



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

JOSLENE LACERDA BARRETO

**PROCESSO DE CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DE FARMACEUTICOS
DO SUS: UM ESTUDO SOBRE TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO E
FATORES CONDICIONANTES**

Salvador

2017

JOSLENE LACERDA BARRETO

**PROCESSO DE CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DE FARMACEUTICOS
DO SUS: UM ESTUDO SOBRE TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO E
FATORES CONDICIONANTES**

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Administração.

Orientador: Profa. Dra. Maria do Carmo Lessa Guimarães
Co-orientador: Prof. Dr. Jair Soares Junior

Salvador

2017

Escola de Administração - UFBA

B 273 Barreto, Joslene Lacerda.

Processo de capacitação em Gestão de Farmacêuticos do SUS: um estudo sobre transferência de treinamento e fatores condicionantes / Joslene Lacerda Barreto. – 2017.
187 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Lessa Guimarães.

Coorientador: Prof. Dr. Jair Soares Junior

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2017.

1. Farmacêuticos de saúde pública - Transferência de aprendizagem – Estudo de casos. 2. Farmacêuticos de saúde pública – Desenvolvimento gerencial. 3. Planejamento estratégico. 4. Sistema Único de Saúde – (Brasil) – Pessoal – Treinamento. 5. Farmacêuticos de saúde pública – Especialização. 6. Comportamento organizacional. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 371.3

JOSLENE LACERDA BARRETO

**PROCESSO DE CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DE FARMACEUTICOS
DO SUS: UM ESTUDO SOBRE TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO E
FATORES CONDICIONANTES**

Tese foi julgada adequada à obtenção do grau de Doutor em Administração e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 26 de maio de 2017

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Lessa Guimarães - Orientador
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Jair Sampaio Soares Junior - Co-orientador
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Jairo Eduardo Borges-Andrade
Doutor em Sistemas Instrucionais pela Florida State University, Estados Unidos
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Oliveira Marques Veloso
Doutora em Psicologia pela Universidade do Minho
Universidade do Minho Portugal

Prof.^a Dr.^a Mareni Rocha Farias
Doutora em Pharmazeutisches pelo Instituto de Química Far pelo Universitat Bonn, Alemanha
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

A
Wilson e Anna Beatriz, meus amores nesta vida, e à Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo,
modelo de mestre que, um dia, almejo ser.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a emoção que me invade neste momento para expressar minha alegria extrema por encerrar mais uma etapa da minha vida. E boa parte dessa emoção é direcionada à Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo pelo estímulo, confiança, firmeza com que me conduz. Nesse caminhar, a doutora se tornou Duca, a companheira de trabalho que, com o carinho que sempre me tratou, permaneceu ao meu lado e, com seu exemplo de dedicação e sabedoria, me incentiva a buscar ser cada vez melhor. Divido com você, minha querida orientadora, todos os louros que esta tese possa vir a receber, e agradeço imensamente sua paciência com minhas dificuldades, dúvidas e inseguranças.

Nesse caminhar muitas outras pessoas contribuíram na formação de quem sou agora. Gratidão a Wilson e Bia pela compreensão, paciência e apoio. Sei que não foi fácil a convivência comigo nestes últimos meses. Agradeço também à minha mãe e meus irmãos: Josy, Beto, Joaldo (Binho) e Victor (meu primo-irmão) e tia Lú e a todos que fazem parte dessa família. Amo nossos encontros, sempre regados à boa comida, conversas e muita alegria.

Nesse período, pessoas se afastaram e se aproximaram da minha vida, agradeço a todos, cada um ajudou a tornar mais rico o meu caminhar. Em especial, agradeço a Alberto e suas agulhas mágicas que me mantiveram literalmente em pé. Aos novos amigos da lua nova, com vocês ‘recarrego minhas baterias’. Gratidão especial a Wakay e a grande amiga Marcia pelo carinho e disponibilidade. Aos amigos da panelinha que me proporcionam momentos festivos e divertidos regados a bom vinho.

Aos colegas e funcionários da Faculdade de Farmácia, especialmente à Prof.^a Dr.^a Gisélia Santana, pela confiança e apoio, e à Marcelo Tavares que, de forma competente e amiga, está do meu lado na rotina do trabalho. Gratidão aos professores e funcionários do NPGA e a todos os amigos que este doutorado me presenteou na turma ‘diferenciada de 2013’.

À Prof.^a Dr.^a Sandra Chaves da Escola de Nutrição que, desde antes do início dessa caminhada, contribui de forma valorosa com a minha compreensão sobre o planejamento estratégico situacional e o modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO).

À equipe coordenadora do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica na modalidade EaD da Universidade Federal de Santa Catarina, que sempre me recepcionou com carinho e profissionalismo em Florianópolis. Meu agradecimento especial a Marcelo Campese, representando toda a equipe técnica, que durante o período do curso esteve mais próximo, me apoiando na condução do acompanhamento dos tutores na construção do MPPO. Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Mareni pela oportunidade de participar deste curso, como conteudista de referência, acompanhando a experiência da adoção do MPPO, pelo apoio e disponibilização de dados para esta pesquisa e por aceitar participar da banca de defesa desta tese.

Aos professores Dr. Adriano Bruni e Dr.^a Elisabeth Loiola pela disponibilidade, suporte e orientações na elaboração desta tese.

Mais uma vez, aos Professores Dr.^a Elisabeth Loiola, Dr. Jairo Borges-Andrade e Dr.^a Ana Veloso pela participação valorosa na banca de defesa da minha tese.

E, finalmente, agradeço ao Prof. Dr. Jair Sampaio por aceitar o convite de co-orientação deste trabalho, nos momentos finais da sua elaboração, com valiosas contribuições na análise dos dados desta pesquisa.

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre traz as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

Gonzaguinha (Caminhos do coração)

BARRETO, Joslene Lacerda. Processo de Capacitação em Gestão de Farmacêuticos do SUS: um estudo sobre transferência de treinamento e fatores condicionantes. 2017. 187 f. Tese (Doutorado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo avaliar a transferência de treinamento do modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO) adotado pelos Cursos em Gestão da Assistência Farmacêutica do SUS (GAF – Especialização EAD/SUS), financiados pelo Ministério da Saúde, para capacitar em gestão os farmacêuticos inseridos na rede de serviços público de saúde. Esse Curso na modalidade EAD foi coordenado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo sido capacitados um total de 2.472 farmacêuticos de diferentes regiões geográficas do Brasil, durante o período de 2010 a 2015. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e avaliativo, e contempla uma pesquisa do tipo documental e levantamento censitário, com coleta de dados, realizada através de questionário *online* com base no inventário do LTSI (Holton, 1996) e nos objetivos de ensino do modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO), adotado para ensinar planejamento como instrumento de gestão. Foi utilizada análise fatorial exploratória (AFE) para a busca de evidências de validade estatística da escala de transferência do MPPO, análise fatorial confirmatória (AFC) e Modelagem de Equações Estruturais (MEE), para estimar as relações de interdependências entre os fatores do LTSI de Holton (1996) e a transferência do MPPO. O resultado revelou um instrumento consistente e válido para a população em estudo, apresentando uma estrutura bifatorial, composta por nove itens que se relacionam entre si, permitindo analisar a transferência a partir de dois construtos do planejamento estratégico situacional (PES): (i) o conhecimento crítico e (ii) a tomada de decisão. Esse instrumento foi aplicado a todos os egressos que responderam ao questionário *online*, para avaliar suas percepções sobre a transferência de treinamento do MPPO para o contexto do trabalho. Os resultados da avaliação revelaram que houve transferência de treinamento do MPPO nos seus dois construtos, percebida através de mudanças comportamentais dos egressos, sendo maior para o construto “conhecimento crítico”. A motivação para transferir foi revelada como o fator que exerce maior influência sobre os dois constructos da transferência do MPPO. O constructo ‘conhecimento crítico’ sofre influência dos seguintes fatores: motivação para transferir, *design* do treinamento, capacidade pessoal para transferir, resistência /abertura a mudanças e sanções do supervisor. Já o constructo ‘tomada de decisão’ é influenciado pelos fatores motivação para transferir, auto eficácia de desempenho e, com uma magnitude menor, o fator oportunidade de uso. Os resultados desta pesquisa apresentam indícios importantes sobre a transferência de treinamentos para a área da Assistência Farmacêutica, no contexto da saúde pública brasileira, e serve de reflexão para outros contextos mais gerais, além de se constituir em um ponto de partida para investigações futuras nesta área, com as evidências de validação da escala do MPPO. Além disso, disponibiliza informações para subsidiar os organizadores e o financiador do curso, Ministério da Saúde, no planejamento de treinamentos futuros desta natureza. Por fim, contribuem para o aprimoramento do MPPO, visando potencializar a transferência do Planejamento Estratégico Situacional (PES) no processo de tomada de decisão por profissionais de saúde, em especial o farmacêutico, com vistas a produzir melhorias na assistência farmacêutica do SUS.

Palavras-chave: Transferencia de treinamento, Avaliação de treinamento, Planejamento Estratégico Situacional (PES)

BARRETO, Joslene Lacerda. Processo de Capacitação em Gestão de Farmacêuticos do SUS: um estudo sobre transferência de treinamento e fatores condicionantes. 2017. 187 f. Tese (Doutorado) – Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRAC

This thesis aims to evaluate the transference of training from the pedagogic method Operational Plan (PMOP) adopted by the Specialization Courses about The SUS Pharmaceutical Assistance Management (SCPAM/SUS), funded by the Health Ministry, to capacitate in management those pharmacists who work on the public health services. This method was adopted by the SCPAM/SUS as a Distance Education Course, coordinated from Santa Catarina Federal University (SCFU). It was possible to capacitated 2472 pharmacists from different geographical regions all over Brazil in the period of 2010 to 2015. This is a descriptive and evaluative study which includes a documentary and census survey. Data collection was performed through online questionnaire based on LTSI inventory (Holton, 1996) and on the aims of education of the pedagogic method Operation Plan (PMOP), which was adopted to teach planning as a management tool. It was utilized exploratory factorial analysis (EFA) to obtain evidence statistical of validation of PMOP transference scale; confirmatory factorial analysis (CFA) and modeling of structural equations (MSE) were used to estimate interdependence relationships among Holton (1996) LTSI factors and PMOP transference. The result showed a consistent and valid instrument to the population of study, displaying a two-factorial structure which is composed of nine items that relate to each other. It was possible to analyze the transference from two constructs of the strategic situational planning (SSP): (i) the critical knowledge and (ii) the decision making. This instrument was applied to all the graduates who answered the online questionnaire to evaluate their perceptions about the transference of training of PMOP to the context of work. The results of this evaluation revealed that there was transference of PMOP in its two constructs, which was realized through behavioural changes of graduates, being greater for the construct “critical knowledge”. The motivation to transfer was revealed as the factor which has the highest influence in the two constructs of PMOP transference. The construct “critical knowledge” suffers influence of factors: motivation to transfer, training design, personal capacity to transfer, opposition/availability to changes and sanctions from the supervisor. The constructor “decision making” suffers influence of factors: motivation to transfer, self-efficacy of performance and, with a lower magnitude, the factor use opportunity. Although the results of this research cannot be generalized, they show important indications about the transference of trainings to Pharmaceutical Assistance, in the Brazilian health context. They also allow reflection to other general contexts, besides being the beginning to future investigations in this area with PMPO scale validation. Besides that, the results provide some information to subsidize the organizers and the financier of the course, Ministry of Health, in the planning of future trainings of this nature. Finally, they contribute to obtain PMPO enhancement to potentiate the transference of strategic situational planning (SSP) in the process of decision making by health professionals, especially pharmacists, which aims to achieve improvements in SUS pharmaceutical assistance.

Keywords: Training transference, Training evaluation, Strategic Situational Planning (SSP)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Holton revisto (2005).....	35
Figura 2 - Categorias dos fatores do LTSI	37
Figura 3 - Diagrama de causa e consequência (espinha de peixe)	62
Figura 4 - Variâncias de três itens e suas relações com um fator hipotético.....	89
Figura 5- Histogramas dos fatores tomada de decisão e conhecimento crítico da escala transferência do PO.....	105
Figura 6 - Modelo 1 específico da MEE, fatores do domínio específico do LTSI e escala transferência do MPPO, UFBA, 2016	139
Figura 7 - Modelo modelagem domínio geral do LTSI e escala transferência do MPPO	140
Figura 8 - Modelo da MEE do instrumento LTSI e fatores transferência do MPPO	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos modelos Kirkpatrick , Hamblin, MAIS, IMPACT e Holton	33
Quadro 2 - Comparativo dos instrumentos ASTRA e LTSI	36
Quadro 3 - Momentos, subprodutos e tempos previstos para o desenvolvimento do MPPO ..	59
Quadro 4 - Matriz de priorização GUT	60
Quadro 5 - Matriz de priorização com cinco critérios.....	61
Quadro 6 - Matriz do momento normativo.....	64
Quadro 7 - Matriz do momento estratégico.....	66
Quadro 8 - Matriz do momento tático-operacional	68
Quadro 9 - Modelo analítico dos objetivos específicos 1 e 2 da pesquisa.	75
Quadro 10 - Modelo analítico da pesquisa referente ao objetivo específico 3.....	75
Quadro 11 - Itens do instrumento de transferência de treinamento do MPPO.....	80
Quadro 12 - Constructos com distribuição de itens por fator no LTSI original e na versão ASTA.....	81
Quadro 13 - Parâmetros para teste fatorial	92
Quadro 14 - Parâmetros de Ajuste da MEE	95
Quadro 15 - Frequências das respostas aos constructos da escala de transferência do MPPO	108
Quadro 16 - Fatores da categoria características individuais do LTSI, UFBA, 2016.....	117
Quadro 17 - Frequência das respostas aos itens da categoria características pessoais do LTSI, UFBA, 2016	118
Quadro 18 - Fatores e itens da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016.....	120
Quadro 19 - Frequência das respostas aos itens da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016	121
Quadro 20 - Frequência dos fatores relacionados ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016	125
Quadro 21 - Fatores relacionados ao grupo de trabalho dos egressos do LTSI, UFBA, 2016	126
Quadro 22 - Fatores relacionados ao sistema de recompensas da organização do LTSI, UFBA, 2016.....	126
Quadro 23 - Frequência dos fatores relativos ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016.....	129
Quadro 24 - Frequência dos fatores referentes ao grupo de trabalho dos egressos do LTSI, UFBA, 2016	132
Quadro 25 - Frequência da resposta aos fatores referentes ao sistema de recompensas do LTSI, UFBA, 2016.....	133
Quadro 26 - Fatores relacionados à categoria capacidades do LTSI, UFBA, 2016.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de farmacêuticos inscritos, aprovados no curso e participantes da pesquisa de campo, UFSC - 2016.....	77
Tabela 2 - Perfil dos respondentes do curso de especialização em GAF da UFSC, na modalidade EAD – 2016	78
Tabela 3 - Distribuição dos respondentes por tipo de vínculo empregatício e permanência no mesmo local de trabalho, UFSC – 2016.....	79
Tabela 4 - Parâmetros do índice KMO	92
Tabela 5 - Análise descritiva das variáveis da escala de transferência do PO	98
Tabela 6 - Matriz de correlações Tau-b de Kendall dos itens do instrumento do PO	99
Tabela 7 - Estrutura inicial com dois fatores da escala de transferência do PO, UFBA	101
Tabela 8 - Escala final com estrutura de dois fatores da medida de transferência do PO, UFBA	102
Tabela 9 - Descritiva dos constructos da escala de transferência do PO, UFBA	106
Tabela 10 - Análise descritiva das variáveis do instrumento de medida de transferência do PO, UFBA	107
Tabela 11 - Índice da escala de transferência do MPPO, UFBA	110
Tabela 12 - Medidas de qualidade de ajuste da MEE para os quatro modelos do ASTA, UFBA, 2016	114
Tabela 13 - Constructo do LTSI para a pesquisa, UFBA, 2016.....	115
Tabela 14 Descritiva dos itens categoria características individuais do LTSI, UFBA, 2016	118
Tabela 15 Descritiva dos fatores da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016	120
Tabela 16 Descritiva dos itens que compõem os fatores da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016	121
Tabela 17 - Análise estatística descritiva dos fatores da categoria características organizacionais do LTSI, UFBA, 2016.....	127
Tabela 18 - Descritiva do grupo referente ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016.....	128
Tabela 19 - Análise descritiva dos itens do subgrupo: grupo de trabalho dos egressos do LTSI, UFBA, 2016.....	131
Tabela 20 - Análise descritiva dos fatores do subgrupo: sistema de recompensas do grupo características organizacionais do LTSI, UFBA, 2016	133
Tabela 21 - Descritiva dos fatores por edição do curso da categoria <i>design</i> de transferência do LTSI, UFBA, 2016	136
Tabela 22 - Análise descritiva dos itens da categoria capacidades do LTSI, UFBA, 2016 ...	137
Tabela 24 - Medidas de qualidade de ajuste da MEE para os quatro modelos 2 do LTSI, UFBA, 2016	141
Tabela 27 - Coeficientes padronizados e significância dos fatores	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Assistência Farmacêutica
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
EAD	Ensino à Distância
GAF	Gestão da Assistência Farmacêutica
LTSI	Learning Transfer System Inventory
MS	Ministério da Saúde
MAAP	Método Altadir de Planejamento Popular
MPPO	Modelo Pedagógico Plano Operativo
NEPAF	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Assistência Farmacêutica
SUS	Sistema Único de Saúde
CHA	Competencia, Habilidade e Atitudes
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E MODELO TEÓRICO	20
1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA	22
2 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO	23
2.1 FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA	34
3 A CONFORMAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO): ORIGEM, CONTEXTO DE ADOÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	44
3.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA OFERTADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ...	49
3.2 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA, COORDENADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA NA MODALIDADE EAD.	54
3.3 O MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO): ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	58
3.3.1 Momento explicativo	58
3.3.2 Momento normativo.....	64
3.3.3 Momento estratégico	65
3.3.4 Momento tático operacional.....	67
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	70
4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA	70
4.1.1 Objetivo geral	70
4.1.2 Objetivos específicos	70
4.2 HIPÓTESES DA PESQUISA	71
4.3 MODELO DE ANÁLISE.....	74
4.4 UNIVERSO DA PESQUISA	77
4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
4.5.1 Questionário.....	79
4.5.2 Documentos do curso	82
4.6 ANÁLISE DE DADOS	84
4.6.1 Construção e busca de evidências de validação das escalas de medidas	87
4.6.2 Análise fatorial exploratória (AFE).....	88
4.6.3 Evidências de validação da escala pela análise fatorial exploratória (AFE).....	91
4.6.4 Modelagem de equações estruturais.....	93
5 RESULTADOS	96
5.1 INSTRUMENTO DE MEDIDA ESPECÍFICA DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO).....	96
5.2 TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO) NO DESEMPENHO DOS EGRESSOS DO CURSO EAD DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA.....	106

5.3 FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO METODO PEDAGÓGICO PO (MPPO)	111
5.3.1 Análise do modelo LTSI/ASTA.....	113
5.3.1.1 Análise descritiva dos fatores da categoria características individuais	117
5.3.1.2 Análise descritiva dos fatores da categoria motivação	119
5.3.1.3 Análise descritiva dos fatores da categoria características organizacionais.....	124
5.3.1.4 Análise descritiva dos fatores da categoria capacidades/ <i>design</i> de transferência	135
5.1.2 Resultados da modelagem de equações estruturais.....	138
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	154
APENDICES A - Cargas Fatoriais das Evidências de Validação da Escala de Transferência do MPPO	168
APENDICE B - Cargas Fatoriais do LTSI.....	170
APENDICE C - Questionário	174
ANEXO A - Evidências de Validação da Escala Transferência do MPPO.....	187

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho contemporâneo tem exigido do trabalhador uma série de atributos, habilidades e competências, para o enfrentamento das mudanças decorrentes do contexto complexo e permeado de imprevisibilidade e de incertezas. As organizações vêm aumentando seus investimentos em ações de treinamento, por as considerarem estratégicas para produzir resultados cognitivos, comportamentais e afetivos, para elevar o desempenho dos trabalhadores e, como consequência, da produtividade da organização, tornando-a mais competitiva frente às exigências do mercado (BASTOS, 2006; GODIM *et al.*, 2006; GROSSMANN e SALAS, 2011; FRANKE e FELFE, 2012; SALAS *et al.*, 2012; YOSOF, 2012).

As ações de treinamento vêm sendo analisadas a partir de um constructo conceituado – Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) – o qual assume a intencionalidade de produzir um determinado conjunto de efeitos, no sentido de tornar os indivíduos mais competentes no desempenho de seu trabalho. Esta intencionalidade reside na expectativa de que haja transferência de treinamento para o contexto do trabalho, o que tem estimulado as organizações, privadas e públicas, a investirem em diferentes eventos instrucionais, buscando desenvolver uma força de trabalho mais alinhada às constantes mudanças exigidas no contexto contemporâneo e comprometida com a melhoria da qualidade dos produtos e serviços prestados à sociedade (FREITAS *et al.*, 2006; CHIMOTE, 2010; IQBAL *et al.*, 2011; CAIRES, 2013).

Em decorrência dessas circunstâncias contextuais, diferentes papéis passam a ser exigidos dos indivíduos no desempenho de suas funções no trabalho. Tais funções são categorizadas por Mitzberger (2010) em três grupos: (i) informacional, (ii) interpessoal e (iii) decisório. Neste cenário, as ações instrucionais ofertadas pelas organizações buscam incorporar essas categorias, a fim de desenvolver nos indivíduos competências, habilidades e atitudes (CHAs) necessárias para promover melhoria dos desempenhos dos trabalhadores e o alcance de objetivos organizacionais no mercado contemporâneo (MOURÃO e PUENTE-PALACIOS, 2006; VELOSO *et al.*, 2015).

O constructo TD&E é compreendido como um sistema integrado, composto por três subsistemas que mantêm um fluxo constante de informações entre si: i) avaliação de necessidades; ii) planejamento e sua execução; e iii) avaliação de TD&E. A avaliação da

transferência de ações de TD&E pode ser medida em profundidade, quando são avaliados os efeitos diretos de uma determinada ação instrucional sobre o desempenho do aprendiz, e pode também ser medida em largura, quando avaliam os efeitos indiretos e gerais dessas ações sobre o desempenho global do aprendiz. Tais avaliações possibilitam perceber com clareza a interdependência entre os subsistemas, especialmente em relação à pertinência dos objetivos instrucionais com os resultados que se espera alcançar (HAMBLIN, 1978; BORGES-ANDRADE, 2002).

As ações instrucionais são caracterizadas como indutoras do aprendizado no trabalho e revestidas de uma expectativa quanto aos possíveis impactos sobre o desempenho individual e sobre a produtividade e competitividade das organizações (BASTOS, 2006; GONDIM *et al.*, 2006). No entanto, diferentes investigações evidenciam que nem sempre os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em eventos instrucionais são transferidos para o ambiente de trabalho; e é neste particular que o debate sobre tal temática toma contornos controversos (BLUME *et al.*, 2010; AGUINIS e KRAIGER, 2009).

A transferência de treinamento é revelada pelo grau em que os treinandos aplicam, de forma efetiva, os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) aprendidos em um determinado evento instrucional no contexto de trabalho (BALDWIN e FORD, 1988). Quando advinda de uma ação instrucional específica, a transferência de treinamento pode ser caracterizada, de acordo com categorização defendida por Wexley e Lathan (2002), como positiva, ao provocar melhorias no desempenho profissional do indivíduo. Pode ser negativa, quando o desempenho profissional do indivíduo piora em relação ao período anterior à ação instrucional, e pode ainda ser nula, quando a transferência do aprendido não influencia o desempenho profissional do indivíduo (SILVA, 2011). A transferência de treinamento positiva é um resultado crítico, complexo e envolve múltiplos fatores e influências. Ocorre na medida em que os CHAs são transferidos para o trabalho e provocam mudanças no desempenho (HOLTON, BATES e RUONA, 2000; HOLTON *et al.*, 2007; BLUME *et al.*, 2010; CAIRES, 2013).

Esse tipo de transferência tem impulsionado os investimentos em eventos instrucionais formais, mesmo reconhecendo que nem sempre conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em eventos instrucionais são transferidos de forma positiva para o ambiente de trabalho, produzindo como consequência mudanças nos desempenhos de seus egressos (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004; BLUME *et al.*, 2010; CAIRES, 2013).

Tais expectativas, em torno dos resultados positivas de eventos instrucionais,

contemplam a possibilidade dos trabalhadores assumirem domínios de aprendizagem mais afetivos e atitudinais. Para tanto, são adotadas estratégias ativas de ensino que possibilitam ao aprendiz participar, como protagonista, do seu processo de aprendizagem. Tais estratégias têm contemplado, entre outros métodos, a simulação de situações de ensino próximas à realidade do trabalho, apontadas pela literatura como adequadas para o desenvolvimento dessas novas competências exigidas para o trabalhador contemporâneo (TONET e MOTA, 2006).

As ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E, na modalidade de ensino à distância – EAD, observadas a partir do desenvolvimento tecnológico e da informática desde as últimas décadas do século passado, assumem um papel estratégico importante para atender, de forma ampliada, as demandas atuais de aprendizagem, superando as barreiras de tempo e de distância. No Brasil, a adoção dessa modalidade, apesar de recente, encontra-se em franco crescimento, e é observada em diferentes programas de treinamento profissional, não só ofertados por organizações públicas, como por privadas. A utilização crescente da modalidade de treinamento EAD vem atingindo um patamar expressivo, o que tem exigido estudos avaliativos sobre seus resultados e o cumprimento dos objetivos pretendidos com ações de treinamento com essa configuração à distância (ZERBINI e ABBAD, 2010).

Na área de saúde pública brasileira, privilegiada nesta pesquisa, os estudos sobre os fatores que influenciam a transferência dos treinamentos para o contexto do trabalho são vistos como fundamentais; entre outras razões, por considerar o contexto complexo dessa área, na qual os profissionais enfrentam constantes problemas decorrentes da escassez de recursos, da presença ainda marcante, em muitas regiões do país, de práticas paternalistas e clientelistas, além da ineficiência na aplicação de recursos públicos. Acresce a estes problemas, em particular no âmbito municipal, a ausência de um sistema contínuo de treinamento e de desenvolvimento de pessoas, bem como de um sistema institucionalizado de recompensas, como planos de cargos e salários, além da inexistência de práticas de avaliação de desempenho dos seus servidores. Tais problemas trazem insatisfações e desmotivações entre os profissionais, com reflexo na qualidade dos serviços de saúde prestados à população (VITURINO, 2015).

Buscando enfrentar algumas dessas deficiências, o Ministério da Saúde passou, a partir de 2009, a financiar, na modalidade presencial, Cursos de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, através de cartas convite à Instituição de Ensino Superior de várias regiões do país. Nesse período, a Universidade Federal da Bahia foi uma das instituições

públicas que ofereceu um curso de Especialização em gestão da Assistência Farmacêutica para farmacêuticos do Estado da Bahia e Sergipe.

Em 2010, o Ministério da Saúde, de posse das avaliações positivas dos cursos presenciais, em especial do modelo do curso em rede adotado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponibilizou, a todos os farmacêuticos que atuam na atenção básica do SUS, o curso Gestão da Assistência Farmacêutica – Especialização à distância,¹ na modalidade de ensino à distância (EAD), em parceria com a UFSC, para atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos farmacêuticos do SUS de todo o país, através da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) publicada em 2007, e do Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009).

A PNEPS incentiva a adoção de estratégias pedagógicas que incorporem a reflexão sobre a rotina das organizações de saúde e do ambiente do trabalho, buscando fomentar mudanças no desempenho do profissional e na gestão dos serviços de saúde pública brasileira. Para a área da AF, foram ofertados cursos de Especialização como estratégia para capacitar em gestão, os farmacêuticos inseridos no SUS, visando fomentar mudanças nos cenários das práticas voltadas para a melhoria da qualidade do processo de trabalho e, também, no campo da assistência farmacêutica (BRASIL, 2007).

O curso assume como estratégia de capacitação em gestão da AF o mesmo modelo pedagógico do curso presencial realizado pela UFBA em 2009, cujos diferenciais são a discussão sobre gestão e suas ferramentas contemporâneas como eixo transversal condutor do constructo teórico e metodológico do curso e a adoção do modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO), para construção, durante todo o período do curso, de um plano operativo, tendo como *locus* as respectivas realidades de trabalho dos alunos, orientado pelos pressupostos do Planejamento Estratégico Situacional (PES), defendido por Carlos Matus (1996; UFSC, 2010 e 2013).

¹ No texto da Portaria GM nº3.916/98, que institui a Política Nacional de Medicamentos, a assistência farmacêutica é “conceituada” como: “grupo de atividades relacionadas com o medicamento, destinadas a apoiar as ações de saúde demandadas por uma comunidade. Envolve o abastecimento de medicamentos em todas e em cada uma de suas etapas constitutivas, a conservação e controle de qualidade, a segurança e a eficácia terapêutica dos medicamentos, o acompanhamento e a avaliação da utilização, a obtenção e a difusão de informações sobre medicamentos e a educação permanente dos profissionais de saúde, do paciente e da comunidade, para assegurar o uso racional de medicamentos” (BRASIL,1998, p. 34). Neste enunciado, constata-se o cunho tecnicista e prescritivo na conceituação de assistência farmacêutica e, apesar da indicação de um pretenso conceito de assistência farmacêutica, se observa uma descrição das etapas e atividades sugeridas como componentes dessa assistência.

O MPPO se constitui em uma estratégia para propiciar mudanças nos processos de trabalho dos egressos, com a introdução de ferramentas de gestão que possibilitem o conhecimento e intervenção sobre a realidade de forma mais planejada, crítica e reflexiva. O desenho pedagógico do curso ressalta a importância da informação e do conhecimento sistematizado para analisar e intervir sobre a realidade, de maneira planejada e direcionada, privilegiando o planejamento, a negociação, o monitoramento e avaliação como instrumentos de gestão (UNA-SUS, 2015).

A escolha do MPPO do Curso Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF) – Especialização na modalidade EAD como objeto desta investigação, tem, por sua vez, diferentes motivações. A primeira relaciona-se à sua expansão, já tendo sido capacitado, no formato presencial e na modalidade EAD, mais de 3.000 profissionais farmacêuticos de todas as regiões do Brasil. A segunda refere-se ao objetivo do treinamento de capacitar esses profissionais em gestão, numa perspectiva de instrumentalizá-los para a condução dos serviços farmacêuticos de forma mais planejada e visando à garantia do acesso ao medicamento e o seu uso racional (UFSC, 2010). A terceira motivação diz respeito à ausência de investigações e estudos publicados sobre a transferência de treinamento de um curso totalmente financiado pelo Ministério da Saúde (MS) na área específica da Assistência Farmacêutica.

A expectativa dos formuladores do curso com a adoção do MPPO, expressa em seus objetivos instrucionais, intenciona que o farmacêutico, ao aprender sobre planejamento para a ação, altere positivamente seu modo de atuar no contexto do SUS. Tais expectativas positivas são compreendidas como efeitos desse treinamento, ou seja, como transferência do treinamento do MPPO para o contexto do trabalho do egresso, e estas, de forma preliminar, já haviam sido apontadas em depoimentos espontâneos dos alunos em enquetes realizadas pela coordenação geral do curso. Os egressos, em seus depoimentos sobre sua satisfação em relação ao curso apontam para uma percepção de que o modelo utilizado facilita as mudanças em seus comportamentos, no que diz respeito ao desempenho de suas atividades no trabalho. Reportam, ainda, que o MPPO os estimula a conhecer com mais profundidade e amplitude os problemas apresentados em seus respectivos contextos de trabalho, bem como a buscar construir estratégias que gerem processos de decisão e de pactuação coletiva, envolvendo diferentes atores, na busca de alternativas para a melhoria dos serviços de assistência farmacêutica e para a garantia do acesso ao medicamento a pacientes do SUS e o seu uso racional (TRINDADE, 2017; UFSC, 2010).

Um estudo qualitativo realizado com tutores e egressos do referido Curso confirma esse achado ao revelar indícios de que o MPPO provoca mudanças na forma de planejar e gerir a Assistência Farmacêutica por parte dos egressos, e ao desenvolver habilidades e capacidades importantes à gestão, como a capacidade de conquistar aliados e mobilizar recursos. Apontam como principais dificuldades enfrentadas a falta de apoio de superiores e dos pares, a escassez de recursos materiais e financeiros e as mudanças de gestão (FRAGA, 2016).

Esses resultados instigam a avaliação do efeito do MPPO sobre o desempenho dos egressos do curso, conectada com seus objetivos instrucionais. Do mesmo modo, torna-se importante analisar os fatores que influenciam esse processo de transferência de treinamento, uma vez que sofre influências de um conjunto de variáveis que pode inviabilizar a maioria dos objetivos instrucionais que pretende produzir mudanças no desempenho dos indivíduos treinados nos seus locais de trabalho (HOLTON, 2005).

Por outro lado, alguns estudiosos afirmam que conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em eventos instrucionais podem não ser transferidos para o ambiente de trabalho. Essas constatações, entretanto, não têm inibido o aumento crescente em investimentos e em oferta de ações instrucionais verificados nas organizações públicas e privadas (AGUINIS e KRAIGER, 2009; BLUME *et al.*, 2010).

Tais advertências colocam desafios para as pesquisas sobre transferência de treinamento e exigem escolhas de ferramentas e procedimentos metodológicos capazes de levantar evidências robustas que comprovem a ocorrência de transferência de treinamento para o contexto do trabalho e a presença de fatores que a favorecem ou a dificultam.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E MODELO TEÓRICO

Esta pesquisa busca investigar em que medida houve transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) e quais fatores a influenciaram, de forma a produzir mudanças comportamentais no desempenho dos egressos do curso Gestão da Assistência Farmacêutica GAF – Especialização EAD, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica (AF) no SUS.

Ao responder a tais questões, esta pesquisa objetiva avaliar a transferência de

treinamento do MPPO, percebida pelos egressos do curso GAF na modalidade EAD, a partir de mudanças comportamentais nos seus desempenhos no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS.

Questionamentos dessa natureza e nessa área demonstram que, em alguma medida, ações instrucionais podem produzir transferência de treinamento para o trabalho, o que fortalece as pressões quanto à verificação dos efeitos esperados por essas ações sobre o desempenho do indivíduo e sobre a organização. Esse tipo de preocupação sobre a demonstração do impacto da transferência do treinamento é uma constante no campo organizacional e tem se configurado como estratégica na área de gestão de pessoas (YOSOF, 2012; GROSSMANN e SALAS, 2011; VELADA, 2007; HOLTON, 1996).

Para avaliar a transferência do MPPO, esta pesquisa construiu e buscou evidências de validação de uma escala de transferência de treinamento, em profundidade específica para o referido modelo pedagógico, a qual foi aplicada entre todos os egressos do Curso Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF- Especialização - EAD). Para a avaliação proposta pelo presente estudo, toma-se como base o referencial teórico sobre a transferência de treinamento e o Planejamento Estratégico Situacional (PES).

Esta investigação foca nos efeitos posteriores à aprendizagem, mensurados a partir de mudanças percebidas pelos egressos nos seus comportamentos quanto ao desempenho do seu trabalho, através de dois instrumentos de avaliação. Um deles foi elaborado especificamente para este fim, qual seja, a escala de transferência de treinamento do modelo pedagógico PO, como já mencionado. O outro é o instrumento LTSI – Learning Transfer System Inventory, destinado a avaliar a influência de diferentes fatores na transferência do PO.

O LTSI engloba fatores que revelam as características individuais (preparação prévia dos alunos e autoeficácia do desempenho), a motivação (motivação para transferir, esforço de transferência /expectativa de desempenho, expectativa de desempenho e de resultado), capacidades ou *design* do treinamento (percepção de validade de conteúdo, *design* de transferência, capacidade pessoal para transferir, oportunidade para utilizar a formação) e o contexto organizacional (*feedback* de desempenho, suporte dos pares, suporte dos supervisores, resistência/abertura a mudanças, resultados pessoais negativos, resultados pessoais positivos, sanções do supervisor).

Esta pesquisa argumenta que o treinamento dos farmacêuticos em gestão, ao adotar o modelo pedagógico do Plano Operativo (MPPO), com base nos princípios do planejamento

estratégico situacional (PES), aproxima o contexto instrucional das práticas da Assistência Farmacêutica no âmbito do SUS, proporcionando situações favoráveis a mudanças comportamentais em seus desempenhos no contexto do trabalho.

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente tese está dividida em seis seções além desta introdução. A seção seguinte discute os fundamentos teóricos do campo transferência de treinamento, os quais orientam esta pesquisa. A terceira explora o objeto da pesquisa, o modelo pedagógico PO, detalhando suas características e especificidades que o levam a se constituir em uma estratégia pedagógica para ensinar e aprender sobre planejamento como instrumento de gestão, ressaltando as adaptações e ajustes realizados ao modelo original do PES, para ser adotado, numa perspectiva pedagógica, pelo curso de Especialização em gestão da assistência farmacêutica. A quarta seção discute e detalha as escolhas metodológicas, particularmente aquelas utilizadas para o trabalho de campo, os instrumentos de coleta de dados, bem como o modelo de análise e as técnicas estatísticas que dão suporte à análise dos dados. A quinta seção traz os resultados da presente investigação, apresentados em três subseções. A primeira refere-se à busca de evidências de validação da escala de transferência de treinamento em profundidade do PO, a qual revela os tipos de mudanças comportamentais percebidas pelos egressos em seus desempenhos; e a segunda discute os resultados da avaliação da transferência de treinamento do modelo pedagógico (PO) no comportamento dos egressos do curso de Especialização em GAF, no contexto do trabalho da AF no SUS. E a terceira subseção do quinto capítulo apresenta os resultados da análise sobre os fatores que influenciam a transferência de treinamento do PO no desempenho dos egressos. Por último, a sexta seção de conclusões, tece considerações sobre os principais achados da pesquisa, analisados à luz do campo teórico sobre transferência de treinamento, e aponta possíveis contribuições da pesquisa, bem como suas limitações, além de propostas para possíveis e novas investigações futuras.

2 AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO

O tema transferência de treinamento nas organizações vem apresentando um crescente interesse nas investigações nacionais e internacionais. Este trabalho foca nas ações formais dos programas do sistema integrado de TD&E, os quais possibilitam definir, no processo de planejamento, as necessidades de treinamento e o que se espera que o trabalhador adquira e utilize em sua rotina de trabalho, em relação a valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos e ideias (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004; ZERBINI e ABBAD, 2010; BLUME *et al.*, 2010; MOURÃO, ABBAD e ZERBINI, 2014; DIRANI, 2017).

A transferência de treinamento nas organizações é investigada como um dos constructos do comportamento organizacional, a partir de medidas referentes ao uso ou aplicação no trabalho do que foi aprendido pelos egressos, nos eventos ou programas instrucionais, possibilitando inferir mudanças em seus comportamentos, habilidades e atitudes (CHAs) (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004).

Investigações presentes na literatura evidenciam que a relação entre o conhecimento pós-treinamento e a transferência diminui com o passar do tempo de finalização do evento instrucional, o que pode ser explicado pelas fases implícitas no conceito de distância de transferência, apresentado por Holton (2005), entre o contexto de treinamento e sua aplicação no local de trabalho. A primeira fase refere-se ao processo de aprendizagem e está relacionada com a aquisição de conhecimento (Saber) e a aquisição de conhecimento para ação (Saber fazer). A segunda fase envolve o processo de trabalho e é percebida nas etapas de i) aplicação no contexto de trabalho, ii) repetição das transferências, iii) manutenção das transferências, e iv) continuidade da transferência em contextos diferentes durante toda a vida profissional. (HOLTON, BATES e RUONA, 2002; WEXLEY e LATHAM, 2002; HOLTON e BALDWIN, 2003; VELADA, *et al.*, 2009; SILVA, 2011).

Para investigar a transferência de treinamento, resultante de ações instrucionais, é importante analisar a ação ou programa instrucional a que se referem, suas justificativas e motivações, o contexto em que ocorre e os fatores que a influenciam (BLUME *et al.*, 2010; SILVA, 2011). A transferência de treinamento ou impacto do treinamento pode ser medido em profundidade, quando avaliam-se os efeitos diretos de uma determinada ação instrucional, definidos a partir dos objetivos instrucionais, sobre o desempenho do aprendiz, e pode também ser medido em largura ou amplitude, quando avaliam-se os efeitos indiretos e gerais

das ações de TD&E sobre o desempenho global do aprendiz (HAMBLIN, 1978; BORGES-ANDRADE, 2004; FREITAS *et al.*, 2006; PILATI e ABBAD, 2005, ZERBINI *et al.*, 2012; SILVA, 2013).

Há uma predominância nas pesquisas brasileiras de avaliações em amplitude da transferência de treinamento certa dificuldade em construir e ter evidências de validação da escalas de impacto em profundidade, provavelmente devido à oferta de eventos instrucionais sem definição clara dos seus objetivos, o que dificulta o alinhamento dos objetivos instrucionais aplicáveis no trabalho que podem compor o instrumento de avaliação, ou por ser um instrumento em profundidade específico para determinado curso ou, ainda, por conta da grande oferta de cursos nos programas de treinamento das organizações. Assim, faz-se necessária a criação de uma escala para cada curso.

A qualificação para o trabalho e seus possíveis resultados positivos têm estado presentes na agenda de discussão de empresários, governos, pesquisadores e dos próprios trabalhadores, em virtude de as novas exigências do mercado de trabalho colocarem a necessidade de atualizações contínuas de competências organizacionais e individuais.

