



Curso de Mestrado em Enfermagem

Área de Especialização

Gestão em Enfermagem

**Transferência da formação para o exercício
profissional dos enfermeiros**

Filomena da Conceição Sousa Martins

2014

Não contempla as correcções resultantes da discussão pública



Curso de Mestrado em Enfermagem

Área de Especialização

Gestão em Enfermagem

**Transferência da formação para o exercício
profissional dos enfermeiros**

Filomena da Conceição Sousa Martins

Professor Viriato Moreira

2014



A vida não desdenha nenhum saber.
Nunca sabemos qual deles será importante no próximo instante.”

Pierre Levy

AGRADECIMENTOS / DEDICATÓRIA

Gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos, e dedicar este trabalho, a diversas pessoas que contribuíram para que fosse possível a sua concretização:

Ao Professor Viriato Moreira, à Professora Teresa Potra e ao Professor Jorge Ferreira que me apoiaram e forneceram o suporte necessário para a realização de uma tese de dissertação, sempre mostrando disponibilidade, realizando uma orientação clara e exata com total respeito pela minha personalidade.

Ao Professor Doutor António Caetano que gentilmente me autorizou a utilização da escala LSTI (*Learning Transfer System Inventory*)

A todos os docentes da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e colegas, com quem tive a oportunidade de partilhar dúvidas e trocar ideias, durante o período da realização deste mestrado.

Aos profissionais do Hospital da Região de Lisboa e Vale do Tejo, onde o estudo foi aplicado, pela disponibilidade demonstrada para autorizar e colaborar no preenchimento do instrumento de recolha de dados para o estudo.

À minha família e amigos, pelo carinho e palavras de encorajamento, e com os quais partilhei os momentos mais difíceis e os de maior alegria e felicidade, especialmente à Elismar, que desde o primeiro momento me incentivou, fazendo comigo todo este percurso.

A todos o meu muito bem ajam por, de uma forma mais ou menos duradoura, me terem ajudado a crescer.

ABREVIATURAS

CIT – Contrato Individual de Trabalho

CIPE – Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem

CHBM (EPE) – Centro Hospitalar barreiro Montijo (Empresa Pública Empresarial)

DR – Diário da Republica

FCBS – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

FMS – Gestão e Segurança da Instalação

IQF – Instituto para a Qualidade e Formação

ISCTE - IUL – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão

JCI – Joint Commission International

LTSI – Learning Transfer Systems Inventory

OE – Ordem dos Enfermeiros

PLTSI – Learning Transfer Systems Inventory (versão portuguesa)

SIGLAS

cf. – Conforme

RESUMO

Palavras-chave - Transferência de formação, Motivação, Influências secundárias e ambiente de trabalho

Pretendeu-se com este estudo perceber quais os fatores da transferência de formação que mais impacto tiveram no desempenho profissional dos enfermeiros. Avaliar os fatores da transferência de aprendizagens do contexto formativo para o contexto das práticas é a forma mais eficiente de poder aumentar a transferência da formação. A investigação foi do tipo quantitativa, realizado num Hospital da Região de Lisboa e Vale do Tejo, sendo a amostra constituída por 78 enfermeiros. Foi utilizado, como instrumento de colheita de dados, o questionário *Learning Transfer System Inventory* de Holton e colaboradores (2002), que foi dividido em duas partes. A primeira parte que permitiu caracterizar a amostra do ponto de vista sociodemográfico e profissional, e a segunda parte que permitiu operacionalizar os fatores da transferência da formação através de um construto específico. Para o tratamento dos dados foi utilizado o programa informático SPSS Statistics 20. Foi aplicado o instrumento de colheita de dados a enfermeiros que frequentaram uma ação de formação sobre Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem há pelo menos seis meses. Os resultados desta investigação mostram a importância da conceção da formação, das características individuais e do ambiente de trabalho na transferência da formação. Evidenciando também que a transferência de formação está fortemente relacionada com alguns fatores que a podem facilitar ou inibir, como é o caso dos seguintes fatores; o suporte dos pares, o *design* de transferência, as expectativas de desempenho e de resultados e a resistência/abertura à mudança, as sanções do supervisor e o *feedback* de desempenho. As limitações principais deste estudo estão relacionadas com o facto de, a amostra utilizada ser de conveniência, o estudo ser descritivo-correlacional, não ter sido possível aplicar o instrumento de colheita de dados em dois momentos distintos e não se terem encontrado nenhuns estudos realizados em Portugal, na área da saúde, sobre a transferência de aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional.

ABSTACT

Keywords - Transfer of Training, Motivation, Influences and secondary desktop

The intention of this study to understand what factors in transfer of training that had more impact on the performance of professional nurses. Assess the factors of learning transfer the formative context for the context of the practices is the most effective way to increase the power transfer training. The investigation was the type that was carried out in a hospital in the region of Lisbon and Tagus Valley, with a sample of 78 nurses. Was used as an instrument of data collection, the questionnaire Learning Transfer System Inventory of Holton et al. (2002), which was divided into two parts. The first part allowing characterize the sample in terms of sociodemographic and professional, and the second operational factors allowing the transfer through the formation of a specific construct. For the treatment of the data was performed using the program SPSS Statistics 20. We applied the instrument of data collection the nurses who attended a teaching program on the International Classification for Nursing Practice for at least six months. The results of this research show the importance of the conception of training, individual characteristics and work environment on transfer of training. Showing also that the transfer of training is strongly related to certain factors that may facilitate or inhibit, such as the following factors: the support of peers, design transfer, the expectations of performance and results and the resistance / openness to change the supervisor sanctions and performance feedback. The main limitations of this study are related to the fact that the sample be used for convenience, be descriptive and correlational study, it was not possible to apply the instrument for collecting data at two different times and have not found any studies in Portugal, on health, on the transfer of learning from formative context for professional practice.

	Pág.
ÍNDICE	
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1. Formação profissional	6
2.1.1. Formação profissional em enfermagem	8
2.1.2. Modelo de desenvolvimento de competências de Patrícia Benner	10
2.1.3. A formação e as suas fases	12
2.2. Transferência da formação para o local de trabalho	15
2.3. Fatores que influenciam a transferência da formação	16
2.4. O modelo sistemático da transferência de formação	18
2.4.1. O modelo de transferência da formação e os fatores do <i>LTSI</i>	19
2.4.1.1. Fatores da conceção da formação	20
2.4.1.2. Fatores individuais	21
2.4.1.3. Fatores organizacionais	23
3. METODOLOGIA	29
3.1. Tipo de estudo	29
3.2. Questões de investigação	29
3.3. Critérios de inclusão	29
3.4. Variáveis do estudo	30
3.5. População e amostra	30
3.5.1. Cálculo do tamanho mínimo da amostra para populações finitas	31
3.6. Instrumento	32
3.7. Considerações éticas	34
3.8. Procedimento na recolha dos dados	35
3.9. Procedimentos estatísticos	35
4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	36
4.1. Caracterização da amostra	36
4.2. Análise descritiva e correlacional dos fatores do <i>LTSI</i>	38
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	60
Anexo I	61
Questionário <i>LTSI</i> versão <i>PLTSI</i>	

	Pág.
Anexo II	67
Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do <i>PLTSI do Domínio Específico</i> da formação	
Anexo III	71
Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do <i>PLTSI do Domínio Geral</i> da formação	
Anexo IV	73
Indicadores das qualidades psicométricas para a versão Portuguesa do instrumento (médias, desvios-padrão e correlações entre os fatores)	
Anexo V	75
Protocolo para autorização de cedência do Instrumento <i>LTSI</i>	
Anexo VI	78
Autorização para aplicação do Instrumento <i>LTSI</i>	
Anexo VII	82
Autorização para aplicação do questionário no hospital do estudo	
Anexo VIII	84
Estatísticas Descritivas da Amostra do SPSS 20.0	
Anexo IX	88
Estatísticas Descritiva dos Fatores do <i>PLTSI</i>	
Anexo X	90
Estatística Correlacional dos Fatores do <i>LTSI</i>	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de análise da transferência da formação.....	17
Figura 2: Modelo conceptual da avaliação da formação.....	18
Figura 3: Modelo concetual do <i>LTSI</i>	19

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Construtos e Definição dos Fatores do <i>Domínio Especifico da formação do LTSI</i>	28
Quadro 2: Construtos e Definição dos Fatores do <i>Domínio Geral da formação do LTSI</i>	32
Quadro 3: Fatores, número de itens e itens correspondentes ao <i>Domínio Especifico e Geral da formação do PLTSI</i>	32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Comparação das consistências internas dos fatores <i>Específicos</i> e <i>Gerais</i> da formação, entre a Versão Original do <i>LTSI</i> e a Versão Portuguesa do <i>PLTSI</i>	33
Tabela 2: Fatores, e Comparação de Indicadores entre a Versão Original do <i>LTSI</i> e a Versão Portuguesa <i>PLTSI</i>	34
Tabela 3: Caracterização sociodemográfica dos participantes.....	36
Tabela 4: Caracterização sociodemográfica e de inserção organizacional dos participantes	37
Tabela 5: Caraterização da formação.....	38
Tabela 6: Valores Médios obtidos nos Fatores do <i>Domínio Especifico e Geral</i> da formação em <i>CIPE</i>	40
Tabela 7: Desvio-Padrão e Correlação entre os Fatores do <i>LTSI</i>	42

1 - INTRODUÇÃO

Vivemos uma época caracterizada por inúmeras mudanças sociais e económicas, as quais têm repercussões no funcionamento e no desempenho das organizações. A rapidez implica uma progressiva e eficaz aquisição de novos conhecimentos e competências. A maior parte dos processos de mudança nas organizações envolve intervenções focalizadas na formação dos seus trabalhadores, considerado o fator essencial para o sucesso organizacional, de acordo com Pfeffer (1994), citado por Velada (2007).

A formação profissional constitui um fator de desenvolvimento fundamental para o sucesso empresarial e para a qualidade do emprego, assumindo-se como fator crítico para o desenvolvimento de competências Caetano (2007).

As organizações, cada vez mais, devem de considerar a formação como uma solução possível para se adaptarem continuamente ao contexto envolvente, bem como uma condição que permite às pessoas, por um lado, desenvolverem competências, e por outro, garantir a sua empregabilidade Gomes et al. (2008).

Mas, simultaneamente com a preocupação que as organizações devem de ter em qualificar os seus recursos humanos através da formação profissional, deve esta mesma formação ser objeto de avaliação, percebendo se estão a ser concretizados os objetivos pretendidos com a mesma e se o desenvolvimento profissional dos seus colaboradores se está a efetivar. Esta ideia está expressa no Decreto-Lei n.º 50/98 de 11 de Março, que define as regras e os princípios que regem a formação profissional na Administração Pública. O Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) (2006) refere que *“atualmente, o investimento na formação profissional em Portugal tem vindo a aumentar exponencialmente. No entanto, as organizações portuguesas não possuem uma cultura de avaliação da formação, como se pode constatar pelo reduzido número de entidades formadoras acreditadas no domínio da avaliação da formação”*.

Nos últimos anos as organizações de saúde têm vindo a desenvolver estratégias que visam combater o desperdício, torná-las mais competitivas e maximizar o potencial dos seus recursos. E em tempos de falta de recursos financeiros, como aqueles que as instituições atravessam, este processo tende a acentuar-se. No entanto, ficam as organizações confrontadas com o dilema, por um lado quanto mais formarem os seus recursos melhores condições terão de melhorarem o desempenho, por outro, mais recursos económicos terão de investir. Ora, a avaliação do processo formativo torna-se indispensável para perceber em que

medida as intervenções planeadas contribuem para o desenvolvimento organizacional Holton (1996); Salas e Cannon-Bowers (2001).

Assim, as organizações ao realizarem um investimento nesta formação pretendem ter um retorno efetivo desse mesmo investimento, esse retorno dever-se-á traduzir na transferência de formação para o local de trabalho.

Com este estudo iremos perceber, no contexto de um Hospital da Região de Lisboa e Vale do Tejo, quais são os principais fatores que podem influenciar o processo de transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros, sendo escolhido para inventariar esses fatores o instrumento de recolha de dados *LTSI* (Learning Transfer System Inventory), o qual foi desenvolvido por Holton e colaboradores nas duas últimas décadas e esteve na origem da versão adaptada por Velada (2007) para a realidade portuguesa, dando origem ao *PLTSI* (Versão Portuguesa do Learning Transfer System Inventory).

Ao analisar os fatores que mais contribuem para a transferência de formação para o exercício profissional dos enfermeiros, mais facilmente se poderão encontrar estratégias formativas que possibilitem o desenvolvimento dos diferentes atores que compõem o sistema organizacional, evitar o desperdício e perdas económicas contribuindo, desta forma, para maximizar o potencial dos recursos humanos.

Existem algumas razões para a pertinência da realização deste trabalho, uma delas teve a ver com a vontade demonstrada pela organização em avaliar a formação, outra com o facto de ser desejo da autora trabalhar este tema e também por não se terem encontrado estudos empíricos sobre os processos que intervêm na transferência da formação para o local de trabalho realizados na área da saúde e especificamente na enfermagem.

Por parte do hospital, onde se realiza a investigação, existe em curso uma metodologia para promover a melhoria de desempenho dos seus serviços, pretendendo a organização ser acreditada através das normas da Joint Commission International (JCI) (2005). Para a concretização do objetivo proposto a organização tem levado à prática a implementação de várias processos de mudança, assentes em funções expressamente definidas, sendo uma dessas funções a educação e qualificação dos profissionais. Neste sentido, a norma constante nesse manual (FMS.10) refere que "a organização educa e forma todos os profissionais sobre os seus papéis no sentido de proporcionarem uma instalação segura e eficaz para os cuidados prestados ao doente" (JCI, 2005, p.191).

Ao desenvolver atividades centradas na formação, como forma de operacionalizar as mudanças pretendidas, a organização espera que consiga obter o objetivo e o êxito pretendido. Concretamente com os profissionais de enfermagem, tem existido um investimento claro na formação profissional, e os planos da Direção de Enfermagem, desde 2008, têm uma área estruturante para o desenvolvimento profissional com o objetivo de *“fomentar a formação em serviço centrada na melhoria contínua da qualidade dos cuidados e na melhoria do exercício profissional dos enfermeiros, nomeadamente nas áreas dos programas de melhoria e indicadores”* e como meta que *“os planos de atividades e relatórios de formação dos serviços reflitam as necessidades e prioridades do hospital e do serviço (sistemas de informação em enfermagem; padrões e indicadores de qualidade, prevenção e controlo da infeção)”*, sendo claramente assumida a implementação informática do sistema de Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, com o objetivo de permitir uma linguagem científica e unificada. A Direção de Enfermagem procedeu ao diagnóstico das necessidades organizacionais em função de um planeamento de mudanças pretendidas, e para superar os problemas observados programou intervenções formativas, pretendendo comparar se as intervenções que planearam se adequaram ao objetivo da sua intervenção. Segundo Caetano (2001), quando uma mudança organizacional é planeada, deve de existir, num primeiro momento, o diagnóstico da situação da organização, num segundo momento, a ação ou intervenção para ultrapassar problemas observados, e por último, proceder-se à avaliação dos efeitos da intervenção, comparando a situação diagnosticada com os objetivos da ação.

Em Enfermagem a ideia de melhorar os cuidados através da medição do impacto das atividades realizadas está expressa no regulamento do exercício profissional da Ordem dos Enfermeiros *“para a melhoria e evolução dos cuidados de enfermagem os enfermeiros, no exercício da sua atividade devem nomeadamente, avaliar a formação do seu grupo profissional”*.

Exercendo a autora atividade profissional como enfermeira chefe, este estudo ir-lhe-á possibilitar a análise e reflexão sobre a sua prática diária, e potenciar o desenvolvimento profissional contínuo dos enfermeiros, dotando-a de ferramentas mais eficientes e eficazes, para a elaboração, promoção e apoio à concretização de projetos de desenvolvimento técnico-científico e mobilização da equipa para uma prática de maior qualidade e inovadora.

Assim, surgiu a seguinte questão de investigação:

Quais são os principais fatores que podem explicar a transferência de formação, nos enfermeiros que exercem funções num Hospital da Região de Lisboa e Vale do Tejo, do contexto formativo para o contexto da prática?

Pretendendo obter respostas à questão colocada, e tendo por base os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre formação e a revisão da literatura, foram definidos os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

Analisar os fatores, do domínio específico e geral da formação, que mais interferem na transferência da formação para a prática profissional dos enfermeiros num Hospital da Região de Lisboa e Vale do Tejo.

Objetivos específicos

- (1) Identificar quais as variáveis que mais contribuem para a transferência da formação;
- (2) Identificar quais as relações existentes entre as variáveis da transferência da formação;

Este trabalho de dissertação é constituído por sete pontos. O ponto 2, integra o enquadramento teórico realizado e que possibilitou fazer o enquadramento do estudo. Dos diversos aspetos debatidos destacamos: a formação profissional, a formação profissional em enfermagem, o modelo de desenvolvimento de competências do enfermeiro de Patrícia Benner, a formação e as suas fases, a transferência da formação para o local de trabalho, os fatores que influenciam a transferência de formação, o modelo sistemático da transferência da formação e o modelo de transferência de formação e os fatores do *LTSI* (Learning Transfer System Inventory).

No ponto 3 explanamos o estudo empírico, desenvolvendo, entre outros, os seguintes aspetos: metodologia do estudo – o tipo de estudo, as questões de investigação, os critérios de inclusão, as variáveis do estudo, a população e amostra do estudo, o instrumento de recolha da informação, as considerações éticas, os procedimentos de recolha e os procedimentos estatísticos utilizados, que melhor se enquadram no estudo a realizar, para tratamento dos dados.

No ponto 4 são apresentados os resultados mais significativos, tendo por base as questões de investigação colocadas, dos quais se faz a discussão dos resultados no ponto 5.

A análise das principais considerações finais, bem como, as pistas para novas investigações apresentar-se-ão no ponto 6, seguindo-se a apresentação das limitações fundamentais do estudo no ponto 7 e as sugestões da investigação no ponto 8. O trabalho termina com a bibliografia que o suportou.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Assistimos hoje em dia a mudanças profundas nas sociedades atuais, quer ao nível da estrutura demográfica da população ativa, quer na forma como se estabelecem as relações comerciais entre os vários países, através do processo de globalização dos mercados mundiais, obrigando a novas formas de organização do trabalho. Estas mudanças impõem novas exigências aos indivíduos e às organizações para que se consigam manter com vantagens competitivas. Para os indivíduos a formação profissional tem um papel central na manutenção e aquisição de novos conhecimentos e competências, fundamental para o desempenho de uma função. Para as organizações a formação é um instrumento imprescindível para melhorar o desempenho dos profissionais e para a assimilação de novos conhecimentos e competências.

2.1. Formação profissional

A formação profissional é definida como uma experiência planeada de aprendizagem que é concebida com o objetivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes ou competências, aspetos críticos para o bom desempenho da função de um indivíduo, de acordo com Campbell et al. (1970); Dunnette, Lawler e Weick (1970); Campbell e Kuncel (2001), citados por Caetano e Velada (2007). Nesta perspectiva, a formação visa, por um lado, o desenvolvimento pessoal e profissional do colaborador, e por outro lado, contribui para melhorar o desempenho organizacional. O colaborador ao ficar mais qualificado terá a possibilidade de se tornar mais produtivo e a organização mais competitiva.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, está assim, fortemente relacionado com o de empregabilidade.

Conceito de aprendizagem ao longo da vida:

“(...) processo de desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores dos indivíduos durante a sua existência, capacitando-os para assumirem diferentes papéis e para interagirem adequadamente com os novos contextos em que se inserem ao longo do seu percurso pessoal e profissional ” (CAETANO, 2007, p.11).

Conceito de empregabilidade:

“(...)capacidade de uma pessoa para continuar a trabalhar numa base contínua, quer mantendo o seu atual emprego quer encontrando facilmente um emprego similar (ou melhor) no caso de abandonar ou perder o atual ” (CAETANO, 2007, p.13).

O estudo de Carbery e Garavan (2005), evidencia que os indivíduos que reconhecem falhas nas suas competências, e que aceitam que as mudanças os encaminham para o futuro, são aqueles que mais aproveitaram as oportunidades de formação e de desenvolvimento, garantindo o alargamento dos seus conhecimentos para que, em caso de necessidade, garantam a empregabilidade em qualquer outro local. Assim, os indivíduos tornam-se responsáveis por identificar as suas necessidades de aprendizagem, pela escolha das formações e do desenvolvimento que pretendem realizar, para se poderem adaptar a contextos de trabalho mais competitivos e de redução de recursos humanos.

Esta formação profissional é processada ao longo da vida, e segundo Cardim e Miranda (1998), pode assumir diversas modalidades e formas de organização distintas, tais como:

A **formação pré-profissional** visa a sensibilização, informação, orientação e a preparação dos formandos para a escolha de uma profissão ou projeto de formação.

A **formação inicial de base** visa habilitar os formandos com os conhecimentos e aptidões para o exercício das respetivas funções, criando condições para a integração à vida profissional. Estamos a falar da **formação qualificante** quando o objetivo é qualificar ativos, através da aquisição de conhecimentos e competências adequadas ao exercício de uma profissão, bem como das atitudes e formas de comportamento que potenciam uma melhor integração socioprofissional. A formação inicial deverá ser encarada como o início para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional *“a formação inicial não é, o teto de nada, mas o princípio de tudo, no que diz respeito ao processo de integração na vida ativa”* (GONÇALVES et al., 2004, p.141).

A **formação contínua** é um complemento da formação de base, atualizando-a e proporcionando a preparação necessária para o desenvolvimento técnico-científico, visando promover a atualização e valorização pessoal e profissional.

A **formação de especialização**, desenvolve ou aprofunda conhecimentos e aptidões profissionais relativamente a determinada técnica ou área do saber, proporcionando o exercício especializado de funções nos correspondentes domínios.

A **formação para promoção na carreira**, visa especificamente o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade no âmbito da mesma carreira.

A **formação de aperfeiçoamento** parte do pressuposto da existência de uma formação profissional de base e visa o aprofundamento e a melhoria das capacidades já existentes. Complementa e atualiza os conhecimentos adquiridos, desenvolve capacidades práticas, atitudes e comportamentos.

