendeu no preenchimento deste questionário.

## **ANEXO 21**

### **ESTUDO 4 – INFLUÊNCIAS MÚTUAS ENTRE CONSTRUCTOS (OUTRAS RELAÇÕES ESTRUTURAIS)**

21a. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:

PREDITORES DA TRANSFERÊNCIA (LTSI), ESTRATÉGIAS DE TRANSFERÊNCIA E TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO



Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida

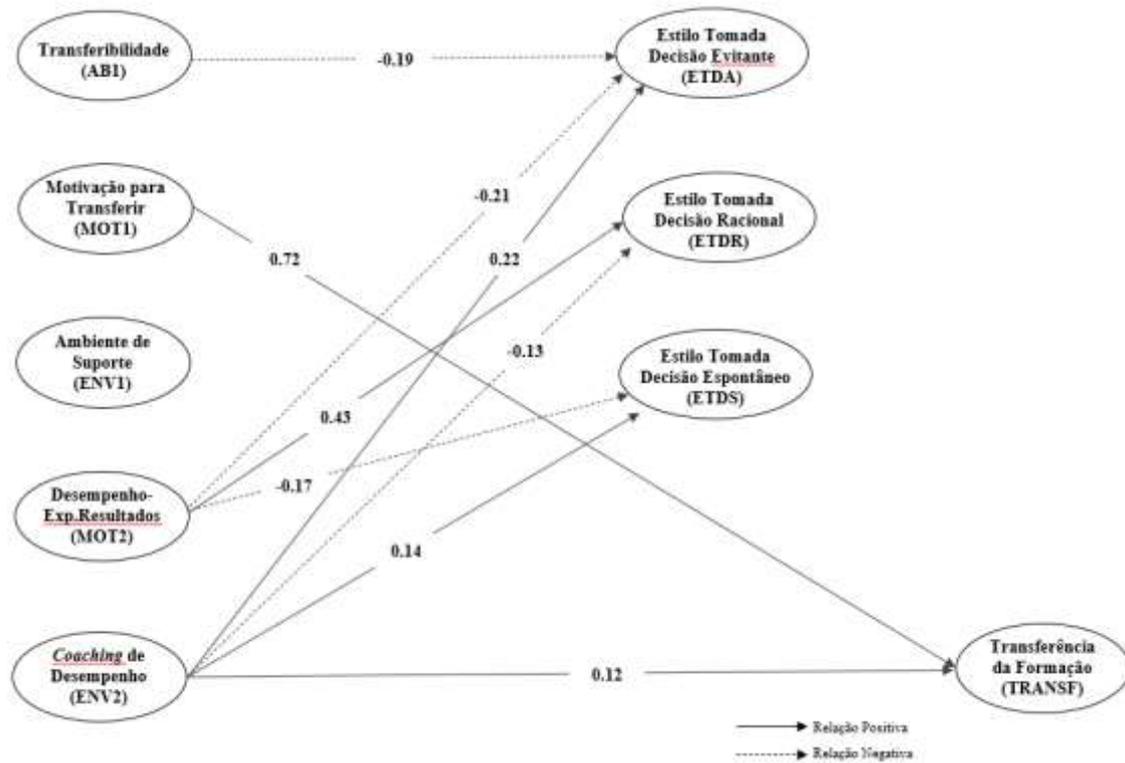
	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	460.016	271	0,000	0,060	0,905	0,983	0,983	1,69	0,0444	7073.767
<b>M.M.F.</b>	475.736	281	0,000	0,060	0,904	0,982	0,983	1,69	0,0468	7073.767

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Apesar de ambos os modelos de medida apresentarem indicadores de bondade de ajustamento semelhantes, a solução inicial continha *t-values*  $\leq 1,96$ , que foram removidos.

**21b. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:**

**PREDITORES DA TRANSFERÊNCIA (LTSI), ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO E TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO**



*Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida*

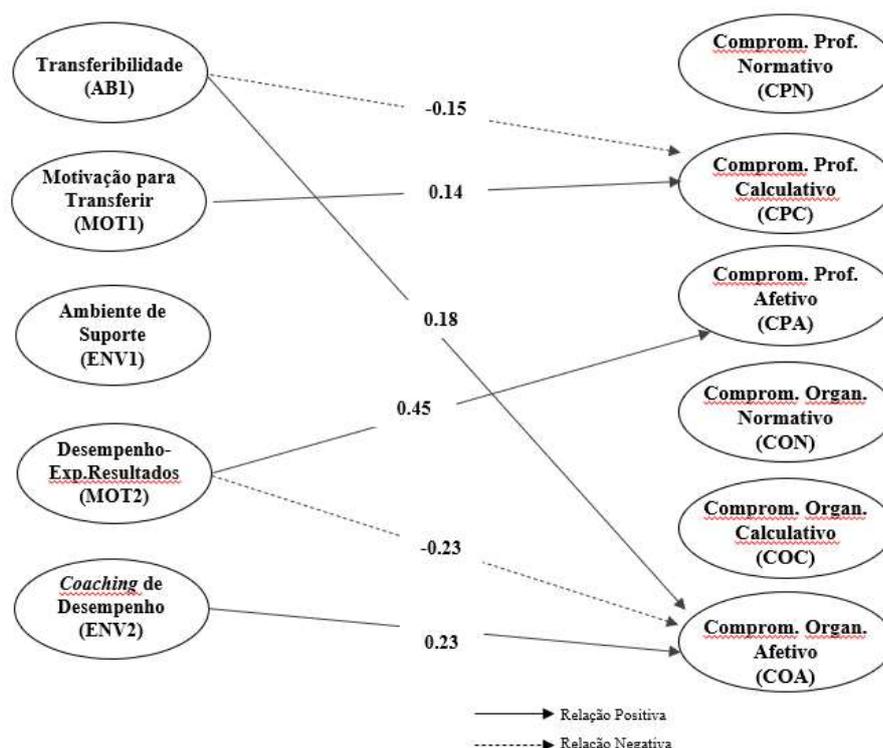
	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	482,66	314	0,000	0,055	0,909	0,985	0,985	1,53	0,0401	8958,748
<b>M.M.F.</b>	821,222	328	0,000	0,073	0,864	0,955	0,955	2,50	0,105	8958,748

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Apesar do modelo inicial ter melhores indicadores de bondade de ajustamento, apresentou alguns *t-values*  $\leq 1,96$ , que foram removidos. Nesse sentido, optou por manter-se o modelo final, ainda que o GFI e o SRMR estejam ligeiramente fora dos valores recomendados.

### 21c. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:

#### PREDITORES DA TRANSFERÊNCIA (LTSI), COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL



#### Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida

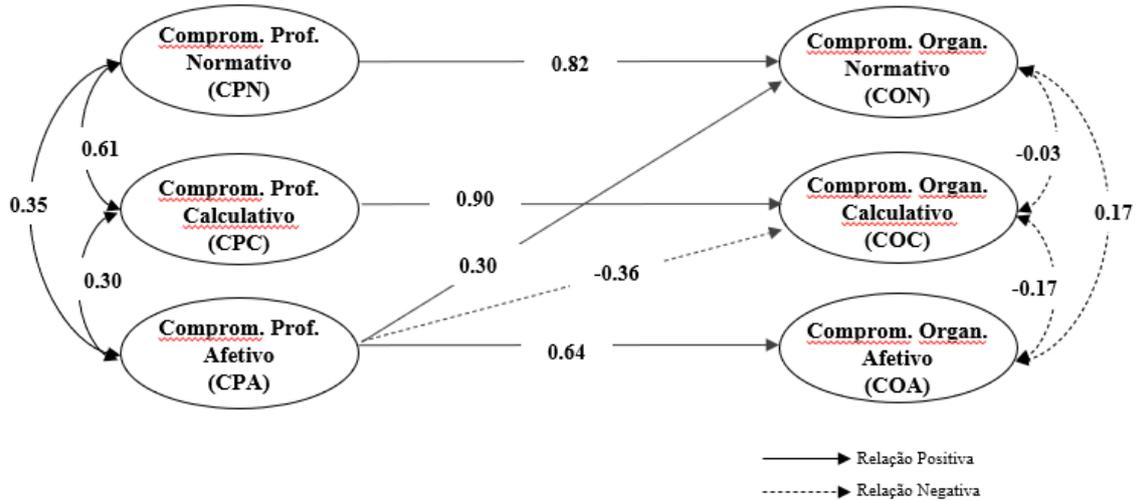
	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	788,44	443	0,000	0,056	0,901	0,971	0,971	1,77	0,0462	12117,215
<b>M.M.F.</b>	853,77	469	0,000	0,056	0,889	0,968	0,968	1,82	0,0560	12117,215

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Apesar de ambos os modelos de medida apresentarem a maioria dos indicadores de bondade de ajustamento semelhantes, a solução inicial continha  $t$ -values  $\leq 1,96$ , que foram removidos. Nesse sentido, optou-se por considerar o modelo final, apesar do valor do GFI ser ligeiramente inferior ao recomendado.