As organizações, sejam públicas ou privadas, fazem altos investimentos em ações instrucionais buscando os seus potenciais benefícios, apesar das dúvidas de quanto os indivíduos treinados transferem, efetivamente, o que aprenderam, ou seja, se os objetivos propostos pelos eventos instrucionais foram alcançados e quais fatores interferiram nesse processo. Ao procurarem responder tais dúvidas, diversas pesquisas têm investigado a transferência de treinamento a partir da identificação e análise dos fatores que a influenciam (BLUME *et al.*, 2010).

No Brasil, o desenvolvimento sustentável econômico e social em diversas regiões, ainda se constitui em desafio, e, por esta razão, as ações instrucionais vêm sendo vistas como alternativas para a formação e qualificação profissional, tanto pelas empresas privadas como públicas. Observa-se um aumento da demanda e da oferta de diferentes tipos e modalidades de eventos de treinamentos como apostas para a melhoria da qualidade dos serviços e do desempenho dos indivíduos em seu ambiente de trabalho. As melhorias nos desempenhos dos egressos são percebidas a partir de observações referentes aos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) adquiridos nesses eventos instrucionais.

Contudo, avaliações sobre os resultados das ações instrucionais não são ainda muito frequentes, sobretudo no âmbito das organizações públicas, no qual ainda é insipiente a

cultura da avaliação. Estudos sobre avaliação da gestão pública evidenciam o predomínio de um viés normativo e o fato de ser pouco explorada a sua possibilidade de servir como instrumento de melhoria dos serviços prestados à população, objetivo maior a ser perseguido por uma gestão pública responsável (SANTOS COELHO, 2016).

Investigações sobre a transferência de eventos instrucionais, promovidos para servidores públicos brasileiros, reforçam a importância de crescerem investimentos em tais eventos. Chama atenção o investimento público na qualificação em gestão na área de saúde, buscando o aprimoramento das ações prestadas pela rede de serviços do SUS, considerando as peculiaridades das organizações desse setor (CAMÕES e PANTOJA, 2009; ABBAD *et al.*, 2012; ALBERTINI, 2013).

Estudos recentes revelam aumento na oferta de treinamentos na modalidade EaD para profissionais do serviço público, com adoção de metodologias com princípios construtivistas para ensinar e aprender no contexto globalizado e multidimensional, assumindo a complexidade do sujeito e da sociedade, a partir da formação de redes colaborativas que fortalecem a gestão e promovem a melhoria dos desempenhos dos egressos e dos serviços de saúde pública (FRAGA, 2016).

Ainda que a medição de desempenho não revele necessariamente transferência de treinamento, tema deste estudo, vale registrar o resultado de uma pesquisa bibliométrica referente ao panorama da produção intelectual brasileira e internacional sobre a medição de desempenho na gestão pública realizada por Akin e Mergulhão (2015). Os autores identificaram que, no contexto das mudanças na administração pública, em que se busca promover a melhoria do desempenho governamental, a literatura sobre o campo estudado é ainda dispersa. Entretanto, os resultados obtidos evidenciam que a medição de desempenho na gestão pública é um campo emergente, o que parece indicar um possível interesse sobre avaliação no âmbito da administração pública. Outra questão relevante dessa pesquisa bibliométrica é o fato de os artigos publicados tratarem de assuntos relacionados ao setor saúde e aos seus desafios na gestão de pessoas e na produção de melhorias dos serviços públicos dessa área. Do mesmo modo, os periódicos que mais publicaram artigos sobre tal temática são aqueles vocacionados para o campo da saúde pública.

As organizações e instituições públicas de saúde refletem, seja no seu processo de trabalho, na sua clientela ou no produto ofertado, características específicas. Nessa área, observam-se inserções diferenciadas de profissionais de nível superior e graus distintos de autonomia decisória, o que torna a gestão dos respectivos processos de trabalho ainda mais

complexa. Agrega-se a essa configuração do setor saúde o contexto complexo da administração pública brasileira, em que ainda estão presentes práticas paternalistas e clientelistas, o uso ineficiente de recursos públicos, a ausência de critérios meritocráticos na ocupação de cargos, além da prevalência de normas rígidas e verticais, condicionantes da gestão pública e desafiadoras para a gestão e desenvolvimento de pessoas (ABRAHÃO, 2005, PEREIRA, 2008, VITURINO, 2015).

Em relação às ações de treinamento para qualificação do trabalho, ainda vigora no setor público a cultura de que as organizações apenas oferecem a capacitação, mas não assumem seu papel de corresponsável pela utilização do aprendido, o que minimiza e até inibe os resultados pretendidos pelos eventos instrucionais. Não há, como sinalizado anteriormente, uma cultura receptiva capaz de se apropriar dos benefícios gerados com os novos conhecimentos advindos de eventos instrucionais, inclusive possibilitando que os servidores públicos assumam um papel fundamental na concepção desses eventos, com o objetivo de promover mudanças em seus desempenhos no contexto do trabalho.

Tais propósitos implicam mudanças complexas que exigem o envolvimento de todos os atores do serviço, em especial dos gestores públicos, contemplando, desde a etapa de planejamento dos eventos instrucionais, durante o levantamento de necessidades, as variáveis do contexto organizacional, antevendo os possíveis obstáculos à aplicação do aprendido e inserindo no curso estratégias que visem o enfrentamento e superação dessas dificuldades (CAMÕES e PANTOJA, 2009; ABBAD *et al.*, 2012; ALBERTINI, 2013; ROSENDO e PANTOJA, 2014).

Ainda se percebe, no âmbito das organizações públicas, a ausência de investimentos necessários para garantir que os profissionais egressos de eventos instrucionais tenham oportunidades para utilizar o que aprenderam em suas realidades de trabalho, contemplando desde os recursos materiais e humanos, apoio dos pares e superiores, até a existência de um sistema de recompensas e sanções por aplicarem, ou não, o aprendido, sendo observados a partir de mudanças no seu desempenho, as quais impactam na melhoria dos serviços prestados à população (CAMÕES e PANTOJA, 2009; ABBAD *et al.*, 2012; ALBERTINI, 2013).

De acordo com Malik *et al.* (1998),

a finalidade precípua da administração pública deve ser prestar e atender, com qualidade, eficácia e democracia, os serviços a as demandas que lhes são legalmente requeridas pela sociedade, em benefício da cidadania e da dignidade da pessoa humana (MALIK *et al.*, 1998, p. 100).

Tal afirmação reforça os princípios da continuidade dos serviços públicos e da eficiência, e demonstra, implicitamente, a relação de dependência da administração pública de seus servidores, assim como a importância estratégica das pessoas para o bom funcionamento da máquina pública, haja vista que sem elas não seria possível sequer manter a prestação desses serviços, sobretudo com qualidade e eficiência. Há, portanto, na administração pública, em concordância com Longo (2007), assim como nas organizações do setor privado, uma dependência das pessoas; e as ações instrucionais, ainda que possam ter objetivos voltados para o desenvolvimento organizacional, este se faz a partir do desenvolvimento dos indivíduos.

As organizações públicas são também impelidas, pelo contexto contemporâneo, a terem um quadro de servidores comprometidos, motivados e conscientes do seu papel social, o que significa que possuir habilidades e competências técnicas, humanas e gerenciais específicas para o exercício de funções públicas é uma prerrogativa necessária aos servidores públicos (PACHECO, 2010; MARCONI, 2010). Esses atributos reforçam os grandes desafios da gestão de pessoas no setor público, dentre os quais, Longo (2007) aponta, o desenvolvimento de mecanismos eficazes de gestão por competência, através da capacitação e qualificação permanente dos servidores, e de gestão por desempenho com foco nos resultados.

Ainda que a análise de Longo (2007) se aproxime de uma possível ‘prescrição’ de caráter normativo, ao atribuir um papel importante às ações instrucionais, observa-se que há certa concordância com o que concluem outros estudiosos do campo da psicologia organizacional a partir de pesquisas sobre a transferência de treinamento para o contexto do trabalho, como já apontado. Ou seja, confirma-se que eventos instrucionais podem assumir um caráter preditivo ao antever, na etapa do levantamento de necessidades, resultados positivos em relação à aplicação do aprendido no contexto do trabalho (CAMÕES e PANTOJA, 2009; ABBAD *et al.*, 2012; ALBERTINI, 2013).

Ao focar nas organizações públicas, em países como o Brasil, a análise de Longo (2007) também reforça a necessidade de aumentar o envolvimento da alta gestão nos processos de gestão de pessoas, responsabilizando-a pelos resultados obtidos, além de implementar um sistema meritocrático de distribuição de incentivos como recompensa pelo desempenho individual e das equipes de trabalho. Este desiderato evidencia a importância da institucionalização de medidas, como Planos de Cargos e Salários ou sistema de recompensas, não observadas ou mesmo inexistentes nas organizações públicas, principalmente no âmbito regional e local da Federação brasileira (PACHECO, 2010; MARCONI, 2010).

Um levantamento realizado por Yotamo (2014) de pesquisas brasileiras sobre transferência de treinamento, no período de 2011 a 2013, constatou que grande parte dos estudos observados tem como foco as organizações públicas e utiliza para coleta dos dados questionários *on line* baseados em percepções individuais. As variáveis pessoais e de contexto foram as mais consideradas nessas pesquisas como preditoras do impacto do treinamento no trabalho, considerando as medidas em profundidade e em amplitude. Especificamente, foram usadas as variáveis demográficas e de suporte psicossocial, e apenas dois estudos utilizaram variáveis motivacionais (YOTAMO, 2014).

Diante das especificidades e complexidade das organizações públicas, em especial, na área de saúde, a avaliação sobre as transferências de treinamento dessas organizações deve incluir um maior número de variáveis que envolvam tanto as especificidades dos profissionais/aluno, como do treinamento em si. Tal avaliação deve também contemplar variáveis do contexto organizacional e aquelas referentes à motivação para transferir, principalmente quando se considera a autonomia dos profissionais de saúde, a exemplo dos médicos, na condução de seus processos de trabalho, e a ausência de mecanismos de recompensas e de suporte adequados para a aplicação do aprendido.

Para entender como a motivação afeta a aplicação do aprendido em eventos instrucionais no contexto do trabalho, é importante analisar os antecedentes e as consequências dos aspectos que envolvem o constructo motivação. A literatura aponta que as crenças motivacionais podem ser influenciadas pela percepção do indivíduo quanto às expectativas de que o esforço para transferir gere os benefícios a receber, como também pela importância que o indivíduo dá ao apoio de pares e supervisores no desenvolvimento de sua autoimagem positiva. A autonomia para decidir, tanto pela escolha do seu próprio treinamento quanto para a condução do seu processo de aprendizagem no treinamento, é também apontada como promotora de satisfação e de crenças motivacionais para aprender, o que, por sua vez, influencia a percepção da transferência de treinamento (JACOB, RAEMDOCK e FREENAY, 2015).

As avaliações em TD&E vêm sendo realizadas, tendo como quadro de referência modelos teóricos de avaliação que podem ser classificados como tradicionais ou específicos (BORGES-ANDRADE, 2002). Os modelos tradicionais assumem o foco nos resultados, sem analisar as características individuais e contextuais que influenciam os resultados do treinamento e a relação entre essas variáveis. Além disso, a maioria das investigações limita-se a avaliar a satisfação (reação) e o grau de aprendizagem adquirido, o que inviabiliza

conclusões a respeito dos efeitos do treinamento sobre o desempenho do indivíduo e da organização, ou seja, sobre a transferência de treinamento (VELADA, 2007; SILVA, 2011; VITORIA, 2014).

Amplamente conhecido como Modelo de Kirkpatrick (1959), o Modelo Hierárquico de Resultados da Formação é o mais referido na literatura e utilizado na prática profissional. Sua popularidade é creditada à simplicidade e praticidade. Esse modelo propõe avaliar a partir de quatro níveis: i) reações ou satisfação, ii) aprendizagem, iii) comportamento no cargo e iv) resultados do treinamento (SILVA, 2011).

O modelo de Kirkpatrick apresenta uma estruturação hierárquica considerada pelas instituições como organizada e de fácil entendimento. No entanto, esta é uma abordagem muito criticada por diferentes autores que a consideram insipiente para analisar a transferência de treinamento para o contexto do trabalho; contestam a referida estruturação hierárquica positiva e a não especificação das relações causais e dos efeitos das variáveis primárias ou secundárias. Outra crítica ao modelo é por este apontar o projeto do treinamento como influenciador da transferência, sem considerar outras variáveis, inclusive as do contexto organizacional (ALLIGER e JANAK, 1989; HOLTON, 1996; GUERCI, BARTEZZAGHI e SOLARI, 2010; TEIXEIRA, 2016).

Outro modelo considerado clássico é o proposto por Hamblin em 1978, no qual é mantida a estruturação hierárquica proposta no modelo de Kirkpatrick, desdobrando o último nível, o de resultados, em outros dois níveis: organização e valor final. Defende a possibilidade de ocorrer mudança na organização sem adicionar nenhum valor a esta. Em outras palavras, nem toda mudança contribui para o alcance dos objetivos organizacionais. Esses modelos defendem que o sucesso de uma transferência depende de uma única variável, o programa do treinamento (VITORIA, 2014).

O modelo de Baldwin e Ford (1988) introduz a base para a evolução das investigações sobre transferência de treinamento, sendo considerado um dos mais influentes nesse campo, para explicação da transferência de treinamento como um processo que envolve a generalização dos CHAs adquiridos em um evento instrucional, para o contexto de trabalho e a posterior manutenção destes em longo prazo. Defendem que a generalização e manutenção da aprendizagem são fortemente influenciadas por três grupos de fatores: (i) características individuais dos treinandos, (ii) o ambiente do trabalho (suporte e oportunidade de transferência) e (iii) retenção da aprendizagem influenciada pelo *design* da ação instrucional (VELADA, 2007; MIHALKO, 2010).

A partir desse modelo, outros surgiram e ajudaram a ampliar a compreensão sobre os fatores que podem vir a intervir na transferência de treinamento. Diferentes abordagens propõem analisar a transferência de treinamento no contexto do trabalho, descrevendo de forma sistemática os fatores que influenciam tal fenômeno, sem chegar a um consenso sobre a categorização dessas variáveis. A seguir, são apresentadas algumas dessas abordagens e modelos (BALDWIN e FORD, 1988; HOLTON, CHEN e NAQUIN, 2003; MIHALKO, 2010; TEIXEIRA, 2016).

O modelo de Broad e Newstrom (1992) defende que o sucesso da transferência do treinamento requer a utilização de estratégias antes, durante e após os eventos instrucionais, no sentido de estabelecer parceria entre gestores, planejadores dos eventos instrucionais e os alunos. Para os autores, cada um desses atores tem um papel fundamental na transferência do treinamento. Antes do evento instrucional, destacam-se os fatores motivação para aprender e suporte organizacional. Durante o evento, a atenção se volta para a capacidade de compreensão e adaptação, intenção para transferir, bem como a satisfação dos alunos. E após o evento, o foco passa a ser o clima de transferência e a promoção de transferência vertical, ou seja, entre os níveis do indivíduo, do grupo e da organizacional (MIHALKO, 2010; SILVA, 2011; EIRA, 2014).

O Modelo de Foxon (1993) apresenta a transferência como um processo que ocorre em cinco fases, sendo possível fazer o monitoramento em cada uma delas. Cada etapa é pré-requisito para a seguinte e, a qualquer momento, pode ocorrer retrocessos. O processo de transferência inicia-se com a intenção de transferir, que pode evoluir para a etapa inicial da transferência, na qual é possível verificar as tentativas descontinuadas de transferência para o ambiente de trabalho. Essa etapa é influenciada por diferentes variáveis individuais e organizacionais.

O processo continua com a etapa que revela a transferência que ocorre de forma esporádica e inconsciente de alguns CHAs adquiridos no evento instrucional, e finaliza com a etapa de manutenção da transferência, na qual o aluno, de forma consciente, julga o que é apropriado para utilizar no seu trabalho. O treinamento é considerado um sucesso quando ocorre a integração dos CHAs ao comportamento do aluno, que passa a transferir de forma inconsciente. Pode ocorrer, também, a transferência falhada, que representa o insucesso da manutenção da transferência ou a transferência parcial (SILVA, 2011; EIRA, 2014).

O modelo de transferência de Thayer e Teachout (1995) apresenta diferentes variáveis como passíveis de influenciar a transferência de treinamento para o trabalho, entre elas, as

características individuais, como a capacidade, autoeficácia, conhecimentos prévios, reações ao treinamento e nível de compreensão dos alunos. Foi incorporado também o *locus* de controle, o envolvimento com a função e as atitudes face à carreira, entre outras variáveis do nível organizacional e de equipe (EIRA, 2015).

No Brasil, destacam-se dois modelos, o MAIS (1982), criado por Borges-Andrade a partir dos modelos de Scriven (1978), com objetivo de decidir sobre a adoção de um determinado programa anteriormente avaliado de forma somativa, e o modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam (1978), aplicável a qualquer projeto de inovação educacional. O Modelo MAIS tem como objetivo avaliar a capacidade de um programa educacional produzir resultados, a partir das variáveis: contexto, insumo, processo e produto. Caracteriza-se pela coleta contínua dos dados durante o desenvolvimento do sistema instrucional. É composto por cinco componentes que abrangem fatores físicos e sociais, estados comportamentais e cognitivos, indicadores de aprendizagem, além de indicadores de processos e de procedimentos instrucionais e do ambiente (BORGES-ANDRADE, 2006). Esse modelo avança em relação aos modelos de Kirkpatrick e Hamblim ao incluir, na avaliação da transferência, variáveis do contexto do trabalho dos alunos antes e depois da ação instrucional (BORGES-ANDRADE, 2006; SCORSOLINI-COMIN *et al.*, 2011).

O segundo modelo brasileiro é o IMPACT- Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento, concebido para investigar a relação entre a variável impacto do treinamento no trabalho e as variáveis relacionadas ao treinamento, ao indivíduo, ao contexto organizacional e aos resultados do treinamento (reação e aprendizagem). Trata-se de um modelo de avaliação de treinamento constituído por sete componentes: Percepção de Suporte Organizacional, Características do Treinamento, Características da Clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho (ABBAD, 1999).

Nesse escopo de modelos, o modelo de Holton (1996, 2005) enfatiza a transferência do conhecimento adquirido pelos alunos nos eventos instrucionais para o contexto de trabalho, com vistas a melhorar o desempenho individual e, conseqüentemente, o organizacional. Surge como uma crítica ao modelo de quatro níveis de Kirkpatrick, que considera apenas o projeto do evento instrucional como o determinante do sucesso do treinamento, medido pela mudança de comportamento dos egressos (NAQUIN e HOLTON, 2003; TEIXEIRA, 2016).

Para Holton (1996), a eficácia do treinamento pode ser explicada por outras variáveis que interferem na transferência de treinamento, muitas delas externas a esse processo. O autor defende a necessidade de se conhecer os fatores que influenciam esse processo como o primeiro passo no sentido de melhorar essa transferência para as organizações (TEIXEIRA, 2016; DIRANI, 2017). Busca analisar, com a ferramenta de avaliação da transferência de treinamento Learning Transfer System Inventory – LTSI, os problemas relacionados à incerteza quanto à transferência dos conhecimentos adquiridos em ações instrucionais para o trabalho, bem como aqueles referentes à confiabilidade e facilidade de utilização de múltiplas abordagens e critérios de avaliação (HOLTON *et al.*, 2007; VELOSO *et al.*, 2015).

O LTSI assume a proposta de avaliar a transferência de treinamento apresentando três medidas de resultados: a aprendizagem, o desempenho individual e o desempenho organizacional. A transferência depende da associação de quatro categorias de fatores: i) características dos alunos, ii) capacidades ou *design* do treinamento, iii) motivação e iv) características organizacionais. A dinâmica entre esses fatores, somados a treinamentos mal planejados, ambiente de transferência (organizações) desfavorável e alunos desmotivados e mal preparados, muitas vezes impossibilitam a transferência do adquirido nas ações instrucionais para os locais de trabalho, inviabilizando as mudanças almejadas, o que eleva a importância de identificar os fatores que influenciam esse processo (HOLTON, 2005; HOLTON *et al.*, 2007; VELOSO *et al.*, 2015).

As variáveis mais frequentes nas diferentes abordagens sobre transferência de treinamento no contexto do trabalho são: clima organizacional e os fatores contextuais apontados como impactantes sobre a motivação para aprender e para transferir. O Quadro 1, abaixo, apresenta uma síntese dos modelos Kirkpatrick, Hamblin, MAIS, IMPACT e Holton com suas características principais e variáveis. Destaca-se que o modelo de Holton apresenta uma quantidade maior de variáveis para avaliar a transferência de treinamento para o contexto de trabalho (BALDWIN e FORD, 1988; HOLTON, CHEN e NAQUIN, 2003; MIHALKO, 2010).

Quadro 1 - Resumo dos modelos Kirkpatrick, Hamblin, MAIS, IMPACT e Holton

Modelos	Variáveis estudadas	Características
Kirkpatrick (1976)	Reação, Aprendizagem, Comportamento no cargo e Resultado	Orientado para o resultado, relações diretas entre as variáveis, não tem em conta as variáveis ambientais.
Hamblin (1978)	Reação, Aprendizagem, Comportamento no cargo, organizacional e Valor final	Orientado para o resultado, há possibilidades de existirem outras variáveis do ambiente que podem influenciar nas relações entre as variáveis.
MAIS Borges-Andrade (1982)	Insumos, Procedimentos, Processo, Resultados, Ambiente	Sistêmico, têm em conta as variáveis de contexto, integrado e somativo, descreve categorias gerais de variáveis que influenciam as ações de TD&E nas organizações.
IMPACT Abbad (1999)	Percepção do suporte organizacional, Características do treinamento, Características da clientela, Suporte a transferência, Reação, Aprendizagem e Impacto de treinamento no trabalho	Sistêmico, específico, tem em conta as variáveis de contexto, testa relações entre um conjunto definido de variáveis e resultados específicos.
Holton (1996, 2005)	Motivação para transferir, esforço de transferência, expectativa de desempenho e resultados, preparação prévia do aluno, ato eficaz, feedback de desempenho, apoio dos pares, apoio dos supervisores, sanções dos supervisores, abertura/resistência a mudanças, resultados pessoais negativos, resultados pessoais positivos, validade de conteúdo, <i>design</i> de treinamento, capacidade pessoal para transferir e oportunidade de uso	Sistêmico, abrange dois domínios: específico e geral; assume que os fatores podem ser organizados em quatro grupos que influenciam a transferência do treinamento: características pessoais, capacidades/ <i>design</i> de transferência, motivação e características organizacionais.

Fonte: adaptado de Yotamo (2014).

Nenhum modelo, até agora, sistematiza todas as variáveis e a maioria desses modelos propõe escalas de medidas que ainda não estão validadas para avaliar essas variáveis. Apesar de incluir muitas variáveis, o LTSI também não contempla muitas outras consideradas importantes no processo de transferência, como as individuais, incluindo as medidas da capacidade cognitiva, *locus* de controle e retenção do treinamento, e as organizacionais, como a cultura de aprendizagem contínua (VELADA, 2007; ALMEIDA, 2011).

Em face de tais assertivas e considerando o objetivo desta pesquisa, qual seja, de investigar os fatores que interferem na transferência de um determinado treinamento, optou-se aqui pela avaliação da transferência de treinamento do modelo pedagógico PO (MMPP), a fim de identificar os fatores que interferem nesse processo, a partir da aplicação do Inventário de Holton (HOLTON, 1996; HOLTON, BATES e RUONA, 2000). O MPPO, objeto desta pesquisa, é adotado para ensinar planejamento para ação baseada no Planejamento Estratégico Situacional (PES) (MATUS, 1996; UFSC, 2010, 2013), e será melhor descrito e analisado em capítulo seguinte desta tese.

2.1 FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA

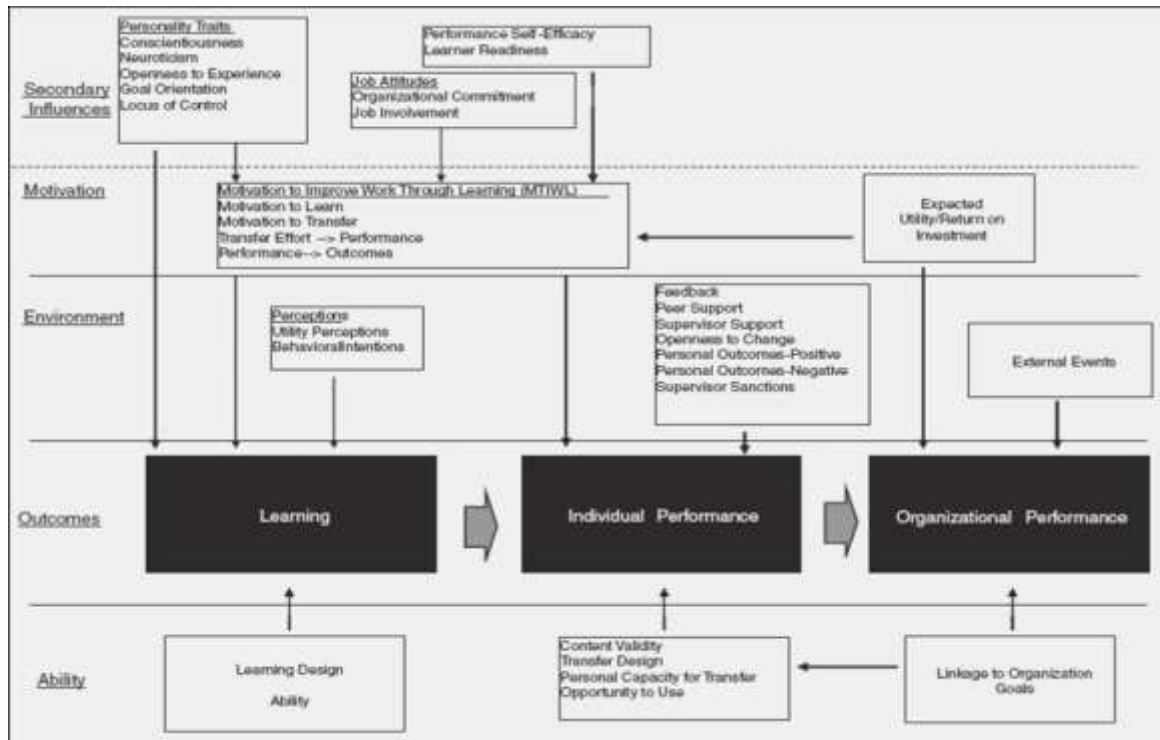
O Modelo original de Holton assume o Inventário do Sistema de Transferência de Aprendizagem – LTSI (Learning Transfer System Inventory) como instrumento que permite avaliar os fatores que interferem na transferência de treinamento, a partir das percepções individuais dos egressos (HOLTON, 1996; 2005).

Composto por 16 fatores, onze destes representam o domínio específico do instrumento de avaliação (LTSI) e cinco o domínio geral de treinamento. Em 2005, Holton reconhece a impossibilidade de aplicação do modelo original devido à ausência de medidas, e propõe um novo modelo conceitual aprofundando a maioria dos constructos, englobando as influências do indivíduo, o contexto organizacional e os fatores inerentes ao treinamento (HOLTON, BATES e RUONA, 2000; HOLTON, 2005).

Nesse novo modelo (Figura 1), as variáveis motivação para aprender e motivação para transferir foram integradas, no sentido de representar a motivação para melhorar o trabalho através do treinamento. O termo sistema de transferência de treinamento passou a ser adotado para representar melhor todas as variáveis que influenciam a transferência de treinamento. Mudou também o nome do resultado organizacional para desempenho organizacional, e foram mantidos os fatores do primeiro modelo (HOLTON e NAQUIN, 2003; HOLTON, 2005; BRANQUINHO, 2013).

Tal modelo é abrangente, envolvendo variáveis primárias, que contemplam a aptidão, motivação para aprender, reação à aprendizagem, *design* de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objetivos organizacionais e eventos externos, e variáveis secundárias, compostas pelas variáveis prontidão para a atuação, atitudes no trabalho, características de personalidade e cumprimento da intervenção. O LTSI apresenta três níveis de resultados primários: a aprendizagem, o desempenho individual e, como consequência da mudança no desempenho, os resultados organizacionais ou desempenho organizacional (VELADA, 2007; BRANQUINHO, 2013; EIRA, 2014).

Figura 1 - Modelo de Holton revisto (2005)



Fonte: Holton, 2005.

É preciso considerar, também, que os resultados da transferência de treinamento no contexto do trabalho podem ser influenciados por diferentes fatores externos, como os relativos à legislação, à economia, ao absentismo, aos preços do mercado, aos desastres ambientais, às avarias nos equipamentos, entre outros (EIRA, 2014).

O LTSI é constantemente validado e aperfeiçoado pelos seus formuladores; sua versão mais recente diminuiu o número de itens para sessenta e oito, mantendo-se a subdivisão em dois domínios: Treinamento Específico com quarenta e cinco itens e Treinamento Geral com vinte e três itens (HOLTON *et al.*, 2007). O modelo de Holton vem sendo testado em diferentes países e, recentemente, também no Brasil, por Afonso (2012), sendo denominado neste país como instrumento de Avaliação do Sistema de Transferência de Aprendizagem (ASTA), mantendo a mesma nomenclatura do documento oficial (LTSI), para facilitar a comparação entre os fatores. De uma forma geral, o LTSI é apontado como uma boa ferramenta diagnóstica para subsidiar o desenvolvimento da transferência de treinamento e identificar áreas problemáticas que devem ser alvos de intervenções organizacionais, ao apontar os fatores que funcionam como potenciais barreiras para a transferência (HOLTON *et al.*, 2007; VELADA, 2007; AFONSO, 2012; VELOSO *et al.*, 2015).

Comparado aos modelos construídos e validados no Brasil, o de Holton tem como

diferencial a possibilidade de coleta de dados no final dos eventos, o que viabiliza, como já mencionado, um diagnóstico precoce dos fatores que possam interferir na transferência de aprendizagem para as organizações, permitindo intervenção imediata. A crítica mais recorrente refere-se ao fato de o modelo não contemplar a interação entre os fatores do mesmo tipo e apresentar influências sobre a transferência apenas de um evento instrucional pontual (KIRWAN e BIRCHALL, 2006; AFONSO, 2012; TEIXEIRA, 2016).

A versão validada por Afonso (2012), do modelo LTSI para o Brasil, o ASTA, contempla um número menor de fatores, se comparado ao documento original (Quadro 2). Aponta-se como provável motivo da redução as diferenças culturais, conforme já reportado em outras investigações, uma vez que a autora descarta problemas referentes a diferenças na implementação ou tradução do instrumento (CHEN, HOLTON e BATES, 2005). Outra causa provável pode ser a utilização da análise paralela como método de extração de fatores, por ser considerado um procedimento mais confiável na verificação do número de fatores a ser retido, diferente do utilizado no LTSI original e da versão validada em Portugal que usa o Scree Plot (AFONSO, 2012).

Quadro 2 - Comparativo dos instrumentos ASTRA e LTSI

FOCO	LTSI original	ASTA Validação Brasileira	Comentários
Organização	5 fatores	4 fatores	Dois fatores foram agrupados em um único fator: esforço de transferência-expectativa de desempenho e autoeficácia de desempenho
Treinamento	11 fatores	8 fatores,	Houve agrupamento dos fatores: → Apoio colegas e Apoio dos supervisores no fator: Apoio dos colegas e supervisor. → Validade de conteúdo percebida e Oportunidade de uso no fator: Validade de conteúdo percebida e oportunidade de uso.
Planejamento de transferência	0	0	Não surgiu no Brasil devido, provavelmente, ao fato das “organizações brasileiras ainda não estarem preparadas para incentivar e avaliar a transferência de aprendizagem” (AFONSO, 2012. p.78)

Fonte: elaborado pela autora a partir de Afonso (2012).

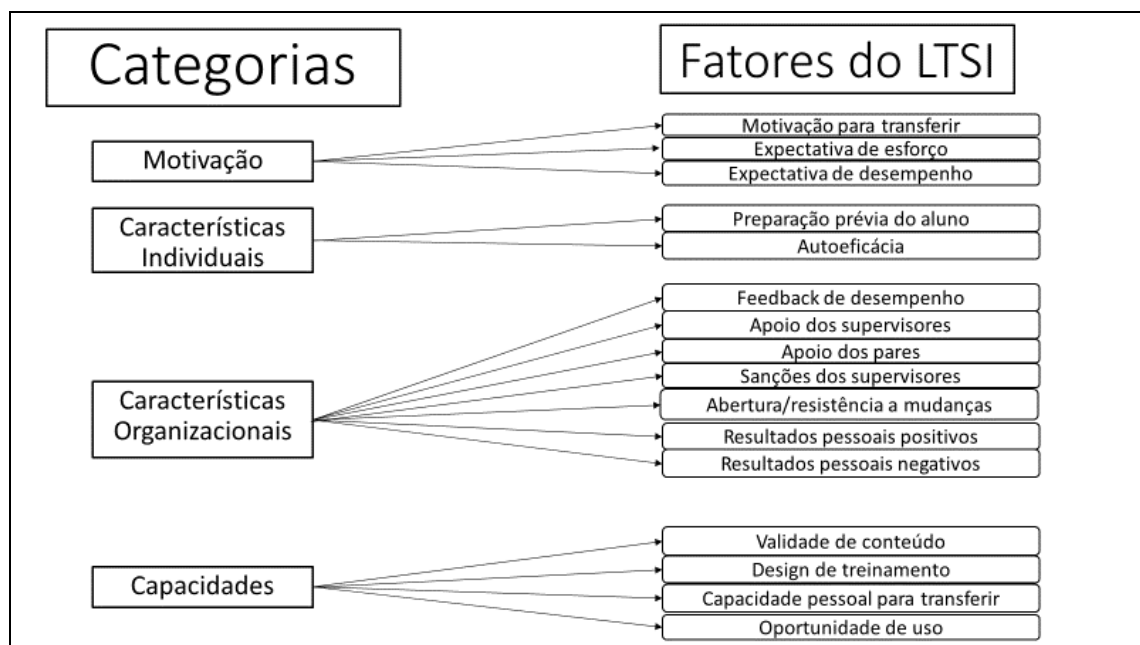
O modelo ASTA se configura como um bom preditor de impacto e suporte psicossocial e com baixa capacidade preditiva para suporte material. Por ser um instrumento de autopercepção, recomenda-se utilizar medidas adicionais a partir de outras fontes, permitindo a triangulação com as respostas dos participantes, além de medidas diretas e objetivas do desempenho individual (AFONSO, 2012, p. 86).

Os dezesseis fatores do LTSI podem ser agrupados em quatro conjuntos de fatores: motivação, características organizacionais ou ambiente de trabalho, capacidade ou *design* de transferência e influências secundárias ou características individuais, conforme a Figura 2 (HOLTON *et al.*, 2007).

O grupo dos fatores motivacionais envolve três medidas de motivação: o fator motivação para transferir, relacionado diretamente com a transferência, e dois fatores que medem a expectativa referente à transferência: (i) expectativas de esforço-desempenho de transferência e as (ii) expectativas de desempenho – resultado, oriundos da teoria da expectativa de Vroom (HOLTON *et al.*, 2007). A motivação para aprender sofre influência direta das expectativas dos alunos (VELADA, 2007).

A variável motivação para transferir revela a vontade dos alunos aplicarem o que aprenderam no treinamento em suas atividades laborais. A motivação exerce influência direta, facilitando a transferência para o trabalho, e é expressa nos indivíduos em diferentes níveis (NOE, 1986; YAMNILL e MCLEAN, 2001; NAQUIN e HOLTON, 2002; BLUME *et al.*, 2010; GROSSMAN e SALAS, 2011). A motivação para transferir pode ser categorizada em motivação para aprender, que também pode ser denominada prontidão para aprender, e motivação para transferir; as duas se constituem como condição para que a transferência ocorra (NOE, 1986; BALDWIN e FORD, 1998; HOLTON, 2005, HOLTON *et al.*, 2007).

Figura 2 - Categorias dos fatores do LTSI



Fonte: elaborada pela autora com base em Holton *et al.*, 2007.

A motivação para transferir pode estar dependente das crenças de autoeficácia dos alunos. Quanto maior a confiança na capacidade de desempenhar bem sua função, maior é a motivação para transferir (SEYLER *et al.*, 1998; COLQUITT, LEPINE e NOE, 2000; CHENG e HO, 2001).

Segundo a teoria das expectativas formulada por Vroom (1964), expectativa é a crença de que um determinado esforço gere um efeito específico e que o indivíduo escolha o comportamento que, na sua percepção, trará consequências mais favoráveis para si (JACOB, 2011). Com base nesses conceitos, Holton (1996, 2005) definiu dois fatores para operacionalizar a expectativa: expectativa de mudanças no desempenho resultantes do esforço de transferência e a expectativa de resultados provocada pelas mudanças no desempenho. Defende que esses dois fatores interagem entre si, ou seja, quanto maior a crença de que o esforço para transferir leva à melhoria no desempenho e que esta provoca resultados positivos para eles próprios, maior é o esforço realizado na transferência de treinamento para o contexto de trabalho (HOLTON, 1996, 2000; VELADA, 2007).

Expectativas de esforço-desempenho de transferência mede o grau no qual os indivíduos acreditam que a aplicação de conhecimentos e das novas habilidades aprendidas irá melhorar o seu desempenho no trabalho. E a expectativa de desempenho-resultados avalia o grau em que os egressos acreditam que aplicar no trabalho os novos conhecimentos aprendidos durante o evento instrucional produzirá algum reconhecimento valioso e significativo (HOLTON *et al.*, 2007).

O grupo denominado característica dos alunos ou influência secundária congrega os fatores preparação prévia ou prontidão do aluno e autoeficácia de desempenho. O fator prontidão refere-se ao grau de preparação dos indivíduos para o treinamento e ao que se espera do treinamento para seu desempenho na sua função. Incluindo o envolvimento dos alunos no diagnóstico e planejamento do treinamento, é considerada uma variável que influencia a transferência, qual seja, quanto mais os alunos são informados previamente sobre o treinamento, mais relatam intenções elevadas para transferir e aplicar o que aprenderam com o treinamento nos seus locais de trabalho (HOLTON, 1996; HOLTON *et al.*, 2007).

O fator autoeficácia de desempenho mede a crença do aluno sobre sua capacidade de usar o material aprendido no treinamento no seu trabalho, para melhorar o desempenho. Em outras palavras, essa escala representa a confiança do empregado em poder superar os obstáculos que impedem a utilização dos novos conhecimentos e habilidades no trabalho

(HOLTON *et al.*, 2007).

Autoeficácia é uma das características individuais mais referenciada como fortemente relacionada com a transferência do treinamento. Quanto mais alto os níveis de autoeficácia, maior a predisposição para transferir o treinamento para o local de trabalho (FORD *et al.*, 1998; COLQUITT, LEPINE e NOE, 2000; MACHIN e FOGARTY, 2003; HOLLADAY e QUINONES, 2003; KHASAWNEW, BATES e HOLTON, 2006; BURKE e HUTCHINS, 2007; BLUME *et al.*, 2010; GROSSMAN e SALAS, 2011; ALMEIDA, 2011). É também relacionada positivamente com a motivação para aprender (COLQUIT, LEPINE e NOE, 2000) e com a motivação para transferir (VELADA, 2007).

O grupo características organizacionais, também denominado como clima organizacional, contempla uma série de fatores envolvendo suporte social ou organizacional do contexto do trabalho, os quais influenciam a mudança de comportamentos do indivíduo no trabalho, provocada pela aplicação de novos CHAs adquiridos em treinamentos. O ambiente organizacional possui componentes fundamentais à aquisição e retenção do aprendido em eventos instrucionais, podendo influenciar, estimular ou dificultar ocorrência da transferência (ALBERTINI, 2013). Características organizacionais referem-se às oportunidades criadas para utilizar as novas competências, ao *feedback* sobre o desempenho, ao apoio de pares e supervisores e à percepção do sistema de recompensas da organização na utilização do aprendido (COLQUIT, LEPINE e NOE, 2000; CAETANO e VELADA, 2004; KIRKPATRICK e KIRKPATRICK, 2006; VELADA, 2007).

Os fatores suporte de supervisor para a transferência, sanções de supervisor e *feedback* de desempenho revelam o envolvimento dos gestores no esclarecimento quanto às expectativas de desempenho após o treinamento, identificando oportunidades para usar os novos conhecimentos e habilidades, estabelecendo, junto com o egresso, metas realistas e definindo estratégias para superação de problemas que venham a surgir com a transferência; inclui-se, ainda, o *feedback* negativo ou inadequado por parte do supervisor quando os funcionários aplicam com sucesso a aprendizagem no trabalho (HOLTON *et al.*, 2007).

Acredita-se que quanto mais oportunidades para utilizar no trabalho o que aprendeu no treinamento, maior é a probabilidade da mudança comportamental se manter por mais tempo e melhorar o desempenho (NOE, 1986). Nesse sentido, o apoio dos supervisores é considerado, por alguns pesquisadores, como o fator que mais influencia a transferência (TANNENBAUM e YUKL, 1992; XIAO, 1996). É percebido como fundamental o suporte fornecido pela chefia para alcance dos objetivos, sustentando e reforçando a aplicação do que

foi aprendido no treinamento (BRINKERHOFF e MONTESINO, 1995; HOLTON, 1996; BATES *et al.*, 2000; HOLTON, 2005; HOLTON *et al.*, 2007).