A **formação de reconversão profissional** confere os conhecimentos e as aptidões profissionais indispensáveis ao exercício das tarefas e responsabilidades relativas ao conteúdo funcional da carreira diversa daquela em que o funcionário está integrado, suprimindo a falta de habilitações literárias ou qualificações profissionais legalmente estabelecidas para provimento na nova carreira e possibilitando, dessa forma, a sua adequada transição. Pretende, deste modo, dar uma qualificação diferente da já possuída, para exercer uma nova atividade profissional. Pode implicar uma formação profissional de base seguida de especialização.

Pretende-se, deste modo, que o profissional reconheça, ao longo da sua vida profissional, a necessidade de desenvolver competências, procurando conhecimentos teóricos que lhes deem os requisitos adequados para que, conjuntamente com a sua experiência, os adequem para um melhor desempenho. Através desta ligação, dos conhecimentos teóricos com os práticos, o profissional vai treinando, refletindo, consolidando as suas habilidades, tendo assim um maior domínio das competências até à fase da total incorporação das novas competências com as anteriores, ficando deste modo integrado, encontrando novas formas de efetuar o seu trabalho e com maior eficiência.

2.1.1. Formação profissional em enfermagem

De acordo com o regulamento do exercício profissional, Decreto-Lei n.º 161/96 de 04 de Setembro, ao enfermeiro é reconhecida competência científica, técnica e humana para a prestação de cuidados de enfermagem gerais ao indivíduo, família, grupos e comunidade, aos níveis da prevenção primária, secundária e terciária. A formação em contexto profissional dos enfermeiros, para além da mais valia curricular, deve de ser uma fonte de saberes capazes de satisfazer as necessidades da organização, dos profissionais e dos clientes (indivíduo, famílias e comunidade), saberes estes entendidos na suas várias vertentes dimensionais: cognitiva (*saber*), operativa/técnica (*saber fazer*), ética e relacional (*saber ser e estar*) e investigativa (*saber/saber*).

A formação inicial de base dos enfermeiros assenta no saber cognitivo, ao ingressar na profissão é fundamental a aprendizagem técnica, aprendizagem esta que é enriquecida com a experiência, repetição

operativa e a partilha de saberes, o que conduzirá ao aumento das competências, numa procura constante para atingir a perícia da perfeição Benner (2001)

A maioria dos problemas dos enfermeiros decorrem da prática quotidiana, devendo servir esta prática para a reflexão e partilha de saberes. Assim, os enfermeiros devem de encarar a formação em contexto de trabalho como um processo de atualização e de melhoria permanente das suas competências e dos seus saberes.

Uma das áreas em que os enfermeiros contribuem, no exercício da sua atividade, é na área da formação, para a melhoria e evolução da prestação dos cuidados de enfermagem.

A melhoria da qualidade dos cuidados, de acordo com a Ordem dos Enfermeiros (OE), 2003, p.13, é parte integrante de um dos domínios de competências do enfermeiro de cuidados gerais, a do desenvolvimento profissional, onde também se insere a valorização profissional e a formação contínua.

Segundo os Padrões de qualidade dos Cuidados de Enfermagem da OE (2001), deve existir uma política de formação contínua dos enfermeiros, promotora do desenvolvimento profissional de qualidade, e nesta procura permanente da excelência no exercício profissional, o enfermeiro contribui para a máxima eficácia na organização dos cuidados de enfermagem.

O enfermeiro deve colaborar no processo de desenvolvimento de competências dos seus pares em contexto profissional, e os enfermeiros especialistas, a quem são reconhecidas competências de prestação de cuidados de enfermagem especializados em áreas específicas de Enfermagem, para além das competências dos enfermeiros de cuidados gerais devem orientar, desenvolver e colaborar nas atividades de formação realizada na respetiva organização em contexto profissional.

A formação profissional dos enfermeiros é assim, um processo sistemático e organizado, com implicação individual e da equipa nas experiências de aprendizagem capazes de conduzirem ao desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências, possibilitando-os para uma intervenção de cuidados de qualidade.

Segundo (HESBEEN, 2001, p.78) "*uma das componentes, para que exista uma prática de cuidados de qualidade, é a formação dos profissionais, a qual permite a aquisição de conhecimentos e apropriação de técnicas inerentes à prática do cuidar*".

2.1.2. Modelo de desenvolvimento de competências do enfermeiro de Patrícia Benner

Como referencial teórico de enfermagem, optamos pelo **modelo de desenvolvimento de competências do enfermeiro de Patrícia Benner**, porque ao recorrer, em 1980, ao Modelo de Aquisição de Competências de Dreyfus e Dreyfus, Benner leva-nos a compreender a diferença entre o conhecimento prático e teórico. Benner investigou a prática clínica dos enfermeiros procurando refletir sobre o conhecimento que esta prática oferece para o desenvolvimento da disciplina de enfermagem. (Benner 2001,p. 40) referem-nos que *“uma boa descrição do conhecimento prático é essencial ao desenvolvimento e ao alargamento da teoria em enfermagem”*.

Neste modelo é estabelecida a diferença entre o "saber" e o "saber fazer", diferença esta que não significa o oposto mas sim a complementaridade entre ambos os conceitos. O saber prático (saber fazer) não precisa de criar conhecimento teórico (saber), contudo o "saber fazer" poderá levar ao "saber" através da reflexão sobre as práticas clínicas e da investigação. Segundo (Brykczynski, 2004, p.187) *“a teoria deriva da prática e a prática é alterada ou alargada pela teoria”*. Deste modo o conhecimento prático poderá conduzir ao alargamento dos conhecimentos teóricos. Para (Benner,2001, p.12) *“As práticas crescem através da aprendizagem experimental e através da transmissão dessa aprendizagem nos contextos de cuidados”*.

O modelo de Dreyfus e Dreyfus, criado por Hubert L. Dreyfus e Stuart E. Dreyfus, identifica cinco níveis de desenvolvimento de competências: **iniciado, iniciado avançado, competente, proficiente e perito**.

Tendo como referência o que nos diz Benner (2001), estes cinco níveis de desenvolvimento de competências tem as seguintes particularidades:

Iniciado - Existência de uma total ausência de experiência por parte do enfermeiro, este colocado perante situações que tem de resolver demonstra dificuldades. Só aprendem e adquirem experiência pela descrição de situações que os colegas lhes apresentam, tendo necessidade de normas claras e objetivas sem as conseguirem enquadrar no seu contexto da prática. O iniciado demonstra um comportamento rígido e limitado, não conseguindo distinguir o mais importante do secundário. Ser-lhe-á difícil inserir na sua prática clínica o que está exposto na literatura.

Iniciado avançado - O enfermeiro é orientado ainda por regras que os orientam para a realização das tarefas, não conseguindo ver e compreender o utente e o serviço numa perspetiva mais ampla. Desta forma ainda lhe é difícil definir prioridades para a sua intervenção.

Competente - O enfermeiro já é capaz de distinguir o mais importante do secundário, já analisa as situações clínicas definindo prioridades na sua intervenção. Consegue planejar o seu trabalho, tendo consciência do modo como deve de tomar decisões e já inserindo as normas no seu contexto da prática.

Proficiente - O enfermeiro consegue ter a capacidade de olhar para o global e analisar as situações, de através das experiências adquiridas anteriormente encontrar a hipótese de solução para os problemas. *“ a enfermeira proficiente apercebe-se das situações como uma globalidade e não em termos de aspetos isolados”*(Benner,2001, p.54).

Perito - O enfermeiro compreende o problema e toma as decisões de forma intuitiva, não precisando de utilizar o método analítico para suportar a sua tomada de decisão. Enquanto a enfermeira proficiente exclui algumas hipóteses para resolver os problemas, a enfermeira perita não exclui toda a série de possibilidades de hipóteses de resolução. Mas segundo (BENNER, 2001, p.61) *"Nem todas as enfermeiras serão capazes de se tornarem peritas"*. É neste último nível de desenvolvimento de competências que o enfermeiro desempenha um papel central no desenvolvimento do conhecimento, pois é capaz de evidenciar as suas competências pelo relatar das experiências, mostrando em que consiste a sua prática.

Aos cinco níveis de desenvolvimento de competências apresentados correspondem quatro áreas de aprendizagem, representando estas áreas as mudanças no momento em que se dá a aquisição de competências, esperando-se, segundo Benner (2001) que:

De iniciado a iniciado avançado - É esperado que ocorra, através da aplicação das normas e princípios abstratos nos contextos da prática, a valorização das vivências e experiências anteriores.

De iniciado avançado a competente - É esperado que ocorra, através do abandono do pensamento analítico, uma maior segurança na utilização da intuição.

De competente a proficiente - É esperado que ocorra, através da uma mudança na capacidade de observar os fenómenos enquanto partes separadas entre si, a visualização do todo com a sua complexidade aprofundando a clarividência para identificar as características mais relevantes dos fenómenos.

De proficiente a perito - É esperado que ocorra, através do abandono de uma postura de observador distante dos acontecimentos baseado na experiência através de um pensamento responsável de tarefas

pouco estruturadas, um conhecimento profundo, especializado e organizado com apropriação de profundos conhecimentos teóricos específicos, havendo um maior empenhamento nas situações.

Para (BENNER, 2001, p.33) "*A perícia em matéria de tomadas de decisões humanas complexas, como é o caso nos cuidados de enfermagem, torna possível a interpretação das situações clínicas. Além disso, os conhecimentos incluídos na perícia clínica são a chave do progresso da prática da enfermagem e do desenvolvimento da ciência de enfermagem*".

Conseguimos, deste modo, perceber na teoria de Benner o papel que desempenha a formação profissional para o desenvolvimento de competência nos enfermeiros. Este conhecimento deverá ser materializado nos sete domínios resultantes da avaliação que Benner efetuou à prática da realidade da enfermagem. Estes sete domínios representam o suporte que procura interpretar o conhecimento inerente à prática de enfermagem Brykczynski (2004). segundo Benner (2001), estes sete domínios da prática de enfermagem são:

- (1) A função de ajuda;
- (2) A função de educação e orientação;
- (3) Função de diagnóstico e vigilância do doente;
- (4) A gestão eficaz de situações de evolução rápida;
- (5) A administração e a vigilância dos protocolos terapêuticos;
- (6) Assegurar e vigiar a qualidade dos cuidados;
- (7) Competências em matéria de organização e distribuição de tarefas.

2.1.3. A formação e as suas fases

As três principais fases no desenvolvimento de um processo formativo são o **diagnóstico de necessidades de formação**, o **desenvolvimento da formação** propriamente dita, e a **avaliação da formação** de acordo com Taylor et al. (1998).

O **diagnóstico de necessidades de formação** é o processo técnico que inicia o ciclo formativo. É neste processo que se recolhe a informação para todas as fases que se seguem no respetivo ciclo, contribuindo para o desenvolvimento da formação, prevendo a sua conceção, o seu planeamento e organização. Segundo (BRAWN, 2002, p.569), " *é um processo contínuo de recolha de dados para*

determinar quais as necessidades de formação existentes de modo a que a formação possa ser desenvolvida para ajudar a organização a alcançar os seus objetivos “.

Deste modo é possível identificar quais as áreas críticas do desempenho profissional e, em função dos objetivos e das mudanças organizacionais pretendidas, estabelecer um plano de formação que responda às necessidades sociais e profissionais identificadas. Segundo Tannenbaum e Yukl (1992), é fundamental que se desenvolvam programas formativos alinhados com a estratégia e os objetivos organizacionais para que as organizações se mantenham competitivas.

O desenvolvimento da formação nesta fase é determinante a escolha do método formativo mais eficaz. São vários os métodos formativos existentes, podendo ser categorizados, segundo Noe e et al. (1986) em três grandes grupos, métodos expositivos(1), métodos ativos(2) e métodos grupais(3). Os métodos expositivos são utilizados para os formadores transmitirem informação, onde os formandos têm um papel menos ativo. Nos métodos ativos os formandos têm um papel mais ativo, participando ativamente na sua aprendizagem. Para Lewis (2005) os métodos ativos fornecem um melhor ambiente de aprendizagem e de transferência da formação do que os métodos expositivos, claramente menos eficazes. Os métodos grupais permitem uma partilha de experiências entre os participantes, estando mais indicados para a formação de grupos Lewis (2005).

Avaliação da formação é a última fase do ciclo formativo. Depois de efetuado o diagnóstico de necessidades, de se proceder ao desenvolvimento da formação, importa perceber o seu impacto no desenvolvimento da organização, e qual o retorno do investimento realizado. Tornando-se assim possível aferir metodologias, práticas e instrumentos de formação, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços. Na organização em estudo quando é realizada a identificação das necessidades de formação procede-se à indicação dos métodos a utilizar para avaliar a formação.

“O modelo ou, mais propriamente, a taxonomia que tem sido predominantemente utilizada para a avaliação da formação, foi enunciado por Kirkpatrick há várias décadas (...)”. (CAETANO e VELADA, 2007, p.20). Este modelo de Kirkpatrick (1996), citado por Caetano e Velada (2007), identifica quatro níveis de avaliação da formação:

Nível 1- Avalia a reação dos formandos - pretende avaliar a reação dos participantes à formação e como foi vivenciada a experiência formativa, quer pelos formadores quer pelos formandos. Reações têm sido consideradas opiniões baseadas nas emoções, de acordo com Alliger et al., (1997), citados por Caetano e Velada (2007,p.21), sugerindo a literatura diferentes tipos de reações: reações *afetivas*, de satisfação,

reações instrumentais e de utilidade, de acordo com Alliger et al. (1997), citados por Caetano e Velada (2007, p.21) e de dificuldades da aprendizagem, de acordo com Warr, Allan e Birdi (1999); Warr e Bunce (1995), citados por Caetano e Velada (2007, p. 21).

Nível 2 - Avalia a aprendizagem dos participantes - pretende avaliar a aprendizagem e o aumento de conhecimentos antes e depois das atividades formativas, podendo ser usados testes, entrevistas ou observações diretas, de acordo com Kirkpatrick (1996); Phillips (1991), citados por Caetano e Velada (2007, p.21).

Nível 3 – Avalia as mudanças de comportamento - pretende avaliar em que medida houve transferência das aprendizagens para o local de trabalho, e quais os comportamentos no trabalho após o processo, de acordo com Alliger et al., (1997); Phillips (1991), citados por Caetano e Velada (2007, p.22).

Nível 4 – Avalia os resultados finais de todo o programa - pretende avaliar em que medida o processo formativo contribuiu para melhorar os indicadores de produtividade pretendidos pela organização, de acordo com Phillips (1991), citado por Caetano e Velada (2007, p.22). Este é o nível mais complexo da avaliação proposta pela taxonomia de Kirkpatrick, pela dificuldade de operacionalização das variáveis em estudo, é difícil isolar as variáveis relacionadas com a aprendizagem e quais os dados que lhe estão relacionados, de acordo com Russ-Eft e Preshill (2001), citados por Caetano e Velada (2007, p.22).

Embora se deva dar relevo ao nível 1 e 2 da avaliação da formação, as organizações devem de compreender se as aprendizagens realizadas nos contextos formativos são, de facto, transferidas para os locais de trabalho, pois o que é significativo é garantir efetivamente que os colaboradores as utilizem no desempenho das suas funções. Para Baldwin e Ford (1988) apenas uma pequena percentagem da formação é efetivamente aplicada no local de trabalho, pelo que devemos alargar o nosso foco de atenção para uma avaliação da formação de nível 3, e verificar em que medida houve transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho aplicando o estudo da transferência.

Caetano e Velada (2007), citando Caetano (2001), afirmam que *“Quando é planeada, a mudança organizacional implica, geralmente, uma primeira fase de diagnóstico da situação da organização, uma segunda fase de ação ou intervenção para superar os problemas observados, e uma terceira fase de avaliação dos efeitos da intervenção”*.

A formação torna-se fundamental como garante de desenvolvimento e do sucesso de uma organização, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos existentes, para a monitorização e

facilitação das mudanças, preparando-as para o futuro. Contudo, é importante, para além de um levantamento das necessidades de formação e de uma preparação da conceção das ações, bem cuidados, proceder-se à avaliação dos resultados da formação.

“ De facto, a avaliação de intervenções, incluindo da formação, tem vindo a assumir importância no quadro do desenvolvimento dos recursos humanos, na medida em que os níveis de competitividade atual têm vindo a intensificar a pressão para que se demonstre de que forma essas intervenções contribuem diretamente para o desenvolvimento das organizações ”. (CAETANO e VELADA, 2007, p.19)

2.2. Transferência da formação para o local de trabalho

Para Baldwin e Ford (1988), transferir a formação consiste em aplicar no trabalho os conhecimentos, competências e atitudes aprendidos na formação e a sua subsequente generalização e manutenção depois de um certo período de tempo. Este é um aspeto central no que diz respeito à ligação entre a mudança dos indivíduos e o que é requerido pelo sistema organizacional. Podendo ser definida como o grau em que os formandos aplicam regularmente, no seu contexto de trabalho, os conhecimentos, comportamentos ou atitudes que aprenderam num programa de formação Caetano e Velada (2007).

A transferência de formação para o local de trabalho é um processo complexo, no qual interferem, de forma direta ou indireta, vários fatores Noe e Schmitt (1986). De acordo com Newtrom (1983), citado por Leal (2011), se existirem falhas na conceção e no desenvolvimento dos processos formativos, se a perceção por parte dos formandos de que os novos conhecimentos adquiridos na formação não sejam possíveis de aplicar na prática, se houver, inexistência de reforço positivo no local de trabalho, falta de apoio por parte da cultura organizacional, pressão negativa dos pares e defeitos na supervisão, menor será a transferência de formação.

O conceito de transferência de formação de Baldwin e Ford (1988), evidencia que, para que haja realmente transferência de aprendizagens, e esta seja generalizada para o contexto de trabalho, deva de existir a separação entre as competências e os comportamentos que são utilizados imediatamente após a formação, e as competências e comportamentos mantidas a longo prazo, conduzindo estas últimas a mudanças comportamentais efetivas no desempenho.

De acordo com Wexley e Latham (2002) citados por Caetano e Velada (2007), em função das melhorias que podem ocorrer no desempenho dos formandos resultante das novas aprendizagens, após os programas formativos podem existir três alternativas de transferência de formação. A transferência positiva, a qual acontece quando a aprendizagem resulta em melhorias no desempenho da função, a transferência negativa, a qual acontece quando essa aprendizagem agrava o desempenho de funções e a transferência nula, onde não existe nenhuma mudança no desempenho da função.

Esta multidimensionalidade que se verifica na transferência de formação evidencia a importância da análise das situações em que ocorre a transferência, assim como os fatores que a influenciam, positivamente ou negativamente. Deste modo, iremos explicar nos subcapítulos seguintes, os fatores que influenciam a transferência de formação e o modelo sistemático de transferência.

2.3. Fatores que influenciam a transferência de formação

Segundo Velada (2007), surgiram nos últimos 25 anos vários modelos que tentaram explicar a transferência de formação, sendo que as variáveis determinantes, capazes de influenciar o processo de transferência, podem ser agrupadas em três grandes fatores:

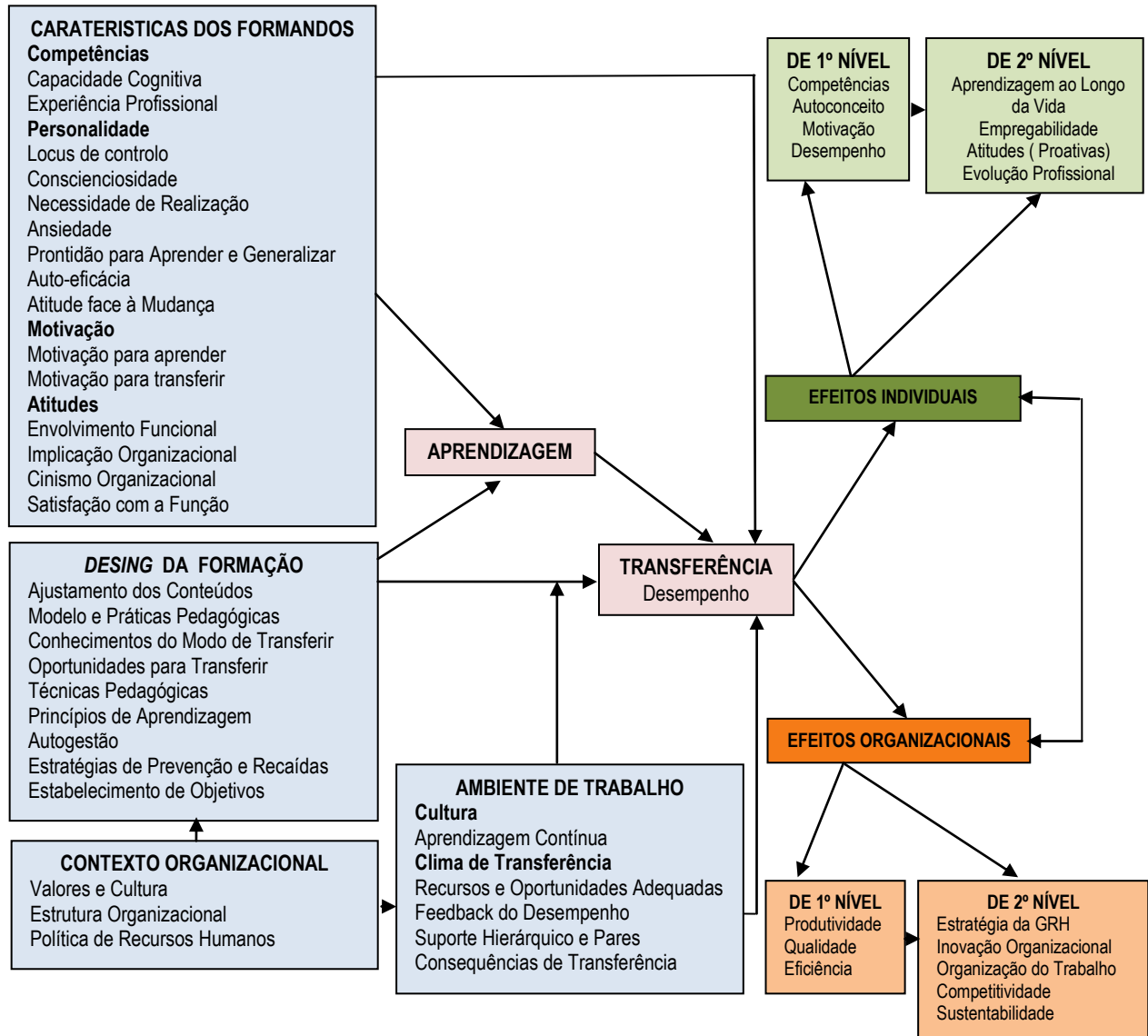
- (1) *desing* da formação (*conceção* da formação);
- (2) características dos formandos (individuais);
- (3) ambiente de trabalho (organizacionais).