**21d. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:**

**RELAÇÃO DETERMINÍSTICA ENTRE O COMPROMETIMENTO PROFISSIONALE O COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL**



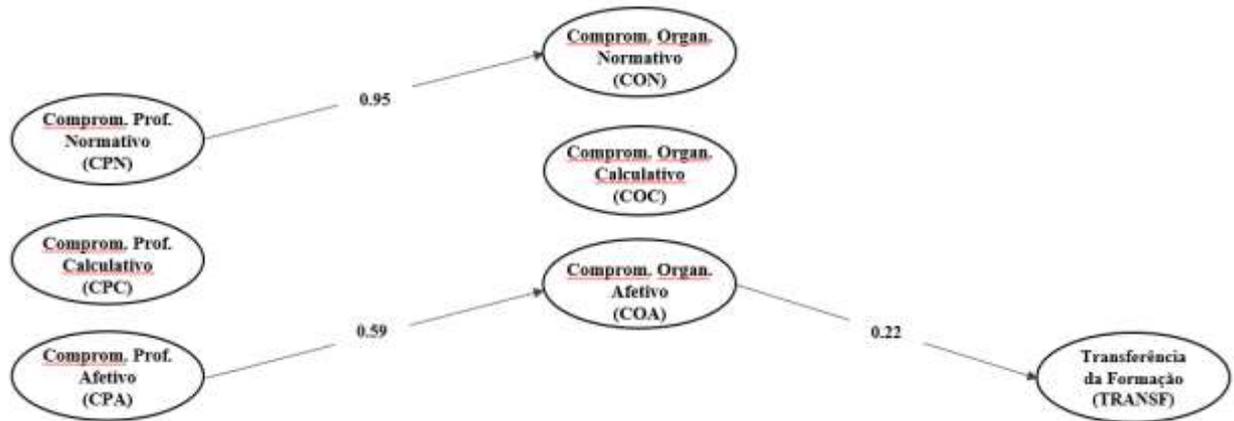
Indicadores de Bondade de Ajustamento dos Modelos “Comprometimento Organizacional – Comprometimento Profissional” e “Comprometimento Profissional – Comprometimento Organizacional”

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>CO-CP</b>	340,70	124	0,000	0,073	0,919	0,967	0,967	2,74	0,0563	6602,064
<b>CP-CO</b>	334,48	124	0,000	0,073	0,921	0,967	0,967	2,69	0,0565	6489,192

**Nota:** Apesar de ambos os modelos de medida apresentarem os indicadores de bondade de ajustamento aceitáveis, o modelo em que o Comprometimento Profissional surge como antecedente do Comprometimento Organizacional apresenta um melhor ajustamento (nomeadamente com a menor AIC).

21e. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:

COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL, COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL E TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO



Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida

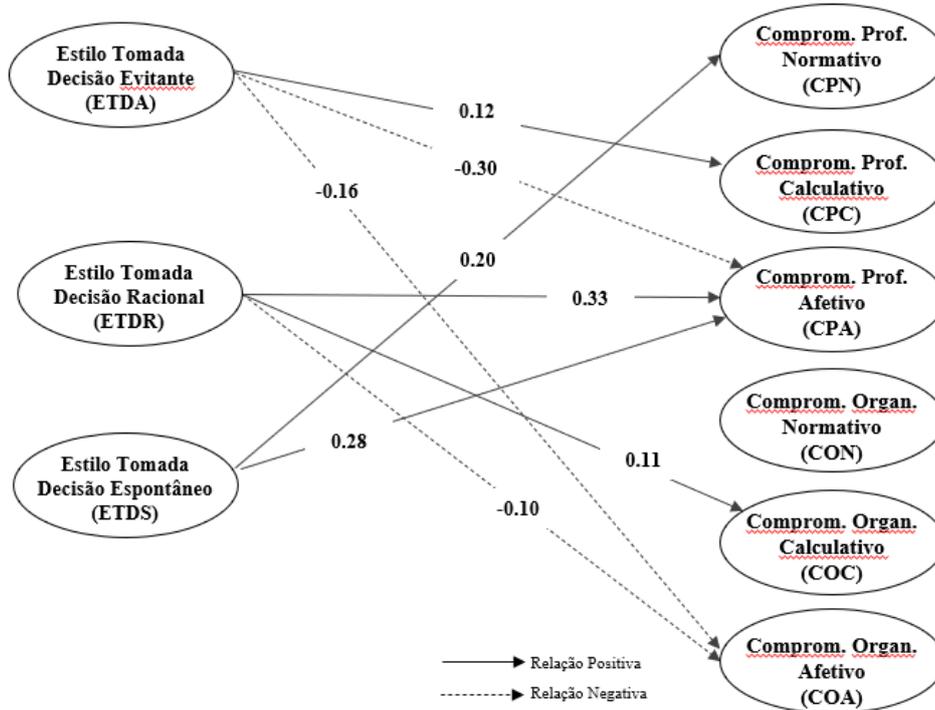
	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	390,29	188	0,000	0,063	0,921	0,977	0,977	2,07	0,0484	6996,427
<b>M.M.F.</b>	685,59	201	0,000	0,084	0,876	0,945	0,966	3,41	0,0787	6996,427

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Apesar de ambos os modelos de medida apresentarem indicadores de bondade de ajustamento semelhantes, a solução inicial continha *t-values*  $\leq 1,96$ , que foram removidos.