Sanções do supervisor mede o grau em que o indivíduo percebe a oposição à aplicação no trabalho das novas habilidades e conhecimentos aprendidos no treinamento, ou seja, a percepção dos egressos sobre a falta de apoio para efetivar a transferência ao local de trabalho, e o *feedback* negativo por parte do supervisor quando os funcionários aplicam de forma efetiva o que aprenderam (HOLTON, BATES e RUONA, 2000; HOLTON *et al.*, 2007).

Assim, esse fator é relacionado de forma negativa com a transferência. Quanto maior é a percepção dos egressos sobre a oposição dos seus supervisores, menor é a probabilidade de utilizarem o que aprenderam no treinamento no trabalho (BATES *et al.*, 2000). Alguns estudos, segundo Velada (2007), fornecem evidências contrárias a tal afirmação, o que requer uma investigação mais aprofundada dessa relação (HASTINGS, 1994; MIGUEL e CAETANO, 2007).

O fator *feedback* de desempenho está relacionado diretamente com o desempenho do indivíduo nas suas funções; refere-se ao retorno dos outros atores do ambiente do trabalho quanto à forma como o egresso passou a desempenhar seu trabalho após o treinamento (HOLTON, BATES e RUONA, 2000; VELADA *et al.*, 2007; SALAS *et al.*, 2012).

Os fatores apoio dos pares e abertura/resistência a mudanças relacionam-se ao grupo de trabalho do egresso. O fator apoio dos pares mede o grau com que os colegas de trabalho dos egressos estimulam, revelam paciência, valorizam a aplicação do aprendido no treinamento e encorajam uns aos outros a usar os novos conhecimentos (HOLTON *et al.*, 2007). Alguns estudos defendem que a transferência é maior quando os alunos percebem, nos seus pares, apoio à aplicação do aprendido (BATES *et al.*, 2000; COLQUITT, LEPINE e NOE, 2000; TRACEY e TEWS, 2005; BLUME *et al.*, 2010; GROSSMAN e SALAS, 2011).

O fator abertura/resistência à mudança mede o grau em que os egressos percebem as normas do seu trabalho, como encorajadoras ou resistentes à aplicação do aprendido no treinamento. Revela o quanto os grupos de trabalho estão dispostos a investir energia e tempo para mudar e fornecer apoio aos egressos que usam novas técnicas aprendidas no treinamento (HOLTON, 2005; HOLTON *et al.*, 2007).

Os fatores resultados pessoais positivos e resultados pessoais negativos apontam o sistema de recompensas existente nas organizações, ou seja, as recompensas ou penalidades

esperadas pelos egressos ao aplicar, ou não aplicar, de forma eficaz o que aprenderam no treinamento (HOLTON *et al.*,2007).

O fator resultados pessoais positivos refere-se à percepção do egresso de que a aplicação do aprendido com o treinamento no local de trabalho leva a resultados positivos, como aumento da produtividade no trabalho, aumento da satisfação pessoal, respeito, reconhecimento, aumento salarial, ou outros tipos de recompensas e promoção. Já o fator resultados pessoais negativos indica a percepção dos egressos de que a não aplicação do aprendido no local de trabalho provoca resultados negativos, como reprimendas, penalidades, sanções, ressentimentos entre pares e falta de recompensas (HOLTON, 1996; HOLTON, BATES e RUONA, 2000; HOLTON *et al.*, 2007). Esses fatores afetam as expectativas do aluno quanto ao ganho de benefícios ou repesálias e, assim, facilitam a ocorrência da transferência de treinamento (WEXLEY e LATHAM, 2002).

O grupo de fatores denominado capacidade ou *design* de transferência é representado por elementos considerados os mais importantes influenciadores da transferência de treinamento no trabalho. Referem-se aos conteúdos formativos, modelos e práticas pedagógicas e a capacidade de aplicar no trabalho o que aprendeu no treinamento. A transferência será maior quando houver alinhamento dos conteúdos de treinamentos às exigências das funções desempenhadas pelos alunos nos seus locais de trabalho. A lógica aqui é que os modelos e práticas pedagógicas devem assegurar que os alunos aprendam o que se pretende, preparando-os para a transferência. Com esse entendimento, a estruturação dos conteúdos, a satisfação dos alunos e o conteúdo do treinamento podem ser fatores que influenciam a transferência (NOE, 1986; HOLTON, BATES e RUONA, 2000; CAETANO e VELADA, 2004; HOLTON *et al.*,2007).

Os fatores capacidade pessoal para transferir e oportunidade de uso revelam a capacidade dos egressos em aplicar o que aprenderam nos seus locais de trabalho. O fator capacidade pessoal para transferir mede o grau em que a carga de trabalho, o horário, a energia pessoal e nível de *stress*, além da disponibilidade mental na rotina de trabalho dos egressos interferem na transferência do treinamento para o local de trabalho (HOLTON, BATES e RUONA, 2000; COLQUITT, LEPINE e NOE, 2000; HOLTON *et al.*, 2007).

O fator oportunidades para aplicar o treinamento indica a percepção dos egressos quanto à disponibilidade ou não para a aplicação no local de trabalho do que aprenderam com os eventos instrucionais, a de recursos adequados e proporcionais às necessidades das situações e das atividades relevantes, incluindo a de equipamento, informações, recursos

humanos e financeiros, materiais e suprimentos adequados (HOLTON *et al.*, 2007). Negligenciar esse fator é como considerar que todos os egressos encontram as mesmas oportunidades para aplicar no trabalho o que aprenderam com o evento instrucional, ignorando os diferentes contextos e situações de trabalho (HOLTON *et al.*, 2007; ALMEIDA, 2011).

O fator validade de conteúdo se refere ao grau com que os alunos avaliam se o conteúdo relacionado aos CHAs, desenvolvido durante o treinamento, e aos meios e equipamentos utilizados atende às exigências da sua função no trabalho (HOLTON e BATES, 2000). Esse fator é apontado teoricamente como importante na transferência, uma vez que o treinamento precisa ser coerente com as necessidades da função; assim, as competências e conhecimentos ensinados devem ser aqueles utilizados no desempenho das atividades dos egressos no contexto do trabalho (GARAVAGLIA, 1993; BALDWIN e FORD, 1998; HOLTON *et al.*, 2007).

O fator *design* de transferência revela em que medida os exemplos, métodos e atividades planejadas para o treinamento estão vinculados com o desempenho no trabalho. Estabelece que quanto mais se utilizarem de exemplos práticos, de atividades e de exercícios que tragam clareza em como aplicar o que aprenderam no desempenho de suas funções, mais adequado está o conteúdo programático para preparar os alunos para transferir o que aprenderam para o contexto do trabalho (HOLTON, 1996; HOLTON, BATES e RUONA, 2000; CAETANO e VELADA, 2004).

Esse conjunto de fatores presentes no inventário LSTI de Holton foi utilizado para identificar os fatores que influenciam a transferência de treinamento do MPPO, adotado nos cursos em GAF, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), durante o período de 2010 a 2015. Esse curso, ao adotar o MPPO, para ensinar planejamento como instrumento de gestão e promover mudanças no contexto do trabalho, aposta na motivação dos farmacêuticos para aprender e aplicar o aprendido, no sentido de alterar as práticas de gestão da assistência farmacêutica do SUS. O curso opta por um desenho arrojado para ensinar e aprender sobre gestão e seus instrumentos, através de um módulo transversal, nominado de Gestão da Assistência Farmacêutica, contemplando uma parte conceitual introdutória e inserções em todos os outros módulos que compõem a matriz disciplinar do curso, e durante todo o seu desenvolvimento, configurando-se em seu eixo condutor, teórico e metodológico.

Esse desenho busca capacitar em gestão profissionais de saúde com uma formação acadêmica predominantemente tecnicista e biologicista, o que faz supor existir pouco

conhecimento prévio sobre o tema gestão e planejamento. Aposta, também, na modalidade EAD, através da plataforma *Moodle*, na interação *on line*, em tempo presente, entre os alunos, tutores e orientadores, através da participação nos fóruns. Ou seja, é possível observar que algumas apostas feitas pela UFSC, a exemplo do *design* de treinamento, pretendiam romper barreiras geográficas no processo de ensino, promover o intercâmbio de experiências entre os alunos, docentes e tutores, superar dificuldades e buscar alternativas inovadoras que contribuíssem para alterar as práticas dos egressos no contexto da gestão dos serviços de assistência farmacêutica.

Observa-se que, no inventário LSTI proposto por Holton, a categoria características organizacionais inclui um número maior de fatores, revelando, em certa medida, a importância de tais características no processo de transferência de treinamento. No caso específico do curso aqui estudado, o contexto das organizações públicas, em particular as do setor de saúde, com suas características já sinalizadas neste capítulo, podem apontar fatores com forte influência no processo de transferência de treinamento.

Esta pesquisa busca, portanto, comprovar ou não, se as escolhas feitas pelo curso em questão e, em particular, se a adoção do MPPO produziu os resultados esperados, verificados a partir da percepção de seus egressos, sobre a transferência de treinamento do MPPO para o seu desempenho no contexto do trabalho da assistência farmacêutica no SUS, e quais fatores influenciaram nesta transferência. A análise sobre a origem do MPPO, bem como seus pressupostos e orientações metodológicas no contexto em que foi adotado encontram-se no capítulo seguinte deste trabalho.

3 A CONFORMAÇÃO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO): ORIGEM, CONTEXTO DE ADOÇÃO E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Se um homem, um governo ou uma instituição renuncia a conduzir e deixa-se conduzir, desiste de dominar e é arrastado pelos fatos, abdica, então, da principal liberdade humana, que é tentar decidir, por nós e para nós, onde queremos chegar e como lutar para alcançar nossos objetivos.

O planejamento é, assim, uma ferramenta das lutas permanentes que o homem trava, desde o início da humanidade, para conquistar graus crescentes de liberdade...

(Carlos Matus, 1996, p. 15)

O presente capítulo apresenta a origem dos Cursos de Especialização em Gestão de Assistência Farmacêutica e discute a adoção, por tais cursos, do modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO), objeto desta investigação, para ensinar sobre planejamento como instrumento de gestão. Foram utilizados documentos oficiais do curso, disponíveis na plataforma Moodle *on line* e em mídias digitais (CD) e anotações geradas durante a experiência da autora desta pesquisa, como docente do curso presencial e como conteudista de referência do fórum para suporte aos tutores, durante as fases de construção do PO do curso na modalidade EAD.

A capacitação dos profissionais de saúde no Brasil vem acompanhando as mudanças na educação superior após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) e os dispositivos gerados no sentido de reorientação teórico-pedagógica, tendo como base a ideia de que os projetos pedagógicos devem centrar no aluno e na aprendizagem significativa². Destacam-se as mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e a instituição de programas oficiais visando à formação de profissionais em saúde no âmbito do SUS, a exemplo do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PENPS (CONTERNO e LOPES, 2013).

No âmbito da Saúde Pública Brasileira, embora seja antiga a preocupação em capacitar os profissionais de saúde com vistas à promoção de mudanças comportamentais no seu desempenho e, por consequência, a elevar a qualidade dos serviços de saúde prestados à

² Aprendizagem significativa baseia-se na construção de novos conhecimentos a partir do reconhecimento dos conhecimentos prévios e da experiência prática dos alunos (TRINDADE, 2017).

população, esta só passa a ser expressa, de forma mais clara e ampla, na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) publicada em 2007.

A PNEPS define o cotidiano de trabalho como local de aprendizagem e estabelece que as necessidades da prática da atenção integral à saúde determinam os processos de qualificação dos trabalhadores, os quais devem ser estruturados a partir da problematização do processo de trabalho, visando a promover a transformação das práticas profissionais e à reorganização do modo de conduzir o sistema de saúde. Tendo a aprendizagem significativa como pressuposto, a educação permanente passa a ser vista como eixo transformador das práticas profissionais e como uma estratégia mobilizadora de recursos e poderes que se constitui em recurso estruturante para o fortalecimento do SUS (BRASIL, 2009).

A PNEPS propõe que as estratégias pedagógicas adotadas para a educação permanente em saúde rompem com a “tendência consensual que reduz o problema metodológico em educação a um mero inventário de técnicas pouco articuladas entre si, geralmente desenvolvidas em sala de aula” (DAVINI, 2009, p. 54). Assume como desafio garantir estratégias de qualificação dos profissionais do SUS a partir das necessidades identificadas nas realidades locais, através de uma proposta de aprendizagem direcionada à problematização do processo de trabalho, vinculando a aprendizagem a elementos que façam sentido ao aprendiz, incorporando a rotina das organizações e do ambiente de trabalho no aprender e no ensinar (BRASIL, 2007; CONTERNO e LOPES, 2013; LIMA *et al.*, 2010).

Trata-se de uma política de recursos humanos voltada a atender as necessidades de qualificação de profissionais da área da saúde, visando a fortalecer o SUS, qualificando a atenção e a gestão em saúde. Busca promover a reflexão crítica sobre a realidade do ambiente do trabalho, a resolubilidade³ da clínica e a promoção da saúde coletiva agregada com o aprendizado. Assume como desafio garantir estratégias de qualificação dos profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), baseada em pressupostos das metodologias ativas⁴ (BLUM,

³ Segundo a Política Nacional de Atenção Básica, resolubilidade é a capacidade da rede de serviços de “identificar riscos, necessidades e demandas de saúde, utilizando e articulando diferentes tecnologias de cuidado individual e coletivo, por meio de uma clínica ampliada capaz de construir vínculos positivos e intervenções clínicas e sanitariamente efetivas, na perspectiva de ampliação dos graus de autonomia dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2012, p. 20), ou seja, está relacionada com a capacidade de resolver os problemas de impacto coletivo sobre a saúde e aqueles trazidos pelos usuários, com a satisfação destes e dos profissionais. (TURRINI, 2008. p.664).

⁴ Metodologias ativas estão alicerçadas no princípio teórico significativo da autonomia, tão bem defendido por Paulo Freire (1996), principalmente na educação de adultos, por considerar que a aprendizagem é impulsionada pela superação de desafios, tendo o professor como facilitador e os alunos como protagonistas do seu processo de aprendizagem. O processo de aprender passa a visar à intervenção sobre problemas resultantes da prática social, a partir do conhecimento novo e do conhecimento armazenado de experiências passadas. Para isso, se utiliza de situações reais ou simuladas buscando “...desenvolver a capacidade de análise

ROMEL e BRANDALISE, 2007).

Com este entendimento, as escolhas das estratégias didáticas para os eventos de capacitação dos profissionais do SUS devem cumprir uma seqüência que parte da prática, exercitando coletivamente a reflexão crítica e a identificação de problemas, incorporando a informação com vistas a ampliar o conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, até a busca de soluções, no sentido de intervir sobre as práticas, buscando coordenar condutas com outros e estabelecer trabalhos em redes (DAVINI, 2009).

A intervenção instrucional esperada ultrapassa o essencialmente técnico, abarcando dimensões política e social ao buscar transformações, tanto na formação profissional quanto na gestão do trabalho em saúde. Tais intervenções

(...) implicam a articulação de ações para dentro e para fora das instituições de saúde, na perspectiva de ampliação da qualidade da gestão, do aperfeiçoamento da atenção integral, do domínio do conceito ampliado de saúde e do fortalecimento do controle social no sistema (CECCIM e FEUERWERKER, 2004, p. 50).

Ainda deve ser considerada a complexidade na formação dos profissionais de saúde, a qual exige o reconhecimento da velocidade de renovação de conhecimentos e saberes tecnológicos, o cumprimento do princípio da acessibilidade desses profissionais para a população e o respeito aos saberes tradicionais das culturas e produção de sentidos ligados ao processo saúde-doença-cuidado-qualidade de vida (CECCIM, 2005).

(...) no setor da saúde, para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços, e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (BRASIL, 2007, p.7).

Considerando o princípio da acessibilidade, as desigualdades regionais e a dimensão continental do Brasil, e buscando atender as necessidades de capacitação e educação permanente dos trabalhadores do SUS de todo o país, foi instituído no ano de 2010 o Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), através do Decreto n° 7.385/2010 (BRASIL, 2010a). O sistema é composto por três componentes: i) Rede UNA-SUS, que se constitui em uma rede de instituições públicas de educação superior, credenciadas pelo Ministério da Educação, para oferecer educação à distância, e conveniadas com o Ministério da Saúde, para atuação articulada; ii) Acervo UNA-SUS, um acervo público de materiais, tecnologias e

de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido” (BERBEL, 2011).

experiências educacionais, construído de forma colaborativa, de acesso livre pela rede mundial de computadores; e iii) Plataforma Arouca, base de dados nacional, integrada ao sistema nacional de informação do SUS, contendo o registro histórico dos trabalhadores do SUS, seus certificados educacionais e experiência profissional (BRASIL, 2010a).

As instituições da Rede UNA-SUS disponibilizam cursos de diferentes classificações e modalidades: i) cursos livres de curta duração para estudo autodirigido; ii) capacitação entendida como cursos de extensão, em que cada instituição define os critérios de admissão e emite certificados, de acordo com a legislação educacional e diretrizes da UNA-SUS; e iii) cursos de pós-graduação (longa duração) ofertados nas modalidades especialização e mestrado profissional, os quais exigem dos candidatos comprovação de vínculo empregatício com o SUS e concorrência aos editais de seleção lançados pelas instituições educacionais (BRASIL, 2010a).

Numa revisão da literatura recente, realizada por Trindade (2017), nas bases de dados Scielo, Lilacs e PubMed, buscando identificar publicações que apresentem experiências em educação permanente em saúde no Brasil, entre os anos de 2003 a 2012, foram selecionados 14 artigos. A autora revela que, apesar do avanço da Educação à distância, a maioria das publicações refere-se a experiências educacionais na modalidade presencial, mais tradicional e com regulamentação melhor definida. Apenas uma publicação reporta-se a evento instrucional na modalidade à distância. Nove publicações mencionam cursos multidisciplinares voltados para diferentes profissões e nenhum direcionado a profissionais farmacêuticos (TRINDADE, 2017).

Com a rede UNA-SUS e a modalidade de educação à distância (EAD), disseminam-se ofertas de cursos para diferentes áreas profissionais, financiados pelo Ministério da Saúde, atendendo aos profissionais de todo o território nacional, quebrando a barreira do espaço geográfico e buscando diminuir as desigualdades regionais. Cabe aqui ressaltar que esta política estabelece como objetivo das ações instrucionais o enfrentamento dos problemas que surgem no trabalho cotidiano dos serviços de saúde e a busca de soluções visando à qualidade do acesso aos serviços de saúde (BRASIL, 2010a).

Incorporar o aprender e o ensinar à realidade complexa do cotidiano dos serviços de saúde mostra-se relevante a todas as áreas do setor de saúde, e, em particular, a da assistência farmacêutica (AF), de interesse desta pesquisa, a qual sofre significativa ampliação de suas atribuições em decorrência da Política Nacional de Medicamentos definida pelo Ministério da Saúde em 2001. Desde então, o profissional farmacêutico passa

a assumir uma gama de novas responsabilidades, inclusive em funções gerenciais, em face da introdução de inúmeros programas destinados a ampliar o acesso a medicamentos de qualidade a toda população brasileira (BRASIL, 2001; BRASIL, 2005).

A capacitação desses profissionais, através do curso de especialização em gestão da assistência farmacêutica (GAF – Especialização EAD), tornou-se, então, um produto da Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), para a qualificação dos farmacêuticos que atuam na rede de serviços do SUS. Assume a orientação de adotar estratégias didáticas e pedagógicas que favoreçam a problematização do processo e do ambiente de trabalho, da rotina das organizações, bem como da realidade concreta em que os profissionais estão inseridos, incorporando o aprender e o ensinar ao cotidiano dos alunos, favorecendo *o aprender fazendo*⁵, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços ofertados à população (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007; BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva, o Ministério da Saúde no ano de 2008, através do Programa Nacional de Desenvolvimento Gerencial no SUS (PNDG), financiou a realização de treze (13)⁶ cursos de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, na modalidade presencial, ministrados por instituições de ensino superior, localizadas em diferentes regiões do país, incluindo a Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia, para qualificar em gestão o profissional farmacêutico inserido no SUS (BRASIL, 2010b).

A necessidade de capacitar em gestão os farmacêuticos do SUS é constatada através de resultados de estudos empíricos que atestam os problemas enfrentados na condução dos serviços de assistência farmacêutica (AF), ofertados pelos municípios brasileiros a partir do ano de 2001, os quais dificultam e ou inviabilizam a efetivação qualificada de programas e práticas que venham a promover melhoria do acesso e uso racional de medicamentos por parte da população (BARRETO, 2007; BARRETO e GUIMARÃES, 2010; BRASIL, 2005; FRAGA, 2005; GUERRA JR *et al.*, 2004; MAYORGA *et al.*, 2004; NAKATA e SILVA,

⁵A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) define o "aprender fazendo" como um processo pedagógico pautado nas necessidades identificadas com as realidades locais, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços ofertados à população, e com ênfase na problematização do processo de trabalho.

⁶Ofício Circular nº 11/2008/DAF/SCTIE/MS Brasília, 19 de março de 2008. Assunto: Convidar Instituições de Ensino Superior/Escolas de Saúde Pública para apresentar propostas de Curso de Pós-Graduação (*Latu senso*) em Gestão da Assistência Farmacêutica, a ser financiado por este Ministério e ministrado no biênio 2008-2009. O Ministério da Saúde selecionou 13 Instituições de Ensino Superior, dentre estas a Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Pará, Federal de Sergipe, Federal de Pernambuco, Federal de Mato Grosso do Sul, Federal de Juiz de Fora- Minas Gerais, Federal Fluminense, Federal de Santa Catarina; Escola de Saúde Pública do Ceará, Escola de Saúde Pública do Paraná, Universidade de Ribeirão Preto- SP, Universidade Católica de Brasília-DF, Universidade Comunitária Regional de Chapecó e Universidade da Região de Joinville (UNIVILE) (BRASIL, 2004; BRASIL, 2010b).

2014; NAVES e SILVER, 2005; VIEIRA, 2008).

Uma das razões das dificuldades apontadas decorre da formação acadêmica do profissional, preponderantemente tecnicista e biologicista, cujos cursos não contemplam disciplinas dos campos teóricos das ciências humanas aplicadas e das ciências sociais, os quais discutem o fenômeno da gestão numa perspectiva não apenas instrumental, administrativa, mas relacional, política e social (SANTOS, 2011).

Tais constatações levaram o Ministério da Saúde a desencadear um processo de capacitação em gestão, dos farmacêuticos inseridos no SUS, através da oferta de cursos de Especialização com foco na gestão, a partir do ano de 2009, como descrito a seguir.

3.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA OFERTADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir da carta convite do Ministério da Saúde (11/2008/DAF/SCTIE/MS) em 2009, apresenta uma proposta de projeto pedagógico para o curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, na modalidade presencial. Esse projeto teve como foco a gestão e o planejamento concebido como uma das suas principais ferramentas. Assumiu os pressupostos teóricos e metodológicos do Planejamento Estratégico Situacional (PES), proposto por Carlos Matus (1993), para o ensino sobre planejamento como instrumento para a ação. O método matusiano para planejar, também conhecido em sua versão simplificada como Método Altadir de Planejamento Popular (MAPP)⁷, foi incorporado pelos formuladores do curso da UFBA na

⁷ “Este enfoque metodológico foi constituído a partir das reflexões originais do ex-ministro do Governo Allende, o economista chileno Carlos Matus, no decorrer dos anos 1970 e 1980. Em 1988, Matus criou e dirigiu, em Caracas, na Venezuela, a Fundação Altadir (de Alta Direção), organismo que busca o desenvolvimento do planejamento estratégico e das técnicas de alta direção, de onde deriva o nome do Método Altadir de Planejamento Popular (MAPP). Este método é uma “versão simplificada” do modelo PES (Planejamento Estratégico e Situacional), como é conhecido no Brasil, destinado originalmente ao trabalho com grupos populares e bastante utilizado no contexto brasileiro, durante o final da década de 1980 e década de 90, principalmente pelos sindicatos de trabalhadores e entidades dos movimentos sociais populares. Tal modelo se constituiu em uma importante ferramenta para a organização de grupos, melhoria dos níveis de gestão interna das organizações e clarificação de um projeto político de longo prazo. Naquele período, a cooperação de Matus passou a ser solicitada por diversos órgãos, dentre os quais se destacam: a FIOCRUZ, a CUT, o DIEESE, o INAP, além das prefeituras conquistadas pelo Partido dos Trabalhadores (Campinas, Porto Alegre, Piracicaba, Vitória, Macapá), entre outras instituições que buscavam alternativas que propiciassem a ampliação da capacidade de gestão. A crise do planejamento ocorrida a partir da década de 1970 e as mudanças históricas emergentes no Brasil nos anos oitenta, principalmente a partir de 1985, no interior do processo de

construção de uma proposta pedagógica que contemplou a elaboração e implementação de um plano operativo (PO), durante todo o desenvolvimento do curso, tendo como *locus* do planejamento o território/espço de trabalho dos alunos (NEPAF, 2009).

O Planejamento Estratégico Situacional (PES) é uma vertente do planejamento estratégico que parte do conceito de situacionalidade, fundamento central da teoria do jogo social⁸. Admite-se que a complexidade, indeterminação e incerteza permeiam o comportamento interativo dos jogadores, suas capacidades e intenções potenciais e reais, resultando em finais que não podem ser antecipados de antemão (MATUS, 1992).

O método matusiano (MAPP/PES) introduziu uma nova forma de conceber o ato de planejar e trouxe para o âmbito do setor público governamental o planejamento direcionado à ação, exigindo um pensar estratégico, a fim de realizar mudanças necessárias. Esse pensar estratégico,⁹ com base na teoria do jogo social, admite a interdependência da tomada de decisão entre indivíduos, quando o resultado de cada um depende da decisão do outro. O raciocínio estratégico era, até então, mais comum no planejamento do setor privado, cuja cultura difere das organizações públicas¹⁰, nas quais seus gestores possuem autonomia limitada imposta por legislações, políticas e pela própria burocracia existente nesse setor, ambiente em que o planejamento normativo foi sempre mais utilizado.

Carlos Matus, ao introduzir o PES no âmbito do setor público, promove uma ruptura com a hegemonia do planejamento normativo, que se pauta no “deve ser”, e concebe o planejamento como uma prática eminentemente técnica, realizada prioritariamente por setores

redemocratização do país, quando emerge a gênese do Movimento da Reforma Sanitária, se configurava um cenário propício para as ideias inovadoras e criativas de Matus”. Em:<http://www.fiocruz.br/diplan/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=75>; (DE TONI, SALERNO e BERTINI.,2008). Disponível no SciELO Books.

⁸ Teoria do jogo social admite a existência na sociedade democrática de vários atores com diversos interesses e objetivos, e com formas diferentes de explicar a realidade, o que exige um ... “tipo de planejamento que articule técnica com política, estabeleça, coerentemente, as ações face aos objetivos e aos meios para alcançá-los e formule estratégias para o encontro com outros atores”. A partir dessa constatação, Carlos Matus propõe o Planejamento Estratégico Situacional (PES) (FIGUEIREDO FILHO e MÜLLER, 2015, p. 121).

⁹ O pensar estratégico, para Carlos Matus, é a capacidade de conectar fatos, culturas e visões distintas sobre a realidade. Observar e analisar a realidade com visão de médio-longo prazo, mas sempre com “olhos” no presente, ou seja, alinhando os desafios de hoje com uma perspectiva de futuro (MATUS,1993).

¹⁰ As organizações públicas se distinguem das organizações privadas, entre outros aspectos, por não estarem sujeitas aos mecanismos de mercado; os objetivos perseguidos são amplos e o forte senso de identidade e a aderência a ações socioeconômicas tendem a ser características da sua cultura organizacional. Além disso, “sofrem influências externas (complexidade, permeabilidade, instabilidade política, ausência de pressões competitivas de mercado) e internas (maior presença de burocracia, baixa autonomia dos gestores), são mais burocráticas que as privadas e os gestores públicos são menos inclinados a melhorarem o desempenho em troca de recompensas materiais” (OTA, 2014, p. 48). Esses aspectos dificultam a adoção do planejamento estratégico e alimentam as resistências a uma gestão pública menos improvisada e mais planejada, transparente e participativa.

especializados, com base em decisões tecnocráticas (RIVERA, 1989; MATUS, 1996).

Num esforço de síntese, é possível enunciar que o PES está centrado em três pilares, quais sejam, o conhecimento, a decisão e a ação, tendo o plano como o mediador entre o conhecimento e a ação. Planejar para a ação implica em i) conhecer a realidade de forma ampla e participativa, conduzindo a seleção de problemas e o aprofundamento da explicação situacional; ii) decidir a partir de um pensar estratégico, no sentido de fundamentar a ação, reconhecendo que todos planejam motivados por seus interesses e com visões diferentes sobre os problemas da realidade; e iii) agir no presente com vistas a um futuro, uma vez que o planejamento é ação cotidiana e contínua, e as ações de intervenção ocorrem no próprio processo de planejar, dispondo de um sistema de direção estratégica. O plano é reconhecido como em constante processo de construção, mas, ao mesmo tempo, está pronto para subsidiar a ação (MATUS, 1996, 1993).

Do ponto de vista metodológico, o PES descrito de forma detalhada no MAPP (Método Altadir de Planejamento Popular) contempla quatro *momentos*: explicativo (o que é, o que tende a ser), normativo (o que deve ser), estratégico (o que pode ser) e tático-operacional (o fazer). A separação em diferentes *momentos* é apenas um recurso didático, considerando que no processo de planejar e agir eles estão interligados, por pressupor e compreender que se trata de um processo sucessivo e integrado de análise da situação, ação e avaliação, pois, em cada *momento*, predomina os objetivos a serem alcançados (MATUS, 1993).

O curso *lato sensu* na modalidade presencial, ofertado pela UFBA, assumiu dois objetivos instrucionais. O primeiro busca discutir um conceito de gestão mais amplo, que transcende a perspectiva instrumental predominante no campo da administração clássica, e incorpora uma perspectiva crítica, política, social e relacional, defendida no contexto da administração contemporânea, conforme defende Junquillo (2001). O segundo pretende desenvolver habilidades e competências para o exercício da gestão através de uma estratégia pedagógica para ensinar planejamento como instrumento de gestão. Tal estratégia gerou a adoção do que esta pesquisa denomina de MPPO (PO), adaptado do PES e do método Altadir (MAPP) e orientado pelos princípios da participação e da transparência, os quais, por sua vez, também pautam o SUS (UFBA, 2008).

O Modelo Pedagógico Plano Operativo (MPPO), denominação adotada nesta pesquisa para a estratégia pedagógica que orientou o curso de Especialização em gestão da assistência farmacêutica (GAF) da UFBA, para o ensino sobre planejamento como

instrumento de gestão, seguiu a lógica dos *momentos* concebidos pelo PES/Altadir.¹¹ Contudo, o MPPO introduziu algumas novas adaptações ao PES/Altadir, a fim de garantir sua operacionalidade nos contextos e tempos previstos pelo curso, preservando, porém, sua lógica e seus princípios. Foram disponibilizadas planilhas e técnicas para serem utilizadas pelos alunos durante o processo de construção do PO em seus contextos de trabalho, bem como definidos mecanismos pedagógicos de acompanhamento pelos docentes em todo esse processo (NEPAF, 2009).

O conjunto de adaptações e ajustes que resultou no que a presente pesquisa denomina de MPPO é o objeto de discussão deste capítulo. O modelo assumiu um papel significativo no treinamento em gestão dos farmacêuticos do SUS, por favorecer: (i) uma aproximação entre o contexto de ensino e de trabalho, criando a possibilidade de intervenção sobre os problemas concretos, na realidade específica dos treinandos; (ii) a reflexão crítica das práticas de trabalho no SUS, a partir da problematização do processo de trabalho, em concordância com o objetivo da PNEPS; e (iii) a construção de um instrumento de planejamento, em que é valorizado não só o produto (o Plano), como todo o processo de sua elaboração e implementação. Nesse sentido, a denominação MPPO, atribuída por esta pesquisa, refere-se ao processo de construção do Plano Operativo, envolvendo as várias etapas e instrumentos utilizados, bem como o produto final, o próprio Plano Operativo, para intervenção na realidade de trabalho dos alunos, apresentado ao final do curso (UFBA, 2008).

Na análise da matriz curricular do curso GAF da UFBA, observa-se que o MPPO esteve concentrado no módulo Planejamento e Gestão em Saúde¹², o qual discute conceitos e modelos sobre planejamento e gestão em saúde, com ênfase no Planejamento Estratégico Situacional (PES). Esse módulo contemplou atividades práticas para desenvolver habilidades e competências em planejamento e gestão, implementadas em diferentes momentos do curso, correspondendo aos quatro *momentos* do PES, os quais geraram subprodutos, apresentados pelos alunos durante os encontros presenciais do referido módulo. Ao final do módulo Planejamento e Gestão em Saúde, que ocorre simultaneamente à finalização do curso, os alunos apresentam o produto Plano Operativo (PO), ressaltando seu

¹¹ Nesta pesquisa, a partir deste momento, a referência ao método do PES será feita acrescentando o Altadir, para ressaltar as “simplificações” nele inseridas por esse Método (MAPP). Assim, ao falar em PES, está se referindo principalmente ao MAPP, o qual tornou o PES mais aplicável a situações de ensino.

¹² Esse módulo articulou momentos presenciais (sala de aula) e não presenciais (trabalhos realizados no local de trabalho do aluno). Os resultados de tais atividades práticas realizadas pelos alunos em seus espaços de trabalho foram apresentados nos momentos presenciais do referido módulo.

processo de construção e resultados esperados para a melhoria da gestão da assistência farmacêutica (AF) no SUS (NEPAF, 2009).

O MAPP exigia que o aluno desencadeasse um processo de planejamento no seu local de trabalho (momento não presencial na sala), orientado pelos docentes responsáveis pelo módulo condutor desse processo, contemplando oficinas de trabalho e ou reuniões, com a participação de outros profissionais de saúde, para identificar, priorizar e explicar os problemas da AF, definir coletivamente a imagem-objetivo que se pretendia alcançar, bem como as operações e ações a serem implementadas, a fim de reduzir ou modificar os problemas identificados na realidade (UFBA, 2008; NEPAF, 2009).¹³

O Método propõe a construção lógica entre os problemas identificados, os dados levantados e as concepções sobre o sistema de saúde e sobre a assistência farmacêutica. Este constructo é o que orienta o processo de tomada de decisão. A proposta do curso de Especialização em GAF da UFBA defende, em seu projeto pedagógico, que a essência do trabalho gerencial envolve as dimensões técnicas, administrativas, políticas e psicossociais (GUIMARÃES e SANTOS, 2013; NEPAF, 2009; MARIN *et al.*, 2003).

O curso trouxe como inovação pedagógica a substituição da monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – exigência clássica das instituições de ensino superior para cursos de pós-graduação *lato sensu* – pelo plano operativo (PO), construído durante todo o curso, concluído e apresentado em seu final. A proposta do PO, assim como o TCC, foi apresentada aos órgãos da pós-graduação da UFBA, os quais acataram os argumentos da Faculdade de Farmácia, entendendo que o processo de construção do PO baseia-se na lógica do método científico, contemplando, portanto, os requisitos exigidos pela universidade¹⁴ (UFBA, 2008).

¹³ Enriquecendo essa discussão, resgata-se o pensamento de Piaget (1998) que defende a utilização de métodos que incentivem o aluno a construir soluções por conta própria, assim como as ideias de Freire que apontam a reflexão crítica sobre a prática como o momento fundamental da formação. A conscientização, conforme defendia Freire, ou a abstração refletida, segundo Piaget, se dá na transformação provocada pela percepção da relação entre o sujeito e objeto (FREIRE, 1980, 2011).

¹⁴ Embora não seja objeto desta tese, é importante registrar que a natureza do produto final dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ainda é um tema controverso e envolve resistências à adoção de projetos de intervenção em substituição aos trabalhos de conclusão que se pautam num roteiro de pesquisa científica, dimensionado para execução em prazos curtos. Durante os cursos da UFBA e da UFSC na modalidade EAD, a proposta do plano operativo de vir a se constituir em seus respectivos produtos finais, substituindo as monografias, não obteve consenso entre os próprios docentes. No caso da UFSC, por envolver um universo muito grande de alunos, orientadores e tutores de diferentes instituições de ensino superior do Brasil, essas divergências foram ainda mais acentuadas, mesmo porque, na área de Farmácia, são incomuns projetos de pesquisa no campo das ciências humanas aplicadas que possibilitam a adoção de métodos de pesquisa-ação e de projetos de intervenção. Em função disso, o curso da UFSC exigiu a realização, por parte dos alunos, de dois produtos: o Plano Operativo e um trabalho de conclusão de curso (TCC), sendo que o tema deste último deveria ser a

O produto final do curso, Plano Operativo, construído pelos alunos, tendo como *locus* seus respectivos locais de trabalho, foi avaliado utilizando duas etapas: o produto escrito e a apresentação oral do plano com ênfase em seu processo de construção. Foram constituídas bancas compostas por três docentes, para avaliarem o conjunto dos planos elaborado pelos alunos. Cada banca se responsabilizou por avaliar até cinco Planos Operativos. Os Planos revelaram o conjunto de problemas existentes na assistência farmacêutica, no âmbito dos municípios baianos, a serem enfrentados prioritariamente por seus gestores e farmacêuticos, bem como apresentados pelos alunos em um Seminário Término do Curso (STC). Esse evento exigiu a presença de todos, alunos e professores do curso, e contou com a participação de convidados, profissionais da rede de serviços do SUS (Secretários Estaduais e Municipais de Saúde, técnicos das coordenações da Assistência Farmacêutica do Estado e municípios, e profissionais do Ministério da Saúde) (NEPAF/UFBA, 2009). A opção por tal estratégia está justificada no Projeto Pedagógico do Curso (NEPAF/UFBA 2009) como uma forma de ampliar a participação de todos os envolvidos na “avaliação e reconhecimento” do trabalho final dos alunos, priorizando, sobretudo, a socialização do processo de construção do produto PO, o caminho percorrido para sua construção e o grau de coerência e de consistência empreendido nessa trajetória. Ressalta-se que o produto PO é concebido como em constante e cotidiano processo de construção, o que significa dizer, na perspectiva do PES, que seus resultados se encontram no próprio processo de sua construção e implementação (UFBA, 2008; NEPAF, 2009).

3.2 O CURSO EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA, COORDENADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA NA MODALIDADE EAD

Em 2010, o Ministério da Saúde, após avaliação dos cursos de especialização em gestão da assistência farmacêutica, realizados na modalidade presencial pelas 13 instituições de ensino superior brasileiras, contrata o Departamento de Ciências Farmacêuticas (CIF-UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para desenvolver uma rede, na

análise sobre o processo de construção do PO, num formato academicamente aceito de artigo ou monografia. Tal decisão, ainda que tenha mantido a centralidade do MPPO na condução do curso, evidenciou as divergências sobre o formato do TCC e as restrições quanto à adoção de um trabalho final que apresentasse uma natureza e uma formatação diferente das tradicionais monografias.

modalidade de ensino à distância (EAD), em parceria com a Universidade Aberta do SUS (UNA/SUS), visando à capacitação em gestão dos profissionais farmacêuticos, através de um projeto de âmbito nacional.

A contratação foi justificada em razão daquela universidade ter (i) experiência exitosa com a formatação em rede do curso de especialização presencial em gestão da AF (GAF), (ii) participar da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS) e (iii) por ser o Departamento de Ciências Farmacêuticas (CIF-UFSC) um centro de excelência em desenvolvimento de cursos na modalidade EAD (UFSC, 2010).

A UFSC assume a coordenação de um programa de capacitação em gestão da assistência farmacêutica na modalidade EAD, com objetivo geral de:

(...) formar profissionais com uma visão crítica sobre a realidade do trabalho em saúde, que atuem em prol da gestão da assistência farmacêutica considerando as necessidades sociais. Busca-se, acima de tudo, a qualificação do farmacêutico para a gestão dos serviços e das políticas, com competência de liderança, criatividade e comprometimento com os resultados do seu trabalho e do sistema de saúde (UNA-SUS, 2015).

A UFSC, ao assumir a coordenação do projeto de capacitação em gestão dos farmacêuticos, convida um número expressivo de representantes de instituições de ensino superior brasileiras para, junto com representantes do Ministério da Saúde e a UFSC, definir o modelo pedagógico para o curso de Especialização em GAF na modalidade EAD. Após ampla discussão sobre diferentes modelos pedagógicos possíveis, optou-se por adotar a proposta do MPPO, utilizada pelo curso presencial realizado na UFBA em 2009. Empregou-se também o Módulo Gestão da Assistência Farmacêutica com caráter transversal, considerando que a discussão sobre gestão e suas ferramentas contemporâneas, incluindo o planejamento, constituía-se no eixo condutor do constructo teórico e metodológico do curso. Desta forma, o conteúdo sobre gestão é discutido não só durante o período do módulo Gestão da Assistência Farmacêutica, mas durante todo o curso, em todos os outros módulos, quando são feitas inserções sobre concepções e ferramentas de gestão, bem como a pertinência de serem utilizadas. É importante ressaltar que, neste particular, a UFSC inova em relação ao curso da UFBA, ao assumir com radicalidade a transversalidade da discussão sobre gestão e planejamento, não a concentrando apenas em um módulo, mas inserindo-a em todos os outros módulos, reforçando o argumento da importância do modo de conduzir para a consecução dos objetivos desejados (UFSC, 2010, 2013).