De acordo com Holton III (1996), citado por Caetano e Velada (2007, p.24) “ *A literatura teórica e empírica mais recente tem sugerido que a transferência da formação está diretamente associada a estes três fatores fundamentais, a conceção (desing) da formação, as características dos formandos e o ambiente de trabalho* ” considerando estes fatores como *inputs da formação*. As variáveis do *contexto organizacional*, são variáveis organizacionais que podem aumentar os efeitos sobre a aplicação das aprendizagens e também funciona como *input da formação*.

Ao processar-se a transferência de formação para o exercício profissional existirão efeitos individuais e efeitos organizacionais, que serão os *outputs* formativos. Os *efeitos individuais*, num *primeiro nível*, conduzem ao desenvolvimento de competências, a melhorias do desempenho, levando a uma evolução profissional e a atitudes proativas por parte dos profissionais, o que configura um efeito individual de *segundo nível*. Os *efeitos organizacionais* também poderão ser de *primeiro nível* e de *segundo nível*, num primeiro nível conduzirá ao aumento da produtividade, à melhoria de qualidade e a uma maior eficiência organizacional, o

que poderá levar a organização a ser inovadora e mais competitiva, configurando um efeito organizacional de segundo nível. Conforme podemos observar na figura 1 existem várias variáveis associadas a estes fatores capazes de influenciar a transferência de formação:

Figura 1 - Modelo de análise da transferência da formação



Fonte: Adaptado de Caetano e Velada (2007, p.25).

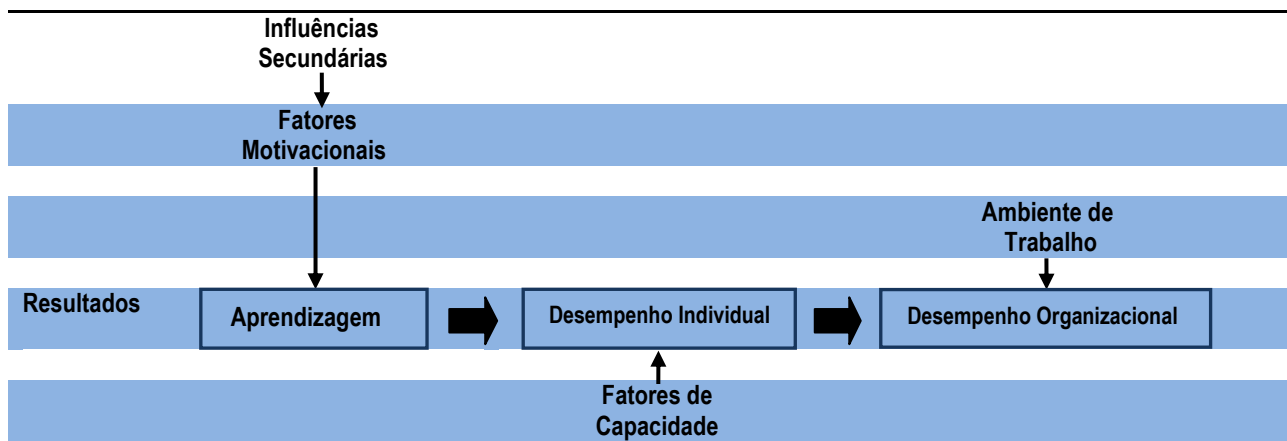
Verificamos que no modelo proposto por Balwin e Ford (1988), que é um dos modelos que segundo Caetano e Velada, (2007) mais influenciou para a compreensão e explicação do processo de transferência da formação, estão descritos *inputs* e *outputs* de formação, definindo a maneira como se processa a aprendizagem, e a transferência dessa mesma aprendizagem, para o desempenho profissional. Dos *inputs* fazem parte três fatores: (1) a *conceção* (desing) da formação, que abrange o *ajustamento dos conteúdos da formação*, devendo ser essenciais e determinantes para o desempenho profissional dos formandos, os

modelos e práticas pedagógicas e os princípios de aprendizagem; (2) as características dos formandos que incluem várias variáveis relacionadas com fatores de competência, de personalidade, de motivação e atitudes dos formandos. (3) o ambiente de trabalho, que abrange variáveis relacionadas com o fatores cultura organizacional e clima de transferência, tais como: o suporte hierárquico e pares e os recursos e oportunidades adequadas para aplicar os conhecimentos adquiridos no contexto de trabalho. Os outputs da formação abrangem a aprendizagem, ou seja o que é retido pelos formandos e que posteriormente pode ser generalizado ou mantido nos contextos de trabalho, bem como, a transferência para o desempenho.

2.4. O modelo conceptual de avaliação da transferência de formação

Segundo Leal (2011) e tendo por base (Holton, 1996), para uma melhor análise e compreensão dos fatores suscetíveis de influenciar, positivamente ou negativamente, a transferência de formação dos contextos formativos para os contextos da prática profissional, foi desenvolvido um modelo conceptual de avaliação da transferência de formação (ver figura 2).

Figura 2 - Modelo conceptual da avaliação da formação



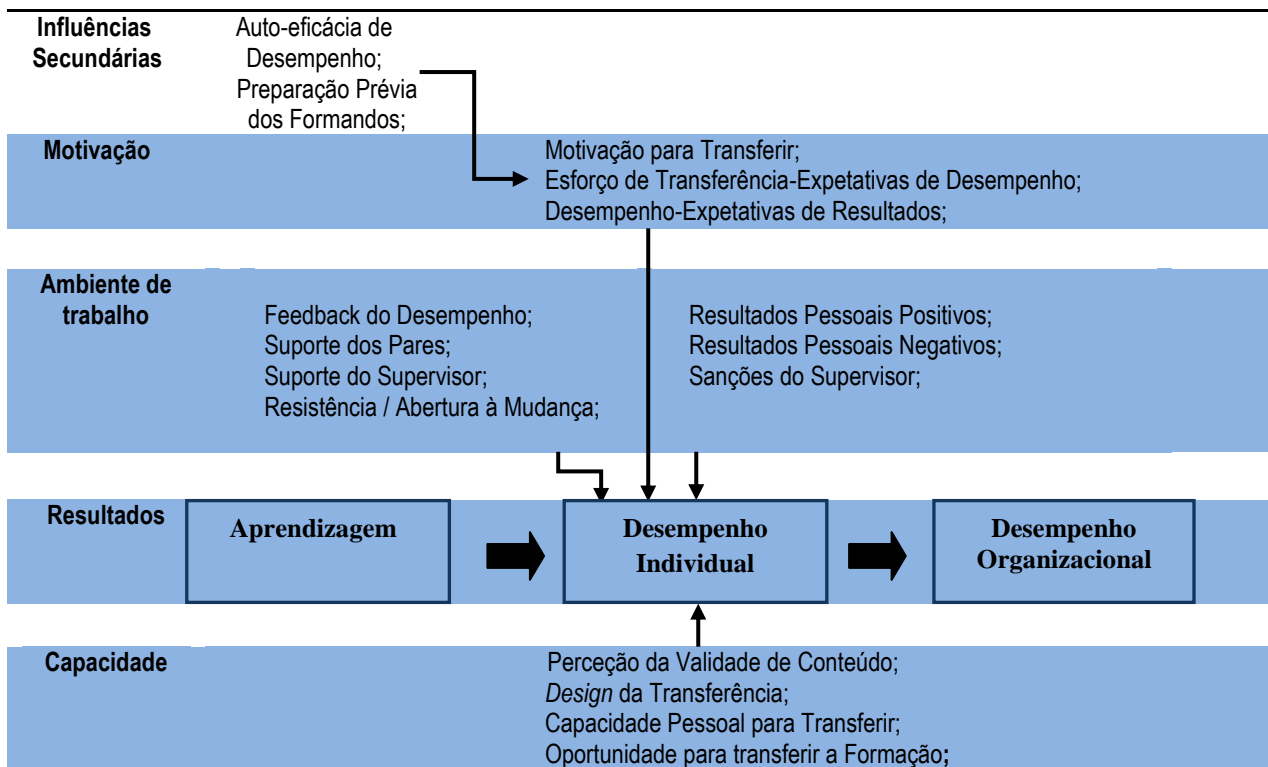
Fonte: Adaptado de Holton (1996, p. 9), referido por Leal (2011, p.46) .

Este modelo inclui, de forma sistemática, vários fatores que influenciam o processo de transferência, contribuindo estes para que se obtenham resultados formativos em três níveis, ao nível da aprendizagem, do desempenho individual e do desempenho organizacional. Estes resultados são o produto da influência direta de fatores motivacionais, de fatores de capacidade e do ambiente de trabalho, devendo ser também consideradas influências indiretas, que tal como o nome indica são influências secundárias, uma vez que estas influenciam a transferência de formação através de fatores motivacionais.

2.4.1. O modelo de transferência da formação e os fatores do LTSI

Segundo Caetano e Velada (2007), o modelo conceitual do LTSI (Learning Transfer System Inventory) de Holton (1996), foi sendo revisto e atualizado, chegando-se ao modelo conceitual atual (ver figura 3).

Figura 3 - Modelo conceitual do LTSI



Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000, 2005) referido por (Leal 2011, p.48).

Os estudos de validação do modelo conceitual do LTSI efetuados permitiram chegar a um instrumento bastante consistente constituído por 16 sub-escalas. De acordo com Holton (1996); Holton (2005) citado por Velada (2007), as variáveis associadas com a conceção da formação, (*perceção da validade de conteúdos, design de transferência, capacidade pessoal para transferir e a oportunidades para transferir*) estão classificadas no fator denominado de capacidade. As variáveis, associadas com as características dos formandos, (*motivação para transferir, esforço de transferência - expetativas de desempenho, desempenho - expetativas de resultados*) estão agrupadas no fator motivação.

As variáveis ligadas com fatores organizacionais, (*feedback do desempenho, suporte dos pares, suporte do supervisor, resistência / abertura à mudança, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos e as sanções do supervisor*) estão reunidas no fator ambiente de trabalho. Como mencionado

anteriormente (*as crenças de auto-eficácia e a preparação prévia dos formandos*) são influências secundárias que afetam a transferência da formação através de fatores motivacionais.

2.4.1.1. - Fatores da conceção da formação

O êxito de uma ação de formação depende significativamente do modo como a mesma é concebida, podendo proporcionar aos formandos a capacidade de transferir essa formação para o contexto de trabalho. Segundo (Velada, 2007) é neste sentido que são agregadas as variáveis associadas com a conceção da formação no fator designado de capacidade dos formandos.

Fatores de capacidade

A *perceção da validade de conteúdos* refere-se à ideia dos formandos sobre a relevância que a formação terá para os ajudar no efetivo desempenho das suas funções. De acordo com os estudos de Huczynski e Lewis (1980) citados por Velada (2007), quando os formandos compreendem a utilidade e a importância da formação para o desempenho real da sua função os formandos tentam transferir a formação.

Relativamente ao *design de transferência*, esta variável releva a importância do planeamento da formação, do levantamento das necessidades formativas e da organização dos conteúdos, exprimindo a forma como a formação foi concebida e como os conhecimentos foram transmitidos de modo a preparar os formandos para a transferência. De acordo Baldwin & Ford (1988); Holton et al. (1996, 2000), citados por Velada (2007), estes autores estudaram diferentes variáveis do *design* da formação comprovando a sua predominância no processo de transferência das aprendizagens do contexto formativo para o contexto profissional. Para Holton et al. (2000), citados por Caetano e Velada (2007), este é um fator crítico na transferência da formação, e referem que quando os indivíduos compreendem que a formação tem fortes possibilidades de aplicabilidade no seu contexto de trabalho, mais rapidamente utilizam no local de trabalho as novas aprendizagens.

No que diz respeito às *oportunidades para transferir* e à *capacidade pessoal para transferir*, também para Holton et al. (2000), citados por Velada e Caetano (2007), para ocorrer a transferência, mesmo que os formandos tivessem ao seu dispor no local de trabalho as oportunidades necessárias para aplicar a formação, seria também necessário que os formandos dispusessem das suas próprias oportunidades, o tempo, a energia e o espaço mental no seu trabalho diário, ou seja, a *capacidade pessoal para transferir*.

2.4.1.2. - Fatores individuais

Quando o objetivo é aumentar a eficácia da formação torna-se essencial compreender quais as várias variáveis que estão associadas aos fatores individuais, que englobam aspetos específicos referentes à personalidade dos próprios formandos, aos seus objetivos, conhecimentos e competências, e que importa compreender dado que cada individuo, de acordo com as suas características, entendem a formação e a sua implementação de modo diferente. Assim, nos fatores individuais estão reunidas variáveis que são necessárias compreender, tais como, as crenças de auto-eficácia, a preparação prévia dos formandos e os fatores motivacionais (*motivação para transferir, esforço de transferência - expectativas de desempenho, desempenho - expectativas de resultados*).

No que diz respeito às *crenças de auto-eficácia* (Holton,1996), no seu modelo de avaliação da formação, refere que a auto-eficácia do desempenho corresponde a crença geral de um individuo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar. Deste modo Holton considera que o indivíduo que apresenta um elevado grau de confiança, ao transferir novos conhecimentos para o seu local de trabalho, é capaz de mais facilmente ultrapassar os obstáculos com que se vai deparando nesse mesmo local de trabalho. Os estudos de Baldwin e Ford (1998), indicam que os formandos com níveis mais elevados de auto-eficácia têm uma maior tendência para transferir a formação para o local de trabalho.

Os estudos empíricos de Colquitt et al. (2000); Noe & Schmitt (1986) mostraram a relação entre o fator de nível individual, crenças de auto-eficácia e os resultados da formação. E Baldwin e Ford (1998; Hicks e Klimoski (1987), comprovaram que os formandos acreditam que ao melhorarem o seu desempenho obterão um posicionamento mais favorável na organização.

Houve uma teoria que forneceu um contributo fundamental para a compreensão da transferência da formação, a teoria da cognição social de Bandura (1986), ao considerar que o comportamento influencia, e é influenciado, por variáveis cognitivas e ambientais, ou seja, os indivíduos ao se acharem capazes de executarem determinadas tarefas, tem uma crença de (auto-eficácia), que associam à melhoria do desempenho, e às crenças das implicações que o seu comportamento tem sobre o ambiente (*expectativas de resultados*).

Deste modo, têm sido realizados imensos estudos para compreender qual a influência que a auto-eficácia tem sobre o desempenho, fundamentalmente em atividades de natureza individual e cognitiva. Miguel e Caetano (2007), citando Gist et al. (1987,1991); Mathieu et al. (1992); Quinones (1995); Colquitt et al.

(2000), afirmam que a auto-eficácia de desempenho tem vindo a mostrar-se fortemente relacionada com a aprendizagem e com a transferência de formação,

Na *preparação prévia dos formandos* o estudo de Baldwin e Magjuka (1991) refere que, os formandos mostram intenções mais elevadas para transferir e aplicar o que aprenderam na formação, para a seu contexto de trabalho, se receberem informação sobre a formação antes de participarem na mesma.

Fatores motivacionais

O conceito de motivação associado à transferência de formação pode definir-se como, a direção, o esforço, a persistência ou intensidade que os formandos colocam, antes, durante e após a formação, nas atividades formativas Salas e Cannon-Bowers (2001).

Segundo Cheng e Ho (2001); Noe (1986) citados por Miguel e Caetano (2007), se os formandos apresentarem baixos níveis de motivação ser-lhes-á mais difícil aprender e dominar os conteúdos da formação, interferindo com o desempenho das suas funções, sendo esta variável, a motivação dos formandos, uma variável fundamental para explicar a transferência de formação.

De acordo com Velada e Caetano (2007), a motivação relacionada com a transferência de formação pode ser de dois tipos: *motivação para aprender*, que é uma medida motivacional anterior à formação e a *motivação para transferir*, que é uma medida motivacional pós-formativa.

A *motivação para aprender* exprime o desejo intrínseco ou extrínseco dos formandos em obterem, com a formação, um elevado desempenho Hicks e Klimoski (1987).

De acordo com Noe (1986), citado por Velada e Caetano (2007, p.61). “A *motivação para transferir* exprime o desejo dos formandos em aplicarem, no seu contexto de trabalho, aquilo que aprenderam na formação” e os formandos que se mostrem entusiasmados em aprender mais facilmente irão adquirir novos conhecimentos e melhorar o seu desempenho, demonstrando uma maior capacidade para adotar novos comportamentos.

Através da sua teoria das expetativas Vroom (1964), ajudou-nos a compreender melhor o processo de transferências, considerando que os indivíduos escolhem a alternativa comportamental que os levará a

desempenhos e resultados mais favoráveis para si. Assim a expectativa é uma relação de causa e efeito, relação essa que se estabelece entre o esforço e o efeito que resulta com a aplicação do mesmo. Com base na teoria das expectativas de (Vroom,1964), e de acordo com Holton (1996, 2005) citado por Velada (2007) as expectativas foram operacionalizadas em duas variáveis distintas: expectativas de desempenho e as expectativas de resultados.

Segundo Baldwin e Ford (1998); Hicks e Klimiski (1987) existe uma relação entre as expectativas e a motivação para aprender e a motivação para transferir. A teoria das expectativas de Vroom (1964) relaciona a motivação e o desempenho: através da relação entre (quantidade de esforço e o desempenho resultante; desempenho e a recompensa e satisfação de metas pessoais).

Na variável *expectativas de desempenho* estabelece-se uma relação entre o esforço canalizado na transferência e as mudanças no desempenho da função. Existem expectativas de que o esforço de transferência conduza a mudanças no desempenho da função.

Na variável *expectativas de resultados* estabelece-se uma relação entre as mudanças operadas no desempenho da função, em virtude do esforço de transferência, esperando que tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo, havendo uma recompensa pelo esforço realizado e satisfação de metas pessoais.

Quanto mais os formandos acreditarem que o esforço realizado na transferência ou aplicação da formação irá resultar numa melhoria do seu desempenho, maior será a probabilidade de os formandos efetuarem essa transferência para o local de trabalho. O mesmo acontecendo com o facto de os formandos acreditarem que a melhoria de desempenho os conduzirá à obtenção de resultados que lhes são favoráveis Baldwin e Ford (1998); Hicks e Klimoski (1987).

No estudo empírico de acordo com Froman (1977), citado por Velada (2007), foi encontrada relação positiva entre o desempenho após a formação e as expectativas dos formandos.

2.4.1.3. - Fatores organizacionais

O principal fator que influencia as mudanças de comportamento no local de trabalho, resultantes dos conhecimentos ou das competências adquiridas nos contextos formativos, está relacionado com o ambiente

organizacional em que os indivíduos estão inseridos Brinkerhoff e Montesino (1995). De acordo com o estudo empírico de Richman-Hirsch (2001), quanto mais positivo for o ambiente de trabalho, pós processo formativo, maior será a motivação dos formandos para transferir o aprendizado para o local de trabalho, assim como, sendo um ambiente negativo este é desencorajador dessa mesma transferência. “*Os ambientes de trabalho podem criar constrangimentos às habilidades de resposta eficaz que cada pessoa possui*” (BENNER, 2001, p.18)

“*Ao nível do ambiente de trabalho existem duas grandes dimensões que podem ter implicações na transferência da formação: a cultura e clima organizacional*”. (CAETANO e VELADA, 2007, p.27)

No que se refere à cultura organizacional, uma organização que promova uma cultura de aprendizagem contínua terá uma maior probabilidade de obter dos seus colaboradores uma aplicação dos conhecimentos aprendidos nos contextos formativos.

No que diz respeito ao clima organizacional ele “*exprime a percepção que o indivíduo tem do suporte social e organizacional no seu contexto de trabalho para aplicar, no desempenho profissional, os conhecimentos adquiridos na formação*” (CAETANO e VELADA, 2007, p. 27). Para (BENNER, 2001, p.16) “*A aprendizagem experimental é reforçada nas comunidades que apoiam a aprendizagem, e em climas organizacionais adequados*”. Para (NUNES, 1995, p. 242). “*um clima que facilite a iniciativa, o diálogo e a reflexão sobre as práticas transforma cada ator num interlocutor significativo, produzindo um processo dialético de descentração e interiorização inerentes a todo o processo formativo.*”

Segundo Velada (2007) no construto do *LTSI*, que foi elaborado com base no modelo de Holton (1996, 2005) do clima de transferência fazem parte um conjunto de variáveis que estão relacionadas com os aspetos do ambiente de trabalho, tais como: (o suporte do supervisor, as sanções do supervisor, o suporte dos pares, o *feedback* do desempenho, a resistência/abertura à mudança, os resultados pessoais positivos e os resultados pessoais negativos), os quais afetam a transferência da formação.

A variável *suporte do supervisor*, de acordo com Robert e Max (1995), citados por Velada (2007), autores que estudaram e concluíram sobre o papel que o apoio do supervisor tem na transferência das aprendizagens dos contextos formativos para o contexto de trabalho, referem que os formandos ao receberem apoio do supervisor, antes e após a formação, demonstram um grau mais elevado de aplicação da formação e da utilização das competências adquiridas na mesma.

De acordo com Seyler et al. (1998), citado por Leal (2011), se em vez de os formandos receberem apoio e reforço positivo, para mudarem o seu comportamento, relativamente à transferência de formação, sofrerem *sansões do supervisor*, os estudos destes autores evidenciam que estas sanções influenciam negativamente a transferência dos formandos, interferindo na sua motivação para transferir. Ao serem demonstradas respostas negativas (comportamentais ou cognitivas) por parte das chefias, opondo-se estas à aplicação da formação, existirá uma menor probabilidade de os formandos utilizarem a formação no local de trabalho Bates et al. (2000) e Fleishman (1955).