21f. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:

ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO, COMPROMETIMENTO PROFISSIONAL E COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL



Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida

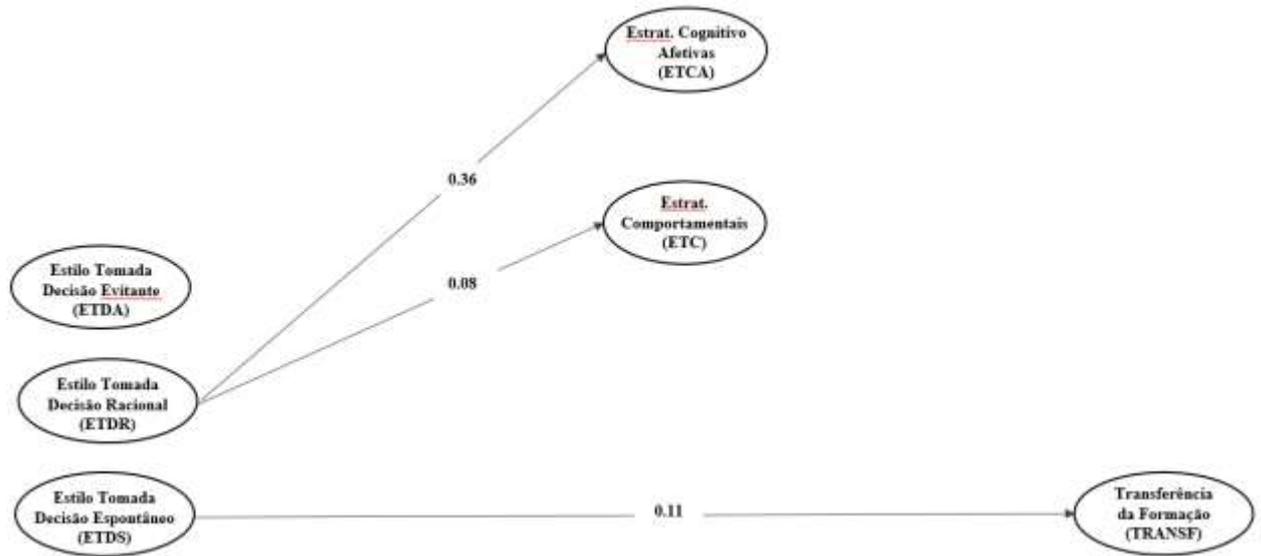
	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	657,38	291	0,000	0,065	0,895	0,963	0,963	2,25	0,0526	9934,585
<b>M.M.F.</b>	670,15	303	0,000	0,064	0,893	0,963	0,963	2,21	0,0534	9934,585

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Ambos os modelos de medida apresentaram indicadores de bondade de ajustamento semelhantes. Contudo, seja devido à solução inicial conter  $t$ -values  $\leq 1,96$ , que foram removidos, seja pelos indicadores da última solução serem ligeiramente melhores, optou-se por manter este último.

21g. RELAÇÕES ESTRUTURAIS:

ESTILOS DE TOMADA DE DECISÃO E ESTRATÉGIAS DE TRANSFERÊNCIA



Indicadores de Bondade de Ajustamento deste Modelo de Medida

	$\chi^2$	df	P-Value	RMSEA	GFI	CFI	IFI	$\chi^2/df$	SRMR	AIC
<b>Referência</b>	.	.	.	( $\leq 0,08$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\geq 0,92$ )	( $\geq 0,9$ )	( $\leq 3,0$ )	( $\leq 0,09$ )	menor
<b>M.M.I.</b>	308,797	155	0,000	0,0645	0,922	0,982	0,982		0,0450	5453,262
<b>M.M.F.</b>	316,73	162	0,000	0,0631	0,920	0,982	0,982		0,0482	5453,262

M.M.I. (Modelo de Medida Inicial); M.M.F. (Modelo de Medida Final)

**Nota:** Apesar de ambos os modelos de medida apresentarem indicadores de bondade de ajustamento semelhantes, a solução inicial continha *t-values*  $\leq 1,96$ , que foram removidos.

[Por uma questão da dimensão significativa do capítulo das Referências Bibliográficas, optou-se por não incluir todas as referências dos Anexos]