A UFSC também adota o MPPO, conforme adaptado pelo curso presencial ministrado

pela UFBA, como modelo para ensinar o planejamento direcionado à gestão, tomando como *locus* as realidades de trabalho dos alunos. Para isso, foi também exigido que os alunos realizassem atividades em seus territórios/espços de trabalho, com a participação de outros profissionais e atores envolvidos com a AF, acompanhado e assessorado por docentes e tutores¹⁵ (UFSC, 2010, 2013).

O módulo transversal de Gestão da Assistência Farmacêutica assim constituído expressa o objetivo central do curso, estimulando a aplicação dos conteúdos teóricos dos outros módulos para subsidiar a análise da situação de saúde e da gestão da AF no contexto de trabalho, bem como a formulação de ações e atividades para o alcance das mudanças na direção pretendida.

A proposta desse programa de pós-graduação, na modalidade EAD, com foco na gestão, reforça os pressupostos da pedagogia crítica, os quais asseguram que o processo de aprender e ensinar está focado na realidade e sugere que se deve incentivar a intervenção do aluno no contexto em que desempenha suas práticas profissionais (UFSC, 2010, 2013).

A primeira edição do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF) ocorre em 2010, quando foram ofertadas 2000 vagas para farmacêuticos que atuam no SUS. Foi organizada em etapas por região geográfica do país, iniciando com a região Nordeste, seguida da Norte, Centro Oeste, Sul e finalizando com a região Sudeste em 2013. O número de vagas por região considerou a distribuição de aproximadamente quatro vagas por município dessas regiões. Em cada uma delas, foram criados polos, num total de dezoito (18), em todo território brasileiro, envolvendo cinquenta e três (53) tutores e duzentos e vinte e cinco (225) orientadores (TRINDADE, 2017; UFSC, 2010).

Em 2014, inicia-se a segunda edição do referido curso, agora como um programa de pós-graduação *lato sensu* na modalidade EAD em Gestão da Assistência Farmacêutica, uma vez que possibilita ao farmacêutico optar pelo título que deseja, desde o nível *de Aprofundamento* com 75 horas/aula, de *Aperfeiçoamento* com 300horas/aula ou o de *Especialização* com 360 horas/aula. Para esses cursos, foram ofertadas 1600 vagas, sendo que 1200 direcionadas a farmacêuticos e 400 para os profissionais farmacêuticos em exercício

¹⁵ No curso presencial da UFBA, os alunos elaboraram, em seus espaços de trabalho, os subprodutos do PO (Matriz de Problemas, Imagem Objetivo, Operações, Cálculo Estratégico e Proposta de Avaliação e Monitoramento), sendo apresentados nos encontros presenciais do módulo Planejamento e Gestão de Serviços Farmacêuticos, os quais ocorreram em diferentes momentos do curso. Na modalidade EAD, foram utilizadas as ferramentas disponibilizadas pela plataforma Moodle e o acompanhamento se deu via postagens dos subprodutos no fórum de discussão orientado pelos tutores, inserindo, inclusive, fotos dos eventos e registros dos encontros realizados (UFBA, 2008).

da atividade docente de Curso de Graduação em Farmácia, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e ou Conselho Estadual de Educação. Na segunda edição, a construção do Plano Operativo (PO) é exigida para os títulos de Aperfeiçoamento e Especialização (TRINDADE, 2017; UNA-SUS, 2014).

Para a segunda edição, 80% das vagas foram disponibilizadas para os profissionais que atuam em municípios do Programa Nacional de Qualificação da Assistência Farmacêutica (QUALIFAR/SUS) e do Projeto de Formação e Melhoria da Qualidade em Rede de Atenção à Saúde (QualiSUS - Rede). Os demais farmacêuticos concorreram para o preenchimento dos 20% restantes das vagas (TRINDADE, 2017, UFSC, 2013).

As vagas reservadas aos farmacêuticos docentes, fato que só ocorreu na segunda edição do curso, teve como objetivo produzir impacto no meio acadêmico, aumentando a interação e discussão sobre a realidade dos serviços do SUS em que atuam os farmacêuticos, e contribuindo para a melhoria da sua formação profissional (TRINDADE, 2017; UFSC, 2013).

No projeto para aprovação da segunda edição do curso, foram apresentados quatro grandes objetivos específicos. A análise dos objetivos revela que os três primeiros referem-se ao planejamento e execução do curso e seu impacto no meio acadêmico, assim descritos: 1) adequar a carga horária e conteúdos visando a assegurar três possibilidades de cursos – especialização, aperfeiçoamento e aprofundamento; 2) aumentar a interação e discussão entre a realidade da atuação do farmacêutico nos serviços do SUS e a formação de novos profissionais para atender a esta demanda; e 3) capacitar docentes no sentido de contribuir para a formação dos novos profissionais (UFSC, 2010).

O quarto objetivo está diretamente relacionado ao desempenho do profissional participante do curso no serviço, ao propor fomentar o “desenvolvimento de projetos de intervenção na realidade dos serviços públicos de saúde onde atuam os estudantes do Curso” (UFSC, 2010, p. 5). Para a efetivação desse objetivo, os alunos foram estimulados a construir um plano operativo (PO) para resolução de problemas identificados de forma dialogada, envolvendo diferentes ferramentas de gestão, com vistas a instrumentalizá-los para atuar na gestão da assistência farmacêutica no SUS (UFSC, 2010, 2013).

É preciso exercitar a liderança e a negociação como ferramentas de gestão para a tomada de decisão, embasada em informações qualificadas, primando pela transparência e com a participação da equipe de saúde e da comunidade (UFSC, 2010, p.18).

A proposta de capacitação em gestão da AF, desde sua concepção, assume como

resultado esperado, em curto e médio prazo, a promoção de mudanças nos processos de trabalho dos egressos, com a utilização de ferramentas de gestão que possibilitem o conhecimento e intervenção sobre a realidade de forma crítica, reflexiva e com direcionalidade. Ressalta a importância da informação e do conhecimento sistematizado para analisar e intervir sobre a realidade, privilegiando o planejamento, a negociação, o monitoramento e a avaliação como instrumentos da gestão contemporânea (UNA-SUS, 2015).

3.3 O MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO): ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

O MPPO, adotado pelo curso de Especialização GAF, tem como base os princípios do Planejamento Estratégico Situacional (PES) e se espelha nas “simplificações” propostas pelo MAPP (Método Altadir de Planejamento Popular), seguindo didaticamente a divisão por *momentos*, orientado por um cronograma próprio que define prazos para finalização e entrega dos subprodutos exigidos e apresentados em forma de matrizes, conforme detalhados no Quadro 3.

3.3.1 Momento explicativo

No momento explicativo, ocorre a análise situacional que exige a participação de outros atores para identificar, priorizar e explicar os problemas da realidade, visando a favorecer o envolvimento e o comprometimento de todos com as ações planejadas. Espera-se, desde o momento explicativo, conquistar aliados para as mudanças pretendidas e para a construção da governabilidade do Plano.

Na análise dos documentos do curso EAD, observa-se que o tempo disponibilizado para os alunos realizarem as tarefas exigidas no *momento* explicativo é o triplo do destinado aos outros *momentos* de construção do PO (Quadro 3).

Quadro 3 - Momentos, subprodutos e tempos previstos para o desenvolvimento do MPPO

MOMENTOS	SUBPRODUTOS	DESCRIÇÃO	TEMPO PREVISTO
Explicativo (Análise situacional)	Matriz 1 - Identificação e priorização de problemas.	Identificar e priorizar problemas e seus descritores, ou seja, buscar evidências dos problemas priorizados.	Três meses
	Diagrama espinha de peixe-Explicação do problema	Explicar os problemas priorizados identificando suas causas e consequências.	Um mês
Normativo	Matriz 2 - Momento normativo	Definir imagem-objetivo, o objetivo geral e específicos e as operações, ações e atividades.	Um mês
Estratégico	Matriz 3 - Momento estratégico	Análise estratégica - Cálculo político entre os recursos disponíveis e os necessários para executar as atividades propostas. Calcular as operações estratégicas para superar o <i>deficit</i> encontrado.	Um mês
Tático - operacional	Matriz 4 - Momento tático-operacional *	Definição dos indicadores para avaliação e monitoramento do plano.	Um mês

Fonte: BARRETO *et al.*, 2013, UFSC, 2013.

É no momento explicativo que as tarefas ou subprodutos são divididos em etapas e exige o exercício de diferentes ferramentas de gestão, conforme descritas abaixo (BARRETO, *et al.*, 2016; UFSC, 2010, 2013):

- 1- *Brainstorming*, criado por Alex Osborn (1953) para possibilitar o desenvolvimento de pensamentos e ideias dos atores participantes, com vistas a identificar os problemas e, ao final, chegar a um objetivo comum. O PES define “problema” como a discrepância, para um ator, entre a realidade constatada, ou simulada (é, foi ou tende a ser) e uma norma que ele aceita como referência (deve ser). Identificar um problema envolve critérios subjetivos que estão inseridos na perspectiva da história pessoal do ator. Isto significa que os problemas são medidos, percebidos e sentidos de forma diferente por cada um, uma vez que correspondem a lacunas observadas entre o que se tem e o que se considera importante ter e conquistar (MATUS, 1993). Assim, o *brainstorming* se constitui em uma ferramenta de gestão para ser utilizada em grupo e é apropriada para a identificação dos problemas de acordo com a percepção de cada ator, a partir de sua inserção em uma determinada realidade, desenvolvendo o comprometimento e a responsabilidade compartilhada (BEHR; MORO e ESTABEL, 2008).

2- Matriz de priorização de problemas visa a selecionar aqueles que requerem intervenções mais urgentes. No curso, a priorização de problemas ocorreu no *momento* explicativo e possibilitou aos atores envolvidos com o MPPO discutir e selecionar aqueles mais importantes para a comunidade. Foram disponibilizadas duas matrizes de priorização encontradas na literatura: a matriz conhecida como GUT e a matriz com cinco critérios de priorização. O nome da primeira deriva das iniciais dos critérios que a compõem – gravidade, urgência e tendência – e foi utilizada no curso presencial da UFBA (Quadro 4).

Quadro 4 - Matriz de priorização GUT

Pontos	Gravidade	Urgência	Tendência
5	Os prejuízos ou dificuldades são extremamente graves	É necessária uma ação imediata	Se nada for feito, o agravamento será imediato
4	Muito graves	Com alguma urgência	Vai piorar a curto prazo
3	Graves	O mais cedo possível	Vai piorar a médio prazo
2	Pouco graves	Pode esperar um pouco	Vai piorar a longo prazo
1	Sem gravidade	Não tem Pressa	Não vai piorar ou pode até melhorar

Fonte: BARRETO *et.al.*, 2016.

A Matriz de priorização com cinco critérios foi utilizada nas duas edições do curso EAD de Gestão da Assistência Farmacêutica, conforme apresentada no quadro abaixo.

Quadro 5 - Matriz de priorização com cinco critérios

PONTOS	Magnitude (Tamanho - Afeta a quem?)	Transcendência (Interesse em resolver)	Vulnerabilidade (Reversão - Tendo os recursos, é fácil de resolver?)	Urgência (Espera - Se não intervir no problema, há agravamento da situação?)	Factibilidade (Existem recursos disponíveis?)
0	O problema não afeta ninguém	Esse problema não gera interesse na resolução	Mesmo com os recursos disponíveis, não será resolvido	Não tem pressa	Não há recursos disponíveis de nenhuma ordem (materiais, humanos, físicos, financeiros e políticos)
1	Afeta poucas pessoas	Para poucos é interessante resolvê-lo	Será muito difícil resolver o problema, mesmo com os recursos disponíveis	Pode esperar um pouco	Os recursos disponíveis são escassos
2	Afeta algumas pessoas	É interessante que esse problema seja resolvido	Há possibilidade de resolução do problema, caso os recursos estejam disponíveis	Deve ser resolvido o mais cedo possível	Existem alguns recursos disponíveis, porém são insuficientes
3	Afeta muitas pessoas	Muitos se interessam pela resolução deste problema	As possibilidades de resolução são grandes, caso os recursos estejam disponíveis	Deve ser resolvido com alguma urgência	A maior parte dos recursos são possíveis
4	Afeta a grande maioria das pessoas	Há um interesse geral na resolução deste problema	Com os recursos disponíveis, o problema será resolvido facilmente	É necessária uma ação imediata	Existem recursos suficientes para a resolução do problema

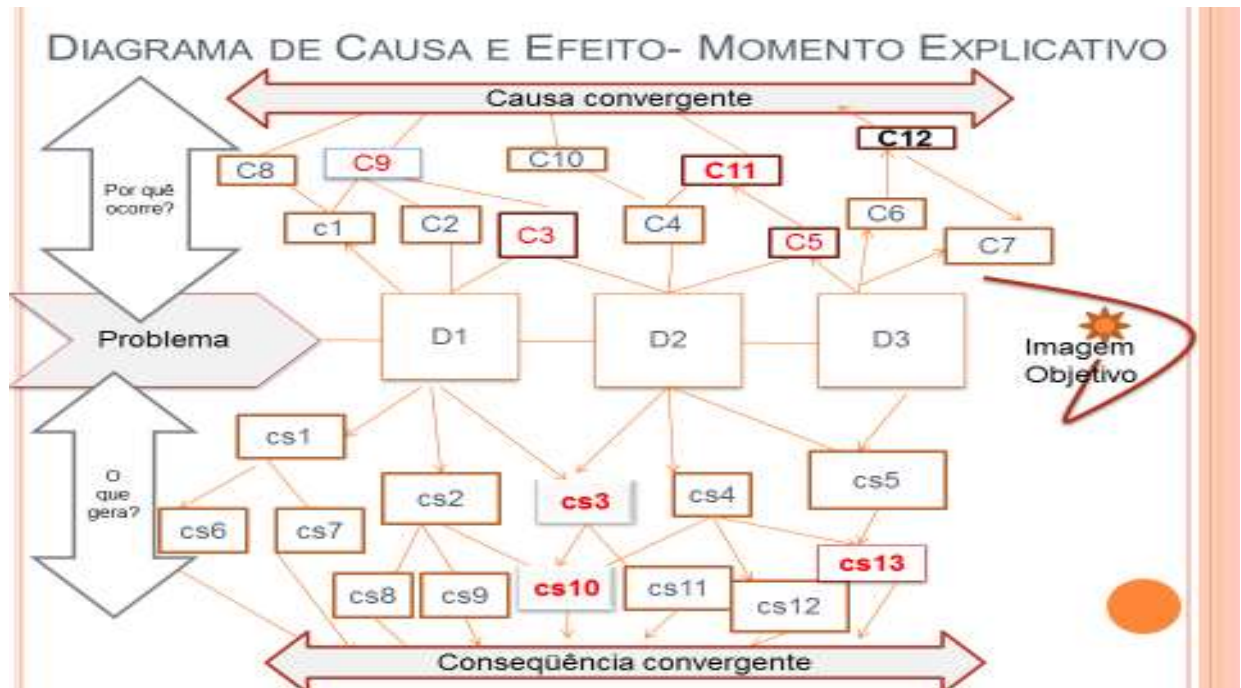
Fonte: (BARRETO *et al.*, 2016).

- 3- Diagrama de causa e efeito ou Diagrama de Ishikawa (1982), representado na Figura 3, é conhecido, também, devido ao seu formato visual final, como Diagrama de “espinha de peixe” para representar um conjunto de problema. A inserção do “diagrama da espinha de peixe”¹⁶ em substituição à “arvore explicativa” recomendada pelo PES, constitui-se em uma das adaptações à metodologia simplificada do PES, o MAPP, realizada pelos docentes que formularam a proposta do curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, ministrado pela UFBA em

¹⁶ Contemplada no movimento da Qualidade Total, mais especificamente no conceito de Círculo de Qualidade proposto por Kaoru Ishikawa, o diagrama de causa e efeito é também conhecido como diagrama de Ishikawa, por ter sido desenvolvido por esse engenheiro japonês, ou como diagrama "espinha de peixe", por seu formato gráfico. É utilizado quando precisamos identificar as causas de um problema. O diagrama permite, a partir dos grupos básicos de possíveis causas, desdobrar tais causas até os níveis de detalhe adequados à solução do problema”. O autor recomenda que a montagem do diagrama seja realizada pela equipe envolvida com o problema, e aponta algumas vantagens de seu uso, como a de ser educativa, uma vez que hierarquiza as causas pesquisadas, além de colocar o problema como o foco da discussão, salientar a necessidade de dados e conduzir à troca de ideias e à identificação de conflitos (LINS, 1993).

2009 e também adotada pela UFSC na modalidade EAD (GUIMARAES e SANTOS, 2016). Ao final de sua construção, é possível visualizar de forma ampliada o problema (situação atual), os descritores (problemas que evidenciam o problema priorizado), suas causas e consequências e a imagem objetivo pactuada (situação desejada) a ser detalhada no *momento* Normativo.

Figura 3- Diagrama de causa e consequência (espinha de peixe)



Fonte: BARRETO *et al.*, 2016.

O diagrama “espinha de peixe” é construído seguindo os seguintes passos:

1. Descrever o problema priorizado, que representa a situação inicial apresentada no ‘rabo do peixe’;
2. Descrever os “descritores” do problema, ou seja, suas evidências, manifestações e/ou indicadores representados na ‘espinha dorsal do peixe’;
3. Descrever a Imagem Objetivo, ou seja, o que se pretende alcançar, representada no diagrama pela ‘cabeça do peixe’, aludindo para a direção em que ele deve ‘nadar’, ou se direcionar;
4. Identificar as causas problema. Essa etapa envolve a construção do ‘esqueleto/corpo do peixe, suas espinhas’. Na parte superior, são levantados os problemas/causas para cada uma de suas evidências/descritores (descritos na ‘espinha dorsal’). Para tanto, deve-se responder à pergunta: O que causa este problema? Para cada resposta deve-se buscar uma nova causa, até se obter uma resposta convergente, ou seja, a causa que explique a existência da maioria dos

problemas, o que se aproxima do que Carlos Matus chamou do plano das regras ou genoestrutura.¹⁷

5. Identificar as consequências do problema, na ‘parte inferior do peixe’, para cada uma das suas diferentes manifestações (problemas/descriptores). Aqui se parte da pergunta: “o que este problema gera? E a mesma lógica utilizada para a construção da rede causal é, também, usada para a rede de consequências, ou seja, uma consequência gera outra até encontrar uma consequência convergente; aquela cujo prejuízo ou malefício é decorrente de um conjunto de consequências e, por isto mesmo, é mais crítica e complexa.

O diagrama “espinha de peixe” foi inserido por docentes da UFBA, em cursos sobre planejamento estratégico situacional – PES, desde a década de 1990, voltados para profissionais dos serviços de saúde e de outras áreas do setor público (GUIMARAES e SANTOS, 2016). Na visão desses docentes, o diagrama se apresenta como consistente e útil para o exercício do PES, e, também, mais ilustrativo do problema (situação inicial), de suas causas e consequências do que a “árvore de problemas” proposta pelo PES. A “espinha de peixe”, em face da sua configuração gráfica, favorece uma maior visualização do conjunto de problemas e suas respectivas “localizações”, na rede causal e de consequências, do problema priorizado e da imagem objetivo. Essa configuração obriga não se perder de vista o problema priorizado e a situação desejada que aponta para a direcionalidade do Plano.

Da mesma forma, a “espinha de peixe” exige a identificação e visualização de consequências (problemas) que, muitas vezes, reforçam os argumentos sobre a importância do problema priorizado. O diagrama também favorece a tomada de consciência por parte dos alunos sobre a complexidade dos problemas, suas múltiplas causas, inclusive aquelas que estão sob sua responsabilidade imediata, ou seja, sobre o seu campo de poder. Com isso, desmonta justificativas de que a responsabilidade pela produção e solução dos problemas é de outros níveis, instâncias e setores, o que alimenta uma atitude descomprometida frente aos obstáculos. Essa atitude é, muitas vezes, utilizada pelos profissionais que atuam nos níveis operacionais das organizações, ou “na ponta”, como são denominados os profissionais de saúde que atendem em unidades básicas ou no âmbito municipal.

A inserção do diagrama “espinha de peixe”, para ensinar planejamento estratégico situacional, reforça, na visão dos docentes, a opção pedagógica de promover mudanças na

¹⁷ Genoestrutura ou regras é o nível de última instância da explicação situacional, no qual, por acumulação social, se conformam as regras básicas do sistema que determinam as características de toda situação. Divide o espaço de possibilidades do sistema entre o permitido e o proibido. (Glossário de Conceitos Utilizados no Planejamento Estratégico Situacional P.E.S. Capturado em <http://strategiaconsultores.com.br/portal/?p=416>)

forma de planejar e de agir, assumindo um caráter político por estar comprometida com a transformação da realidade (GUIMARAES e SANTOS, 2016).

3.2.2 Momento normativo

No *momento* normativo, os alunos/farmacêuticos foram estimulados a pensar numa proposta de intervenção sobre a sua realidade, a partir da explicação construída e revelada no diagrama de espinha de peixe, definindo a imagem objetivo, os objetivos geral e específicos e as operações e ações necessárias às mudanças pretendidas. O PES assume como essencial que a direção do plano – sua imagem-objetivo (deve ser) – seja resultado de um processo de pactuação coletiva entre diferentes atores, pois o não consenso sobre o que se quer construir pode gerar diferentes pontos de chegada, como a não otimização dos recursos, inclusive de tempo, além do não acúmulo de forças favoráveis à resolução de problemas. Por outro lado, a definição de operações e ações, de forma participativa e pactuada para enfrentamento de problemas, favorece o comprometimento de diferentes atores com a implementação do planejado. O sub- produto desse momento é a Matriz construída no espaço de trabalho do aluno e apresentada nos fóruns de discussão na plataforma Moodle, conforme apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 - Matriz do momento normativo

MATRIZ II - MOMENTO NORMATIVO

PROBLEMA: _____
 IMAGEM OBJETIVO _____

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	OPERAÇÕES	AÇÕES

Fonte: BARRETO *et al.*, 2016.

3.3.3 Momento estratégico

O MPPO, sustentado pelo PES, defende a análise estratégica como fundamental para a viabilidade do Plano, já que permite avaliar os pontos de apoio e de veto possíveis para a implantação das operações e ações previstas. Isto porque, em determinadas situações, o “pode ser” não coincide com o “deve ser”, considerando que aquele que planeja pode experimentar uma ou mais situações, como: i) não ter poder suficiente, o que exige pensar em diferentes tipos de poder – poder cotidiano e societário e poderes por setor de atividade (técnico, político e administrativo¹⁸); ii) não dispor de recursos econômicos necessários; e iii) não contar com

¹⁸ Esta é uma tipologia de poder defendida por Mário Testa (1992), e que representa de forma bem aproximada os diferentes tipos de poder observados nas organizações, inclusive nas de saúde. O poder cotidiano refere-se ao fazer as coisas gerando disputa onde está inserido o poder societário, afinal “o tipo de sociedade a ser construído implica o que fazer e o como fazer cotidianos”. Os tipos de poder dos setores de atividades, em especial o setor de saúde, são denominados por Testa (1992, p. 118) como: i) técnico, considerado a “capacidade de gerar, aceder, lidar com a informação de características diferentes”; ii) Administrativo, como a “capacidade de se apropriar e de atribuir recursos; e iii) político, como a “capacidade de mobilizar grupos sociais em demanda ou reclamação de suas necessidades e interesses”.

uma organização adequada para produzir as ações planejadas, no sentido de enfrentar e solucionar os problemas (UFSC, 2010).

Para o *momento* estratégico, o MPPO apropria-se das adaptações realizadas por Guimarães e Santos (2013), as quais simplificam o cálculo estratégico previsto pelo MAPP (PES), preservando, contudo, o sentido estratégico proposto pelo PES, e observando os seguintes passos:

(i) Para cada operação identificada no *momento* normativo, levantam-se todos os tipos de recursos, inclusive o de poder, necessários e existentes para a solução do problema.

(ii) Em seguida, faz-se o cálculo entre os recursos necessários e os existentes. Não existindo os recursos necessários, identifica-se um *deficit*.

(iii) Esse *deficit* deve se transformar em uma operação estratégica, por entender que, se ele é necessário, é preciso, então, que se busquem as condições para sua concretização.

Esse *momento* exige do aluno reconhecer quais as operações/intervenções que estão ou não sob seu campo de poder, as de longo e médio prazo e as que podem ser realizadas em curto prazo sob sua responsabilidade. Cria-se, assim, a necessidade de se pensar estrategicamente, a partir das suficiências e insuficiências de recursos observadas em cada realidade, identificando os atores que apoiam e aqueles que reprovam o Plano, os caminhos a serem seguidos e os atalhos a serem utilizados para alcançar os objetivos. Com esse “cálculo”, é possível desenhar operações estratégicas para reverter as dificuldades identificadas em situações favoráveis para a consecução das mudanças necessárias (GUIMARÃES e SANTOS, 2013). A Matriz III visualiza os resultados desse *momento*.

Quadro 7 - Matriz do momento estratégico

MATRIZ III - MOMENTO ESTRATÉGICO
PROBLEMA: _____

OPERAÇÕES	AÇÕES	MOMENTO ESTRATÉGICO ANÁLISE DE VIABILIDADE E DE FACTIBILIDADE			DEFICIT- OPERAÇÃO ESTRATÉGICA
		Recursos necessários	Recursos existentes	Déficit	

Fonte: BARRETO *et al.*, 2016.

3.3.4 O momento tático operacional

O *momento* tático operacional corresponde ao ‘fazer acontecer’. É o momento da ação, que deve estar associado ao acompanhamento e avaliação das atividades, buscando consolidar a parceria entre todos os atores envolvidos e a efetivação do que foi proposto no Plano Operativo (BARRETO *et al.*, 2016; UFSC, 2010).

Esse *momento* oportuniza a discussão sobre os instrumentos contemporâneos de avaliação da gestão, no contexto das organizações públicas. São definidos os indicadores para cada operação por objetivo, bem como as metas, os prazos e atores responsáveis (Matriz 4). No entanto, nos cursos aqui estudados, esse *momento* do PES, contemplado no MPPO, concorre com as tarefas de finalização dos cursos, e, na modalidade EAD, coincidiu também com a finalização do TCC. Tais demandas, segundo observação desta pesquisadora, ao acompanhar o trabalho dos tutores junto aos alunos do curso, assumiram prioridade, comprometendo a discussão e consolidação de conhecimentos sobre a avaliação e monitoramento das ações planejadas e dos objetivos perseguidos.

Quadro 8 - Matriz do momento tático-operacional

MATRIZ IV- SÍNTESE PLANO OPERATIVO

PROBLEMAS-----
 IMAGEM OBJETIVO-----
 Objetivo geral-----

OPERAÇÕES (incluindo as estratégicas)	AÇÕES	RESPONSÁVEIS	PARCEIROS	CUSTOS	PRAZO

Fonte: BARRETO *et al.*, 2016

Durante todo o processo de construção do PO, o aluno foi acompanhado diretamente por tutores e estimulados a participar de fóruns, compartilhando com outros colegas suas dificuldades e sucessos. O PES considera que o planejamento não é privilégio de uma única pessoa ou da organização e que se planeja em uma situação na qual coexistem outros atores que também têm valores e interesses em relação aos problemas (MATUS, 1996).

Do exposto, observa-se uma possível valorização do *momento* explicativo pelo MPPO, evidenciada em termos do tempo e do conjunto de ferramentas metodológicas a ele disponibilizado. Possivelmente, essa valorização busca atender ao objetivo do curso de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a realidade da assistência farmacêutica, no processo de capacitação do farmacêutico, no atual contexto em que novas exigências são colocadas para esse profissional. O *momento* explicativo é visto pelo MPPO como aquele em que se abre a oportunidade do diálogo entre o farmacêutico e a equipe multidisciplinar da saúde, com a qual esse profissional ainda se mantém distanciado. É quando se dá início à consolidação da discussão sobre o campo de atuação do farmacêutico e sobre a imagem objetivo de assistência farmacêutica que se deseja para o Sistema Único de Saúde. (MATUS, 1996).

A expansão da utilização do MPPO, através do curso de Especialização em Gestão da Assistência farmacêutica no formato presencial e na modalidade EAD, permitiu a capacitação em Planejamento Estratégico Situacional (PES) de, aproximadamente, 3.000 profissionais

farmacêuticos em todas as regiões do Brasil (UFSC, 2010, 2013).

Após a finalização das duas edições do curso em estudo, os alunos foram estimulados, por suas respectivas coordenações, a avaliarem, anonimamente, os aspectos pedagógicos e organizacionais do curso, por meio de um questionário com questões abertas. Os resultados dessas avaliações indicam que os alunos aprovam o curso e apontam que o MPPO favoreceu mudanças em seus comportamentos, no sentido de: (i) buscarem conhecer com mais profundidade e amplitude os problemas apresentados em seus respectivos contextos de trabalho e (ii) construir estratégias que gerem processos de decisão e de pactuação coletiva. Concluem que o MPPO estimulou o envolvimento de outros profissionais, na busca de alternativas para a melhoria dos serviços de assistência farmacêutica e da garantia do acesso ao medicamento a pacientes do SUS e seu uso racional (TRINDADE, 2017; UFSC, 2010, 2013).

Os resultados confirmam a expectativa dos formuladores do curso de que o aluno/farmacêutico, ao aprender sobre planejamento para a ação com o MPPO, reveja seu modo de analisar os problemas e de atuar no contexto do trabalho. Contudo, tais avaliações, ainda que deem indícios da existência de transferência de treinamento do MPPO, para o contexto de trabalho dos egressos, não autorizam a concluir sobre a dimensão dessa transferência e sobre os fatores que influenciam nesse processo. Esta é a tarefa analítica proposta pela presente pesquisa.

O conjunto de métodos e técnicas utilizado para o levantamento e análise dos dados desta pesquisa, e que se configura nas suas escolhas metodológicas, está descrito no capítulo seguinte, orientado pelas hipóteses estatísticas e pela abordagem teórica que estuda as ações instrucionais e os fatores que influenciam a transferência de treinamento para o contexto do trabalho.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Este estudo tem caráter descritivo e avaliativo, contempla uma pesquisa do tipo documental e levantamento censitário. A coleta de dados foi realizada através de questionário *on line*, tratado com técnicas estatísticas multivariadas, incluindo análise fatorial exploratória (AFE), análise fatorial confirmatória (AFC) e Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa seguiram as orientações éticas previstas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996). O questionário apresentou, na sua primeira página, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados quantitativos foram analisados com o *software* estatístico R na versão 3.1.1, a partir do *package* de funções denominado Lavaan (*latent variable analysis*), desenvolvido por Rosseel (2012).

4.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1.1 Objetivo geral

Avaliar o processo de transferência de treinamento do Modelo Pedagógico Plano Operativo (MPPO) e seus fatores intervenientes, percebidos pelos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF – Especialização EAD), a partir de mudanças comportamentais percebidas nos desempenhos no contexto do trabalho.

4.1.2 Objetivos específicos

1. Buscar evidências de validação de uma escala de transferência de treinamento em profundidade para o modelo pedagógico plano operativo (MPPO).
2. Avaliar a transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) no comportamento dos egressos do Curso em Gestão da Assistência

Farmacêutica (GAF – Especialização EAD), no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS.

3. Analisar a influência dos fatores do instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI) na transferência do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

4.2 HIPÓTESES DA PESQUISA

A formulação das hipóteses de pesquisa baseou-se nos princípios teóricos do Planejamento Estratégico Situacional (PES), defendido por Matus (1996), e nos fatores que interferem na transferência de treinamento, a partir do modelo teórico formulado por Holton (1996, 2005). São pressuposições que conduzem à busca de respostas às seguintes questões de pesquisa:

- 1- Em que medida houve transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO), a qual produzisse mudanças comportamentais no desempenho dos egressos do GAF – Especialização EAD, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica (AF) no SUS?
- 2- Quais fatores influenciam a transferência do MPPO no desempenho dos egressos do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF – Especialização) na modalidade EAD.

Foram propostos 15 itens ou indicadores para compor o instrumento de medida de transferência do MPPO, capazes de revelar as mudanças comportamentais no desempenho dos egressos relacionadas tanto ao constructo ‘conhecimento crítico’ quanto ao da ‘tomada de decisão’. Esses itens/indicadores foram construídos a partir de um alinhamento entre os pressupostos teóricos do Planejamento Estratégico Situacional (PES) e os objetivos de ensino explicitados no módulo transversal de Gestão da Assistência Farmacêutica.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases, as quais correspondem a cada um dos três objetivos específicos estabelecidos para este trabalho.

Assim, a fase 1 corresponde ao primeiro objetivo específico, qual seja, testar um

instrumento de avaliação da transferência do MPPO e seus efeitos específicos no desempenho dos egressos do curso no contexto do seu trabalho, partindo do pressuposto de que o MPPO possui especificidades que favorecem o conhecimento crítico e a tomada de decisão, constructos estes que refletem os dois pilares do planejamento para a ação proposto pelo PES.

Nessa fase, foi realizada a busca por evidências de validação estatística, por meio da análise fatorial exploratória (AFE) da proposta de escala, para medir a transferência do MPPO, buscando determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representem o conjunto das variáveis observadas e que revelem as mudanças provocadas pelo MPPO (HAIR *et al.*, 2009; BROWN, 2006).

A fase 2, correspondente ao segundo objetivo específico, busca avaliar a transferência do MPPO e seus efeitos no comportamento dos egressos do GAF – Especialização EAD, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS. O pressuposto orientador dessa fase é que existe uma maior percepção dos egressos sobre mudanças em seus comportamentos relativas ao constructo ‘conhecimento crítico’ sobre a realidade do que sobre o constructo ‘tomada de decisão’. Isso ocorre devido ao fato de o MPPO dar mais ênfase ao *momento* explicativo do que aos outros *momentos* previstos pelo PES/ALTADIR, os quais se concentram mais na instrumentalização do processo de tomada de decisão.

Tal realidade sustenta-se no fato de o PES ser uma vertente teórica que estuda o planejamento estratégico como instrumento de gestão, e de assumir como princípio a importância do desenvolvimento do conhecimento crítico e reflexivo sobre o contexto social, econômico e político, para fundamentar o processo de decisão. As decisões devem estar, portanto, apoiadas em um conhecimento mais amplo e crítico sobre a realidade em que se está inserido, sobre as mudanças as quais se pretende operar, bem como sobre os recursos necessários e existentes para que estas ocorram (MATUS, 1996; UFSC, 2010, 2015). É possível que essa compreensão sobre o PES justifique a ênfase dada ao *momento* explicativo, verificada nos documentos do curso sobre o MPPO e confirmada pela observação participante da autora deste trabalho, durante o desenvolvimento das duas edições do curso (UFSC, 2010, 2015).

Na fase 2, foram realizadas análises estatísticas descritivas dos dados e análise das frequências das respostas aos itens previstos na escala de transferência do MPPO.

A fase 3 desta pesquisa refere-se à análise da influência dos fatores do LTSI/ASTA na

transferência do MPPO no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

O Inventário do Sistema de Transferência de Aprendizagem – LTSI (Learning Transfer System Inventory) permite avaliar os fatores que interferem na transferência de treinamento, a partir das percepções individuais dos egressos (HOLTON, 1996; 2005). Assume que a transferência de treinamento pode ser inibida ou potencializada por quatro grandes categorias de fatores conectadas entre si: i) características dos treinados, ii) o *design* do treinamento, iii) motivação para aprender e transferir e iv) características do contexto. A dinâmica entre esses fatores, muitas vezes, impossibilita a transferência do adquirido nas ações instrucionais para os locais de trabalho, inviabilizando as mudanças almeçadas, o que eleva a importância de identificar os fatores que influenciam tal processo (TEIXEIRA, 2016; VELOSO *et al.*, 2015; HOLTON, 2005).

Os pressupostos que orientam essa fase da pesquisa se referem ao fato de o MPPO possibilitar uma aproximação entre o contexto de ensino e do trabalho, bem como pautar-se na análise da realidade concreta dos alunos e na possibilidade de intervenção para mudança. Embora os eventos de treinamento ocorram com frequência no setor público, os resultados e o desempenho dos alunos pós-treinamento continuam sendo pouco avaliados, além do que, a transferência do que foi aprendido para o contexto do trabalho não é traduzida em recompensas tangíveis, em termos salariais, e ou intangíveis, em termos de reconhecimentos e elogios. Assim, a motivação individual para transferir o aprendido no curso passa a ser um fator chave para facilitar a transferência do MPPO e se constituiu em uma das apostas dos formuladores da proposta pedagógica adotada pelo GAF – Especialização EAD, para o alcance dos objetivos pretendidos.

As hipóteses estatísticas, para o terceiro objetivo específico, foram definidas tomando como referência os quatro grupos de fatores do LTSI e a análise do contexto das organizações públicas de saúde. Nesse caso, a fase 3 da pesquisa contempla quatro hipóteses, envolve uma etapa de análise fatorial confirmatória (AFC) e a modelagem de equações estruturais (MEE), para estimar as relações de interdependência entre os fatores do modelo LTSI, validado para esta pesquisa, e os constructos da transferência do MPPO.

As hipóteses orientadoras da Fase 3 são as seguintes:

Para a categoria motivação: a motivação para transferir é o fator que mais influencia no processo de transferência de treinamento do modelo pedagógico do PO.

Para a categoria características individuais: a auto eficácia de desempenho é o fator que mais influencia a transferência de treinamento, ao representar as crenças dos egressos em suas capacidades para mudar seu desempenho no trabalho.

Para a categoria características organizacionais: as sanções do supervisor é o fator que mais influencia positivamente a transferência do MPPO, na medida em que a ausência de oposição dos superiores quanto à aplicação do aprendido não inibe as tentativas do egresso em utilizar o que aprendeu com o MPPO, o que facilita a transferência.

Para a categoria capacidades: *design* do treinamento é o fator que mais influencia a transferência do MPPO, ao favorecer o processo de tomada de decisões com base no conhecimento crítico sobre a realidade da gestão da assistência farmacêutica (GAF), assumindo que o constructo ‘tomada de decisão’ é influenciado pelo constructo ‘conhecimento crítico’.

Nessa terceira e última etapa foram utilizadas a análise fatorial confirmatória (AFC) e a modelagem de equações estruturais (MEE), conforme o modelo de análise abaixo apresentado.

4.3 MODELO DE ANÁLISE

Para a construção do modelo de análise, toma-se como ponto de partida a questão de pesquisa e o objetivo geral.

Questões da pesquisa: em que medida houve transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO), produzindo mudanças comportamentais no desempenho dos egressos do curso GAF – Especialização EAD, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS? Quais fatores influenciam a transferência do MPPO no desempenho dos egressos do Curso em Gestão da Assistência Farmacêutica, na modalidade EAD.

Objetivo geral: avaliar o processo de transferência de treinamento do MPPO e seus fatores intervenientes, percebidos pelos egressos do curso GAF – Especialização EAD, a partir de mudanças comportamentais em seus desempenhos no contexto do trabalho.

O modelo de análise da pesquisa está apresentado nos quadros 9 e 10, por objetivos específicos e fases da pesquisa.

Quadro 9 - Modelo analítico dos objetivos específicos 1 e 2 da pesquisa

Objetivos específicos	Pressuposto e Hipóteses	Variáveis	Itens do questionário	Técnica de análise
Obter evidências de validação de uma escala de transferência de treinamento em profundidade para o MPPO (FASE 1)	O MPPO possui especificidades que favorecem o conhecimento crítico e a tomada de decisão, os quais refletem os dois pilares do planejamento para a ação proposto pelo PES	Planejamento Estratégico Situacional (PES),	Todos os 15 itens da proposta de instrumento de medida da transferência do modelo pedagógico PO	Análise Fatorial Exploratória (AFE)
Analisar a transferência de treinamento do MPPO no comportamento dos egressos do GAF – Especialização EAD no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS (FASE2)	Existe uma maior percepção dos egressos sobre mudanças em seus comportamentos relativas ao constructo ‘conhecimento crítico’ sobre a realidade do que sobre o constructo ‘tomada de decisão’, decorrente do fato de o MPPO dar mais ênfase ao momento explicativo do que aos outros momentos previstos pelo PES/ALTADIR, os quais se concentram mais na instrumentalização do processo de tomada de decisão	i) Conhecimento (saber) sobre gestão e planejamento e o contexto onde está inserido. (Saber fazer) participação e integração (postura) com a equipe para discutir, entender e intervir sobre a sua realidade. Utilização de ferramentas de gestão e do cálculo estratégico aprendidas com o MPPO.	PO1, PO2, PO3, PO4, PO5, PO6, PO7, PO9 E PO13	Análise Estatística Descritiva
		ii) Tomada de decisão - Articular estrategicamente com outros atores consolidando parcerias. Conquistar poder (factibilidade e viabilidade) para implementar as operações propostas. Definir protocolo de indicadores monitoramento e avaliação, propor mecanismos de revisão e atualização sistemática do planejado.	PO8, PO10, PO11, PO12, PO14 E PO15	

Fonte: elaborado pela autora.

Para o objetivo específico 3 – analisar a influência dos fatores do LTSI/ASTA na transferência do MPPO no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica –, é proposto, no Quadro 10, o modelo de análise.