Em relação ao *suporte dos pares* os estudos demonstram também, de acordo com Facticeau et al. (1995), citados por Velada (2007), que quanto maior for este suporte maior será a utilização dos conteúdos formativos no local de trabalho. De acordo com Seyler et al. (1998), citados por Leal (2011), estes autores mostraram igualmente que quanto maior for o reforço e suporte dos pares maior será a motivação para os formandos transferirem a formação.

Para (BENNER, 2001, p.13) “Os *gestores de cuidados de enfermagem e as enfermeiras práticas podem criar um ambiente e um clima que seja facilitador das práticas de cuidados*”.

O *feedback* do desempenho é uma variável que tem sido estudada para perceber qual a sua influência na transferência de formação. Holton et al. (2000) definem-na como sendo Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.

De acordo com Yamnil e Mclean (2001) existem vários tipos de *feedback*: *feedback positivo* - os formandos recebem informações positivas ao utilizarem a formação, *feedback negativo* – ao não utilizarem a formação os formandos são informados das consequências negativas, *feedback nulo* – não é fornecida qualquer informação sobre a importância da formação para melhorar o desempenho ou sobre a utilização da formação por parte dos formandos e o *castigo* – ao aplicarem a formação no local de trabalho os formandos são ridicularizados ou punidos.

Também existem vários indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo, que no caso da transferência da formação diz respeito à forma como são transmitidas as mudanças de desempenho dos colaboradores decorrentes dos processos formativos: conselhos, conversas e sugestões.

Os vários tipos de *feedback* estão relacionados com a reação dos formandos, com a sua motivação

para aprender e para serem produzidas mudanças de comportamento nas funções desempenhadas.

Segundo Ilgen, Fisher e Taylor (1979), existem outras características determinantes que levam os indivíduos a mudarem o seu desempenho, em função da percepção positiva ou negativa do feedback que lhes é transmitido, tais como: a credibilidade da fonte de *feedback*, o detalhe e a veracidade da informação transmitida, a crença de precisão e a utilidade da mensagem.

Há autores que demonstraram nos seus estudos que quando os formandos recebem *feedback* positivo têm níveis mais elevados de aprendizagem do que os formandos que receberam *feedback* negativo, e que o feedback positivo reduz a ansiedade no desempenho das funções Martocchio e Webster (1992). Um estudo de Reber e Wallin (1984) demonstra que o *feedback* conjuntamente com a definição de objetivos conduz a uma maior transferência de formação, do que produziria utilizando estes dois fatores separadamente.

O *feedback* positivo contribui para que os colaboradores ajustem o seu comportamento, mantendo-o ou melhorando-o, de modo a atingirem os objetivos traçados Hawley (2005); Brinkerhoff e Montesino (1995).

No modelo de Holton et al. (2000) a *resistência/abertura à mudança* é definida como o grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação. Assim sendo, os indivíduos que trabalham em ambientes favoráveis, com flexibilidade e abertura à mudança, onde exista um clima que facilite a iniciativa, o diálogo e a reflexão sobre as práticas estão mais receptivos a transferirem a formação para o contexto de trabalho. Se contrariamente o ambiente oferece resistência à mudança e é menos receptivo existe, por parte dos indivíduos, mais dificuldade para aplicarem o que aprenderam nos contextos formativos para os contextos da prática Ford et al. (1992).

Os *resultados pessoais positivos* referem-se à ideia que o indivíduo tem de que se utilizar a formação no seu contexto de trabalho mais se direciona para a obtenção de resultados positivos, como sejam, aumentos salariais, incentivos, reconhecimento público e recompensas não monetárias Caetano e Velada (2007).

Segundo Velada (2007) relativamente aos *resultados pessoais negativos*, o indivíduo tem a ideia que se não utilizar a formação no seu contexto de trabalho mais se direciona para a obtenção de resultados negativos, tais como, a castigos, críticas negativas, repreensões orais, registos de incidentes críticos.

Chegamos deste modo ao instrumento, adaptado e validado por Velada (2007) para a realidade portuguesa, o qual permite analisar os fatores que interferem na transferência de aprendizagens, tendo um construto com 17 fatores ou indicadores, introduzindo uma nova dimensão no modelo de transferência original do *LTSI* de Holton e colaboradores (2000), a transferibilidade. 12 indicadores de um construto que avalia as transferências da formação do domínio específico da formação, explicados no quadro 1, e 5 indicadores de um construto que avalia as transferências de formação do domínio geral da formação, explicados no quadro 2. Os fatores de transferência do *LTSI*, de acordo com Velada (2007) são operacionalizados de acordo com a estrutura do modelo de Holton et al. (2000), que se apresenta no quadro 1 e 2 que se seguem.

Este instrumento pretende ser útil e prático na atividade das empresas, e não meramente ser utilizado em contexto investigativo, sendo utilizado para identificar as forças e as fraquezas dos sistemas organizacionais em relação ao processo de transferências das aprendizagens.

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Quadro 1 - Construtos e Definição dos Fatores do *Domínio Específico da formação do LTSI*

Construtos	Fator(s)	Definição
Influências secundárias	Preparação prévia dos formandos 1	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação
Motivação	Motivação para transferir 2	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho
Ambiente de trabalho	<i>Outcomes pessoais positivos</i> 3	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo
	<i>Outcomes pessoais negativos</i> 4	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
	Suporte dos pares 5	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho
	Suporte do supervisor 6	Grau em que os supervisores – gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho
	Sanções do supervisor 7	Grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas (comportamentais e cognitivas) dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho
Capacidade	Perceção de validade de conteúdo 8	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função
	<i>Design de transferência</i> 9	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
	Capacidade pessoal para transferir 10	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
	Oportunidade para utilizar a formação 11	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação
	Transferibilidade 12	Grau em que os formandos percecionam que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência

Fonte: Adaptado de Velada (2007, pp. 131-132).

Quadro 2 - Construtos e Definição dos Fatores do *Domínio Geral da formação do LTSI*

Construtos	Fator(s)	Definição
Influências secundárias	Auto-eficácia de Desempenho 13	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.
Motivação	Esforço de Transferência - Expetativas de Desempenho 14	A expetativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função.
	Desempenho – Expetativas dos Resultados 15	A expetativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.
Ambiente de trabalho	Resistência/Abertura à Mudança 16	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação.
	Feedback de Desempenho 17	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.

Fonte: Adaptado de Velada (2007, pp. 131-132).

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de investigação

Ao pretendermos explorar um tema que ainda não foi estudado na organização em causa, e sobre qual se tem dúvidas relativamente à transferência de formação na ação formativa específica sobre CIPE, utilizou-se uma investigação do tipo descritivo, correlacional e transversal.

3.2. Questões de investigação

Tendo por base, as necessidades sentidas pela organização onde o estudo decorre, a revisão da literatura efetuada sobre os fatores de transferência da formação suscetíveis de influenciar o desempenho, os objetivos do estudo e o modelo de Holton (1996, 2005), que nos apresenta uma taxonomia com fatores de transferência, bem estruturada e organizada, surgiram as seguintes questões de investigação:

- Quais são os fatores que mais influenciam a transferência?
- Quais são as relações mais significativas entre os vários fatores de transferência?

3.3. Critérios de inclusão

Foram considerados como critérios de inclusão no estudo:

- Ser enfermeiro;
- Desempenhar funções no Hospital A;
- Pertencer ao serviço de Bloco operatório, Bloco de partos, Cardiologia, Cirurgia geral, Medicina interna, Obstetrícia ou Ortopedia / Neurologia, nestes serviços tivemos acesso imediato e direto aos 95 enfermeiros que pretendíamos incluir na população a estudar, não sendo por isso necessário abranger mais serviços;
- Ter frequentado pelo menos uma ação de formação sobre Classificação Internacional para a prática de Enfermagem na instituição onde desempenha funções há pelo menos seis meses;

3.4. Variáveis do estudo

Na procura de responder à problemática do estudo, e após consulta inicial da literatura sobre o tema da transferência de formação para os contextos de trabalho, foi conceptualizado um modelo de investigação, envolvendo todas as variáveis pretendidas estudar. A transferência de formação é neste estudo uma variável dependente, os fatores demográficos, as influências secundárias, a motivação, a capacidade e o ambiente de trabalho representarão as variáveis independentes do estudo.

3.5. População e amostra

De um universo de 546 enfermeiros do hospital em estudo, foi selecionada uma população de 95 enfermeiros que entravam nos critérios de inclusão do estudo. Segundo Martins (2006, p.185), população é definida como o “[...] conjunto de indivíduos ou objetos que apresentam em comum determinadas características definidas para o estudo”.

Como não foi possível incluir todos os enfermeiros da população no estudo, recorreu-se à utilização do processo de amostragem por conveniência, esta é uma técnica de amostra considerada não aleatória que segundo Marôco (2010), considera-se este tipo de amostra quando há unidades do universo que não apresentam a probabilidade de serem escolhidas, sendo a inclusão dos elementos determinada por critérios subjetivos.

Determinando-se o tamanho da amostra através do cálculo para populações finitas. Segundo (GIL, 1989, p. 98) "*para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo, deve ser composta por um número suficiente de casos*". Este número de casos depende do cálculo da amostra. Só desta forma é possível fazer generalizações e inferências estatísticas sobre a população.

Assim, partindo-se do total de 95 enfermeiros, que compõem a população estudada, calculou-se o tamanho da amostra que seria necessária e demonstraria representatividade perante a população. Segundo Marôco (2010), a dimensão da amostra depende, entre outros fatores, da homogeneidade da população, do custo, do tempo e dos meios para o estudo.

3.5.1. Cálculo do tamanho mínimo da amostra para populações finitas

Tendo por base o autor referido procedeu-se ao cálculo da amostra:

$n = \frac{Z^2 p \cdot q \cdot N}{e^2 (N-1) + Z^2 p \cdot q}$	<p>n = Tamanho da amostra; Z^2 = Nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão; p = Percentagem com a qual o fenómeno se verifica; q = Percentagem complementar (100 - p); N = Tamanho da População; e^2 = Erro máximo permitido.</p>
---	--

Nesta pesquisa utilizou-se:

- Um nível de confiança de 95% = (1- α);
 O que implica um α de 0,05 e um Z padronizado associado ao nível de confiança (1- α) = 1,96
- Um valor $p = 50$.
 Segundo (GIL, 1989, p.101), se não há estimativas prévias para p admite-se 50, obtendo assim o maior tamanho de amostra possível.
- No caso deste estudo a população é composta por 95 elementos
- O erro máximo permitido é a diferença máxima que o investigador admite suportar entre a verdadeira média populacional (m) e a media a ser calculada com base na amostra (x).
- Nesta pesquisa foi admitido um erro máximo de 0,05.

Transcrevendo os valores descritos para a fórmula, tem-se o seguinte **cálculo de amostra**:

$n = \frac{1,96^2 \cdot 50 \cdot 50 \cdot 95}{0,05^2 \cdot (95-1) + 1,96^2 \cdot 50 \cdot 50}$	⇒	$n = \frac{95}{1,235}$	⇒	$n = 76,92$
--	---	------------------------	---	-------------

Assim, seria necessário selecionar 77 enfermeiros para se poder obter resultados que fossem representativos da população estudada. Obtiveram-se 78 questionários, sendo, portanto, coerente com o tamanho da amostra que apresenta representatividade para a população do estudo.

Dos 95 questionários distribuídos foram preenchidos 82,10% (78). Os restantes 17,90% (17) dos questionários não obtiveram resposta. A amostra deste estudo ficou assim constituída por 78 enfermeiros.

3.6. Instrumento

O questionário *LTSI - learning transfer system inventory* é um sistema de inventário de transferência de formação que foi desenvolvido por Holton et al (1996), mais tarde reconhecido e atualizado por Holton et al. (2000). Validado para a realidade portuguesa por Velada (2007), a partir do original de Holton e Bates (2002), passando a constituir a versão *PLTSI*. O questionário do *PLTSI* é composto por 89 itens (Anexo I), com resposta através de uma escala de Likert com 5 pontos. Está dividido em duas partes, uma primeira para o domínio específico da formação com 63 itens (Anexo II), e uma segunda parte para o domínio geral da formação com 26 itens (Anexo III). Ao observar o quadro 3 verificamos quantos e quais os itens utilizados para caracterizar cada fator.

Quadro 3 - Fatores, número de itens e itens correspondentes ao *Domínio Específico e Geral da formação do PLTSI*

Fatores	Nº itens	Itens
Domínio Específico da Formação		
1. Preparação Prévia dos Formandos	3	9, 10, 13
2. Motivação para Transferir	4	2, 3, 4, 5
3. <i>Outcomes</i> pessoais positivos	7	6, 16, 7, 8, 15, 18, 22
4. <i>Outcomes</i> pessoais negativos	4	14, 21, 23, 24
5. Suporte dos Pares	4	28, 29, 30, 31
6. Suporte do Supervisor	6	32, 33, 37, 39, 40, 43
7. Sanções do Supervisor	9	Dimensão Comportamental: 38, 34, 35, 36, 41 Dimensão Cognitiva: 44, 45, 46, 42
8. Perceção da Validade do Conteúdo	3	47, 48, 49
9. <i>Design</i> de Transferência	3	53, 54, 55
10. Capacidade Pessoal para Transferir	5	19, 26, 11*, 12*, 20*
11. Oportunidade para utilizar a Formação	5	56, 60, 61*, 63*, 50
12. Transferabilidade	5	58,59,52,51,57
Domínio Geral da Formação		
13. Esforço de Transferência - Expetativas de Desempenho	4	65, 66, 69, 71
14. Desempenho – Expetativas dos Resultados	5	64*, 67, 68, 70, 72
15. Resistência/Abertura à Mudança	6	73*, 74*, 75, 76*, 77*, 78
16. Auto-eficácia de Desempenho	3	83, 84, 85
17. Feedback de Desempenho	7	79, 86, 87, 89, 80, 81, 88

Fonte: Adaptado de Velada (2007,p. 131-132). *Indicadores invertidos (cotados de forma oposta)

O *LTSI* foi validado para a realidade portuguesa por Velada em 2007, onde foram demonstradas as suas boas qualidades psicométricas (Anexo IV), pelo que o *LTSI* tem sido adaptado à realidade de vários países. (Tabela 1)

Tabela 1 - Comparação das consistências internas dos fatores *Específicos* e *Gerais* da formação, entre a Versão Original do *LTSI* e a Versão Portuguesa do (*PLTSI*)

Fatores	Versão Original	Versão Portuguesa	
	LTSI	(PLTSI)	
	α	α	
1. Preparação Prévia dos Formandos	.73	.57	↓ Específicos ↑
2. Motivação para Transferir	.83	.78	
3. <i>Outcomes</i> pessoais positivos	.69	.82	
4. <i>Outcomes</i> pessoais negativos	.76	.80	
5. Suporte dos Pares	.83	.83	
6. Suporte do Supervisor	.91	.87	
7. Sanções do Supervisor	.63	---	
<i>Dimensão comportamental</i>	---	.87	
<i>Dimensão cognitiva</i>	---	.76	
8. Perceção da Validade do Conteúdo	.84	.78	
9. <i>Design</i> de Transferência	.85	.77	
10. Capacidade Pessoal para Transferir	.68	.71	
11. Oportunidade para Utilizar a Formação	.70	.77	
12. Transferabilidade	---	.84	
13. Expetativas de Desempenho	.81	.82	
14. Expetativas dos Resultados	.83	.79	
15. Resistência/Abertura à Mudança	.85	.82	
16. Auto-eficácia de Desempenho	.76	.65	
17. Feedback de Desempenho	.70	.84	

Fonte: Adaptado de Velada (2007, p.140)

O questionário *LTSI* que foi validado para a realidade portuguesa, introduziu algumas alterações na estrutura original, tendo sido retirados 6 itens (1,17,25,27,62 e 82), os quais não saturaram em nenhum fator, que ao serem utilizados comprometeriam a sua validade interna. Tendo também subdividido a dimensão sanções do supervisor em sanções de dimensão comportamental e sanções de dimensão cognitiva. É de salientar ainda os indicadores invertidos, nos itens 11, 12, 20, 61, 63, 64, 73, 74, 76 e 77. (Tabela 2)

Tabela 2 - Fatores, e Comparação de Indicadores entre a Versão Original do *LTSI* e a Versão Portuguesa (*PLTSI*)

<i>Domínio Específico de Formação</i>	<i>.LTSI (11 fatores)</i>		<i>PLTSI (14 fatores)</i>
	<i>Indicadores Validados</i>	<i>Indicadores de Investigação</i>	
Preparação Prévia dos formandos	1,9,10,13		9,10,13
Motivação para transferir	2,3,4,5		2,3,4,5, 1
Resultados Pessoais Positivos	6,16,17	7,8,15,18,22	6,16,7,8,15,18,22
Resultados Pessoais Negativos	14,21,23,24		14,21,23,24, 17
Capacidade Pessoal para Transferir	19,25,26*,27*	11*,12*,20*	19,26,11*,12*,20*
Suporte dos Pares	28,29,30,31		28,29,30,31
Suporte do Supervisor	32,33,37,39,40,43		32,33,37,39,40,43
Sanções do Supervisor	38,44,45	34,35,36,41,42,46	Dimensão Comportamental 38,34,35,36,41 Dimensão Cognitiva 44,45,42,46
Perceção e Validade de Conteúdos	47,48,49,58,59		47,48,49
<i>Design</i> de Transferência	52,53,54,55		53,54,55
Oportunidade para Utilizar a Formação	56,60,61*,63*		56,60,61*,63*,50
Transferabilidade			58,59,52,51,57
<i>Domínio Geral da Formação</i>			
Expetativas de Desempenho	65,66,69,71		65,66,69,71, 82
Expetativas de Resultados	64*,67,68,70,72		64*,67,68,70,72
Resultados / abertura à mudança	73*,74*,75,76*,77*,78		73*,74*,75,76*,77*,78
Auto – Eficácia do desempenho	82,83,84,85		83,84,85
<i>Feedback</i> do desempenho	79,86,87,89	80,81,88	79,86,87,89,80,81,88

Fonte: Adaptado de Velada (2007, p.140)

Os números com * representam indicadores invertidos.

Os números a negrito representam indicadores que não saturaram na respetiva dimensão.

3.7. Considerações éticas

Após se ter obtido a autorização para a utilização do instrumento de colheita de dados (Anexo V e IV), e pelo Conselho de Administração do hospital onde se pretendia aplicar o referido instrumento e desenvolver o estudo (Anexo VII), foram contactados os enfermeiros chefes e responsáveis pelos serviços onde se pretendia aplicar o questionário. Procedeu-se à explicação, a cada um dos enfermeiros chefes e responsáveis, dos objetivos do estudo e como proceder para a entrega e recolha dos questionários.

Foi garantido o consentimento livre e esclarecido, o direito ao anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados

3.8. Procedimento na recolha dos dados

Após a entrega, estabeleceu-se o prazo de duas semanas para a recolha dos questionários preenchidos. Findo o prazo estipulado recolheram-se os questionários junto dos enfermeiros chefes e responsáveis, foram numerados e verificada a validade do seu preenchimento. Dos 95 questionários entregues, foram devolvidos 78 devidamente preenchidos, obtendo-se portanto uma taxa de resposta de 82,10%.

3.9. Procedimentos estatísticos

Após a colheita de dados, procedeu-se à sua organização e análise. Para tal, foi construída uma base de dados informatizada, no programa estatístico SPSS, versão 20. Em seguida foram utilizados os seguintes procedimentos estatísticos:

- Em primeiro lugar, realizou-se uma análise descritiva (calculando frequências absolutas e percentuais) para descrever as características dos componentes da amostra, convertendo os dados obtidos na primeira parte do questionário.
- Em segundo lugar, procedeu-se à constituição dos fatores através da transformação dos itens pelo cálculo das variáveis, a partir da base adaptada cedida pelo Professor António Caetano (utilizando-se a distribuição fatorial padrão para a versão portuguesa do *LTSI*).
- Em terceiro lugar, para se poderem tirar conclusões ou encontrar possíveis factos que permitissem uma posterior conclusão, procedeu-se à análise descritiva dos fatores (medidas de tendência central e de dispersão), análise exploratória e comparativa dos fatores (correlações bivariáveis entre os fatores através do coeficiente de correlação de Pearson).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados e analisados em duas partes. A primeira parte caracteriza a amostra do estudo e a formação, a segunda descreve as variáveis em estudo e estabelece a relação entre as mesmas.

4.1. Caracterização da amostra

Analisaram-se as características sociodemográficas (género, idade, habilitações académicas, tempo de exercício profissional, categoria profissional e curso de pós licenciatura em enfermagem), as características de inserção organizacional (tempo de exercício na organização e tipo de vínculo) e a caracterização da formação frequentada (componente predominante, duração e frequência de formação nos últimos dois anos).

Como se pode observar na tabela 3, e de acordo com os dados constantes no (Anexo VIII), no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, 87,2% ($n = 68$) dos participantes no estudo são do género feminino, 42,3% ($n = 33$) têm idade superior a 40 anos, 52,6% ($n = 41$) obtiveram licenciatura anterior à implementação do processo de Bolonha.

Tabela 3 - Caracterização sociodemográfica dos participantes

Variáveis de caracterização	(N= 78)	%
GÉNERO		
(1) Feminino	68	87,2
(2) Masculino	9	11,5
NR	1	1,3
IDADE		
(1) ≤ 30 anos	18	23,1
(2) 31 a 39 anos	24	30,8
(3) ≥ 40 anos	33	42,3
NR	3	3,8
HABILITAÇÕES ACADÉMICAS		
(1) Bacharelato	6	7,6
(2) Licenciatura Pré-Bolonha	41	52,6
(3) Licenciatura Pós-Bolonha	28	35,9
(4) Mestrado	2	2,6
NR	1	1,3

Como se pode observar na tabela 4, e de acordo com os dados constantes no (Anexo VIII), no que diz respeito às variáveis de inserção organizacional verifica-se que 35,9% ($n = 28$) têm mais de 18 anos de tempo de exercício profissional, 84,6% ($n = 66$) dos enfermeiros participantes trabalham no hospital há mais de 6 anos, 50,0% ($n = 39$) dos mesmos têm vínculo ao quadro através de um contrato de trabalho em funções públicas, 53,8% ($n = 42$) detêm a categoria profissional de enfermeiro graduado. Numa das características sociodemográficas verifica-se que 70,5% ($n = 51$) não têm o curso de pós licenciatura em enfermagem.