Quadro 10 - Modelo analítico da pesquisa referente ao objetivo específico 3

Objetivo específico 3 - Analisar a influência dos fatores do LTSI/ASTA na transferência do MPPO no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica			
Hipóteses	Variáveis	Itens do questionário	Técnica de análise
H1. Na categoria motivação: a motivação para transferir é o fator que mais influência no processo de transferência do MPPO	motivação para transferir - direção, intensidade e persistência do esforço na utilização MPPO no trabalho	LTSI 2,3,4,5	Análise confirmatória, análise descritiva e Modelagem de Equações estruturais (MEE)
	esforço de transferência /expectativa de desempenho - expectativa de que o esforço na transferência resulte mudanças no desempenho	LTSI 65,66,69, 71	
	expectativa de desempenho e de resultado - expectativa de que as mudanças no desempenho gerem resultados pessoais	LTSI 64,67,68, 72	
H2. Na categoria características individuais: a autoeficácia de desempenho é o fator que mais influencia a transferência de treinamento, ao representar as crenças dos egressos em suas capacidades para mudar seu desempenho no trabalho	preparação prévia dos alunos - grau em que os indivíduos estão preparados para participar da formação	LTSI 1,9,10,13	
	autoeficácia do desempenho - crença de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar	LTSI 82,83,84, 85	
H3. Na categoria características organizacionais: sanções do supervisor é o fator que influencia positivamente a transferência do MPPO, na medida em que a ausência de oposição dos superiores quanto à aplicação do aprendido não inibe as tentativas do egresso em utilizar o que aprendeu com o MPPO, o que facilita a transferência	feedback de desempenho - indicadores formais e informais da organização sobre desempenho do indivíduo	LTSI 79,80,81, 86,87,88, 89	
	suporte dos pares - grau em que os pares apoiam a aplicação do MPPO	LTSI 28,29,30, 31	
	suporte dos supervisores - grau em que os superiores reforçam e suportam a utilização do MPPO	LTSI 32,33,37, 39,40,43	
	resistência/abertura a mudanças - grau em que o grupo de trabalho é resistente ou aberto a utilização do MPPO.	LTSI 73,74,76, 77	
	resultados pessoais negativos - crença de que a não aplicação do MPPO no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados negativos	LTSI 14,17,21, 23,24	
	resultados pessoais positivos - crença de que a aplicação do MPPO no local de trabalho gera como consequências resultados positivos	LTSI 6,7,8,16, 22	
	sanções do supervisor - grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos superiores quando utilizam o MPPO	LTSI 34,35,36, 38,41,42, 44,45,46	
	H4. Na categoria capacidades, o <i>design</i> do treinamento é o	percepção de validade de conteúdo - grau em que o conteúdo do MPPO reflete	LTSI 47,48,49,

Objetivo específico 3 - Analisar a influência dos fatores do LTSI/ASTA na transferência do MPPO no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica			
Hipóteses	Variáveis	Itens do questionário	Técnica de análise
fator que facilita a transferência do MPPO, ao favorecer o processo de tomada de decisões com base no conhecimento crítico sobre a realidade da gestão da assistência farmacêutica (GAF), assumindo uma relação entre o constructo 'tomada de decisão' e o constructo 'conhecimento crítico'	os requisitos da função.	50	
	design de transferência - grau em que o MPPO coincide com os requisitos da função e prepara para a transferência	LTSI 51,52,53, 54,55,57, 58,59	
	capacidade pessoal para transferir - grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho para fazer mudanças necessárias à transferência do MPPO	LTSI 11,12,19, 20,25,26, 27	
	oportunidade para utilizar a formação - grau em que é fornecido no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a transferência	LTSI 56,57,60, 62	

Fonte: elaborado pela autora.

4.4 UNIVERSO DA PESQUISA

O universo da presente investigação é constituído por 2.478 farmacêuticos que atuam no Sistema Único de Saúde (SUS), egressos das duas edições do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, na modalidade à distância (EAD) e que concluíram o Módulo transversal de Gestão da Assistência Farmacêutica, construindo o Plano Operativo – PO.

Esses egressos são, na sua grande maioria, mulheres (75%), na faixa etária entre 29 e 38 anos, com vínculo empregatício em municípios (TRINDADE, 2017). A participação da autora deste estudo como conteadista de referência no fórum do Plano Operativo permitiu o contato com os participantes das duas edições do curso EAD/ UFSC.

Dos questionários aplicados à população do presente estudo, apresentada na Tabela 1, 808 foram considerados válidos, sendo que destes, 390 fizeram o curso na primeira edição e 418 na segunda.

Tabela 1 - Distribuição de farmacêuticos inscritos, aprovados no curso e participantes da pesquisa de campo, UFSC - 2016

Curso EAD	Nº inscritos	Nº matriculados	Nº aprovados especialização	Nº questionários respondidos	Respostas completas (válidas)
<i>1ª Edição</i>	5.212	2.423	1445	545	390
<i>2ª Edição</i>	4.654	1.821	1027	596	418
<i>Total</i>	9.866	4.244	2.472	1.141	808

Fonte: elaborada pela autora.

O levantamento empregado nesta pesquisa é do tipo censitário, uma vez que todos os egressos foram convidados a participar e receberam os instrumentos de coleta. Foi obtida uma taxa de 46,2% de respostas aos questionários, com 32,7% válidos. Quanto ao perfil dos respondentes, se assemelha ao perfil do universo dos egressos do GAF, com predomínio de mulheres (71,7%), na faixa etária entre 31 e 50 anos (Tabela 2).

Tabela 2 - Perfil dos respondentes do curso EAD em especialização em GAF, UFSC – 2016

CARACTERÍSTICA	1ª EDIÇÃO		2ª EDIÇÃO		GERAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo						
Masculino	101	25,9	128	28,7	229	28,3
Feminino	289	74,1	290	69,4	579	71,7
TOTAL	390	100	418	100	808	100
Faixa etária						
Até 25 anos	-	-	11	2,6	11	1,4
26 a 35 anos	164	42,1	229	54,8	393	48,6
36 a 50 anos	188	48,2	156	37,3	344	42,6
> 50 anos	38	9,7	22	5,3	60	7,4
TOTAL	390	100	418	100	808	100

Fonte: elaborada pela autora.

Considerando as edições do curso, a segunda edição é composta por indivíduos mais jovens, cuja maioria dos respondentes (54,8%) está na faixa etária de 26 a 35 anos, e na primeira edição, a maioria (48,2%) encontra-se na faixa de 36 a 50 anos, e 42,1% na faixa de 26 a 35 anos.

Quanto ao vínculo empregatício com o SUS, a maioria dos respondentes é concursada (77%). Foram considerados dois tipos de vínculo: o efetivo, obtido por meio de concurso público, e o temporário, por meio de contrato. No serviço público de saúde, tendo em vista a natureza das organizações públicas e sua permeabilidade em relação a fatores políticos, inclusive os de natureza partidária, o profissional de saúde não concursado está sujeito a mudanças constantes do local de trabalho, o que gera descontinuidade de projetos e de atividades, comprometendo a consolidação de objetivos e resultados pretendidos.

Tabela 3 - Distribuição dos respondentes por tipo de vínculo empregatício e permanência no mesmo local de trabalho, UFSC – 2016

Situação do respondente	Concurado	%	Contrato	%
Permanece mesmo local	406	65,4	91	52,9
Mudou local de trabalho	215	34,61	81	47,0

Fonte: elaborada pela autora.

Entre os respondentes desta pesquisa, é possível verificar que dos 612 que possuem vínculo efetivo, 65,4% permanecem no mesmo local da época do curso, o que também se verifica em um pouco mais da metade (52,9%) dos respondentes com vínculo temporário. Esse é um resultado favorável, uma vez que se espera que os profissionais com mais tempo no mesmo local de trabalho tenham mais autonomia e experiência acumulada, para aplicar no trabalho o que aprenderam com o MPPO.

4.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

4.5.1 Questionário

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março e maio de 2016, através de um questionário *on-line*, organizado em três blocos de perguntas. Foi disponibilizado na plataforma *survey monkey* e enviado por *e-mail* para todos os alunos egressos das duas edições do Curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica. Tal escolha foi motivada pela possibilidade de abordar, com maior rapidez e menor custo, um maior número de sujeitos, com menor risco de parcialidade do entrevistador, facilitando o tratamento estatístico das respostas (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2008).

Os itens foram apresentados em uma escala do tipo Likert de cinco pontos: (1) discordo completamente, (2) discordo; (3) não concordo nem discordo; (4) concordo; (5) concordo completamente¹⁹, organizado por blocos:

- Bloco I. Características dos egressos. Concentra sete variáveis: sexo, idade, tempo de formado, continuidade no mesmo local da época do curso, tempo no cargo,

¹⁹ Questionário disponível no apêndice deste trabalho.

vínculo empregatício, Estado da Federação de residência e do trabalho.

- Bloco II. Proposta da escala de transferência de treinamento do MPPO a ser validada. Nesse bloco, estão distribuídos quinze itens que correspondem aos indicadores da transferência de treinamento do PO percebidos pelos egressos, a partir de mudanças em seus comportamentos no trabalho.

O Quadro 11 apresenta os itens da proposta da escala de transferência do MPPO, resultantes do alinhamento do referencial teórico sobre o Planejamento Estratégico Situacional (PES) com a análise dos documentos referentes ao Curso, englobando o projeto pedagógico, relatórios de avaliação e o material didático utilizado. O MPPO contempla os indicadores capazes de revelar o que se espera do comportamento dos egressos nos seus locais de trabalho (ABBAD *et al.*, 2006b; ABBAD *et al.*, 2006a; MOURÃO e MENESES, 2012).

Quadro 11 - Itens do instrumento de transferência de treinamento do MPPO

ITENS	DISCIPLINA /OBJETIVO DE ENSINO
PO1- Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planejamento e a gestão.	Disciplina Gestão da AF
PO2 - Proporcionou agregar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender os problemas de saúde da minha realidade.	Ferramentas necessárias para a gestão
PO3 - Possibilitou a interação e diálogo com outros profissionais de saúde do serviço para enfrentamento de problemas comuns na minha realidade de trabalho.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO4 - Permitiu a interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns, possibilitando a troca de experiência.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO5 - Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	Planejamento em saúde Ferramentas necessárias para a gestão Gestão da Assistência Farmacêutica
PO6 - Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO7 - Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO8 - Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO9 - Favoreceu a definição de operações e ações a serem implementadas para solução do problema priorizado em minha realidade, a partir de um cálculo estratégico sobre os recursos que disponho e sobre os que necessito.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO10 - Favoreceu a implementação das ações programadas promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO11 - Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO
PO12 - Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	Avaliação em saúde e avaliação da assistência farmacêutica
PO13 - Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO

ITENS	DISCIPLINA /OBJETIVO DE ENSINO
PO14 - Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO (PES)
PO15 - Possibilita a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	Operacionalização de um processo de planejamento - MPPO

Fonte: elaborado pela autora.

- Bloco III - Instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI). É composto por 89 itens organizados em dois domínios, e permite avaliar os fatores que interferem na transferência de treinamento do MPPO, a partir das percepções individuais dos egressos. O domínio específico é constituído por 63 itens distribuídos em 11 fatores, e o domínio geral da organização, por 26 itens em 5 fatores (HOLTON, 1996, 2005).

O Instrumento Learning Transfer System Inventory (LTSI), validado para o Brasil em 2012, denominado ASTA, apresenta diferenças no número dos itens e fatores do instrumento quando comparados ao Instrumento LTSI . O domínio específico do ASTA apresenta 58 itens distribuídos em 8 fatores e o domínio geral do treinamento tem 25 itens em 4 fatores. Além disso, o fator *design* de treinamento na surgiu na versão brasileira. Essas diferenças estão apresentadas no Quadro 12, com a distribuição dos itens por fatores nos instrumentos LTSI original e no validado para o Brasil (ASTA).

Quadro 12 - Constructos com distribuição de itens por fator no LTSI original e na versão ASTA

Fator LTSI	itens LTSI	Fator ASTA (Brasileira)	Itens	Definição
DOMINIO ESPECIFICO DE FORMAÇÃO				
Preparação Prévia dos Formandos	1,9,10,13	7- Prontidão do aprendiz	1, 9,10,13	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação.
Motivação para transferir	2,3,4,5	6. Motivação para Transferir	2,3,4,5,18,28	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho.
Resultados Pessoais Positivos	6,7,8,15,16,17,18,22	5. Resultados Pessoais Positivos	6,7,8,16,17,22	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo.
Resultados Pessoais Negativos	14,21,23,24	2. Resultados pessoais Negativos	14, 21, 23,24	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.
Capacidade Pessoal para Transferir	11,12,19,20,25,26,27	11. Capacidade Pessoal para transferir	11, 12,19,20,25, 26,27,62	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação.
Suporte dos pares	28,29,30,31	10- Apoio dos colegas e supervisores	30,31,32,33, 37,39,40,43	Grau em que os pares, supervisores e gestores reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho.
Suporte do Supervisor	32,33,37,39,40,43			
Sanções do Supervisor	34,35,36,38,41,42,44,45,46	4. Sanções do Supervisor	34,35,36,38, 41,42,44,45,46, 61	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.
Percepção de Validade de Conteúdo	47,48,49,58,59	1- Validade de conteúdo percebida e Oportunidade de Uso	47, 48,49,50,51,52, 53,54,56,57,58, 59,60	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação reflete exatamente os requisitos da função.
Oportunidade e para Utilizar a Formação	50,51,56,57,60,61,62,63			Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.
Design de transferência	52,53,54,55	excluído	Não tem	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.
DOMINIO GERAL ORGANIZAÇÃO				
Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	65,66,69,71	8- Esforço de transferência- Expectativa de desempenho e auto eficácia do desempenho	65,66,69,70,71, 82,83,84,85	A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função, crença geral de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar
Auto-Eficácia de Desempenho	82,83,84,85			
Desempenho – Expectativas Resultados	64,67,68,70,72	12- Expectativa de desempenho e de resultados	67,68,72	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.
Resistência/ Abertura à Mudança	73,74,75,76,77,78	3- Resistência/Abertura à Mudança	73,74,75,76,77, 78	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação.
Feedback de Desempenho	79,80,81,86,87,88,89	9- Orientação de desempenho	79,80,81,86,87, 88,89	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo
Fonte: Adaptado pela autora de Holton et. al. (2000, p. 344-346) e afonso (2012).				

4.5.2 Documentos do curso

Foram analisados os seguintes documentos institucionais disponibilizados pela coordenação do GAF: (i) projeto pedagógico, (ii) relatórios de avaliação das duas edições do curso, (iii) material didático pedagógico disponibilizado na plataforma virtual Moodle e em mídia digital (CD). A partir da análise dos documentos, foram identificados os objetivos de ensino que expressam o resultado do treinamento previamente almejado (ABBAD, BORGES-FERREIRA e NOGUEIRA, 2006).

4.5.3 Observação participante

É um modelo utilizado na investigação social para captar comportamentos no momento em que eles se produzem sem a mediação de documentos ou de testemunho. A autora desta tese utilizou esse modelo durante a sua participação como conteudista de referência, acompanhando o desenvolvimento do modelo pedagógico Plano Operativo (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1998).

Esse acompanhamento ocorreu a partir da participação no fórum disponibilizado pelo curso, para orientação e suporte aos tutores no acompanhamento dos alunos durante a construção do Plano Operativo, tomando como base as anotações dos comentários dos tutores quanto às dúvidas, críticas, dificuldades e elogios ao modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO) durante a sua realização. A análise desses comentários revelou uma percepção de que o MPPO adotado estimula a reflexão e a intervenção contextualizada sobre a realidade em que atuam os farmacêuticos, a partir da identificação mais ampla dos fatores condicionantes e determinantes dos problemas, além de permitir a definição de estratégias de intervenção e consolidação de parcerias para a implementação das atividades propostas. Tais achados sugerem, ainda que de forma preliminar, que o MPPO possibilita o exercício de uma reflexão mais ampla sobre a realidade, estimulando os participantes a serem protagonistas do seu processo de aprendizado sobre gestão democrática, transparente e participativa, bem como desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para a tomada de decisão.

Esses resultados foram apresentados em um trabalho denominado ‘Qualificação de profissionais do SUS: a experiência de construção de Planos Operativos na formação em

gestão de farmacêuticos’, apresentado no Seminário Internacional Brasil-Portugal, na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE

Esta pesquisa emprega um levantamento censitário, com aplicação *on-line* de questionário composto de itens com escala do tipo ordinal, que permite captar as observações dos egressos distribuídas segundo uma ordem crescente de percepção de mudanças comportamentais no seu desempenho, provocadas pela transferência de treinamento do MPPO.

Inicialmente, realizou-se a limpeza da base de dados, empregando a detecção de *outlier*, que permitiu revelar casos em que foram marcados a mesma opção de respostas para todos os itens do questionário, ou itens que ficaram sem respostas.

Foi calculado o coeficiente de variação das respostas aos itens por caso. O coeficiente de variação (CV) expressa a variabilidade dos dados a partir da análise da dispersão em termos de valor médio, quando dois ou mais conjuntos de dados apresentam unidades de medida diferentes. Quanto menor o valor do CV, menor a dispersão dos dados, ou seja, mais homogêneos são os resultados. Coeficientes de variação menores do que 0,2 sugerem pouca dispersão nos dados, enquanto coeficientes maiores que 0,5 sugerem variação maiores e que a distribuição analisada tende a uma forma assimétrica ou não normal (PERES, 2006).

Para o cálculo do coeficiente de variação, é utilizada a seguinte fórmula:

$$CV = \frac{s}{\bar{X}} \cdot 100$$

Onde,

$s \rightarrow$ é o desvio padrão

$\bar{X} \rightarrow$ é a média dos dados,

CV \rightarrow é o coeficiente de variação

Para definição dos critérios dos pontos de corte do CV por variável e promover a limpeza do banco de dados, com a consequente exclusão dos casos extremos, foi realizada análise de agrupamento para os itens referentes à escala de transferência do PO e para os itens da escala LTSI, definindo-se como limite máximo o valor de CV=0,64. Efetuou-se análise do

gráfico *boxplot* para identificação e exclusão de valores extremos ou *outlier*, que se baseia na amplitude interquartil (AIQ), definida como a distância entre o primeiro e o terceiro quartil. Assim, adota-se a fórmula: $Valor\ outlier = Q1 - 1,5 \times AIQ\ e\ Q3 + 1,5 \times AIQ$ (FARIAS e LAURENCEL, 2008).

Como resultado da análise realizada, foram excluídos 150 casos, reduzindo o banco de dados a 808 respondentes. Procedeu-se, então, a análise exploratória de dados, buscando descrever, contextualizar e explicar os dados coletados nesse levantamento e, posteriormente, investigou-se possíveis associações entre as variáveis.

As medidas descritivas mais utilizadas em pesquisas investigativas são: medidas de localização, com destaque para as medidas de tendência central, que representam um valor único para descrever as características de um conjunto de dados, identificando uma posição central dentro desse conjunto; e as medidas de dispersão, de assimetria, de curtose e de concentração. A análise descritiva dos dados desta investigação considerou a medida de dispersão – coeficiente de variação da média que permite realizar comparações da dispersão entre duas variáveis, mesmo que tenham sido mensuradas em escalas de medida diferentes e que possuam médias diferentes –, além das medidas de assimetria e curtose e as medidas de tendência central: média e mediana.

A média aritmética é a soma de todos os valores de um grupo de dados dividida pelo número de dados, e a mediana é o valor que divide a distribuição dos dados exatamente no meio. É um ponto da distribuição de tal maneira que a probabilidade de um valor qualquer da distribuição, aleatoriamente escolhido, se situar acima da mediana é igual à probabilidade dele se situar abaixo da mesma. Isto é válido para qualquer distribuição. A média aritmética é a medida considerada mais indicada, quando a distribuição for aproximadamente simétrica por ser uma medida mais estável, apesar de ser muito sensível a valores extremos, uma vez que utiliza todos os dados (FEIJOO, 2010).

Já a assimetria revela o grau de desvio ou afastamento da simetria de uma distribuição, e pode ser visualizada em um gráfico através da curva de simetria. É considerada simétrica quando a média, a mediana e a moda coincidem, num mesmo ponto, em perfeito equilíbrio na distribuição. Quando a média, a mediana e a moda estão em pontos diferentes da distribuição, a curva é considerada assimétrica, apresentando uma cauda que pode ser direcionada para a direita – assimetria positiva, quando os valores estão concentrados na extremidade inferior da escala – ou enviesada para a esquerda – assimetria negativa, quando os valores se concentram na extremidade superior da escala. A medida de curtose representa o grau de achatamento ou

afunilamento de uma distribuição. Pode ser leptocúrtica, com formato de um funil invertido, platicúrtica, com formato achatado, e mesocúrtica, quando a distribuição é equilibrada entre os dois extremos (DANCEY e REIDY, 2006).

Foram realizados cálculos para medir a i) dimensionalidade: que revela o grau com que os itens estão fortemente associados entre si e representam um fator e a ii) confiabilidade: que mede o grau de consistência entre medidas de uma variável. Optou-se por empregar o coeficiente de confiabilidade alfa de Cronbach como medida para revelar a consistência interna, por ser o mais utilizado. O limite aceitável, para esta medida, é de 0,70, e até 0,60 em pesquisas exploratórias. Para a análise fatorial confirmatória, são utilizadas medidas de confiabilidade específicas: a confiabilidade composta, a variância média extraída e convergência da escala (HAIR *et al.*,1998).

A normalidade foi verificada com a análise dos valores da assimetria, segundo critérios seguidos por Afonso (2012) na validação do instrumento LTSI para o Brasil, e a partir da definição de Miles e Shevlin (2001), os quais consideram que valores de assimetria menores que um representa um desvio escasso entre a curva normal e a distribuição das respostas dos itens, o que provoca poucos efeitos no modelo em estudo. Valores de assimetria entre um e dois representam diferenças severas entre a curva normal e a distribuição das respostas, e podem influenciar as estimativas, mas não invalidam os resultados. Valores superiores a dois revelam falta severa de normalidade da distribuição, exigindo transformação dos dados com vistas a encontrar uma distribuição mais próxima ao normal.

Como citado anteriormente, a análise dos dados desta investigação foi realizada em três etapas, buscando responder aos objetivos específicos propostos. Na primeira etapa, apresenta-se a busca de evidências de validação da escala de medida específica da transferência do MPPO, utilizando os testes de validação, inclusive a análise fatorial, e o teste de confiabilidade, empregando o alfa de Cronbach. Na segunda etapa, são apresentados os resultados da aplicação do instrumento de medida da transferência do MPPO ao universo desta investigação. Foram utilizadas estatísticas descritivas. A terceira etapa e última consiste na apresentação dos resultados da modelagem de equações estruturais. Nesta etapa, foi especificado o modelo que descreve a influência (peso) e significância das variáveis explicativas (LTSI) sobre as variáveis da transferência do MPPO.

4.6.1 Construção e busca de evidências de validação das escalas de medidas

Partiu-se do pressuposto sustentado na literatura do campo da transferência de que a construção de um instrumento de medida específico para um determinado evento instrucional, com uma escala alinhada aos objetivos de ensino, possibilita maior consistência para avaliar a transferência em profundidade, o que favorece captar mudanças percebidas pelos egressos a partir das especificidades do treinamento (ZERBINI *et al.*, 2012; PILATI e ABBAD, 2005).

A tarefa de elaborar e validar uma escala exige o cumprimento de etapas que considere (PASQUALLI, 2003; RICCARDI *et al.*, 2010):

- a) a fundamentação teórica, que consiste em buscar na literatura o alinhamento entre os conceitos e as variáveis passíveis de serem medidas, identificando dimensões desse constructo e os indicadores a serem medidos. No caso desta pesquisa, procurou-se identificar, no referencial do planejamento estratégico situacional (PES) e nos objetivos de ensino para o MPPO, os indicadores prováveis para compor a escala de transferência do Modelo Pedagógico Plano Operativo (MPPO).
- b) A validação teórica do questionário, que envolveu um pré-teste com alguns participantes do curso, com intuito de buscar identificar se as especificidades do MPPO, disponibilizado no GAF – Especialização EAD, iriam requerer algum ajuste. Os itens dos blocos II e III foram apresentados, como questionários individuais, para apreciação de especialistas previamente selecionados, por terem atuado seja na organização ou coordenação regional ou na tutoria do curso deste estudo, além de pesquisadores da área do Planejamento Estratégico Situacional – PES. Essa etapa procurou alinhar as especificidades do MPPO, conforme disponibilizado no curso em estudo, às características do PES e aos resultados esperados com o seu aprendizado.
- c) validação semântica, que foi realizada com a aplicação do instrumento à população do estudo, selecionada por sua participação ativa no fórum do MPPO, no qual a autora desta investigação era conteudista de referência. Todos receberam o questionário por *e-mail* e apenas dez opinaram quanto à precisão, clareza e objetividade dos itens, bem como quanto às instruções aos respondentes, visando ao aprimoramento e clareza do questionário. As respostas foram analisadas e as sugestões compartilhadas entre todos os participantes, na busca por um consenso,

que ocorreu na segunda rodada.

Conclui-se que, apesar de extenso, o questionário não gerou dúvidas ou dificuldades importantes. Para o bloco II, referente aos indicadores da transferência do MPPO, foram acolhidas as sugestões de adequação da descrição de alguns itens, buscando trazer clareza sobre o indicador. Reformularam-se alguns itens, resultando em 15 itens que representam uma proposta de escala de medida da transferência específica do MPPO, a partir da percepção dos egressos do referido curso. Procurou-se o alinhamento do referencial teórico do Planejamento Estratégico Situacional aos objetivos de ensino do curso, em especial do Módulo transversal de Gestão da Assistência Farmacêutica.

Para o bloco III, referente ao instrumento LTSI, optou-se por manter todos os 89 itens, acrescentando o nome do MPPO quando se referia ao treinamento avaliado, a fim de conferir maior clareza sobre o objeto avaliado.

- d) validação estatística, que consiste na busca de evidências das escalas, para verificar dimensionalidade, adequação da população/amostra e confiabilidade do instrumento. Nesta pesquisa, a busca de evidências de validação da escala da transferência do MPPO foi realizada com a submissão dessa escala à análise fatorial exploratória e da escala LTSI/ASTA à análise fatorial confirmatória da modelagem de equações estruturais (MEE), uma extensão de métodos da estatística multivariada que permite a representação e a estimação das variáveis latentes e das relações de hierarquia e dependência entre as mesmas (HAIR *et al.*, 2005). Os resultados da validade do instrumento de transferência do MPPO e a análise confirmatória do modelo ASTA, versão validada para a população brasileira, são apresentados no capítulo de resultados, a partir dos objetivos específicos deste estudo.

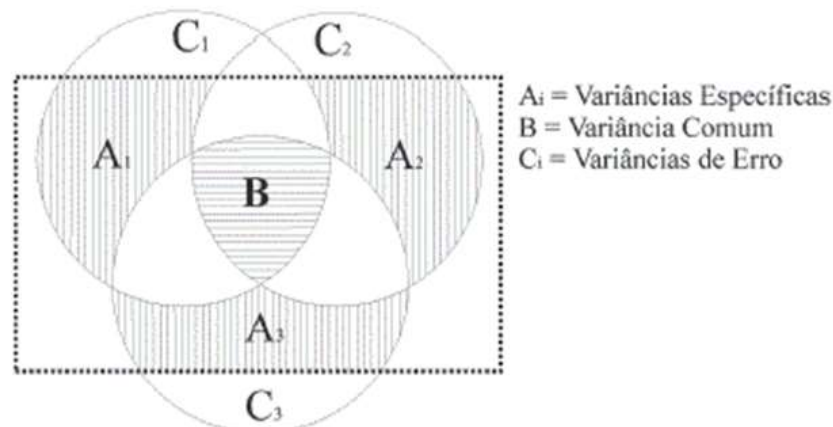
4.6.2 Análise fatorial exploratória (AFE)

A análise fatorial exploratória (AFE) é definida como um conjunto de técnicas multivariadas, que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente em uma matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas. Utiliza a variância comum das variáveis

ou, nesta pesquisa, itens da escala de medida, para agrupá-las em fatores que representam as combinações lineares das variáveis originais e as dimensões latentes do constructo (HAIR *et al.*, 2009; BROWN, 2006).

Para se obter uma estrutura fatorial adequada, o pesquisador precisa fazer diversas escolhas (COSTELLO e OSBORNE, 2005). A primeira escolha relaciona-se ao método a ser utilizado, e deve ser conduzida a partir do objetivo do estudo e do conhecimento sobre as variâncias das variáveis. Os métodos podem ser: análise fatorial exploratória (AFE) ou análise de componentes principais (ACP). A diferença entre as duas abordagens é que a análise por componentes principais considera a variância total gerando fatores com pequenas proporções de variância única, enquanto os fatores gerados pela abordagem da análise fatorial exploratória consideram a variância comum, que se caracteriza por ser compartilhada com todas as variáveis do constructo em análise (Figura 4).

Figura 4 - Variâncias de três itens e suas relações com um fator hipotético



Fonte: Damásio (2012).

O método de extração pela análise fatorial exploratória é considerado mais adequado do que o de componentes principais quando o objetivo do estudo é a identificação de estruturas latentes (COSTELO e OSBOURNE, 2005; VELICER, EATON e FAVA, 2000), e vem sendo utilizado nas validações do LTSI em diferentes países (CHEN *et al.*, 2005; VELADA, 2007, AFONSO, 2012). Quando o objetivo do estudo é determinar as combinações lineares das variáveis medidas, prevendo o número mínimo de fatores para explicar a parte máxima da variância do constructo original das variáveis, o método de análise por componentes principais é o mais adequado (HAIR *et al.*, 2005).

A partir dessa análise, define-se o método de extração apropriado (por exemplo, máxima verossimilhança, principais eixos fatoriais, outros). Em geral, o método ‘máxima verossimilhança’ (*maximum likelihood, ML*) é indicado para amostras com distribuição normal, e o método de ‘principais eixos fatoriais’ (*principal axis factoring, PAF*) fornece os melhores resultados quando as amostras apresentam distribuição não-normal (DAMASIO, 2012).

Uma escolha importante refere-se ao método de rotação de fatores, o qual objetiva facilitar a interpretação destes, e que pode ser ortogonal ou oblíquo. Nas rotações ortogonais, assumem-se que os fatores extraídos são independentes uns dos outros e não apresentam correlação entre si ($r = 0$), o que é muito raro nas pesquisas humanas e sociais. Como exemplo, pode-se citar o método *varimax*, que é o mais utilizado nas pesquisas da área de psicologia. Já os métodos de rotações oblíquas permitem que os fatores sejam correlacionados entre si, por exemplo, os métodos *oblimin* e *promax* (DAMASIO, 2012).

Outra decisão a ser tomada pelo pesquisador na análise fatorial exploratória refere-se à definição do número de fatores. Diversos procedimentos e critérios são utilizados no sentido de ajudar nessa decisão. Nesta investigação, foram utilizados, além do critério da fundamentação teórica, o critério Kaiser-Guttman, mais conhecido como *eigenvalue* > 1 . A lógica de tal critério é que cada fator retido representa um *eigenvalue*, que se refere ao total de variância explicada por esse fator (PATIL *et al.*, 2008). Foi utilizado, ainda, o teste do “*scree plot*”, que consiste na análise do gráfico dos *eigenvalues*, no qual é apresentado o número de dimensões e seus *eigenvalues* correspondentes, buscando identificar visualmente os fatores que apresentam maiores *eigenvalues*, responsáveis por uma maior variância explicada (DAMASIO, 2012).

Também foram analisadas as cargas fatoriais rotacionadas nos fatores. Cargas fatoriais representam a correlação entre uma variável e o fator. Para que este explique 50% da variância, a carga deve exceder 0,70. Analisam-se os valores das cargas fatoriais de cada variável levando em conta:

- i) a significância prática – a norma prática determina que, em amostras maiores que 100, quando se pretende fazer um exame preliminar da matriz fatorial, deve-se considerar que as cargas fatoriais com valores $> \pm 0,30$ atingem nível mínimo aceitável, cargas $> \pm 0,40$ são tidas como importantes e cargas $> \pm 0,50$ têm significância prática; e

- ii) a significância estatística – considera que o poder de significância das cargas está diretamente relacionado com o tamanho da amostra. Quanto menor a amostra, maior deve ser o valor da carga fatorial para ser considerada significativa. Assim, para amostras pequenas de 50 respondentes, é exigida carga fatorial de 0,75 e, para amostras maiores que 350 indivíduos, uma carga fatorial de 0,30 é considerada significativa (HAIR *et al.*, 2009).

Esses dois métodos apresentam desvantagens, inclusive, por não considerar o número de variáveis em análise, o que afeta inversamente o valor da carga. Recomenda-se para determinação da significância das cargas fatoriais:

- i- levar em conta o tamanho da amostra e número de variáveis: quanto maiores esses critérios, menor o valor da carga fatorial a ser considerada significativa, e
- ii- levar em conta que quanto maior o número de fatores, maior é o valor da carga fatorial a ser considerada significativa para os fatores posteriores (HAIR *et al.*, 2005).

É preciso observar, também, que os itens que apresentam cargas muito baixas (<0,30) em todos os fatores ou cargas fatoriais altas em mais de um fator são candidatos à exclusão. Os itens com comunalidade que representa o valor de variância explicada pela solução fatorial para cada item, abaixo de 50% da variância, são candidatos a serem excluídos devido ao seu baixo poder para explicar o constructo em análise (HAIR *et al.*, 2009).

4.6.3 Evidências de validação da escala pela análise fatorial exploratória (AFE)

Com os fatores definidos, representando o constructo, é realizada a busca de evidências de validação estatística da escala de medida desenvolvida que envolve quatro procedimentos de verificação da qualidade dos fatores: teste de dimensionalidade, de confiabilidade, de adequação da amostra e de correlação entre os itens do fator, com parâmetros apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 - Parâmetros para teste fatorial

CRITÉRIO	TESTE	PARÂMETRO
Dimensionalidade	Verificação das cargas fatoriais	< -0,30 ou > 0,30
Confiabilidade	Alfa de Cronbach	>0,60
Adequação da amostra	KMO	>0,50
Correlação intrafator	Correlação entre os itens	>0,30

Fonte: modificado a partir de Hair *et al.* (2009).

O teste de dimensionalidade verifica o agrupamento dos itens com altas cargas fatoriais em um fator que representa uma dimensão específica do constructo estudado, reforçado pela correlação significativa entre os itens. Testes de confiabilidade consistem na avaliação do grau de consistência entre medidas de uma variável. A confiabilidade do fator indica que ele é consistente com o que se pretende medir. É expresso pelo Alfa de Cronbach e deve estar acima de 0,6 para ser aceito. Para as análises fatoriais confirmatórias, são utilizadas medidas de confiabilidade específicas: a confiabilidade composta e a variância média extraída e convergência da escala (HAIR *et al.*, 2009).

O teste de adequação da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) busca quantificar o grau de intercorrelações entre os itens e a adequação da análise fatorial à amostra. Para interpretação dessa medida, a Tabela 4 apresenta a síntese dos parâmetros: índices maiores ou iguais a 0,8 são considerados como excelentes; iguais ou maiores que 0,70 e menores que 0,8 como mediano; índices iguais ou maiores que 0,6 e menores que 0,7 como medíocres; maiores ou iguais a 0,5 e menores que 0,6 como ruins e abaixo de 0,5 como inaceitáveis (HAIR, *et al.*, 2009).

Tabela 4 - Parâmetros do índice KMO

KMO	Análise fatorial
$1 \geq 0,8$	Excelentes
$0,8 \geq 0,7$	Mediano
$0,7 \geq 0,6$	Medíocres
$0,6 \geq 0,5$	Ruins
$\leq 0,5$	Inaceitáveis

Fonte: HAIR *et al.* (2009, p.98)

A correlação intrafator é realizada a partir da análise da matriz de correlação dos itens. Nessa matriz, as correlações entre os itens podem revelar estruturas de relação inerentes aos

dados. Em uma inspeção visual, a matriz deve apresentar correlações significativas ($>0,30$) e em número suficiente para que a análise fatorial seja executada. Caso as variáveis tenham comportamento indicativo de distribuição normal, usa-se o teste de Bartlett de homogeneidade de variância. Tal teste usa a hipótese nula de que as variâncias são homogêneas, logo, o ideal para uso da AFE é que o resultado do teste rejeite a hipótese nula com 95% de confiança, revelando variância homogênea no conjunto de dados. Levando em consideração que esta investigação apresenta dados ordinais e distribuição não normal, é indicado a correlação por Postos de Kendall (τ) para amostras pequenas, e o coeficiente de correlação Ró de Spearman para amostras grandes, como alternativa ao R de Pearson (HAIR *et al.*, 2005; DAMASIO, 2012).

4.6.4 Modelagem de equações estruturais

A Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é um método estatístico de segunda geração, considerada uma ferramenta analítica muito utilizada na área das ciências sociais aplicadas (HAIR, HULT, RINGLE e SARSTEDT, 2014). A análise via a MEE considera a avaliação simultânea de múltiplas variáveis e seus relacionamentos. Existem dois tipos de técnicas para a modelagem de equações estruturais (MEE): a baseada em covariância (CB-SEM) e a de mínimos quadrados parciais (PLS-SEM). A técnica baseada em covariância, também conhecida como de máxima verossimilhança, minimiza a diferença entre as matrizes de covariância observadas e as esperadas, e é mais indicada para análise fatorial confirmatória.

A técnica de mínimos quadrados se concentra na maximização da variância explicada dos constructos endógenos, mais indicada para investigar relações causais (HAIR, RINGLE e SARSTEDT, 2011; HAIR, RINGLE e SARSTEDT, 2013; HAIR, GABRIEL e PATEL, 2014).

A técnica com abordagem de máxima verossimilhança CB-SEM possui algumas limitações ao seu uso. Uma delas se refere ao tamanho da amostra, que requer entre 5 a 10 respondentes para cada item, o que implica amostras de tamanhos maiores. Esta pesquisa levantou informações de 808 respondentes e empregou questionários com 100 itens, perfazendo 8,08 respondentes para cada item, atendendo a tal exigência. Outra limitação diz respeito à exigência da distribuição normal, o que muitas vezes não é observado nos dados

obtidos em estudos da área de ciências sociais.

Nesta pesquisa, foi utilizado o estimador de máxima verossimilhança, apesar dos dados apresentarem uma distribuição fracamente não normal, com valores absolutos menores que $|1|$. Obter um modelo de ajuste adequado foi um desafio para a análise fatorial confirmatória (AFC) com o modelo ASTA. Com a finalidade de evitar eliminação de conteúdo significativo para mensurar os constructos (DEVELLIS 2011; HAIR *et al.*, 2010), optou-se por desconsiderar o modelo validado para a realidade brasileira (ASTA) e realizar a análise fatorial exploratória do modelo original LTSI.

Inicialmente, foi utilizada a abordagem confirmatória através da análise fatorial confirmatória (AFC). Essa abordagem é recomendada quando existe um consenso a partir da teoria sobre o modelo a analisar, e que tenha sido obtido de uma análise fatorial exploratória (HAIR *et al.*, 2005). Para tanto, primeiro, procedeu-se a verificação visual da matriz de correlação de itens, identificando numerosas correlações significativas e maiores que 0,30, o que indicou a adequação do uso da análise fatorial para os domínios específico e geral do ASTA, e, em seguida, a análise das cargas fatoriais do modelo²⁰, revelando distribuição de alguns itens de forma diferente da apresentada no modelo.

Considerando que as variáveis latentes já estavam estabelecidas no modelo proposto para o ASTA, realizou-se a modelagem de equações estruturais (MEE) para verificar a adequação do modelo ASTA à população em estudo, no entanto, as medidas de ajuste geral apresentaram índices insatisfatórios.

Realizou-se a modelagem considerando quatro modelos: o modelo 1 com a estrutura do ASTA, o modelo 2 foi gerado com a exclusão de duas variáveis que apresentaram estimadores negativos no modelo 1 e, posteriormente, foram geradas mais duas modelagens, uma para o modelo 3, utilizando apenas os respondentes egressos da primeira edição do curso, e outra para o modelo 2, com os da segunda edição. Em todos os quatro modelos, a AFC apresentou resultados insuficientes quanto às medidas de qualidade de ajuste, indicando impossibilidade de aplicação do modelo ASTA, para os dados obtidos por meio da aplicação nos 808 egressos do Curso de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

Na MEE, a qualidade do ajuste estabelece a correspondência entre a matriz de dados de entrada, ou seja, a relação dos dados observados (covariância ou correlação) com a matriz prevista pelo modelo. As medidas de qualidade de ajuste são de três tipos, sendo recomendada a utilização de múltiplas medidas de ajuste, no sentido de subsidiar a decisão

²⁰ Disponível no apêndice deste trabalho

de aceitabilidade do modelo proposto (HAIR *et.al.*, 2009):

Não existe uma regra geral de qual índice utilizar, no entanto, muitos pesquisadores utilizam o qui quadrado (χ^2) normalizado (qui-quadrado dividido pelos graus de liberdade), o Comparative of Fit Index (CFI) e o Steiger's Root Mean Square (RMSEA) (DYRNE, 2010; HAIR, GABRIEL e PATEL, 2014; VALLADARES, 2014). Nesta investigação, foram utilizados os índices conforme apresentados no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14 - Parâmetros de ajuste da MEE

Parâmetros	Valor Esperado	
Qui-quadrado	$p > 0,05$	Weston (2006, p. 743) Ullman (2007)
CFI	Maior melhor, espera-se valores próximos a 1. 0,9 e 0,95 é suficiente > 0,95 bons ajustes,	Weston (2006) Ullman (2007)
RMSEA	Menor melhor É aceitável valores variando de 0,05 a 0,08 Tenta corrigir a tendência do qui-quadrado em rejeitar qualquer modelo especificado com uma amostra grande	Weston (2006) Ullman (2007) Browne e Cudeck (1993) (HAIR <i>et al.</i> , 2005)
SRMR	Menor melhor Aceita-se entre 0,08 e 0,15, a depender do tamanho da amostra e da complexidade do modelo	Weston (2006) Ullman (2007)
AIC	Permite comparação de modelos Valores menores indicam melhor ajuste	Ullman (2007) Byrne (2010)
TLI	>0,90	HAIR <i>et al.</i> , 2005
RMS - Root mean square	= zero ajuste do modelo perfeito, < 0,10 ajuste de modelo aceitável	(KLINE,1998)

Fonte: elaborado pela autora.

Cabe ressaltar que a medida qui quadrado (χ^2) é a única medida estatística de qualidade de ajuste. Ela mede a significância das diferenças entre a matriz observada e a matriz. Essa medida é criticada por ser muito sensível ao tamanho da amostra, seja para as amostras com mais de 200 respondentes, como para as com menos de 100 indivíduos. Quanto maior o tamanho da amostra, maior é a tendência para indicar diferenças significantes para modelos equivalentes. Quando menor é a amostra (<100) mais tenderá a mostrar ajuste aceitável, mesmo quando relações do modelo não forem significantes. Assim, tal medida é adequada para amostras com tamanho entre 100 a 200 indivíduos.

Recomenda-se complementar essa medida com outras de qualidade de ajuste. Para diminuir a sensibilidade da estatística qui-quadrado ao tamanho da amostra, divide-se o seu valor pelos graus de liberdade (χ^2 / GL), no entanto, não existe um consenso quanto ao parâmetro a ser utilizado. Para Kline (1998), essa razão deve ser menor que três, enquanto Pedhazur e Schmelkein (1991) e Hair *et al.* (2005) recomendam que deve ser igual ou menor que cinco.

5 RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar o processo de transferência de treinamento do Modelo Pedagógico Plano Operativo (MPPO) e seus fatores intervenientes, percebidos pelos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF), a partir de mudanças comportamentais em seus desempenhos no contexto do trabalho.

No presente capítulo, são apresentados os resultados desta investigação, organizados pelos seus objetivos específicos:

- i) Buscar evidências de validação de uma escala de transferência de treinamento em profundidade para o MPPO.
- ii) Avaliar a transferência de treinamento do MPPO no comportamento dos egressos do curso EAD de Especialização em GAF, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS.
- iii) Analisar a influência dos fatores do LTSI na transferência do MPPO, no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

5.1 INSTRUMENTO DE MEDIDA ESPECÍFICA DA TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO)

A tarefa de elaboração de um instrumento que expresse um conceito válido e completo, capaz de medir cada dimensão das especificidades do MPPO aplicável nos diferentes contextos de trabalho dos egressos do curso, objeto desta investigação, gerou um instrumento com 15 itens, buscando determinar o impacto da aplicação do aprendido pelos egressos através do MPPO.

Partiu-se do pressuposto sustentado na literatura do campo da transferência de que a construção de um instrumento de medida específico para um determinado evento instrucional, com uma escala alinhada aos objetivos de ensino, possibilita maior consistência para avaliar a transferência em profundidade, o que favorece captar mudanças percebidas pelos egressos a partir das especificidades do treinamento. Assim, assume-se que o MPPO possui

especificidades que favorecem o conhecimento crítico e a tomada de decisão, os quais refletem os dois pilares do planejamento para a ação proposto pelo PES (ZERBINI *et al.*, 2012; PILATI e ABBAD, 2005).

Os itens do instrumento revelam o alinhamento do referencial teórico do Planejamento Estratégico Situacional com os objetivos de ensino do Módulo transversal de Gestão da Assistência Farmacêutica, no sentido de que representem uma proposta de escala de medida da transferência específica do PO, a partir da percepção dos egressos.

A validade semântica foi realizada com a aplicação do instrumento a 10 respondentes pertencentes à população de estudo. Todos receberam o questionário via *e-mail* e opinaram sobre a precisão, clareza e objetividade dos itens e das instruções aos respondentes, visando ao aprimoramento do instrumento. As respostas foram analisadas e as sugestões foram compartilhadas entre todos os participantes na busca de um consenso, que ocorreu na segunda rodada. A validade conceitual foi confirmada com a apreciação de especialistas previamente selecionados, por terem atuado na organização ou na coordenação regional ou na tutoria do curso em estudo, além de pesquisadores da área do Planejamento Estratégico Situacional-PES. Essa etapa procurou alinhar as especificidades do modelo pedagógico plano operativo (MPPPO), conforme disponibilizado no curso em estudo, às características do PES e aos resultados esperados com o seu aprendizado.

A busca de evidências de validade estatística da escala de medida de transferência do modelo PO foi realizada através da análise fatorial (AF), procurando reduzir os itens do instrumento, criado para medir as especificidades do modelo PO, em um número menor de dimensões que representem o modelo conceitual do MPPPO e forneça uma representação dos itens individuais (HAIR *et al.*, 2005).

Realizou-se uma análise fatorial para os 15 itens do instrumento, através do método dos componentes principais (ACP), com rotação oblíqua (*direc oblimim*) e por meio do uso de matriz de correlações policóricas (Kendall), numa população com 808 participantes.

A análise descritiva dos itens do instrumento de transferência do PO, apresentada na Tabela 5, revela que as médias das respostas dos egressos do curso, quanto às mudanças percebidas, provocadas pelo MPPPO, nos seus comportamentos, variaram de 3,60 a 4,38.

Tabela 5 - Análise descritiva variáveis escala de transferência do PO

ITENS	Média	CV	Curtose	Assimetria
PO5-Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	4,38	14%	2,766	-0,973
PO6-Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	4,35	15%	2,191	-1,064
PO7-Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho.	4,34	15%	1,815	-0,947
PO13-Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.	4,27	16%	2,628	-1,075
PO1-Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planeamento e a gestão.	4,26	16%	3,313	-1,106
PO2-Proporcionou agregar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender os problemas de saúde da minha realidade.	4,21	17%	2,835	-1,085
PO4-Permitiu a interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns, possibilitando a troca de experiência.	4,18	18%	1,559	-0,957
PO3-Possibilitou a interação e diálogo com outros profissionais de saúde do serviço para enfrentamento de problemas comuns na minha realidade de trabalho.	4,16	19%	1,470	-0,967
PO9-Favoreceu a definição de operações e ações a serem implementadas para solução do problema priorizado em minha realidade, a partir de um cálculo estratégico sobre os recursos que disponho e sobre os que necessito.	4,03	18%	1,733	-0,850
Po15-Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	3,95	20%	1,309	-0,887
PO12-Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	3,91	19%	1,057	-0,696
PO8-Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa.	3,83	21%	0,122	-0,520
PO10-Favoreceu a implementação das ações programadas, promovendo mudanças nas práticas da Assistência farmacêutica.	3,79	22%	0,135	-0,575
PO14-Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	3,70	23%	0,218	-0,635
PO11-Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	3,60	24%	-0,219	-0,408

Fonte; elaborada pela autora.

Essas medidas de posição apresentam assimetria negativa e variabilidade baixa, sendo a maior CV=24%, para a percepção de mudanças na construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas (PO11), e a menor variabilidade CV= 14 %, para mudanças na forma de refletir sobre a realidade de saúde e o processo de trabalho numa perspectiva crítica (PO5). A baixa variabilidade e a assimetria negativa possibilitam realizar a

análise pelas médias. Os dados evidenciam que os egressos conferiram as maiores médias à percepção de mudanças na forma de refletir criticamente sobre a realidade de saúde e sobre o processo de trabalho (PO5). Quanto à forma de identificar as causas e consequências do contexto de trabalho (PO6) e os problemas prioritários (PO7), os resultados foram mais homogêneos entre os egressos, com os menores coeficientes de variação.

A análise da matriz de correlações do instrumento (Tabela 6) evidenciou correlações positivas ($> 0,30$), reforçando a existência de relação entre os itens da escala em subgrupos, revelando indicação da realização de análise fatorial (HAIR *et al.*, 2005).

Tabela 6 - Matriz de correlações Tau-b de Kendall dos itens do instrumento do PO

	PO1	PO2	PO3	PO4	PO5	PO6	PO7	PO8	PO9	PO10	PO11	PO12	PO13	PO14	PO15
PO1	1,000														
PO2	,445	1,000													
PO3	,259	,286	1,000												
PO4	,314	,301	,320	1,000											
PO5	,380	,332	,300	,356	1,000										
PO6	,357	,285	,349	,307	,503	1,000									
PO7	,377	,265	,316	,263	,453	,582	1,000								
PO8	,290	,300	,381	,320	,305	,418	,398	1,000							
PO9	,370	,338	,322	,332	,378	,417	,448	,463	1,000						
PO10	,224	,246	,283	,250	,283	,319	,330	,409	,424	1,000					
PO11	,213	,225	,319	,227	,252	,288	,325	,434	,371	,598	1,000				
PO12	,302	,266	,305	,287	,314	,406	,388	,350	,463	,394	,450	1,000			
PO13	,324	,325	,383	,338	,456	,488	,407	,345	,397	,280	,289	,373	1,000		
PO14	,241	,257	,304	,286	,317	,377	,333	,406	,371	,451	,486	,387	,357	1,000	
PO15	,305	,251	,259	,303	,309	,362	,368	,361	,428	,419	,417	,481	,377	,461	1,000

Fonte: elaborada pela autora.

A matriz de correlação visualizada na Tabela 6 evidencia, também, muitas correlações baixas ($< 0,35$) entre os itens. Destaca-se com a maior correlação (0,598) a percepção de implementação de ações programadas (PO10) com a construção de parcerias (PO11) e com (0,450) a percepção de mudanças relativas à definição de indicadores de monitoramento e avaliação (PO12). Esse último item, por sua vez, mantém correlações (0,481) com a percepção de atualização e revisão constante do Plano (PO15) que, também, mantém uma correlação mais fraca (0,417) com a percepção de mudanças na forma de conquistar poder necessário para intervenção, formando, assim, um grupo de cinco itens correlacionados entre si (PO14).

Tais percepções revelam mudanças no comportamento referentes ao processo de tomada de decisão, com implementação de ações programadas, sustentadas pela construção de parcerias e conquista do poder necessário para sustentar essas ações, assim como a instituição

do sistema de monitoramento e avaliação do Plano, com a definição de indicadores capazes de conduzir a atualizações constantes deste.

Percebe-se, também, correlação (0,582) entre a identificação de causas e consequências (PO6) com os problemas prioritários (PO7), com (0,503) a reflexão sobre a realidade (PO5), com (0,488) a ampliação do conhecimento sobre a realidade (PO13), formando, assim, um segundo grupo com quatro itens correlacionados entre si.

Os demais itens formam um terceiro grupo que merece atenção durante a análise fatorial. Destaca-se o item PO2 (conhecimentos de outras disciplinas) que apresenta correlação significativa (0,445) apenas com PO1 (assimilação de conteúdos sobre planejamento e gestão). Esses dois se isolam dos demais itens do instrumento. Chamam atenção, também, pactuação coletiva (PO8) e definição de operações e ações (PO9) que não apresentaram correlações significativas importantes com nenhum outro item da escala.

A análise fatorial dos itens foi executada em três etapas. A análise inicial com todos os itens do instrumento revelou a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,931 e alfa de Cronbach de 0,905, resultados considerados excelentes pela literatura (HAIR *et al.*, 2005). Foi realizado, também, o teste de esfericidade de Bartlett que apresentou qui-quadrado (190) = 4990,8 com 105 graus de liberdade, ou seja, indica correlações suficientes entre os itens para a realização da análise fatorial.

A escolha do número de fatores considerou o tamanho da população (n=808) e a convergência entre o gráfico de *scree plot*, que revela dois componentes posicionados antes da inflexão, e o critério de Kaiser do autovalor (“eigenvalue”) maior que 1. A proporção de variância explicada mostra que dois componentes obedecem a esse critério e justificam 52,5% da variância. Foram mantidos os dois componentes.

O resumo dos dados da matriz rotacionada apresentado na Tabela 7 revela que apenas sete itens possuem cargas fatoriais maiores que 0,6 e que os itens com cargas fatoriais positivas concentram-se no componente 1 e os itens negativos, que necessitam de inversão de escores na escala Likert, estão no componente 2. A análise evidencia que o item PO9, ‘Favoreceu a definição de operações e ações a serem implementadas para solução do problema priorizado em minha realidade, a partir de um cálculo estratégico sobre os recursos que disponho e sobre os que necessito’, apresenta carga fatorial significativa nos dois componentes. Este resultado possivelmente pode ter sido influenciado pela falta de clareza na formulação do referido item, que contém duas afirmações, o que justifica a exclusão do constructo (HAIR *et al.*, 2009, ALBINO, 2015).

A comunalidade (h2) indica a quantia de variância explicada pela solução fatorial para cada item, com valores entre 0,30 a 0,76. Nesta investigação, três itens possuem comunalidade abaixo de 50% da variância, e foram excluídos do instrumento devido ao seu baixo poder para explicar o constructo em análise (HAIR *et al.*,2009). São eles: PO4-Permitiu a interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns, possibilitando a troca de experiência; PO3-Possibilitou a interação e diálogo com outros profissionais de saúde do serviço para enfrentamento de problemas comuns na minha realidade de trabalho; e PO2-Proporcionou agregar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender os problemas de saúde da minha realidade.

Tabela 7 - Estrutura inicial com dois fatores da escala de transferência do PO, UFBA

Código	ITENS	CARGAS FATORIAIS		
		Componente 1	Componente 2	h2
PO1	Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planejamento e a gestão.	,799	,144	,533
PO2	Proporcionou agregar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender os problemas de saúde da minha realidade.	,709	,073	,452
PO3	Possibilitou a interação e diálogo com outros profissionais de saúde do serviço para enfrentamento de problemas comuns na minha realidade de trabalho.	,415	-,247	,346
PO4	Permitiu a interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns, possibilitando a troca de experiência.	,543	-,084	,352
PO5	Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	,795	,075	,572
PO6	Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	,704	-,101	,584
PO7	Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho	,636	-,142	,524
PO13	Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.	,611	-,160	,507
PO9	Favoreceu a definição de operações e ações a serem implementadas para solução do problema priorizado em minha realidade, a partir de um cálculo estratégico sobre os recursos que disponho e sobre os que necessito.	,439	-,389	,532
PO08	Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa.	,282	-,514	,503
PO10	Favoreceu a implementação das ações programadas promovendo mudanças nas práticas da Assistência farmacêutica	-,095	-,858	,655
PO11	Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	-,137	-,922	,729
PO12	Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	,212	-,570	,504
PO14	Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	,058	-,725	,576
PO15	Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	,145	-,621	,506

N=808

Fonte: elaborada pela autora.

Após a exclusão desses quatro itens (PO9, PO2, PO3 e PO4), foi processada nova análise fatorial que, apesar de apresentar aumento do poder explicativo do constructo para 58,6%, ainda apontou dois itens com comunalidade abaixo de 0,50. Mantendo o mesmo critério de exclusão, os itens PO1-Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planejamento e a gestão e o item PO8-Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa, foram excluídos. Foi realizada nova análise fatorial que gerou a escala final do constructo da transferência de treinamento do PO (Tabela 8).

Tabela 8 - Escala final com estrutura de dois fatores da medida de transferência do PO, UFBA

Código	ITENS	CARGAS FATORIAIS		
		Componente 1	Componente 2	h ²
PO5	Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	,355	,792	,632
PO6	Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	,451	,847	,717
PO7	Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho.	,461	,790	,627
PO13	Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.	,474	,756	,580
PO10	Favoreceu a implementação das ações programadas, promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica	,824	,364	,685
PO11	Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	,862	,361	,755
PO12	Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	,693	,546	,527
PO14	Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	,760	,478	,585
PO15	Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	,717	,496	,534
% Variância explicada		49,31	13,38	62,69
Número de itens		5	4	9
KMO		0,82	0,79	0,89
Alfa de Cronbach (α)		0,835	0,813	0,871

N=808

Fonte: elaborada pela autora.

A última análise com nove itens se mostrou definitiva ao apresentar um conjunto de componentes capaz de explicar 62,5% da variância, num número bem menor de itens. Ressalta-se que os dois últimos constructos apresentam correlação positiva entre os fatores (Tabela 8).

A escala final apresenta um constructo constituído por nove itens com KMO 0,89 e alfa de Cronbach de 0,871, composto por dois fatores relacionados entre si ($r=0,525$) que explicam 62,5% da variância. Foram excluídos seis itens do instrumento inicial (PO1, PO2, PO3, PO4, PO8 e PO9).

Esse resultado da análise fatorial confirma a hipótese da pesquisa de que a percepção dos egressos sobre as mudanças comportamentais no seu desempenho, provocadas pelo aprendizado do PO, revela os dois constructos que orientam o planejamento para a ação (PES): o conhecimento crítico sobre a realidade e a decisão para ação. Do ponto de vista metodológico, representa uma valorização dos momentos explicativo e estratégico, previsto pelo PES, no processo de desenvolvimento do modelo pedagógico PO (MATUS, 1996, BARRETO *et al.*, 2016, UFSC, 2010).

O item com maior carga fatorial do componente é o que mais influencia sua nomeação; também são levados em conta os pressupostos teóricos do planejamento estratégico situacional (HAIR *et al.*, 2005).

O primeiro componente apresenta alpha de Cronbach de 0,835 e KMO de 0,82; as maiores cargas fatoriais concentram-se na (0,862) percepção de construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas (PO11) e na (0,824) implementação das ações programadas, promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica (PO10). Esses itens remetem ao constructo do planejamento relativo à tomada de decisão para ação, o qual implica na construção de parcerias para implementação das ações programadas.

Tal construção exige um pensar estratégico no sentido de fundamentar a ação, reconhecendo que todos planejam de forma motivada por seus interesses e sustentados pelas formas diferentes com que percebem os problemas da realidade (MATUS, 1996). Contempla cinco itens referentes ao aspecto da percepção de mudanças na tomada de decisão para a ação: PO10-Favoreceu a implementação das ações programadas, promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica; PO11-Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas; PO12- Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas; PO14-Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns; e PO15-Possibilitou a atualização e revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.

No segundo componente, os itens revelam a percepção de mudanças relacionadas ao conhecimento crítico da realidade como um dos constructos do planejamento que orientou o MPPO (MATUS, 1996). Congrega nesse fator ‘a percepção de mudanças na forma de identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores’ (PO6), com maior carga fatorial (0,847), e ‘a percepção de comportamento reflexivo sobre a realidade de saúde e o processo de trabalho numa perspectiva crítica’ (PO5) com a segunda maior carga fatorial (0,792).

No momento explicativo do MPPO, enfatiza-se que o planejamento para ação requer a intervenção sobre as causas dos problemas percebidos na realidade. Para tanto, o modelo exige um conhecimento mais amplo sobre a gestão da assistência farmacêutica e a participação de diferentes atores no processo de identificação, priorização e explicação dessa realidade. Em tal momento, ocorre o que o PES denomina de análise situacional pautada na busca de aliados e na construção da governabilidade da gestão da Assistência Farmacêutica (BARRETO *et al.*, 2016).

O componente 2, o constructo “conhecimento crítico” sobre a realidade, recebeu esta denominação por contemplar aspectos da percepção dos egressos sobre mudanças relacionadas com a forma de conhecer e explicar a realidade e de utilizar as ferramentas do Planejamento Estratégico Situacional (PES), tomando como base seu referencial teórico e os dados da realidade. Para o PES, a explicação situacional envolve reconhecer as diferentes explicações da realidade, buscando identificar tanto os problemas como suas causas, definindo o onde intervir, como também identificando os aliados e opositores da ação (MATUS, 1996).

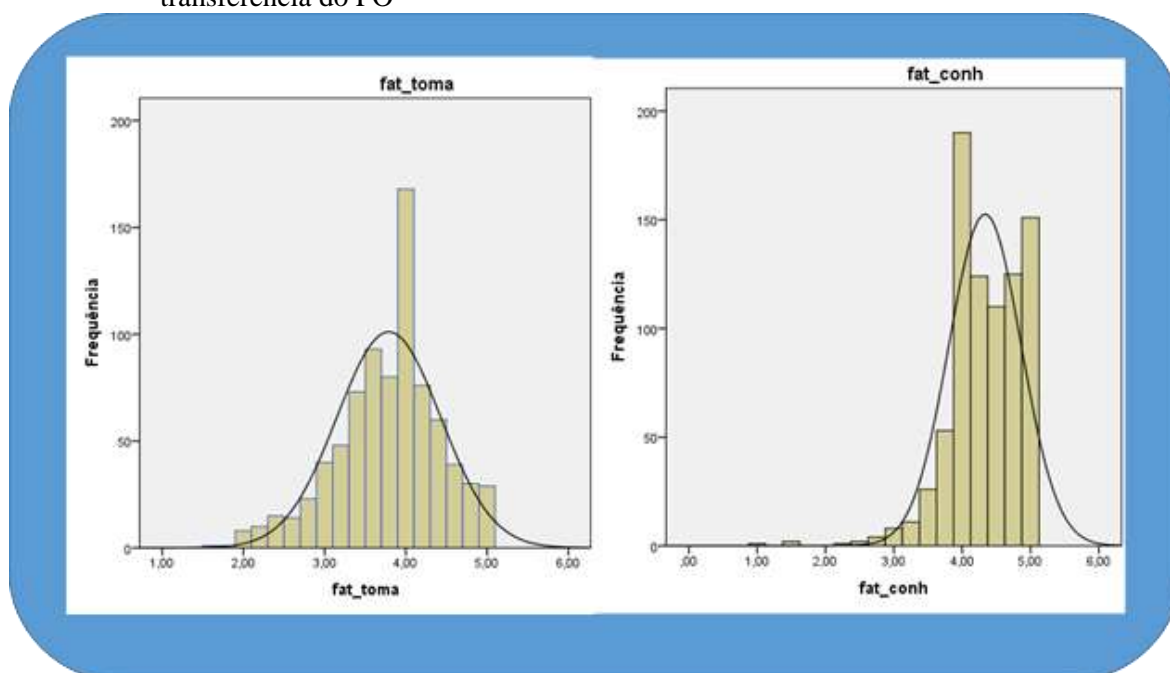
O constructo conhecimento crítico apresenta alfa de Crombach de 0,813 e medida de KMO de 0,791, e é composto por quatro itens que apresentam cargas fatoriais variando de 0,756 a 0,847: PO5-Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica; PO6-Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores; PO7-Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho; e PO13-Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.

A população em estudo apresenta assimetria negativa, no entanto, ressalte-se que o fator conhecimento crítico (-1,112) possui uma assimetria negativa forte, enquanto o fator Tomada de decisão (-0,488) possui assimetria negativa fraca. Esse achado pode ser

confirmado com análise visual dos histogramas dos dois fatores, quando é possível verificar, também, indícios de que os egressos referem percepção maior para o conhecimento crítico do que para tomada de decisão (Figura 5).

As evidências da validade da escala de transferência do modelo pedagógico PO (MPPO) revelaram que se trata de uma escala consistente e válida para a população em estudo, apresentando uma estrutura bi fatorial composta por nove itens que se relacionam entre si. Tal descoberta sustenta-se na literatura sobre Planejamento Estratégico Situacional (PES), que defende o planejamento como mediador da relação complexa entre o conhecimento e a ação, entre a ciência e a realidade. O ato de planejar é entendido como uma atividade inevitável na vida humana, quando se pretende ter domínio sobre a improvisação, envolvendo um cálculo que abrange a razão técnico-política sustentada na compreensão da realidade, considerando as incertezas, imprevisões, conflitos, apoios e rejeições de outros atores para a tomada de decisão. (MATUS, 1996, p. 28).

Figura 5 - Histogramas dos fatores tomada de decisão e conhecimento crítico da escala transferência do PO



Fonte: elaborada pela autora.

Corroborar a hipótese de pesquisa de que o modelo apresenta uma estrutura bi-fatorial que reflete os dois pilares do planejamento para a ação – desenvolver conhecimento crítico sobre a realidade e instrumentalizar para a tomada de decisão –, confirmando, também, a valorização que é dada no curso aos momentos explicativo e estratégico do PES. No próximo

item deste capítulo de resultados, é apresentada a avaliação da transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo – MPPO, utilizando esta escala específica.

5.2 TRANSFERÊNCIA DE TREINAMENTO DO MODELO PEDAGÓGICO PLANO OPERATIVO (MPPO) NO DESEMPENHO DOS EGRESSOS DO CURSO EAD EM GESTÃO DA ASSISTÊNCIA FARMACÊUTICA

Neste item, são apresentados os resultados referente ao objetivo específico 2 da presente pesquisa, qual seja, avaliar a transferência de treinamento do MPPO no comportamento dos egressos do GAF – Especialização EAD, no contexto do trabalho da Assistência Farmacêutica no SUS.

Esse objetivo específico parte do pressuposto de que há uma maior percepção dos egressos sobre mudanças em seus comportamentos relativas ao constructo ‘conhecimento crítico’ sobre a realidade do que sobre o constructo ‘tomada de decisão’. A avaliação da transferência de treinamento do MPPO é realizada a partir da escala de medida construída especificamente para essa finalidade e validada conforme apresentado no item anterior desta seção de resultados.

A análise descritiva da escala de transferência do PO (Tabela 9), revela que o constructo conhecimento crítico apresenta média e mediana maiores com menor coeficiente de variação (CV) em relação ao fator tomada de decisão, o que sugere uma confirmação da hipótese de pesquisa.

Tabela 9 - Análise descritiva dos constructos da escala de transferência do PO, UFBA

Testes estatísticos	Fatores transferência do modelo PO	
	Conhecimento crítico	Tomada de decisão
Media	4,3	3,8
CV	12,2%	16,8%
Mediana	4,3	3,8

Fonte: elaborada pela autora.

A baixa variabilidade (CV) e a assimetria negativa possibilitam realizar a análise pelas médias das respostas aos itens, referente às mudanças percebidas nos comportamentos dos respondentes, provocadas pelo MPPO (Tabela 10).

Os itens da escala com maiores médias e com resultados mais homogêneos, por apresentarem menores coeficientes de variação, são aqueles que se referem à reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica da realidade (PO5) com média de 4,38 e CV=14%, à identificação das causas e consequências dos problemas da realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores (PO6), com média de 4,35 e CV=15% e à identificação com mais precisão dos problemas prioritários a serem enfrentados no local de trabalho (PO7), com média de 4,34 e CV=15%.

Tabela 10 - Análise descritiva das variáveis do instrumento de medida de transferência do PO, UFBA

ITENS	Média	CV	Curtose	Assimetria
PO5- Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	4,38	14%	2,766977	-0,9735
PO6-Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	4,35	15%	2,191476	-1,06405
PO7-Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho	4,34	15%	1,815715	-0,94765
PO13-Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	4,27	16%	2,628492	-1,07563
PO15-Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	3,95	20%	1,309552	-0,88723
PO12-Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	3,91	19%	1,057001	-0,69679
PO10-Favoreceu a implementação das ações programadas promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica	3,79	22%	0,135943	-0,5756
PO14-Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	3,70	23%	0,218185	-0,63592
PO11-Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	3,60	24%	-0,21909	-0,40844

N= 808

Fonte: elaborada pela autora.

Considerando apenas a variação das médias, é possível identificar na Tabela 10 que há distribuição dos itens em dois constructos que orientam o PES, conforme identificada nas evidências de validação da escala de transferência de treinamento do modelo PO. O primeiro

constructo é o conhecimento crítico, formado pelos itens PO5, PO6, PO7 E PO13 e que apresentam pontuações altas, com médias acima de quatro²¹.

A maior média (4,38) é justamente para o item PO5 que explicita a contribuição do MPPO na reflexão sobre a realidade de saúde e o processo de trabalho numa perspectiva crítica, e a menor média desse constructo (4,27) é para o item PO13 que revela o favorecimento do MPPO para ampliar o conhecimento sobre a realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.

O segundo constructo, tomada de decisão, contempla cinco itens com as médias menores que quatro, variando de 3,60 a 3,95. Ressalta-se que mesmo essas médias estando mais baixas que as do primeiro constructo, são consideradas altas pela convenção adotada nesta pesquisa. A menor média (3,60) é do item PO11 que se refere à construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas, e a maior média (3,95) é para o item PO15 que sustenta a atualização e revisão constante do documento/Plano até a consecução da sua imagem-objetivo.

Esse resultado sugere que os egressos percebem a transferência do modelo pedagógico PO (MPPO) a partir dos dois constructos do planejamento para a ação. A transferência é revelada por mudanças comportamentais percebidas nos seus desempenhos, sendo que as mudanças relativas ao constructo conhecimento crítico sobre a realidade são maiores do que aquelas do constructo tomada de decisão para a ação. Isto porque, os egressos referiram muito mais mudanças em sua percepção na forma de conhecer e explicar os problemas da realidade, a partir de práticas participativas de gestão para a ação, do que para as mudanças na forma de tomar decisões envolvendo consolidação de parcerias, pactuação coletivas, construção de indicadores de avaliação e monitoramento do Plano, que está sujeito a revisões sistemáticas.

A análise das frequências das respostas dos egressos indica que a maioria dos egressos concorda com as afirmações propostas na referida escala, indicando uma percepção positiva da transferência de treinamento do modelo do PO para seus desempenhos no trabalho, com indicação clara de percepção maior da transferência para o fator conhecimento crítico, por mais de 90% dos egressos (Quadro 15).

²¹ Para a análise das médias das variáveis, convencionou-se que os valores: i) entre 1,0-2,5 são considerados baixos, ii) entre 3,6-5,0, altos e iii) entre 2,6 -3,5 são considerados neutros, por sofrerem influência da categoria nem concordo e nem discordo, inviabilizando a análise.

Quadro 15 - Frequências das respostas aos constructos da escala de transferência do MPPO, UFBA

Fator	Itens		Discordância	Neutro	Concordância	
CONHECIMENTO CRÍTICO	PO5	Contagem	7	31	770	
		% total	0,9%	3,8%	95,3%	
	PO6	Contagem	15	39	754	
		% total	1,9%	4,8%	93,3%	
	PO7	Contagem	11	47	750	
		% total	1,4%	5,8%	92,8%	
	PO13	Contagem	20	40	748	
		% total	2,5%	5,0%	92,6%	
	TOMADA DE DECISÃO	PO10	Contagem	67	175	566
			% total	8,3%	21,7%	70,0%
PO11		Contagem	95	228	485	
		% total	11,8%	28,2%	60,0%	
PO12		Contagem	35	147	626	
		% total	4,3%	18,2%	77,5%	
PO14		Contagem	85	181	542	
		% total	10,5%	22,4%	67,1%	
PO15		Contagem	46	115	647	
		% total	5,7%	14,2%	80,1%	

Fonte: elaborada pela autora .

Esses achados confirmam a hipótese desta pesquisa de que o modelo pedagógico PO (MPPO), ao valorizar mais o momento explicativo do que os outros momentos do PES, favorece uma maior percepção dos egressos sobre as mudanças em seus comportamentos relativas ao constructo ‘conhecimento crítico’ sobre a realidade, constructo este que está mais concentrado no momento explicativo, no PES. Os itens contemplados pelo constructo tomada de decisão também são valorizados pelo MPPO no momento estratégico do PES, no entanto, apesar da maioria dos egressos se referirem à percepção de mudanças nesse sentido, foram menos percebidos que as mudanças sobre o conhecimento crítico no contexto do trabalho da gestão da AF do SUS.

É possível deduzir que a transferência de treinamento do MPPO do constructo tomada de decisão é mais dependente de fatores externos ao curso e ao indivíduo, e requer apoio e suporte de outros atores para sua efetivação. Esses achados reforçam a necessidade de investigar quais fatores influenciam, facilitando ou dificultando, a transferência de treinamento para o contexto de trabalho dos egressos, o que será apresentado na próxima seção deste capítulo de resultados.

A concordância aos itens da escala de medida de transferência do MPPO indica a percepção positiva de transferência de treinamento do PO para o contexto de trabalho dos egressos. Fica evidente que a maioria dos respondentes percebeu, positivamente, a transferência de treinamento do MPPO, especialmente em relação ao constructo conhecimento crítico, envolvendo mudanças comportamentais nos seus desempenhos, para identificar e explicar os problemas da sua realidade de trabalho.

Com o objetivo de avaliar a eficácia do MPPO, no sentido de ensinar planejamento para a ação, foi criado o índice da escala de medida da transferência do treinamento do MPPO (Tabela 11), no qual a nota um (1) revela que não houve nenhuma percepção de mudanças comportamentais no desempenho no trabalho dos egressos, e a nota cinco (5) aponta que na percepção dos egressos o modelo provocou mudanças nos seus comportamentos no trabalho.

Tabela 11 - Índice da escala de transferência do MPPO, UFBA

	Nota	CV
Conhecimento Crítico	4,18	17%
Tomada de Decisão	3,01	33%
Escala geral	3,29	29%

Fonte: elaborada pela autora.

Os índices encontrados, tanto para a escala geral (3,29) como para os constructos tomada de decisão (3,01) e conhecimento crítico (4,18), mostram que, na percepção dos egressos, o MPPO provocou mudanças nos seus desempenhos no trabalho. Indicam, também, que o modelo, apesar de ser aprovado pelos egressos como eficaz no ensino de planejamento para ação, precisa ser aperfeiçoado quanto às estratégias para a tomada de decisão, as quais apresentaram uma nota menor, revelando que as mudanças nesse constructo foram menos percebidas, principalmente em relação à criação de sistema de avaliação e monitoramento com a construção de indicadores.

5.3 FATORES QUE INFLUENCIAM A TRANSFERÊNCIA DO MODELO PEDAGÓGICO PO (MPPO)

Esta seção apresenta os resultados referentes ao objetivo específico 3: analisar a influência dos fatores do LTSI na transferência do modelo pedagógico Plano Operativo (MPPO) no desempenho dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

O Inventário do Sistema de Transferência de Aprendizagem – LTSI (Learning Transfer System Inventory) é adotado nesta pesquisa como modelo teórico de base para analisar os fatores que interferem na transferência de treinamento do MPPO, a partir das percepções individuais dos egressos (HOLTON, 1996; 2005). O modelo assume que a transferência de treinamento pode ser inibida ou potencializada por quatro grandes categorias de fatores conectadas entre si: i) características dos alunos, ii) *design* de transferência ou capacidades, iii) motivação e iv) características organizacionais. A dinâmica entre esses fatores, assim como falhas no planejamento dos cursos, ambientes organizacionais desfavoráveis à transferência ou candidatos sem orientação, muitas vezes, impossibilitam que o aprendido nas ações instrucionais seja transferido para os locais de trabalho, inviabilizando as mudanças almejadas. Essa constatação eleva a importância de se identificar os fatores que influenciam no processo de transferência de treinamento (TEIXEIRA, 2016; VELOSO *et al.*, 2015; HOLTON *et al.*, 2007; HOLTON, 2005).

Busca-se analisar a influência dos fatores sobre a transferência do treinamento do MPPO utilizado no curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica, o qual adota o princípio de ensinar, fazendo o planejamento para ação, com base nos pressupostos do planejamento estratégico situacional (PES). Esse curso objetiva instrumentalizar os alunos a mudar seus modos de conduzir e implementar ações e serviços no âmbito da gestão da Assistência Farmacêutica (AF), orientado pelo pensar estratégico para analisar e intervir em suas realidades específicas. O MPPO aproxima o contexto instrucional com os saberes necessários para a operacionalização das práticas da Assistência Farmacêutica, do contexto concreto e complexo de suas realidades de trabalho, proporcionando situações favoráveis para a promoção de mudanças comportamentais no desempenho dos egressos do curso investigado (UFSC, 2015).

O referido curso procura privilegiar a adoção de estratégias ativas de ensino, com o

objetivo de fomentar uma postura pró-ativa dos farmacêuticos, no sentido de provocar mudanças nos comportamentos dos seus egressos, no modo de desempenhar suas atividades, estimulando a construção de forma pactuada e coletiva de decisões, para a melhoria dos serviços de assistência farmacêutica ofertados pelo SUS. Estimulando o envolvimento de diferentes atores no processo de trabalho, essa conduta estratégica do farmacêutico visa, a longo prazo, consolidar o campo de atuação do profissional e do seu papel na garantia de acesso ao medicamento ao paciente do SUS e de seu uso racional.

As hipóteses para terceiro objetivo específico foram definidas tomando como referência os quatro grupos de fatores do LTSI:

H1. Na categoria motivação: a motivação para transferir é o fator que mais influencia no processo de transferência de treinamento do modelo pedagógico do PO.

H2. Na categoria características individuais: a autoeficácia de desempenho é o fator que mais influencia a transferência de treinamento, ao representar as crenças dos egressos em suas capacidades para mudar o desempenho no trabalho.

H3. Na categoria características organizacionais: as sanções do supervisor é o fator que mais influencia positivamente a transferência do MPPO, na medida em que a ausência de oposição dos superiores quanto à aplicação do aprendido não inibe as tentativas do egresso em utilizar o que aprendeu com o MPPO, o que facilita a transferência.

H4. Na categoria capacidades: *design* do treinamento é o fator que mais influencia a transferência do MPPO, ao favorecer o processo de tomada de decisões com base no conhecimento crítico sobre a realidade da gestão da assistência farmacêutica (GAF), assumindo que o constructo ‘tomada de decisão’ é influenciado pelo constructo ‘conhecimento crítico’.

Os resultados desse objetivo específico são apresentados em duas etapas: a primeira consiste na análise confirmatória do modelo LTSI adotado para esta pesquisa e na análise estatística descritiva dos seus fatores e itens. A segunda etapa refere-se à apresentação dos resultados da modelagem de equações estruturais (MEE), a fim de estimar as relações de interdependência entre os fatores do modelo LTSI validado para esta pesquisa e os constructos da transferência do MPPO. Foi construído o modelo que descreve a influência (peso) das variáveis latentes do LTSI sobre os constructos observados de ‘conhecimento crítico’ e ‘tomada de decisão’ da transferência do MPPO. Considerou-se como fatores exógenos ou variáveis explicativas todos os fatores do modelo do LTSI adotado para esta

pesquisa, e como fatores endógenos ou variáveis explicadas, os fatores da escala de medida da transferência do MPPO.

5.3.1 Análise do modelo LTSI/ASTA

Inicialmente, foi realizada análise fatorial confirmatória (AFC), para verificar se existe um bom ajuste do modelo teórico ASTA, versão validada do instrumento LTSI para a realidade brasileira, à população deste estudo. A AFC é uma técnica multivariada, utilizada quando se pretende confirmar, para a população/amostra em estudo, o padrão pré-estabelecido das relações entre as variáveis (HAIR *et. al.*, 2005). Para tanto, inicialmente, procedeu-se a verificação visual da matriz de correlação de itens, identificando numerosas correlações significativas e maiores que 0,30, o que indicou a adequação do uso da análise fatorial para os domínios específico e geral do ASTA, bem como a análise das cargas fatoriais do modelo²², revelando distribuição de alguns itens de forma diferente da apresentada no modelo.

Considerando que as variáveis latentes já estavam estabelecidas no modelo proposto para o ASTA, realizou-se a modelagem de equações estruturais (MEE), para verificar a adequação do modelo ASTA à população em estudo. Na avaliação dos resultados da MEE, o primeiro passo é a análise dos índices de adequação do modelo, que apresentou medidas de ajuste geral com índices insatisfatórios. Foi realizada modelagem considerando quatro modelos: o modelo 1 com a estrutura do ASTA, o modelo 2 foi gerado com a exclusão de duas variáveis que apresentaram estimadores negativos no modelo 1 e, posteriormente, foram geradas mais duas modelagens, sendo uma para o modelo 3, utilizando apenas os respondentes egressos da primeira edição do curso, e outra para o modelo 2, com os da segunda edição.

Em todos os quatro modelos, a AFC apresentou resultados insuficientes das medidas de qualidade de ajuste, indicando inadequação do modelo ASTA para a realidade pesquisada nesta pesquisa.

²² Disponível no apêndice deste trabalho

Tabela 12 - Medidas de qualidade de ajuste da MEE para os quatro modelos do ASTA, UFBA, 2016

Índice	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Parâmetro
Qui-quadrado	11743,95	8596,448	8097,65	8071,614	Menor melhor
GL	3336	3336	3336	3336	
Qui-quadrado/GL	3,52	2,58	2,43	2,42	Kline (1998) $\rightarrow < 3,0$ Pedhazur e Schmelkein (1991) e HAIR, et.al.(2005) $\rightarrow < 5,0$. 0,9 a 0,95 (suficiente)
CFI	0,763	0,789	0,733	0,746	/ $>0,95$ Bom ajuste (ULLMAM,2007)
TLI	0,752	0,779	0,721	0,734	$>0,90$ HAIR, et.l. 2005
RMSEA	0,0560	0,0580	0,0600	0,09	0,05 a 0,08 (HAIR, et.al., 2005)
SRMR	0,083	0,075	0,086	0,092	0,05 a 0,08 (HAIR, et.al., 2005)

Fonte: elaborada pela autora.

A estatística do qui-quadrado é significativa, indicando diferença significativa entre as matrizes observadas e as estimadas, no entanto, é necessário considerar que este é um índice sensível a amostras grandes, como é o caso em estudo, com mais de 800 respondentes. O índice de RMSEA (Root Mean Square Error Aproximation), que tenta corrigir a tendência do qui-quadrado em rejeitar qualquer modelo especificado com uma amostra grande, apresenta valores no limite mínimo de aceitação do índice, considerando o intervalo de confiança de 90%, variando de 0,055 a 0,057. As medidas de ajustes do modelo, o Índice de Tucker-Lewis (TLI), como também o Índice de Ajuste Comparativo (CFI) apresentam valores fora do especificado pela literatura em todos os modelos gerados, o que indica que os modelos propostos são menos ajustados que os modelos nulos.