Tabela 4 - Caracterização sociodemográfica e de inserção organizacional dos participantes

Variáveis de caracterização	(N= 78)	%
TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL		
(1) ≤ 4 anos	3	3,8
(2) 5 a ≤ 10 anos	26	33,2
(3) 11 a ≤ 17 anos	20	25,8
(4) ≥ 18 anos	28	35,9
NR	1	1,3
TEMPO DE EXERCÍCIO NA ORGANIZAÇÃO		
(1) 1 a 3 anos	6	7,7
(2) 4 a 5 anos	6	7,7
(3) > 6 anos	66	84,6
NR	0	0,0
TIPO DE VÍCULO		
(1) Quadro	39	50,0
(2) CIT a Termo Certo	2	2,6
(3) CIT a Termo Incerto	1	1,3
(4) CIT por Tempo Indeterminado	33	42,3
NR	3	3,8
CATEGORIA PROFISSIONAL		
(1) Enfermeiro	31	39,7
(2) Enfermeiro Graduado	42	53,8
(3) Enfermeiro Especialista	5	6,7
(4) Enfermeiro Chefe	0	0,0
NR	0	0,0
CURSO DE PÓS LICENCIATURA EM ENFERMAGEM		
(1) Sim	22	28,2
(2) Não	55	70,5
NR	1	1,3

Como se pode observar na tabela 5, e de acordo com os dados constantes no (Anexo VIII), do total de 78 enfermeiros que entraram neste estudo, 66,7% ($n = 52$) referem que a ação frequentada teve uma componente predominantemente mista, ou seja, técnica e comportamental, 50,0% ($n = 39$) diz ter tido uma duração inferior a dez horas e 60,3% ($n = 47$) frequentaram mais de cinco ações de formação nos últimos dois anos.

Tabela 5 - Caracterização da formação

Variáveis de caracterização	(N= 78)	%
COMPONENTE PREDOMINANTE		
(1) Técnica	17	21,8
(2) Comportamental	6	7,7
(3) Mista	52	66,7
NR	3	3,8
DURAÇÃO		
(1) 0 a < 10 horas	39	50,0
(2) 10 a < 20 horas	27	34,6
(3) 20 a < 30 horas	2	2,6
(4) ≥ 30 horas	7	9,0
NR	3	3,8
FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO (últimos dois anos)		
(1) 1 a 2	9	11,5
(2) 3 a 4	20	25,6
(3) > de 5	47	60,3
NR	2	2,6

Estas características específicas da amostra foram controladas no tratamento e análise dos resultados.

4.2. Análise descritiva e correlacional dos fatores do *LTSI*

Conforme análise da tabela 6, e de acordo com os dados constantes no (Anexo IX), as médias dos fatores do domínio específico da formação do *LTSI*, da formação em Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, e dos fatores gerais percebermos quais os fatores destes domínios considerados mais importantes pelos enfermeiros e que mais influenciam a transferência de formação para o local de trabalho. Os fatores com médias mais elevadas e mais capazes de influenciar a transferência de formação foram:

Para os fatores específicos, da formação em Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, a "preparação prévia dos formandos (3,48)" (*isto é, o grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação*) e o fator "design da transferência (3,48)" (*isto é, o 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).

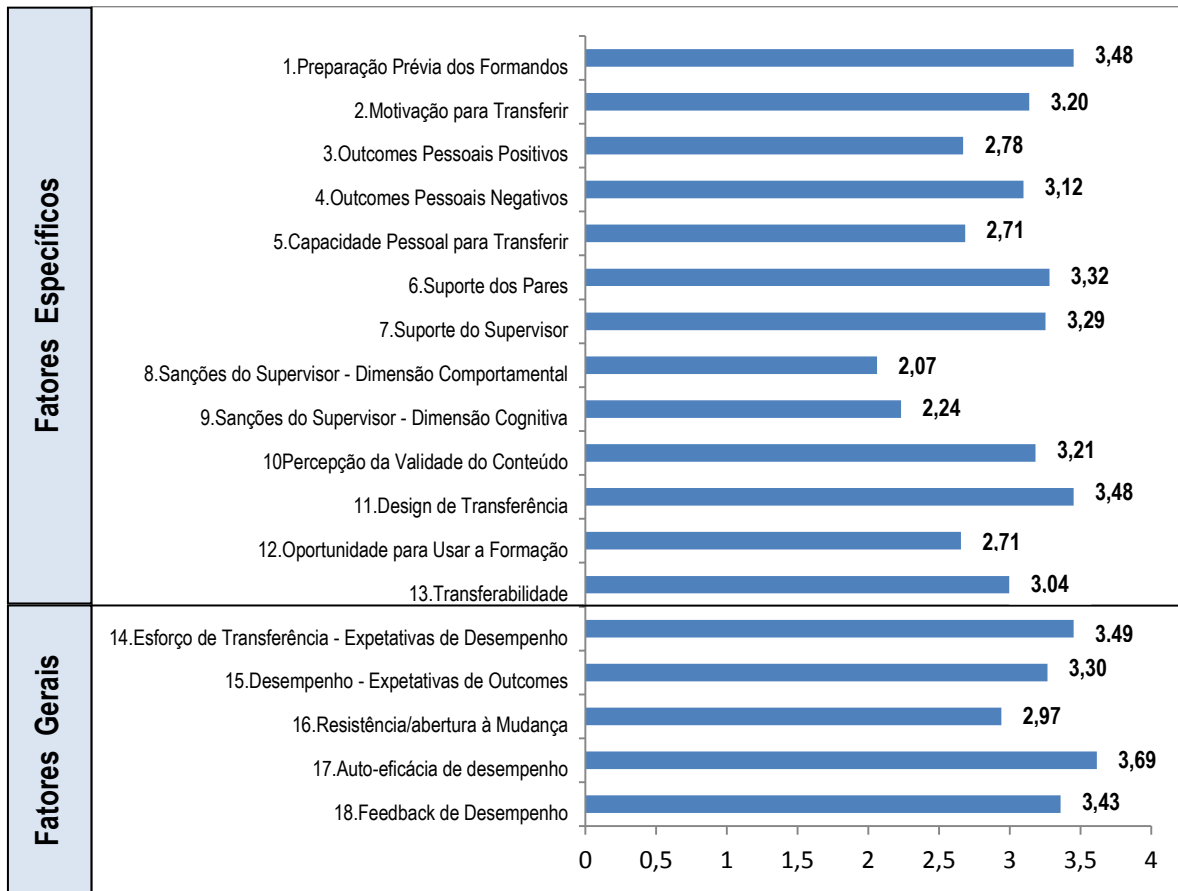
Para os fatores do domínio geral da formação, a "auto-eficácia de desempenho (3,69)" (*isto é, A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar*) e o fator "esforço de transferência - expectativas de desempenho (3,49)" (*isto é, a expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função*).

Por outro lado, os fatores com médias mais baixas, e como tal considerados menos importantes para a transferência, são:

Para os fatores específicos, da formação em Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, a "dimensão comportamental (2,07) " e a "dimensão cognitiva (2,24)" das sanções do supervisor (*isto é, o grau em que os indivíduos percecionam respostas negativas (comportamentais e cognitivas) dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho*).

Para os fatores do domínio geral da formação, a " resistência/abertura à mudança (2,97)" (*isto é, o grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação*) e o fator "desempenho/expectativas dos resultados (3,30)" (*isto é, a expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo*).

Tabela 6 - Valores Médios obtidos nos Fatores do *Domínio Específico e Geral* da formação em CIPE



Analisando as correlações bivariáveis, apresentadas na tabela 7 (cf. Anexo X), verificamos que vários fatores do *LTSI* apresentam uma correlação direta e significativa entre si. O fator que apresenta um maior número de correlações significativas com outros fatores do *LTSI* é a “preparação prévia dos formandos”. Este fator correlaciona-se positivamente com a “motivação para transferir” $r = (.563)$, $p < .01$, “outcomes pessoais positivos” $r = (.426)$, $p < .01$, “suporte dos pares” $r = (.615)$, $p < .01$, “percepção da validade do conteúdo” $r = (.483)$, $p < .01$, “design de transferência” $r = (.646)$, $p < .01$, “transferibilidade” $r = (.476)$, $p < .01$, “esforço de transferência - expetativas de desempenho” $r = (.555)$, $p < .01$, “desempenho - expetativas dos resultados” $r = (.605)$, $p < .01$, “auto-eficácia de desempenho” $r = (.405)$, $p < .01$ e com o “feedback de desempenho” $r = (.427)$, $p < .01$. Por outro lado, este mesmo fator correlaciona-se negativamente com o fator “capacidade pessoal para transferir” $r = (-.309)$, $p < .01$, “suporte do supervisor” $r = (-.433)$, $p < .01$, com a “dimensão cognitiva” $r = (-.284)$, $p < .05$ do fator “sanções do supervisor” e com a “oportunidade para utilizar a formação” $r = (-.309)$, $p < .01$. Os valores de correlações mais elevados dos fatores do *LTSI* apresenta-se entre o fator “Capacidade pessoal para Transferir” e o fator “Oportunidade para Utilizar a Formação” $r = (1.00)$, $p < .01$, entre o fator “suporte dos pares” e o fator “desempenho - expetativas dos resultados” $r = (.971)$, $p < .01$, entre a “dimensão cognitiva” e a “dimensão comportamental” do fator “sanções do supervisor” $r = (-.795)$, $p < .01$, entre o fator

“esforço de transferência/expetativas de desempenho” e o fator “transferabilidade” $r = (.766)$, $p < .01$ e entre o fator “resistência/abertura à mudança” e o fator “outcomes pessoais negativos” $r = (.759)$, $p < .01$. O fator que apresenta menor número de número de correlações significativas é o fator “outcomes pessoais negativos”.

No que se refere às correlações do domínio geral de formação, verifica-se que os fatores estão todos correlacionados entre si. O fator “esforço de transferência - expetativas de desempenho” correlaciona-se positivamente com o “desempenho - expetativas dos resultados” $r = (.499)$, $p < .01$, “auto-eficácia de desempenho” $r = (.295)$, $p < .01$. O fator “feedback de desempenho” também se correlaciona positivamente com a “resistência / abertura à mudança” $r = (.427)$, $p < .01$ e com “Auto-eficácia de desempenho” $r = (.423)$, $p < .01$. O fator “resistência/abertura à mudança” é o que apresenta evidencia de menor correlação significativa com os outros fatores deste domínio.

Tabela 7 - Desvio-Padrão e Correlação entre os Fatores do LTSI

Variável número		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	DP																		
(1)Preparação Prévia dos Formandos	,73	-																	
(2)Motivação para Transferir	,80	(,563)	-																
(3)Outcomes Pessoais Positivos	,71	(,426)	(,580)	-															
(4)Outcomes Pessoais Negativos	,64	(,064)	(,099)	(,255)	-														
(5)Capacidade pessoal para Transferir	,61	(-,309)	(-,345)	(-,108)	(,130)	-													
(6)Suporte dos Pares	,73	(,615)	(,476)	(,437)	(-,009)	(-,242)	-												
(7)Suporte do Supervisor	,66	(-,433)	(-,203)	(,348)	(,352)	(-,027)	(-,537)	-											
(8)Sanções do Supervisor (DC)	,76	(-,191)	(-,224)	(,152)	(-,168)	(,466)	(-,166)	(-,155)	-										
(9)Sanções do Supervisor (DCG)	,73	(-,284)	(-,297)	(,091)	(-,094)	(,506)	(-,262)	(-,236)	(-,795)	-									
(10)Perceção da Validade do Conteúdo	,76	(,483)	(,647)	(,326)	(,168)	(-,263)	(,499)	(-,224)	(-,165)	(-,248)	-								
(11)Design de Transferência	,86	(,646)	(,610)	(-,336)	(,082)	(-,362)	(,518)	(,347)	(-,221)	(-,322)	(-,516)	-							
(12)Oportunidade para Utilizar a Formação	,61	(-,309)	(-,345)	(-,108)	(,130)	(1,00)	(-,242)	(-,027)	(,466)	(,506)	(-,263)	(-,362)	-						
(13)Transferabilidade	,56	(,476)	(,725)	(,409)	(-,008)	(-,312)	(,509)	(,275)	(-,129)	(-,253)	(,752)	(,500)	(-,312)	-					
(14)Esforço de Transferência	,80	(,555)	(,666)	(,356)	(,114)	(-,383)	(,566)	(,256)	(-,373)	(-,451)	(,745)	(,718)	(-,383)	(,766)	-				
(15)Expetativas dos Resultados	,58	(,605)	(,416)	(,397)	(-,021)	(-,213)	(,971)	(,484)	(-,143)	(-,230)	(,475)	(,458)	(-,213)	(,482)	(,499)	-			
(16)Resistência/Abertura à Mudança	,54	(,187)	(,373)	(,450)	(,759)	(,026)	(,108)	(,305)	(-,064)	(-,068)	(,165)	(,254)	(,026)	(,202)	(,207)	(,078)	-		
(17)Auto-eficácia de Desempenho	,51	(,405)	(,240)	(,107)	(,041)	(-,143)	(,135)	(,206)	(-,270)	(-,300)	(,179)	(,331)	(-,143)	(,247)	(,295)	(,136)	(,112)	-	
(18)Feedback de Desempenho	,54	(,427)	(,176)	(,257)	(,357)	(-,098)	(,227)	(,422)	(-,116)	(-,103)	(,161)	(,395)	(-,098)	(,089)	(,116)	(,210)	(,427)	(,423)	-

Legenda:

- Correlação significativa no nível de significância de 0,01
- Correlação significativa no nível de significância de 0,05
- Sem correlações significativas

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos interpretar os resultados obtidos, apreciando-os criticamente e comparando-os com o quadro teórico de referência.

A amostra deste estudo é constituída por 78 enfermeiros essencialmente maioritariamente do género feminino 87,2% ($n = 68$), um valor superior ao que se verifica a nível nacional, o qual é de 81,69% (53814), segundo os dados estatísticos da Ordem dos Enfermeiros (OE), 2013.

Em relação à idade, a distribuição da amostra é homogénea, com a maioria 53,9% ($n = 42$) dos enfermeiros a apresentarem idades iguais ou inferiores a 39 anos, um valor ligeiramente superior ao que se observa a nível nacional 52,56% (38142), segundo dados estatísticos da OE (2010).

Em relação às habilitações académicas a maioria dos enfermeiros têm uma licenciatura obtida anteriormente à implementação do processo de Bolonha 52,6% ($n = 41$) e apenas 2,6% ($n = 2$) possuem mestrado.

No que concerne ao tempo de exercício profissional, 62,8% ($n = 49$) dos enfermeiros da amostra têm tempo igual ou inferior a dezassete anos de exercício.

A grande maioria dos enfermeiros trabalha há mais de seis anos na organização 84,6% ($n = 66$).

Os enfermeiros têm predominantemente uma vinculação através de um regime de contrato de trabalho em funções públicas 50,0% ($n = 39$), variando o tipo de vínculo entre o termo certo 2,6% ($n = 2$), o termo incerto 1,3% ($n = 1$) e o tempo indeterminado 42,3% ($n = 33$).

A amostra do estudo detêm maioritariamente a categoria profissional de enfermeiro graduado 53,8% ($n = 42$). Na sua maioria os enfermeiros não possuem curso de pós licenciatura em enfermagem 70,5% ($n = 51$), valor este que é inferior ao valor nacional o qual se situa em 80,14% (52805), segundo os dados estatísticos da OE (2013).

No que respeita à caracterização da formação é de salientar que a maioria dos enfermeiros 60,3% ($n = 47$) frequentou mais de cinco ações de formação nos últimos dois anos.

Ao analisar as médias dos fatores do LTSI percebemos que, em termos da transferência da formação da Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, os enfermeiros consideraram a "preparação prévia dos formandos" (*Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação*) e o "design da transferência" (*Grau em que a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência, e as instruções da formação coincidem com os requisitos da função*) os fatores mais importantes. Os enfermeiros intuem que os fatores menos decisivos na eficaz transferência da formação para o contexto de trabalho são as sanções do supervisor (*Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores/gestores quando utilizam a formação no local de trabalho*), a "oportunidade para utilizar a formação" (*Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação*) e a "capacidade pessoal para transferir" (*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*).

Constata-se assim que é dada grande importância a preparação prévia dos formandos, este é um fator de influência secundária que afeta a transferência de formação, e no caso concreto deste estudo pode significar que os enfermeiros se sentiram envolvidos no diagnóstico das necessidades e no planeamento da formação, e que os mesmos foram informados sobre a formação antes da participação na mesma. Deste modo, ficaram mais preparados psicologicamente e motivados para aprender, percebendo a utilidade da formação para o desempenho das suas funções. O estudo de Baldwin e Magjuka (1991), constatou que os formandos que receberam informação sobre a formação antes da sua participação, mostraram intenções mais elevadas para transferir e aplicar no seu contexto de trabalho o que aprenderam na formação. De acordo com Holton (1996, 2005), citado por Velada (2007) o grau de preparação prévia dos formandos são influências secundárias que afetam a transferência da formação através de fatores motivacionais. Salienta-se também o fator *Design* de Transferência, relevando a importância do planeamento da formação, do levantamento das necessidades formativas e da organização dos conteúdos, estando de acordo com a efetiva realidade do hospital e dos enfermeiros. Indicando que em relação à Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem, os enfermeiros sentem a sua utilidade e aplicabilidade.

De acordo com Baldwin & Ford (1988); Holton et al. (1996, 2000), citados por Caetano e Velada (2007), os seus estudos comprovam a predominância das diferentes variáveis do *design* da formação no processo de transferência das aprendizagens do contexto formativo para o contexto profissional. Para Holton et al. (2000), citados por Caetano e Velada (2007), este é um fator crítico na transferência da formação, e referem que quando os indivíduos compreendem que a formação tem fortes possibilidades de aplicabilidade no seu contexto de trabalho, mais rapidamente utilizam no local de trabalho as novas aprendizagens.

O baixo valor atribuído às sanções do supervisor, indica-nos que as chefias não criaram dificuldades aos enfermeiros quando estes se dispuseram a frequentar a ação de formação, não questionaram a utilidade da mesma, nem contestaram a aplicação dos novos conhecimentos adquiridos para a prática profissional. Assim, os enfermeiros sentem que a Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem é algo de natural para o exercício das suas funções, não percecionando qualquer tipo de críticas negativas por parte das chefias quando transferiram as aprendizagens que adquiriram no contexto formativo, para o seu contexto de trabalho. Segundo Bates et al. (2000); Fleishman (1955) se as chefias demonstrarem oposição à aplicação da formação, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho.

As baixas pontuações que foram atribuídas aos fatores relacionados com a capacidade pessoal para transferir e a oportunidade para utilizar a formação, revela que os enfermeiros não sentiram ter ao seu dispor, no local de trabalho, as possibilidades necessárias para aplicar a formação, comprometendo o seu esforço de aprendizagem sobre o processo de transferir, e simultaneamente não encontraram as suas próprias oportunidades, ou seja, o tempo, a energia e o espaço mental para poderem aplicar a formação no seu trabalho diário. De acordo com Holton et al. (2000), citados por Caetano e Velada (2007), para ocorrer a transferência, mesmo que os formandos tivessem ao seu dispor no local de trabalho as oportunidades necessárias para aplicar a formação, seria também necessário que os formandos dispusessem das suas próprias oportunidades, ou seja, a capacidade pessoal para transferir.

Ao analisar as médias obtidas nos fatores gerais verificamos que não existe uma grande dispersão nos valores. Contudo, os fatores “auto-eficácia de desempenho” (*A crença geral de um individuo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar*) e “esforço de transferência – expectativas de desempenho” (*A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função*) adquirem médias mais elevadas. Os enfermeiros concluem que o fator menos decisivo, deste domínio, na transferência é a “resistência/abertura à mudança” (*Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação*). Evidencia-se, deste modo, que os enfermeiros da amostra atribuem grande valor à sua capacidade de desempenho, e à crença que as suas características individuais são capazes de influenciar o processo de transferência da formação, os estudos de Baldwin e Ford (1998) indicam que os formandos com níveis mais elevados de auto-eficácia têm uma maior tendência para transferir a formação para o local de trabalho. Assim como, acreditam que ao melhorarem o seu desempenho obterão um posicionamento mais favorável na organização Baldwin e Ford (1988); Hicks e Klimoski (1987).

O valor mais baixo que se obteve na “resistência/abertura à mudança”, mostra que os enfermeiros têm como expectativa que o esforço que empreendem ao utilizar a formação seja reconhecido e recompensado pela organização e pelos colegas, estando abertos a novas ideias, a novas metodologias de trabalho e ao encorajamento no investimento na aplicação da formação no local de trabalho.

Pensando no caso específico do estudo, isto significa que, a transferência de formação e, conseqüentemente, a mudança de comportamentos no local de trabalho, está relacionada essencialmente com fatores que dependem diretamente do próprio sujeito e da percepção que o mesmo tem sobre o seu desempenho, da sua atitude e da sua competência para transferirem o que aprenderam nos contextos formativos para o contexto de trabalho, com fatores motivacionais e de capacidade dos formandos.

Refletindo sobre a análise das correlações da formação específica em CIPE, verifica-se que são vários os fatores que apresentam correlações estatisticamente significativas entre si. Sabendo que se trata de um estudo correlacional, e por isso não se poder reconhecer claras relações de causalidade, convém compreender quais as correlações que se ajustam ao propósito deste estudo e às circunstâncias da organização. Deste modo, verifica-se que existe uma correlação positiva média estatisticamente significativa entre o fator “preparação prévia dos formandos” e os fatores, “motivação para transferir” (*Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho*), “outcomes pessoais positivos” (*Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo*), “percepção da validade do conteúdo” (*Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função*), “esforço de transferência - expectativas de desempenho” (*A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função*), “transferibilidade” (*Grau em que os formandos percebem que a formação e o seu contexto de trabalho os prepara para a transferência*), “auto-eficácia de desempenho” e com o “feedback de desempenho” (*Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo*), e uma correlação positiva forte com os fatores, “suporte dos pares” (*Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho*), “design de transferência” e com o “desempenho - expectativas dos resultados” (*A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo*). Isto indicia que os enfermeiros estão mais preparados para participar na formação quanto maior for, a sua motivação para a utilização da formação no local de trabalho, a perspectiva de obter resultados positivos com a aplicação da formação, a intuição de que o conteúdo da formação reflete exatamente a exigência da sua função, a possibilidade de que com o esforço que canalizam na transferência podem advir mudanças no desempenho da sua função, a percepção de que o ambiente de trabalho e a formação a frequentar os prepara

para a transferência, a crença de serem capazes de mudar o seu desempenho quando assim o desejarem e os com Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo.