Diante dos resultados de inadequação do modelo, optou-se por realizar uma análise fatorial exploratória (AFE), tendo como base os 89 itens do LTSI, seguindo o roteiro utilizado para validação do LTSI no Brasil, e considerando os domínios específicos ao treinamento, com 63 itens, e o domínio geral referente à organização, com 26 itens. Inicialmente, foi realizada análise fatorial, apropriando-se do método de extração de componentes principais para determinar o número de fatores. Empregaram-se como critérios tanto os autovalores iguais ou superiores a um, e a existência de significado teórico ou semelhança semântica entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator (PASQUALI, 2005). Posteriormente, fez-se

a extração dos fatores com os métodos da máxima verossimilhança e rotação *oblimim* em cada uma das dimensões do instrumento LTSI (AFONSO, 2012).

A nova análise fatorial revelou um modelo com 16 fatores, conforme pode ser visualizado na Tabela 13 abaixo, com onze (11) fatores no domínio específico do treinamento e cinco (5) no domínio geral. Essa distribuição pode ser comprovada na matriz de cargas fatoriais rotacionadas²³, em que foram excluídos seis itens do modelo original do LTSI (15, 18, 70, 75 e 78), por apresentarem cargas fatoriais válidas em mais de um componente, e mais dois itens (61 e 63) por não apresentarem cargas válidas em nenhum componente.

Tabela 13 - Constructo do LTSI para a pesquisa, UFBA, 2016

FATORES NO DOMÍNIO ESPECÍFICO	ITENS	α
1- Preparação Prévia dos Formandos	1, 9,10,13	0,78
2- Motivação para Transferir	2,3,4,5	0,81
3- Resultados Pessoais Positivos	6,7,8,16,22	0,86
4- Resultados pessoais Negativos	14, 17, 21, 23,24	0,84
5- Capacidade Pessoal para Transferir	11, 12,19,20,25,26,27	0,76
6- Suporte dos Pares	28,29,30,31	0,82
7- Suporte do Supervisor	32,33,37,39,40,43	0,91
8- Sanções do Supervisor	34,35,36,38,41,42,44,45,46	0,93
9- Percepção de Validade de Conteúdo	47,48,49,50	0,84
10- Oportunidade para Utilizar a Formação	56,57,60,62	0,73
11- <i>Design</i> de Treinamento	51,52,53,54,55,57,58,59	0,8
FATORES NO DOMÍNIO GERAL	ITENS	a
12- Esforço de Transferência – Expectativas de Desempenho	65,66,69,71	0,76
13- Autoeficácia de Desempenho	82,83,84,85	0,82
14- Expectativa de Desempenho e de Resultados	64,67,68,72	0,73
15- Resistência/ Abertura à Mudança	73,74,76,77	0,8
16- <i>Feedback</i> de Desempenho	79,80,81,86,87,88,89	0,86

Fonte: elaborada pela autora.

Destaca-se, nesse modelo, a presença do fator *Design* de Treinamento com um número expressivo de itens (oito), o que não ocorreu no modelo ASTA. A provável justificativa para o surgimento desse fator deve-se, provavelmente, ao diferencial do curso em estudo, o qual, em observância às diretrizes da Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), foi planejado para atender as necessidades de qualificação dos farmacêuticos atuantes no SUS, com ênfase no conhecimento aplicado com a adoção do MPPO, o que possibilitou uma aproximação entre o contexto de ensino e a realidade de trabalho.

O MPPO surge, durante o planejamento do curso, como uma estratégia pedagógica

²³ Matriz de cargas fatoriais disponibilizada no final deste trabalho.

capaz de promover reflexão crítica sobre a realidade do ambiente do trabalho, agregando o aprendizado adquirido nos módulos do curso, no sentido de promover mudanças nas práticas dos egressos. Todo o processo do curso pautou-se na análise da realidade concreta dos alunos e na possibilidade de intervenção para mudança, considerando a complexidade dos municípios e do próprio setor público da saúde (UFSC, 2010, 2015).

Outra diferença percebida refere-se à independência dos fatores suporte dos pares e suporte dos supervisores, e dos fatores percepção de validade de conteúdo e oportunidade para utilizar a formação. No ASTA, estes compõem dois fatores e, nesta pesquisa, eles surgiram como fatores independentes, semelhante ao modelo LTSI (AFONSO, 2012).

Como principal similaridade, têm-se os bons valores do alfa de Cronbach (α), variando aqui de 0,73 a 0,93. Esse índice estima a fidedignidade das variáveis aos fatores, revelando a consistência interna destes. Destaca-se, também, que os fatores preparação prévia dos alunos, motivação para transferir, suporte dos pares, suporte do supervisor e sanções do supervisor apresentaram a mesma distribuição dos itens do modelo LTSI original.

A análise das estatísticas descritivas das variáveis do banco de dados não identificou nenhum valor fora da amplitude da escala Likert utilizada (1 a 5 pontos). Os dados desta pesquisa foram analisados a partir da distribuição das médias e do seu coeficiente de variação ($CV = \text{desvio padrão}/\text{média}$), uma vez que foram gerados a partir de levantamento censitário e de uma escala ordinal. A análise visual dos histogramas, assim como dos valores de curtose e da assimetria, revelou que nenhum item apresentou problemas severos de normalidade. A maioria dos itens apresentou valores de assimetria menores que um, o que representa um desvio escasso da curva de normalidade, com apenas quatro itens com valores entre um e dois, o que revela um severo desvio da curva de normalidade, não sendo necessário fazer nenhum procedimento para transformação dos dados (TABACHNICK e FIDELL, 2007).

Efetuiu-se análise das frequências e foi calculado o coeficiente de variação percentual das frequências das respostas aos itens por fatores do modelo validado para esta investigação.

A influência dos fatores sobre a transferência foi analisada a partir do instrumento LTSI validada para esta pesquisa. Os resultados a seguir são apresentados considerando os quatro grupos de fatores do instrumento LTSI (HOLTON *et al.*, 2007).

5.3.1.1 Análise descritiva dos fatores da categoria características individuais

O grupo de fatores que representa a categoria características individuais dos egressos é representado por dois fatores (Quadro 16): preparação prévia dos alunos, que mede o grau em que os indivíduos estão preparados para participar da formação; e autoeficácia de desempenho, que revela a crença geral de que o aluno é capaz de mudar seu desempenho quando assim o desejar (HOLTON *et.al.*, 2007).

Quadro 16 - Fatores da categoria características individuais do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Itens
Preparação prévia do aluno	1 - Antes de participar deste curso, sabia como o seu programa de ensino afetaria o meu desempenho; 9 - Tentar utilizar o que aprendi com o MPPO neste curso requererá demasiado esforço que prejudicará minhas demais tarefas no trabalho; 10 - Os resultados esperados deste curso estavam claros desde seu início; 13 - Os servidores na minha organização receberão benefícios quando empregarem, no trabalho, competências aprendidas com o MPPO.
Autoeficácia do desempenho	82 - Estou confiante na minha capacidade de utilizar novas competências no trabalho; 83 - Nunca duvido da minha capacidade de utilizar novas competências que aprendi no trabalho; 84 - Tenho certeza de que superarei obstáculos que dificultam a utilização de novas competências no trabalho; 85 - Mesmo em situação difíceis ou desgastantes, sinto-me confiante no trabalho para utilizar o que aprendi em ações de treinamento e desenvolvimento e cursos.

Fonte: elaborado pela autora.

O fator autoeficácia de desempenho apresenta média maior (3,83), com coeficiente de variação menor (17%) que o fator preparação prévia dos alunos. Esse resultado indica que os egressos do curso têm alta crença em sua capacidade de mudar seu desempenho.

O fator preparação prévia apresenta, de uma forma geral, itens com médias menores e coeficiente de variação maiores que os do fator autoeficácia do desempenho, o que pode ser visualizado na Tabela 14. A maior média (3,2) e menor coeficiente de variação (CV=30%) desse fator foi para a percepção dos servidores de que na sua organização receberão benefícios quando empregarem, no trabalho, competências aprendidas com o MPPO (Item 13). Uma boa parte dos egressos concorda (44,9%), embora a maioria se mostre neutra (30,1%) ou discorda (25,0%), revelando indícios de que para estes respondentes não há um consenso quanto à percepção de que, ao aplicar o que aprenderam com o MPPO, receberão benefícios no trabalho.

Tabela 14 - Descritiva dos itens categoria características individuais do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria	Curtose
83	Autoeficácia de desempenho	3,9	19%	-,679	,734
82	Autoeficácia de desempenho	3,9	18%	-,689	1,468
84	Autoeficácia de desempenho	3,8	22%	-,621	,532
85	Autoeficácia de desempenho	3,7	24%	-,671	,290
13	Preparação prévia dos alunos	3,2	30%	-,283	-,617
9	Preparação prévia dos alunos	3,1	32%	-,192	-,633
1	Preparação prévia dos alunos	3,1	32%	-,112	-,734
10	Preparação prévia dos alunos	2,8	34%	,000	-,836

Fonte: elaborada pela autora.

As frequências às respostas aos itens do fator preparação prévia, disponíveis para visualização no Quadro 17 abaixo, indicam que, aproximadamente, um terço dos egressos afirma ter clareza sobre como o programa de ensino do curso poderia afetar o seu desempenho (item 1), e sobre o que esperar do curso (item 10). Quanto à percepção do entendimento sobre como o curso contribuiria para o desenvolvimento no trabalho (item 9), quase metade (38,7%) dos egressos respondeu afirmativamente, enquanto que a maioria revelou desconhecer (31%) ou (30,9%) ou permaneceu neutra.

Esses achados evidenciam que a maioria dos egressos dessa amostra mencionou a ausência de conhecimentos prévios sobre como o curso poderia contribuir para melhorar o seu desempenho no trabalho.

Quadro 17 - Frequência das respostas aos itens da categoria características pessoais do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Item	n=807	Discordantes	Neutros	Concordantes
Preparação prévia do aluno	1	n°	250	249	308
		%	31,0	30,9	38,2
	9	n°	232	263	312
		%	28,7	32,6	38,7
	10	n°	326	246	235
		%	40,4	30,5	29,1
	13	n°	202	243	362
		%	25,0	30,1	44,9
Autoeficácia do desempenho	82	n°	25	147	635
		%	3,1	18,2	78,7
	83	n°	40	133	634
		%	5,0	16,5	78,6
	84	n°	58	194	555
		%	7,2	24,0	68,8
	85	n°	91	187	529
		%	11,3	23,2	65,6

n=807

Fonte: elaborada pela autora.

No fator autoeficácia do desempenho, a maioria (78,7%) dos respondentes refere que nunca duvida da sua capacidade de utilizar no trabalho as novas competências que aprenderam (item 83), o que se constitui um ponto forte para a transferência de treinamento. Esse item apresenta a média mais alta (3,94) e um baixo coeficiente de variação (20%) do fator, indicando uma variação menor de respostas entre os egressos.

Quanto à confiança na capacidade de utilizar novas competências no trabalho (item 82), grande parte (78,7%) dos respondentes afirma estar confiante na sua capacidade de utilizar, e apenas 3,1% sinalizaram que não estão confiantes. Esse item apresenta a segunda maior média e o menor coeficiente de variação da categoria (CV=18%). A percepção da confiança para utilizar o que aprendeu mantém-se alta mesmo em situações difíceis ou desgastantes (item 85), confirmada por 65,7% dos respondentes, com a menor média (3,68) desse fator e coeficiente de variação de 24%. É possível verificar que grande parte dos respondentes (68,8%) afirma que tem certeza de sua capacidade em superar obstáculos que venham a dificultar a utilização de novas competências no trabalho (item 84) (Tabela14).

A análise estatística descritiva dos fatores que representa a categoria características individuais aponta que a maioria dos egressos se mostra confiante na sua capacidade de aplicar no trabalho o que aprendeu com o MPPO do curso, mesmo em situações difíceis, ainda que não tenha sido previamente informada quanto aos efeitos do curso sobre o seu desempenho no trabalho.

5.3.1.2 Análise descritiva dos fatores da categoria motivação

O grupo de fatores que representa a categoria motivação é composto por três fatores: Motivação para transferir, que mede a direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho; Esforço de transferência /expectativa de desempenho que mede a expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função; e o fator Expectativa de desempenho e de resultado, que revela a expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo. Os itens que compõem cada um desses fatores estão apresentados no Quadro 18 abaixo:

Quadro 18 - Fatores e itens da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016

Fatores	Itens
Motivação para transferir	2 - O curso que conclui aumentará a minha produtividade pessoal. 3 - Mal posso esperar para voltar ao trabalho e tentar aplicar o que aprendi com o MPPO neste curso EAD. 4 - Acredito que o MPPO me ajudará a desempenhar melhor o meu trabalho. 5 - Sinto empolgação ao pensar em tentar utilizar no meu trabalho o que aprendi com o MPPO.
Esforço de transferência /expectativa de desempenho	65 - O meu desempenho no trabalho melhora quando utilizo novas coisas que aprendi. 66 - Quanto mais me esforço para aprender, melhor faço meu trabalho. 69 - Geralmente, ações de treinamento, desenvolvimento e cursos ajudam aumentar minha produtividade. 71- Quanto mais eu aplico o que aprendi nesta organização, melhor faço o meu trabalho.
Expectativa de desempenho e de resultado	64 - Esta instituição não valoriza o meu desempenho. 67 - A maioria das pessoas que são recompensadas na organização/instituição onde trabalho são aquelas que fazem por merecer. 68 - Quando me esforço para melhorar meu desempenho, acontecem coisas boas comigo dentro da organização onde trabalho. 72- O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa

Fonte: elaborado pela autora.

A análise estatística descritiva dos fatores da categoria motivação, apresentada na Tabela 15, aponta a Motivação para transferir (4,07) com CV= 13% e o Esforço para transferir/ expectativa de desempenho (4,05) com CV= 13%, com maior homogeneidade de respostas, percebida nos valores do coeficiente de variação baixos e médias altas.

Tabela 15 - Análise descritiva dos fatores da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Motivação para transferir	Esforço para transferir	Expectativa de desempenho e resultados
Média	4,07	4,05	2,83
CV	14%	13%	21%
Mediana	4,00	4,00	2,75

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme análise descritiva exposta na Tabela 16, é possível visualizar que os itens com médias altas (>3,6), estão entre os itens dos fatores motivação para transferir e Esforço da transferência/expectativa de desempenho, indicando que esses fatores são percebidos com influência positiva, o que facilita a aplicação do que aprenderam com o MPPO, no contexto do trabalho. Já o fator expectativa de desempenho e de resultados apresenta a menor média (2,83) dessa categoria, com alto coeficiente de variação das respostas (CV=21%).

Tabela 16 – Análise descritiva dos itens que compõem os fatores da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria	Curtose
4	Motivação para transferir	4,31	14%	-,633	1,603
66	Esforço transferência/expectativa de desempenho	4,25	14%	-,416	1,274
2	Motivação para transferir	4,20	16%	-1,019	2,503
69	Esforço transferência/expectativa de desempenho	4,02	19%	-1,204	2,780
65	Esforço transferência/expectativa de desempenho	4,00	16%	-,866	2,604
5	Motivação para transferir	3,97	20%	-,744	,838
71	Esforço transferência/expectativa de desempenho	3,94	17%	-,924	2,408
3	Motivação para transferir	3,81	21%	-,504	,352
68	Expectativa de desempenho e de resultados	3,22	31%	-,473	-,253
64	Expectativa de desempenho e de resultados	3,01	38%	,067	-,905
72	Expectativa de desempenho e de resultados	2,56	41%	,230	-,593
67	Expectativa de desempenho e de resultados	2,51	44%	,271	-,742

Fonte: elaborada pela autora.

Os itens do fator motivação para transferir apresentam assimetria negativa, mediana de 4,0, e médias altas, inclusive com a maior média da categoria motivação (4,31) referente à crença de que o MPPO os ajudarão a desempenhar melhor seu trabalho (item 4), com CV=14% (Quadro 19). A partir das respostas dos participantes, observa-se que quase a totalidade dos respondentes (94,8%) acredita que o MPPO ajudará a desempenhar melhor o trabalho.

Quadro 19 - Frequência das respostas aos itens da categoria motivação do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Item	N=807	Discordantes	Neutros	Concordantes
Motivação	2	nº	23	48	736
		%	2,90%	5,90%	91,20%
	3	nº	44	197	566
		%	5,50%	24,40%	70,10%
	4	nº	8	34	765
		%	1,00%	4,20%	94,80%
5	nº	40	130	637	
	%	5,00%	16,10%	78,90%	
Esforço de transferência/expectativa de desempenho	65	nº	21	98	688
		%	2,60%	12,10%	85,30%
	66	nº	5	45	757
		%	0,60%	5,60%	93,80%
	69	nº	38	87	682
		%	4,70%	10,80%	84,50%
	71	nº	28	117	662
		%	3,50%	14,50%	82,00%
Expectativa de desempenho e de	64	nº	302	211	294

Fator	Item	N=807	Discordantes	Neutros	Concordantes
resultados		%	37,40%	26,10%	36,40%
	67	n°	412	235	160
		%	51,10%	29,10%	19,80%
	68	n°	175	278	354
		%	21,70%	34,40%	43,90%
	72	n°	393	263	151
%		48,70%	32,60%	18,70%	

Fonte: elaborada pela autora.

A crença de que o curso aumentará a produtividade pessoal é também revelada no item 2 com média de 4,22 e CV=17%, para grande parte dos respondentes (91,2%). É possível verificar na Tabela 19 que a maioria dos respondentes (70,1%) está ansiosa para retornar ao trabalho, após o curso, e aplicar o que aprendeu (item 3), com média 3,84 e CV=21%. As respostas ao item 5 confirmam esse sentimento quando se observa que 78,9% afirmam estar empolgados só em pensar em utilizar o que aprenderam com o MPPO.

O fator esforço de transferência/expectativas de desempenho apresenta itens com assimetria negativa e médias altas, variando de 3,94 a 4,25 (Tabela 16). O item 66 possui a maior média, com 4,26 e um baixo CV= 14%. A frequência das respostas dos egressos aponta que a grande maioria (93,8%) acredita que quanto mais se esforça para aprender, melhor faz seu trabalho. A menor média do fator (3,96) possui um coeficiente de variação baixo (CV=18%), o que revela a percepção da maioria (82,0%) dos egressos de que quanto mais aplica no trabalho o que aprendeu com o MPPO, melhor é seu desempenho (Item71). Essa confirmação é fortalecida no item 65, em que 85,9% dos participantes afirmam que o desempenho no trabalho melhora quando utiliza o que aprendeu. Esse item apresenta média de 4,02 e um CV baixo de 18%.

A maioria dos egressos (84,5%) também admite acreditar que as ações de treinamento em geral ajudam a aumentar a sua produtividade (item 69), o que demonstra uma expectativa positiva quanto ao fato de os eventos instrucionais promoverem melhoras no desempenho no trabalho.

O fator esforço de transferência/expectativa de desempenho mede o quanto os indivíduos acreditam que a aplicação de conhecimentos e de novas habilidades aprendidas irá melhorar o seu desempenho no trabalho. Os resultados mostram que os egressos apresentam crença positiva alta em relação aos efeitos de ações instrucionais sobre a produtividade deles no trabalho. Acreditam que o esforço na aplicação do que aprenderam no curso no contexto de trabalho melhora o seu desempenho, o que é considerado muito positivo, pois exerce

influência direta na transferência de treinamento (HOLTON *et al.*, 2007; HOLTON, 1996, 2000).

O fator expectativa de desempenho e de resultados busca indicar a expectativa dos egressos de que a aplicação no trabalho dos novos conhecimentos que aprenderam durante o curso produzirá algum reconhecimento que consideram valioso e significativo (HOLTON, *et al.*, 2007). Esse fator apresenta a menor a média geral (2,81) da categoria motivação, que aponta para uma percepção neutra do fator expectativa de desempenho e de resultados, conforme convenção adotada nesta pesquisa.²⁴ Tal fato se explica em decorrência da cultura da administração pública brasileira, incluída aqui a maioria das instituições e secretarias de saúde, que ainda não contempla planos de cargos e salários e nem um sistema de avaliação e monitoramento dos treinamentos.

Uma pequena parte dos respondentes (19,8%) relata que a maioria das pessoas recompensadas na organização em que trabalha é a que faz por merecer (item 67), enquanto a maioria (51,1%) afirma que não percebe a relação entre recompensas e merecimento. Esse fator apresenta média de 2,67, considerada neutra para a transferência, e alta dispersão de respostas (CV= 45%). Esse achado é reforçado com a percepção da maioria dos respondentes (48,7%), de que o trabalho deles não é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa (item 72), enquanto que 32,6% dos respondentes mantiveram-se neutros. Quase metade dos egressos (43,9%) afirma perceber que o esforço para melhorar o seu desempenho produz coisas boas com eles dentro da instituição em que trabalham (item 68). Apresenta a maior média (3,25), com alta variação de respostas entre os egressos (V= 32%).

Esse fator apresenta indícios de que os egressos não esperam recompensas como resultados de melhoria nos seus desempenhos no trabalho, o que confirma o achado do grupo de fatores da categoria características individuais, cuja maioria dos respondentes mostra-se motivada para transferir o que aprendeu com o MPPO, com expectativas altas de que a aplicação irá melhorar seu desempenho no trabalho, e baixa expectativa de que essa melhora no seu desempenho venha a trazer algum benefício pessoal.

²⁴ Para a análise das médias das variáveis, assume-se a convenção que as médias entre 1 e 2,5 são consideradas baixas, e entre 3,6 e 5 são médias altas. As médias entre 2,6 e 3,5 serão consideradas neutras, por sofrerem influência da alternativa nem concordo e nem discordo, o que inviabiliza análise.

Tais resultados indicam que, na percepção dos respondentes, na sua instituição, as recompensas ou reconhecimentos não estão relacionadas com melhorias no desempenho individual. Essa crença é desfavorável à transferência de treinamento para o contexto de trabalho, uma vez que quanto menor a crença de que os resultados positivos, importantes para os egressos, são provocados pelas mudanças no seu desempenho, menor é a probabilidade de transferência do aprendido para o ambiente de trabalho (HOLTON *et al.*, 2007).

5.3.1.3 Análise descritiva dos fatores da categoria características organizacionais

Essa categoria também é denominada de clima organizacional e, nesta pesquisa, contempla três fatores referentes ao envolvimento dos gestores no esclarecimento quanto às expectativas de desempenho após o treinamento, dois fatores que representam o grupo de trabalho dos egressos e mais dois fatores referentes ao sistema de recompensas da organização (HOLTON *et al.*, 2007).

O envolvimento dos gestores é representado pelos fatores: Suporte de supervisor, que revela o grau em que os supervisores e gestores reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho; Sanções do supervisor, que mede o grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores e/ou gestores, quando utilizam a formação no local de trabalho; *Feedback* de desempenho, que aponta os indicadores formais e informais da organização relativos ao desempenho da função do indivíduo. A composição de cada fator está demonstrada no Quadro 17 abaixo:

Quadro 17 - Frequência dos fatores relacionados ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016

Fatores	Itens
Suporte de supervisor	<p>32 - A minha chefia encontrar-se-á comigo regularmente para resolvermos os problemas que eu possa ter ao tentar utilizar o que aprendi com o PO.</p> <p>33 - A minha chefia encontrar-se-á comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendi com o PO.</p> <p>37 - A minha chefia mostrará interesse sobre o que aprendi com o PO.</p> <p>39 - A minha chefia estabelecerá objetivos que me encorajarão a utilizar no trabalho o que aprendi.</p> <p>40 - A minha chefia dirá que estarei fazendo um bom trabalho, quando utilizar no trabalho o que aprendi com o PO.</p> <p>43 - A minha chefia ajudar-me-á a estabelecer objetivos realistas para o meu desenvolvimento no trabalho, baseando-se no que aprendi com o PO.</p>
Sanções do supervisor	<p>34 - Caso eu tente utilizar no trabalho o que aprendi com o PO, minha chefia tentará argumentar contra esta utilização.</p> <p>35 - A minha chefia impedirá que eu utilize o que aprendi com o PO.</p> <p>36 - A minha chefia achará que sou menos efetivo quando eu utilizar o que aprendi com o PO.</p> <p>38 - A minha chefia opor-se-á à utilização do que aprendi com o PO.</p> <p>41 - Minha chefia não gostará se eu fizer as coisas da forma como aprendi com o PO.</p> <p>42 - A minha chefia achará que esta ação não ajudará meu trabalho.</p> <p>44 - A minha chefia utilizaria maneiras diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi com o PO.</p> <p>45 - A minha chefia achará que não sou efetivo (a) quando utilizar o que aprendi com o PO.</p> <p>46 - A minha chefia provavelmente criticará esta ação assim que eu voltar ao trabalho.</p>
Feedback de desempenho	<p>79 - Após ações de treinamento, desenvolvimento e cursos, recebo <i>feedback</i> das pessoas sobre quão bem estou aplicando aquilo que aprendo.</p> <p>80 - As pessoas nesta organização/instituição costumam fazer sugestões sobre como posso melhorar o meu desempenho no trabalho.</p> <p>81- Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como realizar melhor o meu trabalho.</p> <p>86 - As pessoas do meu trabalho costumam dizer coisas que ajudam a melhorar o meu desempenho.</p> <p>87 - Quando tento experimentar novas coisas que aprendi, sei quem me ajudarão.</p> <p>88 - Quando o meu desempenho não é como deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo.</p> <p>89 - Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Os fatores relacionados com o grupo de trabalho dos egressos são os de apoio dos pares, os quais revelam o grau em que os supervisores e gestores reforçam e suportam a utilização do aprendido no local de trabalho; abertura /resistência a mudanças, que indica o grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percebidas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação (Quadro 18).

Quadro 18 - Fatores relacionados ao grupo de trabalho dos egressos do LTSL, UFBA, 2016

Fator	Item
Apoio dos pares	28 - Se utilizar as novas competências que adquiri com o PO, serei mais valorizado por meus colegas. 29 - Os meus colegas encorajar-me-ão a utilizar as competências que aprendi com o PO. 30 - Meus colegas de trabalho esperam que eu utilize o que aprendi durante o curso com o PO. 31 - Meus colegas serão pacientes comigo quando eu tentar utilizar no trabalho as competências que aprendi com o PO.
Abertura /resistência a mudanças	73 - As pessoas na minha equipe geralmente preferem utilizar os métodos já existentes aos novos métodos aprendidos em ações de treinamento, desenvolvimento e cursos. 74 - Membros experientes da minha equipe ridicularizam aqueles que tentam utilizar o que aprenderam em ações de treinamento, desenvolvimento e cursos. 76 - As pessoas da minha equipe não têm vontade de se esforçar para mudar a maneira como as coisas são feitas. 77 - O meu grupo de trabalho é resistente quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas.

Fonte: elaborado pela autora.

O sistema de recompensas da instituição em que os egressos trabalham é representado pelo fator resultados pessoais positivos, que mede o grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados positivos para o indivíduo, e pelo fator resultados pessoais negativos, que mede o grau em que os indivíduos acreditam que a não aplicação do treinamento no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados negativos (Quadro 19).

Quadro 19 - Fatores relacionados ao sistema de recompensas da organização do LTSL, UFBA, 2016

Fator	Itens
Resultados pessoais positivos	6 - Se utilizar com êxito o que aprendi com o PO, receberei aumento salarial. 7 - Se utilizar o que aprendi com o PO, é mais provável que seja recompensado (a). 8 - É provável que eu tenha benefícios se utilizar no trabalho o que aprendi com o PO. 16 - Os servidores na minha organização receberão benefícios quando empregarem, no trabalho, competências aprendidas neste curso. 22 - Utilizar com êxito o que aprendi com o PO me ajudará a receber aumento de salário.
Resultados pessoais negativos	14 - Os servidores na minha organização serão penalizados por não utilizarem o que aprenderam neste curso EAD. 17 - Se não utilizar o que aprendi com o PO, é provável que não receba aumentos de salário. 21 - Receberei repreensão, se não utilizar o que aprendi neste curso que concluí. 23 - Se não utilizar o que aprendi com o PO neste curso, serei alertado (a) quanto a isto. 24 - Servidores que não utilizarem o que aprenderam neste curso chamarão a atenção nesta organização.

Fonte: elaborado pela autora.

Na categoria contexto organizacional, foram encontrados fatores com as menores médias de toda a investigação e com altos coeficientes de variação das respostas. As médias

variaram de 1,8 a 3,1, consideradas baixas ou neutras, segundo a convenção adotada nesta investigação²⁵. O fator resultados pessoais negativos apresenta-se com a média mais baixa (1,8) e com variação de respostas alta (CV= 38%), o que revela que os egressos não esperam obter resultados negativos com a não aplicação do que aprenderam no curso, o que diminui o estímulo para a transferência do treinamento (Tabela 20).

Os fatores com maiores médias nessa categoria são: *feedback* de desempenho (3,1) e o apoio dos pares (3,1). Esses fatores, apesar de representarem as médias mais altas da categoria, indicam que os egressos se mantiveram neutros, o que, por sua vez, revela os indicadores formais e informais da organização referentes ao desempenho da função do indivíduo e o grau com que os colegas de trabalho dos egressos estimulam, demonstram paciência e valorizam a aplicação do aprendido no curso, bem como encorajam uns aos outros a usar os novos conhecimentos no trabalho (HOLTON *et al.*, 2007).

Tabela 20 - Análise estatística descritiva dos fatores da categoria características organizacionais do LTSI, UFBA, 2016

Fatores	Suporte de supervisores	Sanções de supervisores	Feedback de desempenho	Resultados pessoais positivos	Resultados pessoais negativos	Apoio dos pares	Resistência/ abertura a mudanças
Média	3,0	2,4	3,1	2,4	1,8	3,1	2,9
CV	27%	32%	23%	36%	38%	25%	28%
Mediana	3,0	2,3	3,1	2,4	1,8	3,3	3,0
Moda	3,00	2,11	3,00	2,20	1,00	3,00	3,00
Assimetria	-,104	,563	-,129	,231	,996	-,313	,172
Curtose	-,081	,734	,194	-,640	1,773	,118	-,110

Fonte: elaborada pela autora.

A análise descritiva dos fatores da categoria referente ao envolvimento dos gerentes, constituído pelos fatores sanções do supervisor, suporte do supervisor e *feedback* de desempenho, indica que apenas um item (87) apresenta média considerada alta (3,7) com variação de respostas alta (CV=23%). Tal item representa o fator *feedback* de desempenho e refere-se à percepção de que quando tentam experimentar coisas novas, os respondentes sabem quem os ajudará.

Os itens do fator suporte dos supervisores apresentam variação de médias entre 2,60 a 3,31, com altos coeficiente de variação (28% a 41%) (Tabela 21). Para a maioria dos egressos,

²⁵ Para a análise das médias das variáveis, assume-se a convenção de que as médias entre 1 e 2,5 são consideradas baixas, e entre 3,6 e 5 são altas. As médias entre 2,6 e 3,5 serão consideradas neutras, por sofrerem influência da alternativa nem concordo e nem discordo, o que inviabiliza análise.

os seus chefes não se encontram com eles regularmente para resolver problemas que surgiram ao tentarem aplicar o que foi aprendido no MPPO (item32 - 49,3%) ou para discutir formas de aplicar o que aprenderam com o MPPO (Item33 - 46,7%).

Tabela 21 – Análise descritiva do grupo referente ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria	Curtse
87	<i>Feedback</i> de Desempenho	3,7	23%	-1,068	1,433
89	<i>Feedback</i> de Desempenho	3,4	28%	-,450	-,215
40	Suporte do supervisor	3,3	28%	-,587	,103
37	Suporte do supervisor	3,3	30%	-,380	-,179
86	<i>Feedback</i> de Desempenho	3,0	32%	-,177	-,473
88	<i>Feedback</i> de Desempenho	3,0	32%	-,125	-,562
43	Suporte do supervisor	3,0	30%	-,245	-,057
79	<i>Feedback</i> de Desempenho	3,0	32%	-,102	-,484
44	Sanções do supervisor	2,9	29%	-,133	,384
39	Suporte do supervisor	2,9	32%	-,102	-,108
80	<i>Feedback</i> de Desempenho	2,8	35%	-,002	-,860
81	<i>Feedback</i> de Desempenho	2,7	38%	,255	-,710
33	Suporte do supervisor	2,6	39%	,116	-,771
32	Suporte do supervisor	2,6	41%	,196	-,738
34	Sanções do supervisor	2,5	40%	,490	-,105
42	Sanções do supervisor	2,4	40%	,412	-,075
41	Sanções do supervisor	2,3	41%	,518	,065
45	Sanções do supervisor	2,3	38%	,447	,271
46	Sanções do supervisor	2,3	42%	,580	,180
38	Sanções do supervisor	2,2	43%	,616	,148
35	Sanções do supervisor	2,2	45%	,749	,348
36	Sanções do supervisor	2,1	43%	,687	,391

Fonte: elaborada pela autora.

Aproximadamente metade dos respondentes (46,7%) prefere não se posicionar em relação à atitude dos seus chefes quanto ao estabelecimento de objetivos para encorajá-los a utilizar no trabalho o que aprenderam (item 39) e em relação a ajudá-los a estabelecer objetivos realistas para os seus desempenhos no trabalho, a partir do que aprenderam com o MPPO (item 43 - 46,6%) (Tabela 22).

Tabela 22 - Frequência dos fatores relativos ao envolvimento dos gestores do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Item	Discordantes	Neutros	Concordantes		
Suporte do supervisor	32	n°	398	234	175	
		%	49,3%	29,0%	21,7%	
	33	n°	377	246	184	
		%	46,7%	30,5%	22,8%	
	37	n°	161	301	345	
		%	20,0%	37,3%	42,8%	
	39	n°	236	377	194	
		%	29,2%	46,7%	24,0%	
	40	n°	137	290	380	
		%	17,0%	35,9%	47,1%	
	43	n°	199	376	232	
		%	24,7%	46,6%	28,7%	
	Sanções do Supervisor	34	n°	441	247	119
			%	54,6%	30,6%	14,7%
35		n°	549	185	73	
		%	68,0%	22,9%	9,0%	
36		n°	572	183	52	
		%	70,9%	22,7%	6,4%	
38		n°	522	211	74	
		%	64,7%	26,1%	9,2%	
41		n°	486	239	82	
		%	60,2%	29,6%	10,2%	
42		n°	443	269	95	
		%	54,9%	33,3%	11,8%	
44		n°	200	438	169	
		%	24,8%	54,3%	20,9%	
45	n°	476	272	59		
	%	59,0%	33,7%	7,3%		
46	n°	510	225	72		
	%	63,2%	27,9%	8,9%		
Feedback de desempenho	79	n°	253	311	243	
		%	31,4%	38,5%	30,1%	
	80	n°	328	233	246	
		%	40,6%	28,9%	30,5%	
	81	n°	394	215	198	
		%	48,8%	26,6%	24,5%	
	86	n°	231	304	272	
		%	28,6%	37,7%	33,7%	
	87	n°	77	160	570	
		%	9,5%	19,8%	70,6%	
	88	n°	245	290	272	
		%	30,4%	35,9%	33,7%	
	89	n°	145	252	410	
		%	18,0%	31,2%	50,8%	

Fonte: elaborada pela autora.

Esses achados mostram que, para a maioria dos egressos, os seus chefes estão interessados no que foi aprendido com o MPPO (item 37 - 42,8%) e sua aplicação no trabalho melhora o desempenho (item 40 - 47,1%). No entanto, os chefes não investem seus tempos para discutir com os egressos formas de aplicar o aprendido ou propor alternativas para enfrentamento de problemas que surgiram. Tal postura da chefia, apesar de não ser contrária à

transferência do aprendido, não estimula os egressos a identificarem oportunidade de usar o que aprenderam.

Destaca-se com as médias mais baixas os itens do fator sanções do supervisor, que mede o grau em que o indivíduo percebe a oposição à aplicação no trabalho das novas habilidades e conhecimentos aprendidos no treinamento realizado, ou seja, quanto maior a percepção dos egressos sobre a falta de apoio para efetivar a transferência para o local de trabalho e o *feedback* negativo quando aplica de forma efetiva o que aprendeu, menor é a probabilidade do indivíduo utilizar no trabalho o que assimilou no MPPO (HOLTON *et al.*, 2007, 2000).

A maioria dos egressos afirma que não percebe oposição da chefia à aplicação no local de trabalho do que aprendeu no curso, que seus chefes acham que o curso ajudará no trabalho e que os consideram mais efetivos quando utilizam o que aprenderam com o MPPO. Mais da metade dos respondentes não percebe argumentação contrária dos seus chefes à aplicação do que aprendeu no curso, e que estes não impedirão a aplicação do que aprenderam.

Grande parte acredita que seus chefes não o julgará menos efetivo e que não criticarão o curso. De uma forma geral, boa parte dos respondentes (64,7%) percebe que a chefia não manifestará oposição à aplicação no trabalho e que gostará se fizer as coisas da forma como aprendeu com o MPPO.

O fator *feedback* de desempenho está diretamente relacionado ao desempenho do indivíduo nas suas funções e refere-se à percepção de retornos dos outros atores do ambiente de trabalho quanto à forma como o egresso passou a desenvolver suas atividades após o curso (HOLTON *et al.*, 2007). A Tabela 22 mostra que apenas um terço dos respondentes refere receber *feedback* sobre quão bem estão aplicando o que aprenderam após os eventos instrucionais (item 79). Uma pequena parcela dos respondentes (28,6%) afirma que as pessoas no trabalho não costumam dizer coisas que ajudam a melhorar o trabalho (item 86) e 30,4% relatam que, mesmo quando o seu desempenho cai, os colegas não ajudam a melhorá-lo (item 88).

Para esses três itens, um terço dos respondentes preferiu não se posicionar. Na percepção de quase metade dos respondentes (40,6%), as pessoas no seu trabalho não costumam fazer sugestões sobre como pode melhorar o seu desempenho (Item 80), e (48,8%) que não recebe muitos conselhos de outros colegas sobre como realizar melhor suas atividades. Esses achados indicam que, na percepção dos respondentes, o *feedback* quanto à

forma de seu desempenhando após o curso é muito fraco e até ausente, refletindo a falta de cultura nas organizações no que se refere ao suporte à aplicação do aprendido em eventos instrucionais.

Apesar dessa ausência percebida de *feedback* do desempenho após o curso, a maioria dos respondentes afirma (70,6%) que sabe quem pode ajudá-lo quando tenta aplicar coisas novas no trabalho (item 87) e metade deles informa ainda que (50,8%) conversa regularmente com outras pessoas sobre como melhorar o seu desempenho, indicando que, para a maioria dos egressos, é importante esse tipo de *feedback*.

A análise descritiva dos fatores referentes ao grupo de trabalho dos egressos – suporte/apoio dos pares e abertura/resistência a mudanças – mostra, conforme apresentada na Tabela 23, que apenas um terço dos respondentes percebem que seus colegas de trabalho o encoraja a utilizar as competências que aprendeu com o MPPO (item 29) ou esperam que ele aplique o que lhe foi ensinado (item 30), que não há vontade de se esforçar para mudar o modo como as coisas são realizadas (item 76) e são resistentes quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas (item 77).

Tabela 23 -Análise descritiva dos itens do subgrupo grupo de trabalho dos egressos do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria	Curtose
28	Suporte dos pares	3,4	29%	-,543	-,216
73	Resistência/abertura a mudanças	3,3	30%	-,236	-,473
30	Suporte dos pares	3,1	32%	-,219	-,429
29	Suporte dos pares	3,0	32%	-,242	-,435
77	Resistência/abertura a mudanças	3,0	135%	,042	-,728
31	Suporte dos pares	3,0	31%	-,136	-,310
76	Resistência/abertura a mudanças	2,9	36%	,088	-,712
74	Resistência/abertura a mudanças	2,6	42%	,402	-,534

Fonte: elaborada pela autora .

Todos os itens dos fatores apoio dos pares e abertura/resistência a mudanças apresentam médias consideradas neutras para a transferência, variando de 2,6 a 3,4, e alta variação de respostas (29% a 42%). Possivelmente, na percepção dos respondentes, existe uma expectativa baixa de apoio e estímulo dos colegas para a transferência do aprendido com o curso no contexto de trabalho, o que reflete a cultura das organizações públicas de não acompanhamento (Tabela 24).

Tabela 20 - Frequência dos fatores referente ao grupo de trabalho dos egressos do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Item	Discordantes	Neutros	Concordantes	
Suporte/Apoio dos pares	28	n°	151	217	439
		%	18,7%	26,9%	54,4%
	29	n°	228	313	266
		%	28,3%	38,8%	33,0%
	30	n°	213	302	292
		%	26,4%	37,4%	36,2%
31	n°	232	343	232	
	%	28,7%	42,5%	28,7%	
Resistência/abertura a mudanças	73	n°	181	272	354
		%	22,4%	33,7%	43,9%
	74	n°	432	211	164
		%	53,5%	26,1%	20,3%
	76	n°	298	252	257
		%	36,9%	31,2%	31,8%
	77	n°	286	251	270
		%	35,4%	31,1%	33,5%

Fonte: elaborada pela autora.