Os enfermeiros estão ainda mais preparados para participar na formação, se perceberem o suporte por parte dos colegas, se a formação for concebida e implementada de modo a prepará-los para transferirem e a transmitir informações que coincidam com as exigências da função e se acreditarem que o esforço realizado na transferência, ou a aplicação da formação, irá resultar numa melhoria do seu desempenho e/ou à obtenção de resultados que lhes serão favoráveis.

O fator “preparação prévia dos formandos” apresenta uma correlação média negativa estatisticamente significativa, e por isso inversa, com os fatores, “capacidade pessoal para transferir”, “suporte do supervisor” (*Grau em que os supervisores – gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho*) e com a “oportunidade para utilizar a formação”, e uma correlação negativa fraca com a dimensão cognitiva do fator “sanções do supervisor”. O que mostra que, os enfermeiros não se sentem menos preparados para participar na formação se tiverem menos tempo, a energia e o espaço mental para poderem aplicar a formação no seu trabalho diário, menor perceção do suporte dos superiores hierárquicos e menos recursos necessários para a utilização da formação, mas sentir-se-ão menos preparados para participar na formação e com menos probabilidade de utilizarem a formação no local de trabalho, quanto maior for a oposição demonstrada ou as sanções, por parte das chefias, à aplicação da formação.

Existe uma correlação positiva perfeita entre o fator “Capacidade pessoal para Transferir” e o fator “Oportunidade para Utilizar a Formação”. É a demonstração de que se a organização tiver a capacidade de fornecer aos enfermeiros os meios necessários e lhes transmitir o que se pretende, eles terão mais energia mental para implementar as mudanças pretendidas com a formação. Se pensarmos na possibilidade de estes recursos poderem ser monetários, então isto poderá querer dizer que a não recompensa adequada poderá comprometer os resultados pretendidos.

Existe uma correlação positiva forte entre o fator “suporte dos pares” e o fator “desempenho - expectativas dos resultados”, entre o fator “esforço de transferência - expectativas de desempenho” e o fator “transferibilidade”, e entre o fator “resistência/abertura à mudança” e o fator “outcomes pessoais negativos” (*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*). A primeira correlação indicia que, quanto maior for o apoio dos colegas na organização, para utilizarem a formação, maior será a probabilidade de os enfermeiros se sentirem motivados para introduzirem melhorias no desempenho, o que está de acordo com o

demonstrado nos estudos de Seyler et al. (1998), citados por Leal (2011), que indicam que quanto maior o suporte dos pares maior será a motivação para os formandos transferirem a formação. A segunda correlação apresentada poderá indicar que os enfermeiros consideram que, quanto maior for a motivação mais capazes se sentem para a transferência, ou seja, têm a expectativa de que ao utilizarem a formação no seu contexto isso aumenta a sua produtividade e obtêm um melhor desempenho ao aplicar o que aprenderam na formação, aumentando também a percepção de que o investimento que a organização faz para os manter atualizados os levará a ficar mais preparados para a aplicação dos novos conhecimentos. Da terceira correlação estabelecida poderemos estabelecer a seguinte relação, quanto mais fechado for o ambiente à mudança para aplicar os conhecimentos adquiridos, mais dificuldades surgirão na aplicação dos mesmos, com os consequentes efeitos negativos que tal facto implicará sobre os indicadores de produtividade, o que está de acordo com os estudos de Ford *et al.* (1992), os quais evidenciaram que se o ambiente oferece resistência à mudança e é menos recetivo existe, por parte dos indivíduos, mais dificuldade para aplicarem o que aprenderam nos contextos formativos para os contextos da prática.

Existe uma correlação negativa forte entre a “dimensão cognitiva” e a “dimensão comportamental” do fator “sanções do supervisor”. Os enfermeiros podem estar a querer dizer que quanto mais negativos forem os comportamentos das suas chefias, quando os seus colaboradores pretendam aplicar as aprendizagens efetuadas, menos condições essas mesmas chefias terão para se desenvolverem, prestarem atenção e informações que levem os sujeitos a implementar os conhecimentos adquiridos. Os estudos de Bates et al. (2000) e Fleishman (1955) constataam que ao serem demonstradas respostas negativas (comportamentais ou cognitivas) por parte das chefias, opondo-se estas à aplicação da formação, existirá uma menor probabilidade de os formandos utilizarem a formação no local de trabalho.

O fator que apresenta menor número de correlações significativas é o fator “*outcomes* pessoais negativos”, deduzindo-se assim que, os enfermeiros não esperam que pelo facto de não aplicarem a formação no seu local de trabalho isso tenha algum efeito negativo. Se pensarmos que estes efeitos negativos poderiam ser consequências na avaliação do desempenho, nos salários ou nas suas próprias carreiras, então estaríamos a dizer que a não aplicação da formação não traria nenhuma consequência na sua avaliação do desempenho, nos seus salários ou nas suas carreiras.

No que se refere às correlações do domínio geral de formação o fator “esforço de transferência - expectativas de desempenho” apresenta uma correlação positiva média, estatisticamente significativa, com o fator “desempenho - expectativas dos resultados” e positiva fraca com o fator “auto-eficácia de desempenho”. Os enfermeiros acreditam que quanto maior for o esforço realizado na transferência maior será a

probabilidade de melhorarem o desempenho das suas funções, e que ao aumento do seu esforço e do seu desempenho corresponderá um aumento das recompensas, sentindo-se mais satisfação em alcançar metas pessoais, sendo maior também a sua crença de que deste modo sejam mais capazes de desejarem melhorar o desempenho. Ainda existe uma correlação positiva média entre o fator “*feedback* de desempenho” e os fatores “resistência/abertura à mudança” e “auto-eficácia de desempenho”. Isto poderá indicar que, ao nível do ambiente de trabalho, quanto maior for o *feedback* positivo, como seja, a definição de objetivos, a transmissão precisa dos objetivos e da utilidade da mensagem, maior será a abertura para utilizar as novas aprendizagens e o desejo de melhoria do desempenho. Contrariamente, se o *feedback* for negativo, como seja, a não definição de objetivos, a não transmissão precisa dos objetivos e da utilidade da mensagem, maior será a resistência para utilizar as novas aprendizagens e o não desejo de melhoria do desempenho. Os estudos de Hawley (2005); Brinkerhoff e Montesino (1995) demonstraram que o *feedback* positivo contribui para que os colaboradores ajustem o seu comportamento, mantendo-o ou melhorando-o, de modo a atingirem os objetivos traçados. E o estudo de Reber e Wallin (1984) demonstra que o *feedback* conjuntamente com a definição de objetivos conduz a uma maior transferência de formação, do que produziria utilizando estes dois fatores separadamente.

Neste domínio da formação, existe um fator que apresenta evidencia de menor correlação significativa com os outros fatores, é o fator “resistência/abertura à mudança”, inferindo-se assim, que os enfermeiros não esperam que a melhoria do seu desempenho tenha uma relação franca e clara com a resistência à mudança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a organização, a formação é parte integrante da Governança Clínica e reflete a ideia do desenvolvimento profissional contínuo. Para Gomes et al. (2008) os benefícios que resultam da formação profissional, quando enquadrada nos objetivos estratégicos da organização são variados, salientando-se como fundamental para ajustar o contexto às necessidades reais, levando a melhorias de desempenho e funcionando como motor do aumento da produtividade e do desenvolvimento organizacional. Para a autora, a análise reflexiva e a interpretação das experiências formativas da sua prática permite-lhe consolidar conhecimentos e desenvolver competências específicas, impulsionando-a a uma modificação gradual, do seu nível de desempenho competente de um principiante/iniciado até ao perito, como afirma Benner (2001). A formação profissional só sedimenta conhecimentos se efetuarem as transferências de aprendizagem dos contextos formativos, para os contextos da prática, pelo que se torna crucial analisar quais são os fatores que mais influenciam a transferência de formação e quais são as relações mais significativas entre os vários fatores de transferência, que constituíram as questões de investigação do estudo.

Os resultados apresentados permitirão responder às questões colocadas e apresentar algumas sugestões, podendo ser utilizados pela organização para potenciar o seu desenvolvimento e o dos enfermeiros.

Da análise descritiva dos fatores respondemos à primeira questão da investigação, evidenciando-se, assim, que os enfermeiros da amostra consideraram que os fatores que mais influenciam a transferência de formação para o local de trabalho, quer do domínio específico da formação em CIPE, quer do domínio geral da formação são:

- Ao nível da conceção da formação o estudo salienta a importância do fator *desing* de transferência para explicar a transferência de formação específica em CIPE para o local de trabalho.

- Em relação às características individuais dos formandos, foi salientada a importância do fator preparação prévia dos formandos, para a transferência de formação específica em CIPE, e os fatores auto-eficácia do desempenho, e o esforço de transferência - expectativas de desempenho na transferência de formação do domínio geral.

Desta forma, para que exista transferência de formação é fundamental que a organização, quando pretende realizar uma formação específica, envolva os enfermeiros no diagnóstico das necessidades

formativas, no seu planeamento e os informe sobre a formação antes da participação na mesma. A conceção da formação deve ser pensada para que os enfermeiros consigam aprender os conteúdos formativos e o modo de os poder aplicar. Tal facto ajuda a orientar os enfermeiros para os objetivos, a ficarem mais preparados, consciencializados e motivados para aprender, ajudando-os a perceberem mais facilmente a utilidade da formação para o seu desempenho, a acreditarem que são capazes de melhorar o seu desempenho e a ter a expectativa de que a orientação que fazem para a aprendizagem muda o seu desempenho. Ficando criadas condições para os enfermeiros aprenderem, os efeitos dessa aprendizagem sejam mais positivos e que a formação possa ser desenvolvida para ajudar a organização a alcançar os seus objetivos (BRAWN, 2002, p.569).

A análise correlacional dos fatores possibilitou responder à segunda questão de investigação, sobre quais as relações mais significativas entre os vários fatores de transferência, concluindo-se, quer a nível dos fatores de transferência do domínio específico da formação em CIPE, quer a nível dos fatores do domínio geral, que são vários os fatores a apresentar correlações estatisticamente significativas entre si, possibilitando conhecer quais os fatores que favorecem a aprendizagem e os que a impedem, tendo sido identificados os seguintes fatores:

- O suporte dos pares, o *design* de transferência, as expectativas de desempenho e de resultados e a resistência/abertura à mudança, as sanções do supervisor e o *feedback* de desempenho.

Este trabalho sugere que, para se potenciar a intensidade da transferência da formação, e assim existam *outputs* da formação, traduzidos em retenção e resultados de aprendizagem, a organização deve ter em conta os vários aspetos referentes ao processo formativo, desde a conceção da formação (o *design* de transferência), às características dos formandos que envolvem a motivação (expectativas de desempenho e de resultados) e aos fatores do ambiente de trabalho ou organizacionais (suporte dos pares, resistência/abertura à mudança, sanções do supervisor e o *feedback* de desempenho), estando de acordo com os estudos de Baldwin e Ford (1998), citados por Caetano e Velada (2007).

Assim, a organização deverá dar especial atenção ao modo como concebe a formação, de modo a que os objetivos sejam transmitidos de forma clara, e que esta os prepare para as funções necessárias a executar no seu desempenho. O ambiente de trabalho deve de encontrar estratégias que possibilitem a equipa a diminuir o stress e lhes proporcionem bem-estar, podendo estas estratégias criarem mais condições para que os enfermeiros não ofereçam resistência à mudança e reforcem a utilidade da formação no local de trabalho, funcionando como suporte para a implementação das novas aprendizagens. O ambiente de trabalho deve de

ser aberta, os resultados da estrutura organizativa poderão ser divulgados em rede e acessíveis a todos os profissionais, a avaliação de desempenho deverá ter momentos formais e informais para valorização das mudanças que se vão operando no desempenho da função, podendo estes momentos informais coincidirem com as reuniões decorrentes do planeamento das sessões formativas, onde se poderá fornecer o feedback positivo sobre essas mudanças, de modo a poderem ser criadas mais condições de abertura à mudança e de apresentação de propostas de melhoria inovadoras.

Ao trabalhar os aspetos referidos anteriormente, os da conceção da formação e do ambiente de trabalho, os enfermeiros irão aumentar a sua motivação e capacidade para transferirem a formação para os contextos de trabalho e melhorar o desempenho das suas funções, tendo, por isso, as expectativas de desempenho e de resultados aumentadas, esperando, por um lado, que mais facilmente o esforço que dirigem na transferência origina melhorias de desempenho, e por outro, que com essas melhorias obtenham os resultados pretendidos, quer a nível pessoal, quer a nível da organização.

O estudo torna evidente que os enfermeiros acham que a não aplicação da formação não lhes trará nenhuma consequência negativa, pelo que sugerimos que sejam mais trabalhados os aspetos da nova metodologia da avaliação de desempenho. Assim como acham, que se a organização for capaz de lhes fornecer incentivos terão maior oportunidade para utilizar a formação e serão mais capazes de a utilizar, este é hoje em dia um aspeto muito sensível nas organizações, confrontadas com a escassez de recursos financeiros as organizações apresentam dificuldades em atribuir incentivos salariais, mas poderão as chefias investir em sinergias junto das equipas, refletindo sobre o modo como a formação profissional poderá constituir um incentivo, e de que modo as planificações de trabalho podem ajudar a traduzir essa reflexão, rentabilizando tempos e envolvendo toda a equipa para um trabalho que se pretende mais positivo, mais inovador e competitivo.

Apesar de existirem estudos realizados sobre a transferência de formação aplicando o instrumento *LTSI* a nível nacional, estes estudos não se encontraram na área da saúde. Sugere-se, desta forma, o aprofundamento do estudo da transferência de formação para o exercício profissional dos enfermeiros, em virtude de este tema ser ainda pouco valorizado na saúde e mais concretamente neste grupo profissional. Assim, poder-se-ão comparar os resultados dos vários estudos empíricos nesta área e enriquecer a discussão dos mesmos, contribuindo para a teorização dos aspetos formativos. Bem como, estudar a relação entre outro tipo de variáveis e a transferência da formação, para além das refletidas no presente trabalho.

Com este trabalho deixam-se algumas pistas, do ponto de vista prático, que podem ser utilizadas pelos responsáveis de formação que desejem agilizar a intensidade da aplicação da formação nos contextos de trabalho. Podendo ter interesse que estes responsáveis analisem, ao longo do tempo a transferência de formação, os comportamentos antes, de seguida à realização da formação e algum tempo após o seu término, e acompanhem com frequência o nível de entusiasmo dos enfermeiros, avaliando a necessidade de ações formativas que melhorem ou intensifiquem os métodos, as políticas e as técnicas de gestão de recursos humanos.

O estudo apresentou as seguintes limitações:

O facto de a amostra utilizada ser de conveniência, e constituída por enfermeiros de apenas uma organização hospitalar, com particularidades singulares em termos funcionais e estruturais, restringe a generalização dos resultados a outros contextos e, conseqüentemente, a sua validade externa.

Por ser um estudo descritivo-correlacional não proporciona o reconhecimento evidente do estabelecimento de relações de causalidade.

Não ter sido possível aplicar o instrumento de colheita de dados em dois momentos distintos, um pré-formativo e outro pós-formativo, impossibilitando determinar a alteração dos comportamentos antes e depois da formação.

Apesar de se terem encontrados estudos realizados em Portugal sobre a transferência de aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional, os quais analisam as variáveis apresentadas, não se encontraram nenhuns na área da saúde. Este facto impossibilitou a comparação dos resultados com estudos nacionais na área da saúde, limitando deste modo a discussão dos mesmos.

Para novos estudos sobre esta temática deixo as seguintes sugestões:

Utilizar amostras maiores, possibilitando deste modo a utilização de testes paramétricos e um aumento do nível de confiança dos resultados alcançados. A utilização destes testes poderia permitir encontrar mais diferenças entre os dados demográficos quando na realidade essas diferenças existem.

Noutras ações formativas que se realizem na instituição, onde se pretenda desenvolver competências específicas nos enfermeiros para serem aplicadas nos domínios da prática de enfermagem, o instrumento LTSI deverá ser aplicado em dois momentos, um pré-formativo e outro pós-formativo para se perceber se os comportamentos dos enfermeiros mudaram após a formação.

A realização futura de estudos nas chefias de enfermagem sobre esta temática. Para que as chefias não demonstrem oposição ou sanções pela aplicação da formação, e em virtude de não terem sido identificados os fatores de transferência de formação neste grupo específico. Assim poderia, posteriormente, ser realizado um investimento ao nível da formação das chefias. Estas formações teriam o objetivo de preparar e envolver estas chefias para a implementação dos novos processos formativos e das mudanças organizacionais pretendidas, diminuindo a possibilidade de oposição à aplicação dos novos processos de aprendizagem no local de trabalho por parte dos enfermeiros.

Dever-se-á aprofundar e desenvolver o estudo da transferência da formação, tanto na área da saúde como de uma forma geral, visto este tema ser ainda pouco valorizado no nosso País.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldwin, T. T., e Ford, J. K. (1988). ***Transfer of training: A review and directions for future research.*** *Personnel Psychology*, 41 (1), 63-105.
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., e Loher, B. T. (1991). ***The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning.*** *Personnel Psychology*, 44, 51-65.
- Bandura, A. (1986). ***Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.*** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bates, R. A., Holton, E. F. III, Seyler, D. L., e 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.
- Benner, Patricia (2001). ***De iniciado a perito*** - Quarteto editora ISBN: 972-8535-97-X (290)
- Brawn, J. (2002). ***Training needs assessment: A must for developing an effective training program.*** *Public Personnel Management*, 31, 569-578
- Brinkerhoff, R. O., e Montesino, M. U. (1995). ***Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study.*** *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3), 263-274.
- Brykczynski, K. (2004). ***De principiante a perito: excelência e poder na prática clínica de enfermagem.*** In: Tomey, A & Alligood, M.. *Teóricas de enfermagem e sua obra. Modelos e teorias de enfermagem (5ª ed.)*. (pp. 185-207). Loures: Lusociência.
- Caetano, A. (2001). ***Mudança e intervenção organizacional.*** In J. M. C. Ferreira, J. Neves, e A. Caetano (Coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 531-565). Lisboa: McGraw-Hill.
- Caetano, A., (2007). ***Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas.*** Lisboa: Livros Horizonte. ISBN 978-972-24-1505-7

- Caetano, A. e Velada, R. (2007), **O problema da transferência na formação profissional**. In Caetano, A. (coordenação), *Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN 978-972-24-1505-7
- Cardim, J. e R. Miranda (coordenação), (1998). **Práticas de Formação Profissional**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (Universidade Técnica de Lisboa). ISBN 972-9229-42-2 (566)
- Carbery, R., e Garavan, T. N. (2005). **Organisational restructuring and downsizing**: Issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 488-508.
- Colquitt, J. A., LePine, j. a., e Noe, R. A. (2000). **Toward an integrative theory of training motivation**: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Fleishman, E. A. (1955). **Leadership climate, human relations, training, and supervisory behavior**. *Personnel Psychology*, 6, 205-222.
- Ford, J. K., Quinones, M. A., Segó, D. J., e Sorra, J. S. (1992). **Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job**. *Personnel Psychology*, 45 (3), 511-527.
- Gil, António Carlos(1989). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, IBSN 85-224-0489-5.
- Gomes, J.F., Cunha, M.F., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C.C., & Marques, C. A. (2008). **Manual de gestão de pessoas e de capital humano**. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gonçalves, C., Parente, C. & Veloso, L. (2004). Licenciados em Sociologia: **ritmos e formas de transição ao trabalho**. *Revista Faculdade de Letras. Sociologia*, 14, 31-144.
- Hawley, J. D., e Barnard, J. K. (2005). **Work environment characteristics and implications for training transfer: A case study of the nuclear power industry**. *Human Resource Development International*, 8(1),65-80.
- Hesbeen, W. (2001). **Qualidade em enfermagem, pensamento e ação na perspetiva do cuidar**. Loures: Lusociência. ISBN: 972-8383-20-7 (220)
- Hicks, W. e KLIMOSKI, R. (1987). **Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field**

experiment. Academy of management journal. n.º 30. 542-552.

Holton, E. F. III. (1996). **The flawed four-level evaluation model.** Human Resource Quarterly, 7, 5-21.

Holton, E. F. III., e Baldwin, T. T. (2000). **Making transfer happen: an action perspective on learning transfer systems.** Advances in Developing Human Resources, 8, 1-6.

Joint Commission International (JCI) (2005). **Normas de acreditação para hospitais.** (248)

Ilggen, D. R., Fisher, C. D., e Taylor, M. S. (1979). **Consequences of individual feedback on behavior in organizations.** Journal of Applied Psychology, 64 (4), 349-371.

Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) (2006). **Guia para a avaliação da formação** (1ª ed.). Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I. P. 328 p. Acedido em 20/02/2013. Disponível em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=28919&img=39>.

Leal, P. M. V. (2011). **A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional.** Porto. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações: FCHS. Acedido em 12/05/2012 Disponível em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2479/3/DM_14526.pdf

Lewis, M. M. (2005). **The drama of international business: Why cross-cultural training simulations work?** Journal of European Industrial Training, 29 (7), 593-598.

Marôco, J. (2010). **Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS).** Pêro Pinheiro: Report Number.

Martins, Gilberto de Andrade (2006). **Estatística geral e aplicada.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006. ISBN 978-85-24-4172-3 (421)

Martocchio, J. J., e Webster, J. (1992). **Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training.** Personnel Psychology, 45, 553-578.

Miguel, A. R. e A. Caetano (2007), **Preditores da transferência da formação para o contexto de trabalho.** In Caetano, A. (coordenação), Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas. Lisboa: Livros Horizonte. ISBN 978-972-24-1505-7

- Noe, R.A., & Schmitt, N. (1986). *The influence of trainee attitudes on training effectiveness*: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Nunes, L. (1995) – *As dimensões formativas dos contextos de trabalho*. *Inovação*, 8, (3) 223-249.
- Ordem dos Enfermeiros (OE) (2003). Divulgar. *Competências do enfermeiro de cuidados gerais*. Lisboa: Conselho de Enfermagem da Ordem dos Enfermeiros. Acedido em 10/11/2012 Disponível em http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/divulgar%20-%20regulamento%20do%20perfil_VF.pdf
- Ordem dos Enfermeiros (OE) (2013). *Dados estatísticos*. departamento informático (janeiro 2014). Acedido em 22/01/2014. Disponível em <http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/DadosEstatisticos/2013/index.html#1/z>
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). *Posttraining interventions to enhance transfer: The moderating effects of work environments*. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), 105-120. Acedido em 18/11/2013. Disponível em [http://www.owl.net.rice.edu/~antonvillado/courses/13c_psy630002/Richman-Hirsch%20\(2001\)%20HRDQ.pdf](http://www.owl.net.rice.edu/~antonvillado/courses/13c_psy630002/Richman-Hirsch%20(2001)%20HRDQ.pdf)
- Reber, R. A., e Wallin, J. A. (1984). *The effects of training, goal setting, and knowledge of results on safe behaviour*. A component analysis. *Academy of Management Journal*, 27, 544-560. Acedido em 4/09/2012 Disponível em <http://www.jstor.org/discover/10.2307/256044?uid=3738880&uid=2129&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102847512293>
- Salas, E., e Cannon-Bowers, J. A. (2001). *The science of training: A decade of progress*. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499. Acedido em 06/4/2013. Disponível em [http://www.owl.net.rice.edu/~ajv2/courses/09a_psy630001/Salas%20&%20Cannon-Bowers%20\(2001\)%20ARP.pdf](http://www.owl.net.rice.edu/~ajv2/courses/09a_psy630001/Salas%20&%20Cannon-Bowers%20(2001)%20ARP.pdf)
- Tannenbaum, S. I., e Yukl, G. (1992). *Training and development in work organizations*. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.
- Taylor, P. J., Lamers, A., Vincent, M. P. & O'Driscoll, M. P. (1998). The validity of immediate delayed self-reports in training evaluation: An exploratory field study. *Applied Psychology: an International Review*, 47, 459-479.

Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho*. Lisboa. Tese de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações: ISCTE. Acedido em 30/04/2012. Disponível em [https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/626/1/Tese%20Doutoramento Raquel%20Velada.pdf](https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/626/1/Tese%20Doutoramento%20Raquel%20Velada.pdf)

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Yamnil, S., e McLean, G. N. (2001). *Theories supporting transfer of training*. Human Resource Development Quarterly, 12 (2), 195-208. Acedido em 24/02/2013. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.7/pdf>

LEGISLAÇÃO

DECRETO -LEI nº 161/96. D. R. I Série-A. 205 (1996-09-04) 2959 - 2962.

DECRETO -LEI n.º 50/98. D. R. I Série. 59 (1998-03-11) 944 - 950.

SITES

<http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/Documents/OE%20Dados%20Estatisticos%20-%202000-2010.pdf>

<http://www.ordemenfermeiros.pt/publicacoes/Documents/PadroesqualidadeCuidadosEnfermagem.pdf>

ANEXOS

Anexo I - Questionário LTSI versão PLTSI

O instrumento LTSI (Learning Transfer System Inventory) é um instrumento que permite uma abordagem sistêmica dos fatores que influenciam o processo da transferência de aprendizagens. O conceito "Transfer System" engloba diferentes fatores de formação, individuais e organizacionais que influenciam a transferência de formação (Holton, et al,2000)

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

LTSI

Questionário sobre formação profissional

O presente questionário incide sobre a formação profissional e visa obter a sua opinião acerca da formação específica que frequentou sobre Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem da sua relação com a atividade que desenvolve no seu local de trabalho. Na segunda parte do questionário pedimos-lhe ainda que dê a sua opinião acerca de alguns aspetos relativos à formação profissional em geral.

Não há respostas certas nem erradas. O que nos interessa é somente a sua opinião.

O questionário é anónimo e confidencial. Por motivos estritamente estatísticos, é necessário, contudo, recolher alguns elementos acerca de si próprio(a).

A.

1. Designação da ação de formação: _____

2. Área temática da ação: _____

Componente predominante:

(assinale com uma cruz o que interessa)

1.Técnica

2.Comportamental

3.Mista

4. Duração: _____ horas

5. Tempo de exercício Profissional:

≤ 4 anos 5 a ≤ 10 anos 11 a ≤ 17 anos ≥ 18 anos

6. Tempo de exercício Profissional nesta Organização:

1 a 3 anos 4 a 5 anos > 6 anos

7. Categoria Profissional:

Enfermeiro Generalista	Enfermeiro Graduado	Enfermeiro Especialista	Enfermeiro Chefe
1	2	3	4

8. Quais as suas habilitações académicas?

Bacharelato	Licenciatura pré-Bolonha	Licenciatura pós-Bolonha	Mestrado	Doutoramento
1	2	3	4	5

9. Curso de Pós-licenciatura em Enfermagem:

Sim Não

10. Tipo de vínculo:

Quadro	Contrato Individual de Trabalho a Termo Certo	Contrato Individual de Trabalho a Termo Incerto	Contrato Individual de Trabalho por Tempo Indeterminado	Outro (Especifique) _____
1	2	3	4	

11. Idade em anos:

≤ 30 anos 31 a ≤ 39 anos ≥ 40 anos

12. Género:

Masculino Feminino

13. Número de ações que frequentou nos últimos dois anos:

1 a 2 3 a 4 > de 5

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

B. PENSE POR FAVOR NA AÇÃO ESPECÍFICA DE FORMAÇÃO QUE TEM ESTADO A FREQUENTAR E RESPONDA ÀS SEGUINTE QUESTÕES.

Por favor utilize a seguinte escala, e faça uma **crux** sobre o algarismo (1, 2, 3, 4 ou 5) à direita de cada questão que melhor traduz a sua opinião sobre esta ação de formação.

1 – **Discordo completamente**, 2 – **Discordo**, 3 – **Nem concordo nem discordo**, 4 – **Concordo**, 5 – **Concordo completamente**

ITEM	QUESTÃO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1.	Antes de frequentar a ação de formação, sabia que o programa iria afetar o meu desempenho.	1	2	3	4	5
2.	A formação aumentará a produtividade pessoal	1	2	3	4	5
3.	Quando terminar a formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho e aplicar o que aprendi.	1	2	3	4	5
4.	Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego	1	2	3	4	5
5.	Fico excitado(a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
6.	Se utilizar a formação com êxito, as minhas recompensas serão aumentadas	1	2	3	4	5
7.	Se utilizar a formação, é provável que seja recompensado(a)	1	2	3	4	5
8.	É provável que tenha alguns benefícios se utilizar no emprego as técnicas que aprendi recentemente	1	2	3	4	5
9.	Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho	1	2	3	4	5
10.	Sabia o que esperar da formação antes dela começar	1	2	3	4	5
11.	Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
12.	Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer demasiada energia que me afastará do outro trabalho que tenho para fazer	1	2	3	4	5
13.	Os resultados esperados desta formação estavam claros aquando do seu início	1	2	3	4	5
14.	Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação	1	2	3	4	5
15.	Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho	1	2	3	4	5
16.	Os empregados na minha organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém aprendidas	1	2	3	4	5
17.	Se não utilizar o que aprendi na formação é provável que não seja aumentado	1	2	3	4	5
18.	É mais provável que seja reconhecido(a) no trabalho se utilizar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
19.	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi	1	2	3	4	5
20.	Há demasiadas coisas a acontecerem no trabalho neste momento para que eu consiga experimentar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
21.	Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação irei ser repreendido(a)	1	2	3	4	5
22.	utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento	1	2	3	4	5
23.	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso	1	2	3	4	5
24.	Repara-se quando os empregados desta organização não utilizam o que aprendem na formação	1	2	3	4	5
25.	Tenho tempo no meu horário para mudar a maneira como faço as coisas de modo a ajustar-me àquilo que aprendi de novo	1	2	3	4	5
26.	Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
27.	Gostava de ter tempo para fazer as coisas como acho que devem ser feitas	1	2	3	4	5

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

28.	Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação	1	2	3	4	5
29.	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação	1	2	3	4	5
30.	No trabalho, os meus colegas esperam que eu utilize o que aprendo durante a formação	1	2	3	4	5
31.	Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências no trabalho	1	2	3	4	5
32.	A minha chefia encontra-se comigo regularmente para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
33.	A minha chefia encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
34.	A minha chefia irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi nesta formação no emprego	1	2	3	4	5
35.	A minha chefia opor-se-á a que eu utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
36.	A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas aprendidas na formação	1	2	3	4	5
37.	A minha chefia mostra interesse relativamente ao que aprendo na formação	1	2	3	4	5
38.	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação	1	2	3	4	5
39.	A minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego	1	2	3	4	5
40.	A minha chefia diz-me se estou a fazer um bom trabalho quando utilizo o que aprendi na formação	1	2	3	4	5
41.	A minha chefia não irá gostar se eu fizer as coisas da maneira como aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
42.	A minha chefia acha que esta formação não ajudará o meu trabalho	1	2	3	4	5
43.	A minha chefia ajuda-me a estabelecer objetivos realistas para o meu desempenho no trabalho baseando-se na minha formação	1	2	3	4	5
44.	A minha chefia utilizaria técnicas diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi na minha formação	1	2	3	4	5
45.	A minha chefia acha que estou a ser ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas durante a formação	1	2	3	4	5
46.	A minha chefia irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao emprego	1	2	3	4	5
47.	O material pedagógico (equipamento, ilustrações, etc.) utilizados na formação é muito parecido com aquele que utilizo no emprego	1	2	3	4	5
48.	Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas no emprego	1	2	3	4	5
49.	Gosto da forma como a formação se parece tanto com o meu emprego	1	2	3	4	5
50.	Terei tudo aquilo de que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação	1	2	3	4	5
51.	Vai ser possível experimentar no meu emprego aquilo que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
52.	As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi	1	2	3	4	5
53.	Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi	1	2	3	4	5
54.	Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego	1	2	3	4	5
55.	O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los.	1	2	3	4	5
56.	Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação	1	2	3	4	5
57.	Terei oportunidades para utilizar no meu emprego o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
58.	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função	1	2	3	4	5
59.	As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro no meu emprego	1	2	3	4	5
60.	Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação	1	2	3	4	5

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

61.	As limitações orçamentais da minha organização irão impedir-me de utilizar no trabalho as competências adquiridas na formação	1	2	3	4	5
62.	A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi nesta formação	1	2	3	4	5
63.	Será difícil obter os materiais de que preciso para aplicar as técnicas e os conhecimentos que aprendi na formação	1	2	3	4	5

Por favor, responda ainda às questões na página seguinte, as quais se referem à formação em geral na sua organização

PENSE AGORA POR FAVOR NA FORMAÇÃO EM GERAL NA SUA ORGANIZAÇÃO E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES

ITEM	QUESTÃO	ESCALA				
		1	2	3	4	5
64.	A minha organização valoriza o meu desempenho	1	2	3	4	5
65.	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi	1	2	3	4	5
66.	Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho	1	2	3	4	5
67.	Na sua maioria, as pessoas que são recompensadas na minha organização são aquelas que fazem por merecê-lo	1	2	3	4	5
68.	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas	1	2	3	4	5
69.	Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha produtividade	1	2	3	4	5
70.	As pessoas aqui reparam quando se faz alguma coisa bem	1	2	3	4	5
71.	Quanto mais eu aplico no meu emprego o que aprendi, melhor eu faço o meu trabalho	1	2	3	4	5
72.	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa	1	2	3	4	5
73.	As pessoas na minha equipa geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que os novos métodos aprendidos na formação	1	2	3	4	5
74.	Empregados experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando eles tentam utilizar as técnicas que aprendem na formação	1	2	3	4	5
75.	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas	1	2	3	4	5
76.	As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas	1	2	3	4	5
77.	O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas	1	2	3	4	5
78.	O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se isso melhorar o nosso desempenho no trabalho	1	2	3	4	5
79.	Após a formação, recebo <i>feedback</i> de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi	1	2	3	4	5
80.	As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho no trabalho	1	2	3	4	5
81.	Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como fazer melhor o meu trabalho	1	2	3	4	5
82.	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego	1	2	3	4	5
83.	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi	1	2	3	4	5
84.	Estou certo(a) de que irei ultrapassar obstáculos no meu emprego que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos	1	2	3	4	5
85.	No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis	1	2	3	4	5
86.	As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5
87.	Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudar-me	1	2	3	4	5

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

88.	Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu emprego ajudam-me a melhorá-lo	1	2	3	4	5
89.	Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5

©Copyright 1998, Elwood F. Holton III and Reid A. Bates, all rights reserved

Obrigado pela sua participação

Anexo II - Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original *do PLTSI do Domínio Especifico da formação*

Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do *PLTSI do Domínio Específico da formação*

Fatores	Indicadores	
item		
Preparação Prévia dos Formandos	Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho	9
	Sabia o que esperar da formação antes dela começar	10
	Os resultados esperados desta formação estavam claros aquando do seu início	13
Motivação para Transferir	A formação aumentará a produtividade pessoal	2
	Quando terminar a formação, mal posso esperar para voltar ao trabalho e aplicar o que aprendi.	3
	Acredito que a formação vai ajudar-me a ter um melhor desempenho no meu emprego	4
	Fico excitado(a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação	5
Outcomes pessoais positivos	Se utilizar a formação com êxito, as minhas recompensas serão aumentadas	6
	Os empregados na minha organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém aprendidas	16
	Se utilizar a formação, é provável que seja recompensado(a)	7
	É provável que tenha alguns benefícios se utilizar no emprego as técnicas que aprendi recentemente	8
	Se utilizar o que aprendi na formação, isso irá ajudar-me a obter melhores avaliações de desempenho	15
	É mais provável que seja reconhecido(a) no trabalho se utilizar o que aprendi nesta formação	18
	Utilizar com êxito o que aprendi nesta formação irá ajudar-me a receber um aumento	22
Outcomes pessoais negativos	Os empregados na minha organização são penalizados por não utilizarem o que aprenderam na formação	14
	Se não utilizar as novas técnicas que aprendi nesta formação irei ser repreendido(a)	21
	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso	23
	Repara-se quando os empregados desta organização não utilizam o que aprendem na formação	24
Suporte dos Pares	Os meus colegas apreciam o facto de eu utilizar as novas competências que adquiri na formação	28
	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação	29
	No trabalho, os meus colegas esperam que eu utilize o que aprendo durante a formação	30
	Os meus colegas são pacientes quando eu tento utilizar as novas competências no trabalho	31
(Continuação)		

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000, pp. 344-346).

Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do *PLTSI do Domínio Específico da formação*

Fatores	Indicadores	
Item		
Suporte do Supervisor	A minha chefia encontra-se comigo regularmente para trabalharmos nos problemas que possa estar a ter ao utilizar o que aprendi na formação	32
	A minha chefia encontra-se comigo para discutirmos formas de aplicar no emprego o que aprendi na formação	33
	A minha chefia mostra interesse relativamente ao que aprendo na formação	37
	A minha chefia estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego	39
	A minha chefia diz-me se estou a fazer um bom trabalho quando utilizo o que aprendi na formação	40
	A minha chefia ajuda-me a estabelecer objetivos realistas para o meu desempenho no trabalho baseando-se na minha formação	43
Sanções do Supervisor Dimensão Comportamental:	A minha chefia opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação	38
	A minha chefia irá opor-se ao facto de eu utilizar o que aprendi nesta formação no emprego	34
	A minha chefia opor-se-á a que eu utilize as novas técnicas que aprendi nesta formação	35
	A minha chefia acha que sou menos eficiente quando utilizo as novas técnicas aprendidas na formação	36
	A minha chefia não irá gostar se eu fizer as coisas da maneira como aprendi nesta formação	41
Dimensão Cognitiva:	A minha chefia utilizaria técnicas diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi na minha formação	44
	A minha chefia acha que estou a ser ineficaz quando utilizo as técnicas aprendidas durante a formação	45
	A minha chefia irá provavelmente criticar esta formação assim que eu voltar ao emprego	46
	A minha chefia acha que esta formação não ajudará o meu trabalho	42
Perceção da Validade dos Conteúdos	O material pedagógico (equipamento, ilustrações, etc.) utilizados na formação é muito parecido com aquele que utilizo no emprego	47
	Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas no emprego	48
	Gosto da forma como a formação se parece tanto com o meu emprego	49
<i>Design</i> de Transferência	Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi	53
	Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego	54
	O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los	55
Capacidade Pessoal para Transferir	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi	19
	Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de conseguir aplicar o que aprendi na formação	26
	Não tenho tempo para utilizar o que aprendi nesta formação	11
	Tentar utilizar o que aprendi na formação irá requerer demasiada energia que me afastará do outro trabalho que tenho para fazer	12
	Há demasiadas coisas a acontecerem no trabalho neste momento para que eu consiga experimentar o que aprendi nesta formação	20
(Continuação)		

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000, pp. 344-346).

Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do *PLTSI do Domínio Específico da formação*

Fatores	Indicadores	
Item		
Oportunidade para utilizar a Formação	Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação	56
	Há recursos humanos suficientes que me permitem utilizar as competências adquiridas na formação	60
	As limitações orçamentais da minha organização irão impedir-me de utilizar no trabalho as competências adquiridas na formação	61
	Será difícil obter os materiais de que preciso para aplicar as técnicas e os conhecimentos que aprendi na formação	63
	Terei tudo aquilo de que preciso para poder aplicar aquilo que aprendi na formação	50
Transferabilidade	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha função	58
	As situações utilizadas na formação são muito parecidas com as que encontro no meu emprego	59
	As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi	52
	Vai ser possível experimentar no meu emprego aquilo que aprendi nesta formação	51
	Terei oportunidades para utilizar no meu emprego o que aprendi nesta formação	57
Total de Indicadores	58	

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000, pp. 344-346).

Anexo III - Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do *PLTSI* do *Domínio Geral da formação*

Indicadores e itens dos Fatores da Versão Original do *PLTSI* do Domínio Geral da formação

Fatores	Indicadores	Item
Expectativas de Desempenho	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi	65
	Quanto mais me esforço por aprender, melhor desempenho o meu trabalho	66
	Geralmente, a formação ajuda-me a aumentar a minha Produtividade	69
	Quanto mais eu aplico no meu emprego o que aprendi, melhor eu faço o meu trabalho	71
Expectativas dos Resultados	A minha organização não valoriza o meu desempenho	64
	Na sua maioria, as pessoas que são recompensadas na minha organização são aquelas que fazem por merecê-lo	67
	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas	68
	As pessoas aqui reparam quando se faz alguma coisa bem	70
	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa	72
Resistência/Abertura à Mudança	As pessoas na minha equipa geralmente preferem utilizar os métodos já existentes do que os novos métodos aprendidos na formação	73
	Empregados experientes na minha equipa ridicularizam os outros quando eles tentam utilizar as técnicas que aprendem na formação	74
	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas	75
	As pessoas da minha equipa não estão dispostas a mudar a maneira como as coisas são feitas	76
	O meu grupo de trabalho é relutante quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas	77
	O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças, se isso melhorar o nosso desempenho no trabalho	78
Auto-Eficácia de Desempenho	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar no emprego o que aprendi	83
	Estou certo(a) de que irei ultrapassar obstáculos no meu emprego que dificultam a utilização de novas técnicas e conhecimentos	84
	No trabalho sinto-me confiante em utilizar o que aprendi na formação mesmo em situações difíceis	85
Feedback de Desempenho	Após a formação, recebo feedback das pessoas acerca de como eu estou a aplicar aquilo que aprendi	79
	As pessoas costumam dizer-me coisas que me ajudam a melhorar o meu desempenho	86
	Quando experimento coisas novas que aprendi, sei quem é que irá ajudar-me	87
	Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho	89
	As pessoas costumam fazer sugestões acerca da forma como posso melhorar o meu desempenho no trabalho	80
	Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como fazer melhor o meu trabalho	81
	Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu emprego ajudam-me a melhorá-lo	88
Total de Indicadores	25	

Fonte: Adaptado de Holton e colaboradores (2000, pp. 344-346).

Anexo IV - Indicadores das qualidades psicométricas para a versão Portuguesa do instrumento
(médias, desvios-padrão e correlações entre os fatores)

Médias, Desvios-Padrão e Correlações entre os Fatores da Versão Portuguesa do LTSI

Escalas	M ^a	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Preparação Prévia	3.38	.63	-																	
2. Motiv. para Transferir	3.81	.60	.25**	-																
3. Out. Pess. Positivos	3.24	.63	.19**	.49**	-															
4. Out. Pess. Negativos	2.47	.77	.08	.27**	.46**	-														
5. Cap. P. para Transferir	3.51	.47	.05	.22**	.21**	.04	-													
6. Suporte dos Pares	3.33	.65	.21**	.33**	.36**	.34**	.15**	-												
7. Suporte do Supervisor	3.10	.75	.14**	.19**	.43**	.37**	.20**	.41**	-											
8. S. S. Comportamentais	1.85	.66	-.07	-.12**	-.09	.11*	-.32**	-.11*	-.19**	-										
9. S. S. Cognitivas	2.08	.64	-.09	-.16**	-.01*	.09	-.33**	-.10*	-.26**	.70**	-									
10. Perc. Valid Conteúdo	2.98	.81	.22**	.16**	.07	.18**	.10*	.18**	.26**	-.09	-.15**	-								
11. Design de Transfer.	2.70	.62	.20**	.33**	.26**	.13**	.22**	.23**	.28**	-.18**	-.30**	.32**	-							
12. Oportunidade para Ut.	3.47	.62	.15**	.21**	.14**	.07	.28**	.11*	.31**	-.37**	-.42**	.40**	.33**	-						
13. Transferabilidade	3.74	.61	.18**	.33**	.20**	.21**	.37**	.23**	.30**	-.37**	-.41**	.45**	.45**	.63**	-					
14. Esforço Trans.-Ex. D.	3.94	.52	.22**	.40**	.35**	.15**	.32**	.29**	.31**	-.28**	-.28**	.20**	.35**	.29**	.48**	-				
15. Desempenho-Ex. Res.	3.46	.66	.13**	.27**	.46**	.20**	.22**	.20**	.50**	-.27**	-.35**	.19**	.27**	.39**	.38**	.47**	-			
16. Abertura à Mudança	3.53	.63	.05	.09	.14**	.09	.24**	.20**	.35**	-.45**	-.46**	.15**	.16**	.40**	.36**	.31**	.38**	-		
17. Auto-Eficácia Des.	3.82	.51	.15**	.36**	.33**	.15**	.17**	.20**	.22**	-.27**	-.25**	.10*	.26**	.30**	.39**	.48**	.28**	.24**	-	
18. Feedback de Des.	3.38	.56	.16**	.26**	.35**	.29**	.10*	.33**	.57**	-.13**	-.19**	.17**	.29**	.31**	.31**	.36**	.50**	.37**	.30**	-

Fonte: Adaptado de Velada 2007, p.142

Nota:

^a Escala tipo Likert de 5 pontos.

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Anexo V - Protocolo para autorização de cedência do Instrumento *LTSI*

Learning Transfer Systems Inventory Agreement

A autorização para utilizar o Learning Transfer Systems Inventory (LTSI), representado em Portugal pelo ISCTE-IUL, sob coordenação do Prof. António Caetano, é dada às seguintes pessoas pelo período, pagamento e objetivos abaixo especificados:

<p>Autorização dada a:</p> <p><i>(Nome, endereço, telefone, email, Univ/ empresa,)</i></p>	<p>Nome: Filomena da Conceição Sousa Martins</p> <p>Endereço: Rua 1º de agosto paivense nº 6 - 2º esquerdo 2830-095 - Alto do Seixalinho - Barreiro</p> <p>Tel: 917491701</p> <p>Email: filocom.martins@hotmail.com</p> <p>Universidade/Empresa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Utilizar para trabalho de investigação no âmbito da Tese de Dissertação do Curso de Mestrado em Enfermagem na Área de Especialização de Gestão em Enfermagem</p>
<p>Período de tempo</p>	<p>De: 2012 / 10 / 1 a 2012 / 12 / 20</p>
<p>Outras condições</p>	
<p>Pagamento</p>	<p>Dispensado, desde que o instrumento seja utilizado apenas para fins de investigação, sem recompensas monetárias.</p>

Fica claro que, para utilizar o Learning Transfer Systems Inventory, a(s) pessoa(s) acima referida(s) aceita(m) as seguintes condições:

1. Qualquer uso para além do acima especificado é proibido sem autorização escrita do representante em Portugal.
2. Não podem ser feitas alterações ao LTSI sem prévio consentimento escrito.

3. Os autores (*Elwood F. Holton III and Reid A. Bates*) retêm os direitos do LTSI. Assim, o LTSI não pode ser copiado ou reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita. Cada cópia deve conter a seguinte informação de direitos de autor:
4. Uma cópia em formato Excel dos dados recolhidos será entregue ao representante até trinta dias após a aplicação do LTSI. Esses dados serão utilizados para investigação, sem identificação das organizações ou indivíduos a que dizem respeito.
5. Qualquer publicação dos resultados do LTSI deve ser submetida e partilhada com os autores e seu representante. Exceptuam-se os estudos conducentes a provas académicas na forma de dissertação ou de tese.
6. Os autores, através do seu representante, reservam-se o direito de interditar a utilização do LTSI em qualquer momento, nomeadamente se as condições e termos deste acordo forem violados.

Utilizador do LTSI (nome): Filomena da Conceição Sousa Martins	BI: 5322954
Função/Cargo: Discente	Universidade/Faculdade ou Empresa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
Utilizador do LTSI (assinatura):	Data:
Coordenador/Orientador ou hierarquia do utilizador do LTSI (se aplicável) (nome): Professor Coordenador Viriato Moreira Departamento de Administração em Enfermagem	Data:
Coordenador ou hierarquia do utilizador do LTSI, se aplicável (assinatura)	Data:

(Entregar o original, com todas as páginas rubricadas, ao Representante em Portugal)

Anexo VI - Autorização para aplicação do Instrumento *LTSI*

RE:

De: **António Caetano** (acae@iscte.pt) em nome de **António Caetano**
(antonio.caetano@iscte.pt)
Enviada: quinta-feira, 19 de Julho de 2012 11:34:30
Para: 'Filomena Martins' (filocom.martins@hotmail.com)
1 anexo
ItsI_PT_2012_março.doc (229,0 KB)

Cara Dra. Filomena Martins,

Junto segue o inventário. Pode ajustar algumas das questões até à perg 11.

Se for necessário alguma adaptação nas restantes deve perguntar-nos primeiro.

No final deve enviar-nos a base de dados em excel ou spss.

Espero que obtenha bons resultados.

Cumprimentos

ac

António Caetano

ISCTE-IUL _ Instituto Universitário de Lisboa

Av. das Forças Armadas, Edif. ISCTE

1649-026 Lisboa

Tel. 217903938

ext.732081

antonio.caetano@iscte.pt



<http://www.iscte-iul.pt>

De: Filomena Martins [mailto:filocom.martins@hotmail.com]
Enviada: quinta-feira, 19 de Julho de 2012 10:23
Para: antonio.caetano@iscte.pt
Assunto: RE:

Exmº Sr. professor Doutor António Caetano,

Agradeço a disponibilidade para a autorização do instrumento LTSI. Como precisei de me deslocar a Lisboa deixei um envelope , com o documento para o estabelecimento do acordo com o objetivo de ser autorizada a utilização do instrumento, já preenchido e assinado, diretamente no ISCTE-IUL.

Atenciosamente
Filomena Martins - Aluna de Mestrado de Gestão em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

From: antonio.caetano@iscte.pt
To: filocom.martins@hotmail.com
Subject: RE:
Date: Fri, 13 Jul 2012 18:46:06 +0100

Cara Dra. Filomena Martins,

O LTSI é um instrumento registado que requer royalties para ser utilizado. Todavia, para fins exclusivos de investigação, pode ser autorizada a sua utilização desde que seja feito um acordo nos termos do documento que lhe envio em anexo. O que há a fazer é imprimir esse documento, preencher os campos nas duas folhas, com os dados solicitados e enviar para mim, para o endereço abaixo. Note que é indispensável a assinatura e a responsabilização do seu orientador ou orientadora. Note bem os parágrafos 4 e 5 das condições. Depois de receber este documento poderei então disponibilizar o inventário.

Cumprimentos

António Caetano

António Caetano

ISCTE-IUL _ Instituto Universitário de Lisboa

Av. das Forças Armadas, Edif. ISCTE

Mensagem de Impressão do Hotmail

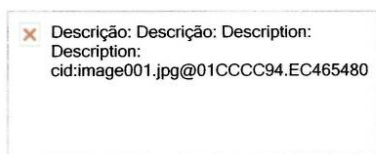
Page 3 of 3

1649-026 Lisboa

Tel. 217903938

ext.732081

antonio.caetano@iscte.pt



<http://www.iscte-iul.pt>

De: Filomena Martins [<mailto:filocom.martins@hotmail.com>]

Enviada: terça-feira, 26 de Junho de 2012 15:08

Para: antonio.caetano@iscte.pt

Assunto:

Exmº Senhor Professor Doutor António Caetano,

Vinha por este meio, solicitar ao Senhor Professor que me autoriza-se a utilizar o instrumento LTSI.

Junto envio em anexo a fundamentação deste meu pedido.

Atenciosamente

Filomena Martins - Aluna de Mestrado de Gestão em Enfermagem da escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Filomena Martins

Anexo VII - Autorização para aplicação do questionário no hospital do estudo

Para EA
e para funções
funcionais
18/12/2012
Luz - Luz

Lúcia Luz
Enfermeira Diretora

De acordo
21/12/12
[Assinatura]
Exm.ª Sr.ª
Enfermeira Diretora
João Silveira Ribeiro
Presidente do Conselho de Administração
do Centro Hospitalar Barreiro Montijo, L.P.

18 de Dezembro de 2012

Filomena da Conceição Sousa Martins, Enfermeira Chefe a exercer funções nas Consultas-Externas no Centro Hospitalar Barreiro Montijo, a frequentar o 3º Curso de Mestrado em Enfermagem na vertente Gestão em Enfermagem, e a desenvolver a Dissertação com o tema transferência de formação para o desempenho profissional dos enfermeiros, orientada pelo Professor Coordenador Viriato Moreira da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª autorização para fazer a recolha de dados, na forma de questionário, a enfermeiros do Centro Hospitalar Barreiro Montijo, que frequentaram a ação de formação do Centro de Educação e Formação, Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem.

A colheita de dados irá ser realizada através de um questionário sobre formação profissional, designado de **LTSI - learning transfer system inventory** (inventário sistema de transferência de aprendizagem) – Holton et al. (1997), mais tarde corroborado e atualizado por Holton e colaboradores (2000). É um instrumento que permite uma abordagem sistémica dos diferentes fatores que influenciam o processo de transferência de aprendizagem, sendo o Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) o seu representante em Portugal, sob a coordenação do Senhor Professor Doutor António Caetano. (o qual se anexa)

Agradecemos desde já a disponibilidade para a análise do pedido solicitado

Filomena da Conceição Sousa Martins
Filomena da Conceição Sousa Martins



Anexo VIII - Estatísticas Descritivas da Amostra do SPSS 20.0

Estatísticas Descritivas da Amostra

1- Caracterização sociodemográfica e de inserção organizacional dos participantes

Estatísticas

N	Válido	78	78	78	78	78	78	78	78
	Ausente	0	0	0	0	0	0	0	0
Média		,14	2,27	2,38	2,97	2,77	2,51	1,67	1,73
Mediana		,00	2,00	2,00	3,00	3,00	1,50	2,00	2,00
Moda		0	3	2	4	3	1	2	2
Modelo padrão		,386	,863	,777	,953	,579	1,610	,596	,475
Mínimo		0	1	1	1	1	1	1	1
Máximo		2	4	6	5	3	6	3	3

Género dos enfermeiros

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido feminino	68	87,2	87,2	87,2
Válido masculino	9	11,5	11,5	98,7
Válido NR	1	1,3	1,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Idade dos enfermeiros

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido menos de 30 anos	18	23,1	23,1	23,1
Válido 31 a 39 anos	24	30,8	30,8	53,8
Válido + de 40 anos	33	42,3	42,3	96,2
Válido NR	3	3,8	3,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Habilitações académicas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido bacharelato	6	7,7	7,7	7,7
Válido licenciatura pré-bolonha	41	52,6	52,6	60,3
Válido licenciatura pós bolonha	28	35,9	35,9	96,2
Válido mestrado	2	2,6	2,6	98,7
Válido NR	1	1,3	1,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Tempo de exercício profissional na organização

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
1 a 3 anos	6	7,7	7,7	7,7
4 a 5 anos	6	7,7	7,7	15,4
+ de 6 anos	66	84,6	84,6	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Tempo de exercício profissional

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
até 4 anos	3	3,8	3,8	3,8
5 a 10 anos	26	33,3	33,3	37,2
11 a 17 anos	20	25,6	25,6	62,8
+ de 18 anos	28	35,9	35,9	98,7
NR	1	1,3	1,3	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Tipo de vínculo contratual

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
quadro	39	50,0	50,0	50,0
CIT a termo certo	2	2,6	2,6	52,6
CIT a termo incerto	1	1,3	1,3	53,8
CIT por tempo indeterminado	33	42,3	42,3	96,2
NR	3	3,8	3,8	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Categoria profissional dos enfermeiros

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
enfermeiro generalista	31	39,7	39,7	39,7
enfermeiro graduado	42	53,8	53,8	93,6
enfermeiro especialista	5	6,4	6,4	100,0
Total	78	100,0	100,0	

Cursos de pós-licenciatura em enfermagem

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	22	28,2	28,2
	não	55	70,5	98,7
	NR	1	1,3	100,0
	Total	78	100,0	100,0

2 - Caracterização das ações de formação

Componente da formação

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	técnica	17	21,8	21,8
	comportamental	6	7,7	29,5
	mista	52	66,7	96,2
	NR	3	3,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0

Duração da formação

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	0 a <10 horas	39	50,0	50,0
	10 a <20 horas	27	34,6	84,6
	20 a <30 horas	2	2,6	87,2
	+ de 30 horas	7	9,0	96,2
	NR	3	3,8	100,0
	Total	78	100,0	100,0

Número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1 a 2	9	11,5	11,5
	3 a 4	20	25,6	37,2
	+ de 5	47	60,3	97,4
	NR	2	2,6	100,0
	Total	78	100,0	100,0

Anexo IX – Estatísticas Descritivas dos Fatores do *PLTSI*

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Estatísticas descritivas

Nº	Fatores	Estatísticas descritivas				
		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1	Preparação Prévia dos Formandos	78	1,67	5,00	3,4872	,73403
2	Motivação para Transferir	78	1,00	4,75	3,2083	,80926
3	<i>Outcomes</i> Pessoais Positivos	78	1,14	4,29	2,7875	,71549
4	<i>Outcomes</i> Pessoais Negativos	78	1,25	4,25	3,1250	,64182
5	Capacidade pessoal para Transferir	78	1,60	5,00	2,7154	,61287
6	Suporte dos Pares	78	1,00	5,00	3,3269	,73337
7	Suporte do Supervisor	78	1,17	5,00	3,2949	,66065
8	Sanções do Supervisor (DC)	78	1,00	3,80	2,0718	,76479
9	Sanções do Supervisor (DCG)	78	1,00	4,50	2,2436	,73742
10	Percepção da Validade do Conteúdo	78	1,00	5,00	3,2137	,76159
11	<i>Design</i> de Transferência	78	1,33	5,00	3,4872	,86572
12	Oportunidade para Utilizar a Formação	78	1,60	5,00	2,7154	,61287
13	Transferibilidade	78	1,60	4,20	3,0436	,56994
14	Esforço de Transferência - Expectativas de Desempenho	78	1,00	5,00	3,4949	,80500
15	Desempenho – Expectativas dos Resultados	78	1,40	4,60	3,3077	,58615
16	Resistência/Abertura à Mudança	78	1,83	4,17	2,9744	,54328
17	Auto-eficácia de Desempenho	78	2,67	5,00	3,6966	,51299
18	<i>Feedback</i> de Desempenho	78	2,00	5,00	3,4304	,54750
	N válido (de lista)	78				

Anexo X – Estatística Correlacional dos Fatores do *LTSI*

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Matriz da correlação entre os fatores do *PLTSI* (do fator 1 ao 9)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	Correlação de Pearson	1	,563**	,426**	,064	-,309**	,615**	,433**	-,191	-,284*
	Sig. (2 extremidades)		,000	,000	,576	,006	,000	,000	,094	,012
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2	Correlação de Pearson	,563**	1	,580**	,099	-,345**	,476**	,203	-,224*	-,297**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,000	,387	,002	,000	,074	,049	,008
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
3	Correlação de Pearson	,426**	,580**	1	,255*	-,108	,437**	,348**	,152	,091
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000		,025	,349	,000	,002	,185	,430
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
4	Correlação de Pearson	,064	,099	,255*	1	,130	-,009	,352**	-,168	-,094
	Sig. (2 extremidades)	,576	,387	,025		,258	,940	,002	,141	,411
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
5	Correlação de Pearson	-,309**	-,345**	-,108	,130	1	-,242*	-,027	,466**	,506**
	Sig. (2 extremidades)	,006	,002	,349	,258		,032	,812	,000	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
6	Correlação de Pearson	,615**	,476**	,437**	-,009	-,242*	1	,537**	-,166	-,262*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,940	,032		,000	,146	,021
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
7	Correlação de Pearson	,433**	,203	,348**	,352**	-,027	,537**	1	-,155	-,236*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,074	,002	,002	,812	,000		,176	,038
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
8	Correlação de Pearson	-,191	-,224*	,152	-,168	,466**	-,166	-,155	1	,795**
	Sig. (2 extremidades)	,094	,049	,185	,141	,000	,146	,176		,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
9	Correlação de Pearson	-,284*	-,297**	,091	-,094	,506**	-,262*	-,236*	,795**	1
	Sig. (2 extremidades)	,012	,008	,430	,411	,000	,021	,038	,000	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Matriz da correlação entre os fatores do *PLTSI* (do fator 1 ao 9 com os fatores de 10 a 18)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Correlação de Pearson	,483**	,647**	,326**	,168	-,263*	,499**	,224*	-,165	-,248*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,004	,141	,020	,000	,048	,149	,029
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
11	Correlação de Pearson	,646**	,610**	,366**	,082	-,362**	,518**	,347**	-,221	-,322**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001	,476	,001	,000	,002	,052	,004
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
12	Correlação de Pearson	-,309**	-,345**	-,108	,130	1,000**	-,242*	-,027	,466**	,506**
	Sig. (2 extremidades)	,006	,002	,349	,258	,000	,032	,812	,000	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
13	Correlação de Pearson	,476**	,725**	,409**	-,008	-,312**	,509**	,275*	-,129	-,253*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,945	,005	,000	,015	,261	,026
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
14	Correlação de Pearson	,555**	,666**	,356**	,114	-,383**	,566**	,256*	-,373**	-,451**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001	,321	,001	,000	,024	,001	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
15	Correlação de Pearson	,605**	,416**	,397**	-,021	-,213	,971**	,484**	-,143	-,230*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000	,857	,061	,000	,000	,213	,043
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
16	Correlação de Pearson	,187	,373**	,450**	,759**	,026	,108	,305**	-,064	-,068
	Sig. (2 extremidades)	,101	,001	,000	,000	,822	,346	,007	,576	,554
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
17	Correlação de Pearson	,405**	,240*	,107	,041	-,143	,135	,206	-,270*	-,300**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,034	,352	,721	,211	,239	,071	,017	,008
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
18	Correlação de Pearson	,427**	,176	,257*	,357**	-,098	,227*	,422**	-,116	-,103
	Sig. (2 extremidades)	,000	,123	,023	,001	,394	,045	,000	,310	,368
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Matriz da correlação entre os fatores do *PLTSI* (do fator 10 ao 18 com os fatores de 1 a 9)

		10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	Correlação de Pearson	,483**	,646**	-,309**	,476**	,555**	,605**	,187	,405**	,427**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,101	,000	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2	Correlação de Pearson	,647**	,610**	-,345**	,725**	,666**	,416**	,373**	,240*	,176
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,001	,034	,123
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
3	Correlação de Pearson	,326**	,366**	-,108	,409**	,356**	,397**	,450**	,107	,257*
	Sig. (2 extremidades)	,004	,001	,349	,000	,001	,000	,000	,352	,023
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
4	Correlação de Pearson	,168	,082	,130	-,008	,114	-,021	,759**	,041	,357**
	Sig. (2 extremidades)	,141	,476	,258	,945	,321	,857	,000	,721	,001
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
5	Correlação de Pearson	-,263*	-,362**	1,000**	-,312**	-,383**	-,213	,026	-,143	-,098
	Sig. (2 extremidades)	,020	,001	,000	,005	,001	,061	,822	,211	,394
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
6	Correlação de Pearson	,499**	,518**	-,242*	,509**	,566**	,971**	,108	,135	,227*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,032	,000	,000	,000	,346	,239	,045
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
7	Correlação de Pearson	,224*	,347**	-,027	,275*	,256*	,484**	,305**	,206	,422**
	Sig. (2 extremidades)	,048	,002	,812	,015	,024	,000	,007	,071	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
8	Correlação de Pearson	-,165	-,221	,466**	-,129	-,373**	-,143	-,064	-,270*	-,116
	Sig. (2 extremidades)	,149	,052	,000	,261	,001	,213	,576	,017	,310
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
9	Correlação de Pearson	-,248*	-,322**	,506**	-,253*	-,451**	-,230*	-,068	-,300**	-,103
	Sig. (2 extremidades)	,029	,004	,000	,026	,000	,043	,554	,008	,368
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78

* $p < .05$ ** $p < .01$.

Transferência da formação para o exercício profissional dos enfermeiros

Matriz da correlação entre os fatores do *PLTSI* (do fator 10 ao 18 com os fatores de 10 a 18)

		10	11	12	13	14	15	16	17	18
10	Correlação de Pearson	1	,516**	-,263*	,752**	,745**	,475**	,165	,179	,161
	Sig. (2 extremidades)		,000	,020	,000	,000	,000	,149	,116	,160
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
11	Correlação de Pearson	,516**	1	-,362**	,500**	,718**	,458**	,254*	,331**	,395**
	Sig. (2 extremidades)	,000		,001	,000	,000	,000	,025	,003	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
12	Correlação de Pearson	-,263*	-,362**	1	-,312**	-,383**	-,213	,026	-,143	-,098
	Sig. (2 extremidades)	,020	,001		,005	,001	,061	,822	,211	,394
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
13	Correlação de Pearson	,752**	,500**	-,312**	1	,766**	,482**	,202	,247*	,089
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,005		,000	,000	,076	,029	,439
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
14	Correlação de Pearson	,745**	,718**	-,383**	,766**	1	,499**	,207	,295**	,166
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001	,000		,000	,070	,009	,146
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
15	Correlação de Pearson	,475**	,458**	-,213	,482**	,499**	1	,078	,136	,210
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,061	,000	,000		,497	,235	,065
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
16	Correlação de Pearson	,165	,254*	,026	,202	,207	,078	1	,112	,427**
	Sig. (2 extremidades)	,149	,025	,822	,076	,070	,497		,331	,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
17	Correlação de Pearson	,179	,331**	-,143	,247*	,295**	,136	,112	1	,423**
	Sig. (2 extremidades)	,116	,003	,211	,029	,009	,235	,331		,000
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78
18	Correlação de Pearson	,161	,395**	-,098	,089	,166	,210	,427**	,423**	1
	Sig. (2 extremidades)	,160	,000	,394	,439	,146	,065	,000	,000	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78

* $p < .05$ ** $p < .01$.