A frequência das respostas aos itens indica que a maioria dos respondentes (53,5%) afirma que os membros mais experientes da equipe não ridicularizam aqueles que tentam utilizar o que aprenderam em eventos instrucionais (item 74) e que, se aplicarem (54,4%) as novas competências, será mais valorizada por seus colegas (item 28). Quase a metade dos entrevistados acredita que as pessoas da sua equipe de trabalho, geralmente, preferem utilizar os métodos já existentes aos novos métodos aprendidos em eventos instrucionais (item 73). Destaca-se que 42% dos egressos preferem não se posicionar sobre a paciência dos colegas ao tentar utilizar no trabalho as competências que aprenderam com o MPPO (item 31).

Esses resultados indicam que apenas um terço dos respondentes afirma que seus colegas são resistentes a utilizar métodos novos, apesar da maioria deles acreditar que será valorizada caso transfira o que aprendeu, mas percebe que seu grupo de trabalho não está disposto a investir energia e tempo para mudar. A percepção de pouco apoio dos pares e de resistência às mudanças são elementos que inibem a transferência de treinamento para o local de trabalho (HOLTON *et al.*, 2007; BATES *et al.*, 2000; COLQUITT *et al.*, 2000; TRACEY e TEWS, 2005)

O sistema de recompensas da organização é percebido a partir dos fatores 'resultados pessoais negativos' e 'resultados pessoais positivos'. A Tabela 25 apresenta a análise descritiva dos itens desses dois fatores, revelando médias baixas para todos os itens, variando de 1,7 a 3,1, com alta variação das respostas (CV entre 39% a 51%).

Tabela 25 - Análise descritiva dos fatores do subgrupo sistema de recompensas do grupo características organizacionais do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria	Curtose
8	Resultados pessoais positivos	3,1	39%	-,365	-,875
16	Resultados pessoais positivos	2,6	46%	,170	-1,010
7	Resultados pessoais positivos	2,2	46%	,257	-,902
6	Resultados pessoais positivos	2,0	51%	,810	,072
17	Resultados pessoais negativos	2,0	50%	,936	,508
22	Resultados pessoais positivos	1,9	50%	,783	-,185
24	Resultados pessoais negativos	1,9	49%	1,113	1,225
23	Resultados pessoais negativos	1,8	46%	1,079	1,233
14	Resultados pessoais negativos	1,8	50%	1,250	1,485
21	Resultados pessoais negativos	1,7	46%	1,313	2,378

Fonte: elaborada pela autora.

O fator ‘resultados pessoais negativos’ revela a percepção dos egressos de que a não aplicação do aprendido no local de trabalho provoca resultados negativos, como reprimendas, sanções e ressentimentos, entre pares e falta de recompensas (HOLTON *et al.*, 2007; HOLTON, 1996, 2000). Nesse sentido, quanto maior a percepção de que a não aplicação no trabalho do que aprendeu no treinamento provoque represálias contra o aluno, maior é a expectativa de que ele venha a transferir o treinamento.

As frequências das respostas aos itens (Tabela 26) indicam que a maioria dos respondentes apresenta baixa percepção de que a aplicação no trabalho do que aprendeu no curso provoca represálias contra ele. Para a grande maioria dos respondentes, vigora a crença de que se não aplicar o que aprendeu (88,8%) não receberá repreensão (item 21), não será penalizada (84,8% - item 14), nem alertada (84,3% - item 23), não chamará a atenção na organização (item 24 - 80,3%) e não vai perder aumentos de salário (item 17 - 73,5%).

Tabela 26 - Frequência da resposta aos fatores referente ao sistema de recompensas do LTSI, UFBA, 2016

Fator	Item		Discordantes	Neutros	Concordantes
Resultados Pessoais positivos	6	n°	566	177	64
		%	70,1%	21,9%	7,9%
	7	n°	426	233	148
		%	52,8%	28,9%	18,3%
	8	n°	245	213	349
		%	30,4%	26,4%	43,2%
	16	n°	389	209	209
		%	48,2%	25,9%	25,9%
	22	n°	594	156	57
		%	73,6%	19,3%	7,1%
Resultados Pessoais negativos	14	n°	684	81	42
		%	84,8%	10,0%	5,2%
	17	n°	593	161	53
		%	73,5%	20,0%	6,6%
	21	n°	717	60	30
		%	88,8%	7,4%	3,7%
	23	n°	680	92	35
		%	84,3%	11,4%	4,3%
	24	n°	648	116	43
		%	80,3%	14,4%	5,3%

Fonte: elaborada pela autora.

O fator ‘resultados pessoais positivos’ refere-se a percepção do egresso de que a aplicação do aprendido com o treinamento no local de trabalho leva a resultados positivos, como aumento da produtividade no trabalho e da satisfação pessoal, respeito, reconhecimento, aumento salarial, ou outros tipos de recompensas e promoção. (HOLTON *et al.*, 2007; HOLTON, 1996, 2000). A maioria dos respondentes desta pesquisa indica a percepção de que a aplicação do aprendido não trará aumento salarial e nem será recompensada. No entanto, quase a metade dos respondentes (43,2%) acredita que é provável receber alguns benefícios se utilizar no trabalho o que aprendeu com o MPPO do curso (item 8).

A maioria dos respondentes percebe que na sua organização não existem represálias, caso não utilize o que aprendeu no curso, apesar de ter sido totalmente financiado pelo Ministério da Saúde; assim como, também, não percebe benefícios caso aplique com êxito o que lhe foi ensinado. Essa percepção desestimula a transferência do treinamento para o contexto de trabalho, por afetar as expectativas dos egressos quanto aos ganhos de benefícios ou represálias (WEXLEY e LATHAN, 2002; HOLTON *et al.*, 2007).

5.3.1.4 Análise descritiva dos fatores da categoria capacidades/*design* de transferência

O grupo de fatores designado capacidades ou *design* de transferência refere-se aos conteúdos formativos, modelos e práticas pedagógicas e à capacidade do indivíduo em aplicar no trabalho o que aprendeu no treinamento (HOLTON *et al.*, 2007). É representado pelos fatores: Percepção de validade de conteúdo, que revela o grau em que os formandos consideram que o conteúdo do curso reflete exatamente os requisitos da sua função no trabalho; Oportunidade de utilizar a aprendizagem ou Oportunidade de uso, que mede o grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização do aprendido com o curso; Capacidade pessoal para transferir, que aponta o grau em que os indivíduos têm tempo, energia e espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência do treinamento; e o fator *Design* de treinamento, que indica o grau em que (1) o curso foi concebido e implementado de modo a preparar os alunos à transferência, e (2) as instruções do curso coincidem com os requisitos da função no trabalho (Quadro 20).

Quadro 20 - Fatores relacionados à categoria capacidades do LTSI, UFBA, 2016

Fatores	Itens
Percepção de validade de conteúdo	47 - O material utilizado como exemplo no MPPO é muito parecido com o que utilizo no trabalho. 48 - Os métodos utilizados para o MPPO são muito similares com a forma como fazemos as coisas no trabalho. 49 - Gosto da forma como o MPPO assemelha-se com o meu trabalho. 50 - Na minha organização, terei disponível o que for necessário para poder aplicar o que aprendi com o MPPO.
Oportunidade de utilizar a aprendizagem ou Oportunidade de Uso	56 - Os recursos que precisarei para utilizar o que aprendi estarão ao meu dispor após este curso. 57 - Terei oportunidades para utilizar no meu trabalho o que aprendi neste curso. 60 - Poderei utilizar as competências adquiridas com o PO, pois há recursos humanos suficientes. 62 - A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi neste curso.
Capacidade pessoal para transferir	11 - Não tenho tempo para tentar utilizar no trabalho o que aprendi neste curso. 12 - Tentar utilizar o que aprendi neste curso requererá demasiado esforço que prejudicará minhas demais tarefas no trabalho. 19 - A minha carga de trabalho permite que eu experimente as coisas que aprendi neste curso. 20 - Há demasiadas coisas acontecendo no trabalho neste momento para que eu consiga tentar experimentar o que aprendi neste curso. 25 - Tenho tempo no meu trabalho para mudar como faço as coisas, para adaptar-me àquilo que aprendi neste curso com o MPPO. 26 - Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de eu conseguir aplicar o

Fatores	Itens
	que aprendi com o MPPO. 27- Gostaria de ter tempo para fazer as coisas como sei que devem ser feitas, após este curso.
Design de treinamento	51 - Considero-me apto a colocar em prática tudo que aprendi com o MPPO. 52 - As atividades e exercícios utilizados no MPPO ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho o que aprendi. 53 - Percebo que as pessoas responsáveis pelo curso sabem como utilizarei o que aprendi. 54 - Este curso ofereceu muitos exemplos que mostraram como eu poderia utilizar a minha aprendizagem no trabalho. 55 - O modo como este curso ensinou planejamento fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-lo. 58 - O que foi ensinado neste curso corresponde às exigências do meu trabalho. 59 - As situações utilizadas no MPPO/curso são muito parecidas com as que encontro no meu trabalho.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise descritiva dos fatores dessa categoria (Tabela 27) mostra que apenas o fator *design* de treinamento apresenta média considerada alta (>3,6) pela convenção adotada nesta pesquisa, e também a menor dispersão de resposta (CV= 14%).

Tabela 27 - Análise descritiva dos fatores por edição do curso da categoria Design de transferência do LTSI, UFBA, 2016

Fatores	Média	CV	Mediana	Assimetria	Kurtosis
<i>Design</i> de treinamento	3,8	14%	3,9	-,356	,988
Oportunidade de uso	2,9	26%	2,8	,114	,122
Capacidade pessoal para transferir	2,9	15%	2,9	,496	2,317
Percepção de validade de conteúdo	2,7	32%	2,6	,158	-,385

Fonte: elaborada pela autora.

Os itens dos fatores que compõem a categoria capacidades/design de transferência foram agrupados considerando os valores das médias dos itens. Segundo a percepção dos egressos do curso EAD de Especialização em gestão da assistência farmacêutica, seis itens apresentam médias altas variando de 3,6 a 4,0 (Tabela 28). Os itens com maiores médias (4,0) apresentaram também menores coeficientes de variação das respostas entre os respondentes, revelaram a percepção da maioria (84,5%) dos respondentes de que o curso ofereceu muitos exemplos que mostra como podem utilizar o aprendido no trabalho (item 54, CV=18%) e

85,3% afirmaram que as atividades e exercícios utilizados no MPPO ajudaram a saber como aplicar no trabalho o aprendido (item 52, CV=16%).

Tabela 28 - Análise descritiva dos itens da categoria capacidades do LTSI, UFBA, 2016

Item	Fator	Média	CV	Assimetria
54	<i>Design</i> de transferência	4,0	18%	-,942
52	<i>Design</i> de transferência	4,0	16%	-,819
51	<i>Design</i> de transferência	3,9	18%	-,668
55	<i>Design</i> de transferência	3,9	18%	-,566
27	Capacidade pessoal para transferir	3,8	25%	-,845
59	<i>Design</i> de transferência	3,6	24%	-,776
53	<i>Design</i> de transferência	3,5	23%	-,492
58	<i>Design</i> de transferência	3,5	25%	-,492
57	Oportunidade de uso	3,4	26%	-,605
19	Capacidade pessoal para transferir	3,3	31%	-,517
25	Capacidade pessoal para transferir	3,0	32%	-,150
56	Oportunidade de uso	3,0	34%	-,133
20	Capacidade pessoal para transferir	3,0	35%	,007
26	Capacidade pessoal para transferir	2,9	34%	,009
49	Percepção de validade de uso	2,9	35%	-,127
47	Percepção de validade de uso	2,6	39%	,208
50	Percepção de validade de uso	2,6	40%	,253
48	Percepção de validade de uso	2,6	41%	,274
62	Oportunidade de uso	2,5	43%	,371
60	Oportunidade de uso	2,4	41%	,456
11	Capacidade pessoal para transferir	2,2	43%	,695
12	Capacidade pessoal para transferir	2,2	42%	,794

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela acima indica, também, que 79,6% se consideram aptos para colocar em prática tudo o que aprenderam com o MPPO (item 51, CV= 18%) e para a maioria (76,6%) dos respondentes, o modo como o curso ensinou planejamento fez com que sentisse confiança na sua capacidade de aplicar o aprendido (item 55, CV=18%). E, por fim, 63,4% afirmam que as situações utilizadas no MPPO são muito parecidas com as que encontram no ambiente de trabalho (item 59, CV=24%).

Quatro itens estão entre as médias consideradas baixas, apresentando alta dispersão de respostas, os quais se referem aos fatores oportunidade de uso e capacidade pessoal para transferir, confirmando as performances de menores médias.

Esse achado aponta que, para grande parte (56,5%) dos respondentes, a organização em que trabalha não disponibiliza as condições adequadas para aplicar o que aprendeu com o MPPO, principalmente em relação à inadequação da quantidade de pessoas no local de trabalho (item 62, CV=43%). Confirmando esse achado, 58,6% afirmam que os recursos humanos no local em que trabalham são insuficientes para utilizar as competências aprendidas com o MPPO (item 60, CV=41%). Por outro lado, a maioria (68,6%) acredita na sua capacidade pessoal para transferir o que aprendeu, afirma ainda dispor de tempo para tentar utilizar o que aprendeu (item 11, CV 43%) sem exigir, (71,4%) demasiado esforço que venha a prejudicar as outras tarefas que já desenvolve no trabalho (item 12, CV=42%).

Tais resultados indicam que, na percepção dos respondentes, o *design* do curso disponibiliza situações, atividades e exercícios coerentes com as necessidades exigidas nas suas funções no trabalho, apresenta conteúdo programático adequado para prepará-los para transferir o que aprenderam, se configurando como um fator que facilita essa transferência. (HOLTON *et al.*, 2007; HOLTON e BATES, 2002; CAETANO e VELADA, 2004).

5.1.2 Resultados da modelagem de equações estruturais

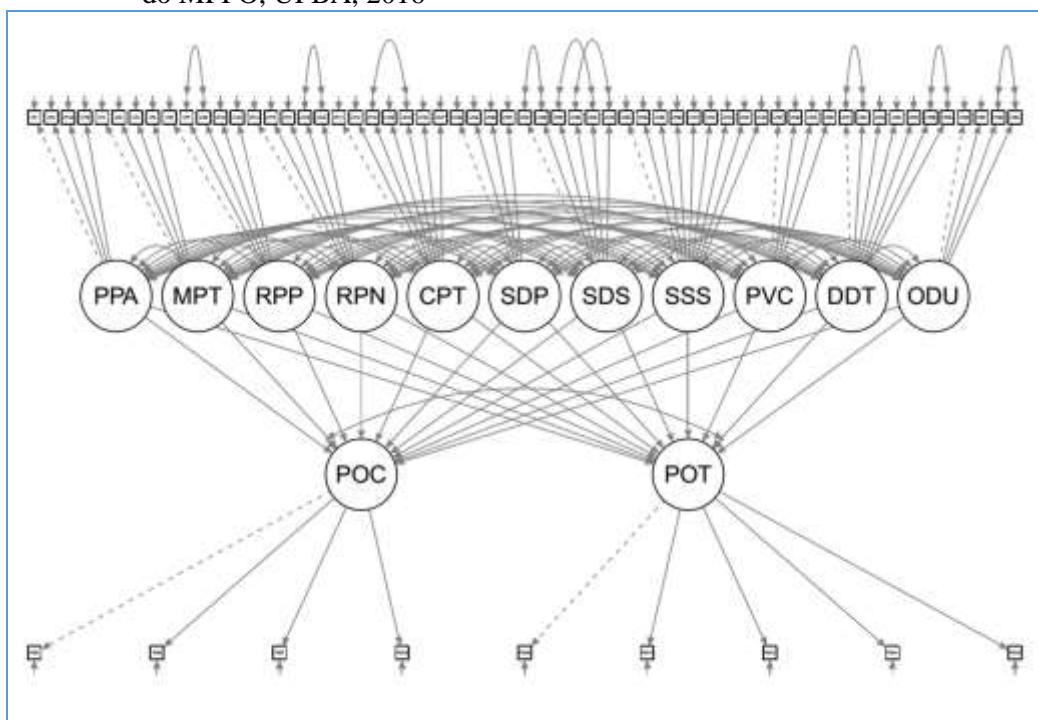
Busca-se aqui determinar em que medida os fatores disponíveis no instrumento LTSI influencia a transferência do MPPO para o contexto de trabalho dos egressos do curso EAD de Especialização em gestão da Assistência Farmacêutica, determinando o peso de cada fator do LTSI em relação aos constructos da escala de medida da transferência do PO: conhecimento crítico e tomada de decisão. Para tanto, foi utilizada a modelagem de equações estruturais (MEE) com o estimador de máxima verossimilhança.

Partiu-se do modelo inicial considerando como fatores exógenos ou variáveis explicativas todos os fatores do modelo LTSI adotado para esta pesquisa, e como fatores endógenos ou variáveis explicadas os fatores da escala de medida da transferência do MPPO. O primeiro passo foi a realização da análise confirmatória do ASTA, que resultou em índices insuficientes, gerando, então, a análise fatorial exploratória a partir dos itens do LTSI. Tendo em conta os dois domínios do instrumento, pode-se observar que todos os fatores gerados apresentam alfa de Cronbach maiores que 0,7, conforme disposto na Tabela 14, apresentada anteriormente no início desta seção.

Concebendo os dois domínios do LTSI, foram geradas duas modelagens distintas. O primeiro modelo considera os onze fatores do LTSI do domínio específico do treinamento, e o segundo, os cinco fatores do domínio geral da organização. As evidências de validação dos modelos teóricos adotados foram realizadas a partir da análise dos índices de ajuste do modelo e da análise da significância estatística dos coeficientes de regressão estimados (KLINE,1998, HAIR *et al.*, 2005, VIEIRA, 2006).

O modelo 1, referente ao domínio específico, apresenta onze fatores e 60 itens, sendo que o modelo 1 inicial revelou valores dos índices de ajustes muito próximos aos adequados (Figura 6). Buscando melhorar o modelo, efetuaram-se ajustes a partir da correlação entre os erros associados às variáveis de um mesmo constructo, conforme recomenda a literatura. Selecionaram-se ajustes com potenciais de reduzir o qui-quadrado em valores $>$ que 10 (HAIR *et al.*, 2005; BYRNE, 2010).

Figura 6 - Modelo 1 específico da MEE fatores do domínio específico do LTSI e escala transferência do MPPO, UFBA, 2016



Fonte: elaborada pela autora (output do 'r').

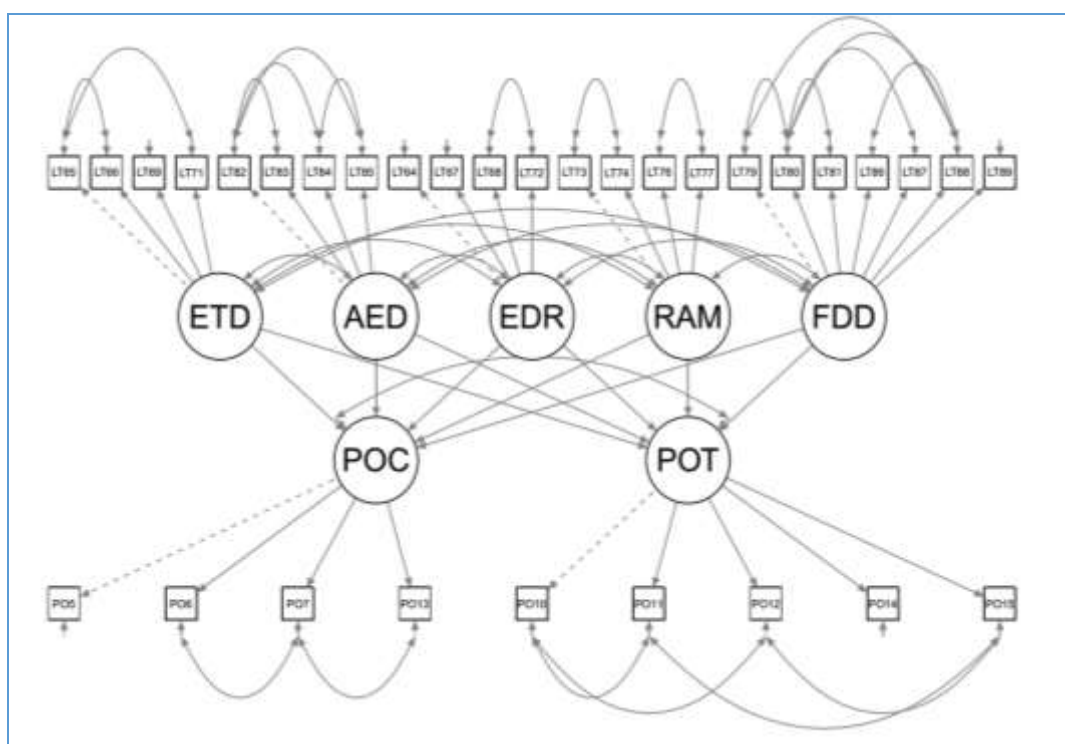
Ao verificar os índices de ajustes dos modelos (Tabela 29), percebe-se que os parâmetros melhoraram em relação ao modelo 1A, atendendo os critérios mínimos exigidos pela literatura, sugerindo que o modelo 1B final representa melhor a influência dos fatores do LTSI sobre os constructos da transferência do MPPO.

Tabela 29 - Medidas de ajuste comparados do modelo 1 do domínio específico do LTSI, UFBA, 2016

Índice	Modelo 1A Específico Inicial	Modelo 1B Específico Final	Parâmetro
Qui- quadrado	6184,96	4809,32	Menor melhor
GL	2132	2123	
Qui- quadrado/GL	2,90	2,27	Kline (1998) <3,0; Pedhazur e Schmelkein (1991) e Hair <i>et al.</i> (2005) <5,0
CFI	0,86	0,907	0,9 a 0,95 (suficiente) />0,95 Bom ajuste (ULLMAM,2007)
TLI	0,851	0,901	>0,90 HAIR, et. al. 2005
RMSEA	0,0490	0,0400	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et al.</i> (2005)

Fonte: elaborada pela autora.

O modelo referente ao domínio geral do LTSI, aqui chamado de Modelo 2A geral, é formado por cinco fatores e 23 itens, conforme representado na Figura 7 . Após realizados os ajustes com potenciais de reduzir o qui-quadrado a valores > que 10, gerou-se novo modelo ajustado (Modelo 2B Geral), que se constituiu no modelo final com o domínio geral do LTSI. A Tabela 30 apresenta os resultados da MEE, onde o coeficiente representa o grau de influência do fator do LTSI (explicativo) sobre os fatores a serem explicados (conhecimento crítico e tomada de decisão).

Figura 7 - Modelo modelagem domínio geral do LTSI e escala de transferência do MPPO

Fonte: elaborada pela autora (output do 'r').

Os índices de ajuste dos modelos B revelam que (Tabela 30) os parâmetros melhoraram, atendendo os critérios mínimos, sugerindo que o modelo 2B Geral final representa melhor a influência dos fatores do LTSI sobre os constructos da transferência do MPPO.

Tabela 30 - Medidas de qualidade de ajuste da MEE para os quatro modelos 2 do LTSI, UFBA, 2016

Índice	Modelo 2A Geral	Modelo 2B Geral Final	Parâmetro
Qui-quadrado	1461,403	967,188	Menor melhor
GL	443	422	
Qui-quadrado/GL	3,30	2,29	Kline (1998) <3,0; Pedhazur e Schmelkein (1991) e Hair <i>et al.</i> (2005)<5,0
CFI	0,906	0,95	0,9 a 0,95 (suficiente)/>0,95 Bom ajuste (ULLMAM,2007)
TLI	0,898	0,941	>0,90 HAIR, et.l. 2005
RMSEA	0,0530	0,0400	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et.al.</i> , 2005)
SRMR	0,056	0,049	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et.al.</i> , 2005)

Fonte: elaborada pela autora.

A análise do modelo integrado, agregando os modelos específicos e geral, busca analisar as relações entre os constructos e as variáveis hipotetizadas. Como os índices de ajuste do modelo integrado apontam valores fora dos recomendados pela literatura (Tabela 31), optou-se pelo aprimoramento do modelo com a correlação entre os erros associados às variáveis de um mesmo constructo. A seleção dessas correlações a serem utilizadas é facilitada pela apresentação do *software* utilizado para a modelagem de equações estruturais (MEE) (BYRNE, 2010).

Tabela 31 - Medidas de qualidade de ajuste da MEE para o modelo integrado do LTSI, UFBA, 2016

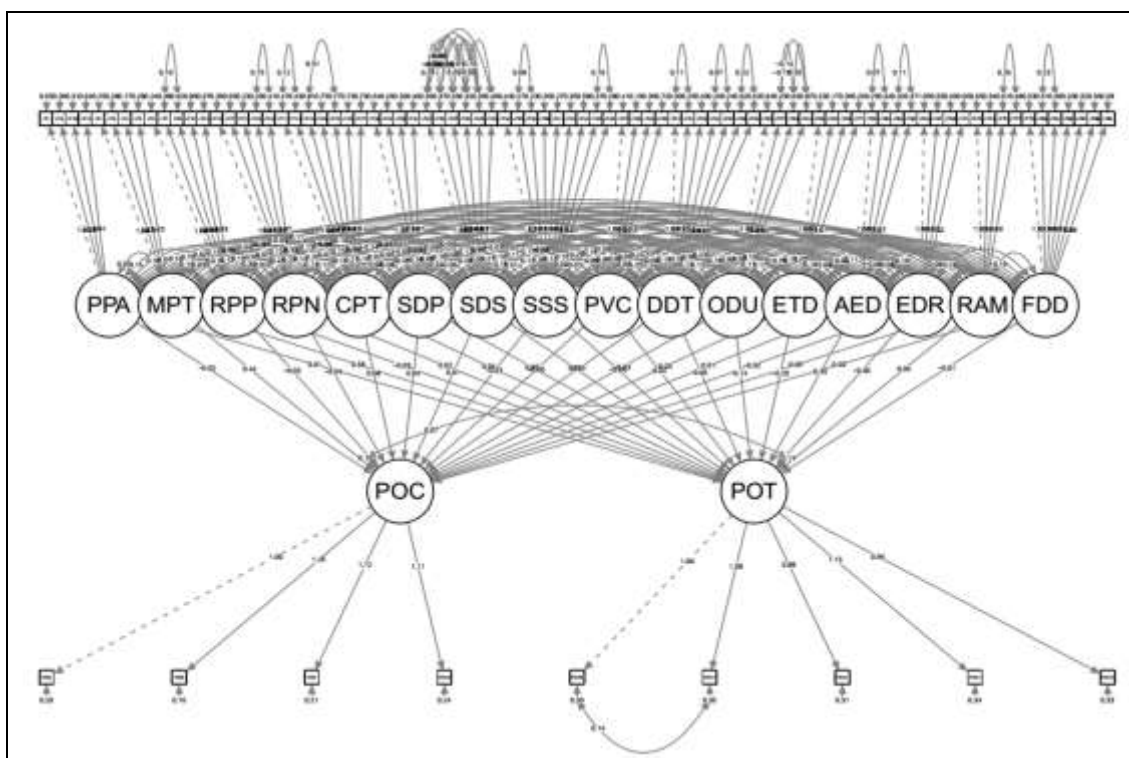
Índice	Modelo integrado antes do ajuste	Modelo integrado depois do ajuste	Parâmetro
Qui-quadrado	9540,572	7546,592	Menor melhor
GL	p=0,000 3851	P=0,000 3823	
Qui-quadrado/GL	2,48	1,97	Kline (1998) <3,0; Pedhazur e Schmelkein (1991) e Hair et al. (2005)<5,0 0,9 a 0,95 (suficiente)/>0,95 Bom ajuste (ULLMAM,2007)
CFI	0,853	0,904	
TLI	0,843	0,897	>0,90 (HAIR et al., 2005)
RMSEA	0,0430	0,0350	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et.al.</i> , 2005)
SRMR	0,066	0,064	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et.al.</i> , 2005)
RMR	0,059	0,057	0,05 a 0,08 (HAIR <i>et.al.</i> , 2005)
AIC	160663,771	158725,191	Menor melhor

Fonte: elaborada pela autora.

No modelo ajustado, a estatística qui-quadrado continuou significativa, e a relação qui-quadrado e graus de liberdade apresenta valor dentro dos parâmetros recomendados, ressaltando-se que esses índices são sensíveis ao tamanho da amostra. As medidas de ajuste absoluto (RMR, SRMR e RMSEA) apontaram melhora nos seus valores, ficando abaixo dos limites máximos recomendados (0,05 a 0,08). As medidas de ajuste comparativo (CFI e TLI) mostraram melhoras nos seus índices, alcançando os limites mínimos de aceitabilidade.

O modelo integrado ajustado é composto por 16 variáveis explicativas e 02 variáveis a ser explicada e pode ser visualizado na Figura 8.

Figura 8 - Modelo da MEE do instrumento LTSI e fatores de transferência do MPPPO



Fonte: elaborada pela autora (output do 'r').

O coeficiente de determinação (r^2) indica que os fatores explicativos desse modelo explicam 45,8% do constructo conhecimento crítico e 56,7% do constructo tomada de decisão.

A análise da magnitude das variáveis permite a verificação dos fatores presentes no instrumento LTSI, os quais influenciam os constructos da transferência do modelo do PO para o contexto do trabalho no SUS dos egressos do curso EAD de Especialização em Gestão da Assistência Farmacêutica.

Verifica-se que, para o constructo conhecimento crítico, cinco fatores destacam-se: motivação para transferir, capacidade pessoal para transferir, sanções do supervisor, *design* de transferência e resistência/abertura a mudanças. Para o constructo tomada de decisão, três fatores surgem com magnitude: motivação para transferir, oportunidade de uso e autoeficácia de desempenho (Tabela 32).

Tabela 32 - Coeficientes padronizados e significância dos fatores

Fatores	Modelo integrado inicial			Modelo integrado ajustado			
	Coeficiente	erro	p-value	Coeficiente	erro	Z	p-value
Conhecimento crítico							
PPA- Preparação prévia do aluno	-0,02	0,03	0,568	-0,024	0,03	-0,8	0,45
MPT- Motivação para transferir	0,44	0,068	0	0,437	0,07	6,19	-
RPP- Resultados pessoais positivos	-0,02	0,031	0,48	-0,026	0,03	-0,8	0,42
RPN- Resultados pessoais negativos	-0,04	0,045	0,355	-0,037	0,05	-0,7	0,49
CPT- Capacidade pessoal para transferir	0,066	0,033	0,044	0,082	0,04	1,95	0,05
SDP- Suporte dos pares	0,042	0,046	0,365	0,04	0,05	0,87	0,39
SDS- Suporte do supervisor	0,014	0,024	0,569	0,006	0,03	0,17	0,86
SSS- Sanções do supervisor	-0,05	0,027	0,082	-0,071	0,03	-2,2	0,03
PVC- Percepção de validade de conteúdo	-0,01	0,025	0,712	-0,004	0,03	-0,2	0,86
DDT- <i>Design</i> de treinamento	0,216	0,059	0	0,261	0,08	3,47	-
ODU- Oportunidade de uso	-0,02	0,051	0,642	-0,032	0,04	-0,8	0,45
ETD- Esforço de transferência	0,057	0,076	0,45	0,029	0,09	0,34	0,74
AED- Autoeficácia de desempenho	0,006	0,06	0,924	0,013	0,08	0,16	0,87
EDR- Expectativa de desempenho e resultados	-0,01	0,071	0,87	-0,019	0,08	-0,2	0,8
RAM- Resistência/abertura a mudanças	0,066	0,04	0,102	0,093	0,05	2	0,05
FDD- <i>Feedback</i> de desempenho	0,015	0,056	0,784	0,031	0,06	0,5	0,62
Tomada de decisão							
PPA- Preparação prévia do aluno	0,007	0,042	0,874	0,006	0,04	0,15	0,88
MPT- Motivação para transferir	0,622	0,093	0	0,581	0,09	6,39	-
RPP- Resultados pessoais positivos	-0,03	0,042	0,45	-0,026	0,04	-0,6	0,52
RPN- Resultados pessoais negativos	0,054	0,061	0,377	0,02	0,07	0,29	0,77
CPT- Capacidade pessoal para transferir	0,053	0,045	0,238	0,042	0,05	0,78	0,43
SDP- Suporte dos pares	0,02	0,063	0,754	0,051	0,06	0,86	0,39
SDS- Suporte do supervisor	0,012	0,033	0,714	0,01	0,04	0,22	0,82
SSS- Sanções do supervisor	-0,02	0,037	0,573	-0,042	0,04	-1	0,32
PVC- Percepção de validade de conteúdo	0,032	0,034	0,342	0,041	0,03	1,3	0,19
DDT- <i>Design</i> de treinamento	0,023	0,08	0,777	0,055	0,09	0,59	0,55
ODU- Oportunidade de uso	0,225	0,071	0,002	0,014	0,06	2,55	0,01
ETD- Esforço de transferência	-0,13	0,104	0,213	-0,204	0,11	-1,8	0,07
AED- Autoeficácia de desempenho	0,293	0,083	0	0,348	0,11	3,25	-
EDR- Expectativa de desempenho e resultados	-0,06	0,097	0,565	-0,051	0,1	-0,5	0,6
RAM- Resistência/abertura a mudanças	-0,03	0,054	0,627	0,062	0,06	1,05	0,3
FDD- <i>Feedback</i> de desempenho	-0,04	0,076	0,563	-0,008	0,08	-0,1	0,92

Fonte: elaborada pela autora.

O fator motivação para transferir apresenta os maiores coeficientes do modelo, indicando que há uma influência positiva maior para a transferência do constructo tomada de

decisão (0,581) do que para a transferência do constructo conhecimento crítico (0,437) do modelo pedagógico do PO, que foi concebido com o propósito de fortalecer a confiança dos alunos na sua capacidade de utilizar o planejamento estratégico situacional no seu contexto de trabalho, a fim de promover mudanças na forma de conduzir a gestão da assistência farmacêutica. Esse fator, motivação para transferir, junto com outros dois fatores que medem a expectativa de transferir, quais sejam, esforço de desempenho e transferência e expectativa de desempenho e resultados, representam a categoria de fatores do LTSI denominada de motivacional; o que confirma a hipótese de pesquisa (i) de que, no grupo da motivação, o fator motivação para transferir é o que mais influencia no processo de transferência de treinamento do modelo pedagógico do PO.

Do grupo de fatores denominados *design* de capacidades, três fatores surgem com significância: o fator *design* de treinamento (0,261) e o fator capacidade pessoal para transferir (0,082), com influência sobre o constructo da transferência do MPPO ‘conhecimento crítico’; e o fator oportunidade de uso (0,014), que apresenta influência fraca sobre o constructo tomada de decisão. Tais achados confirmam a hipótese de pesquisa (ii) de que, na categoria capacidades, o fator *design* de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) é o que mais influencia a transferência de treinamento, para conhecer a realidade da gestão da assistência farmacêutica, especificamente sobre o constructo ‘conhecimento crítico’.

Na categoria características individuais, apenas o fator autoeficácia apresenta significância, indicando influência positiva (0,348) com a transferência do constructo tomada de decisão, o que confirma o previsto na hipótese de pesquisa (iv) de que, no grupo características individuais, o fator autoeficácia de desempenho, ao representar as crenças dos egressos em suas capacidades para mudar seus desempenhos, influencia a tomada de decisão estimulados pela confiança no conhecimento adquirido para atuar em contextos adversos e de incerteza, como o da gestão da AF no SUS.

A análise da magnitude e significância dos fatores que representam o grupo que se refere às características organizacionais permite afirmar que apenas os fatores resistência/abertura a mudanças (0,093) e sanções do supervisor (-0,071) apresentam influência sobre a transferência do constructo conhecimento crítico do MPPO. Cabe ressaltar que o fator sanções do supervisor apresenta um coeficiente negativo, indicando que esse fator exerce influência inversa sobre a transferência, conforme confirmado na análise descritiva das respostas aos itens do questionário da pesquisa (Tabela 33).

Tabela 33 - Fatores que influenciam a transferência do MPPO, UFBA, 2016

Fatores	Coefficiente	z
Constructo Conhecimento crítico		
MPT- Motivação para transferir	0,437	6,188
CPT- Capacidade pessoal para transferir	0,082	1,947
SSS - Sanções do supervisor	-0,071	-2,15
DDT- <i>Design</i> de treinamento	0,261	3,472
RAM - Resistência/abertura a mudanças	0,093	1,996
Fatores		
Constructo Tomada de decisão		
MPT- Motivação para transferir	0,581	6,386
ODU - Oportunidade de uso	0,014	2,554
AED - Autoeficácia de desempenho	0,348	3,245

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados da modelagem de equações estruturais (MEE) revela que os constructos da escala da transferência do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) sofrem influências de diferentes fatores, o que reforça a natureza diferente desses constructos, apesar de apresentarem influência entre si. A motivação para transferir se constitui no fator que exerce maior influência sobre a transferência do MPPO, principalmente sobre o constructo tomada de decisão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação avaliou o processo de transferência de treinamento do modelo pedagógico plano operativo (MPPO) e seus fatores intervenientes, percebidos pelos egressos do curso em Gestão da Assistência Farmacêutica (GAF – Especialização EAD), a partir de mudanças comportamentais em seus desempenhos no contexto do trabalho.

Para avaliar esse processo, buscou-se evidências de validade de uma escala de medida de transferência específica do MPPO, que se mostrou consistente para a população em estudo, apresentando uma estrutura bi-fatorial composta por nove itens que se relacionam entre si, o que permitiu avaliar a transferência do MPPO a partir de dois constructos orientados pelos pressupostos do planejamento estratégico situacional (PES): o do ‘conhecimento crítico’ e o da ‘tomada de decisão’.

O constructo ‘conhecimento crítico’ refere-se a mudanças na forma de conhecer e de explicar a realidade e de se utilizar as ferramentas do Planejamento Estratégico Situacional (PES), tomando como base o conhecimento técnico, científico e legal, bem como aqueles decorrentes da experiência prática dos egressos, em seus contextos de trabalho. O constructo ‘tomada de decisão’ revela mudanças na forma de tomar decisões, envolvendo parcerias, pactuações coletivas, construção de indicadores de avaliação e monitoramento do Plano, para permitir revisões sistemáticas desse documento.

Esse achado sustenta-se na literatura sobre Planejamento Estratégico Situacional (PES), a qual reconhece o planejamento como uma atividade inevitável na vida humana, quando se pretende ter domínio sobre a improvisação. Para tanto, contempla o uso de um cálculo que toma a razão técnico-política sustentada na compreensão da realidade, considerando as incertezas, imprevisões, conflitos, apoios e rejeições de outros atores para a tomada de decisão. Para Matus (1996, p. 28), o planejamento funciona como mediador da relação complexa entre o conhecimento e a ação, entre a ciência e a realidade.

Como resultado da aplicação da escala com evidências de validade de transferência do MPPO, foi possível constatar que houve transferência do MPPO, produzindo mudanças comportamentais nos desempenhos no trabalho dos egressos do GAF – Especialização EAD, em suas duas edições. Observou-se que houve uma maior percepção de transferência para o constructo ‘conhecimento crítico’ em relação ao constructo ‘tomada de decisão’.

O constructo ‘conhecimento crítico’ envolve mudanças sobre a forma de conhecer e explicar a realidade e de utilizar as ferramentas do Planejamento Estratégico Situacional (PES), o que, do ponto de vista metodológico, inicia-se, de forma mais vigorosa, no *momento* explicativo. Tal constatação comprova uma das hipóteses desta pesquisa, de que o MPPO valoriza mais o *momento* explicativo em relação aos outros, o que se pode ver a partir do tempo e das ferramentas metodológicas a ele destinados. É possível identificar dois objetivos significantes e interdependentes para essa valorização. O primeiro deles refere-se ao fato do PES requerer o saber explicar bem a realidade, identificando e priorizando os problemas, descrevendo claramente suas evidências, suas causas e consequências. O segundo relaciona-se com direcionalidade do plano, ou seja, qual a imagem-objetivo a ser perseguida, qual o objetivo desejado.

O problema, na concepção do PES, é uma deficiência presente, detectada na observação do jogo social, ou seja, um ator social identifica um problema a partir de uma distância entre o que ele deseja e o que ele vê na realidade. Antes que o ator declare como um problema essa distância entre o que é e o que ele gostaria que fosse, esse descompasso se configura apenas em uma necessidade e não em uma demanda política, pois só ao declarar um problema, o ator assume o compromisso de enfrentá-lo. Nesse caso, o problema só começa a ser foco de atenção para um ator devido ao mal-estar que produz ou às oportunidades que se abrem com o seu enfrentamento.

Está, nessa vinculação do problema com a imagem objetivo, a justificativa que parece ter orientado a valorização do *momento* explicativo pelo MPPO. É também possível que o fato de o campo da assistência farmacêutica ser recente e encontrar-se em construção tenha estimulado os formuladores do GAF – Especialização EAD a contribuírem com a discussão sobre a concepção de assistência farmacêutica, entre farmacêuticos inseridos em diferentes contextos do país. Além disso, muitos destes profissionais não conhecem as práticas e o conteúdo dessa assistência exigida pelo SUS.

A concepção de assistência farmacêutica transita entre uma visão minimalista e outra mais ampla e multifacetada. A concepção minimalista a reduz a um setor responsável pelo fornecimento de medicamentos, com enfoque na sua aquisição e distribuição, orientado em princípios organizacionais com forte viés burocrático, enquanto que a concepção mais ampliada tem a ver com um conjunto de práticas e saberes que envolve decisão e ação voltadas para a garantia do uso racional e do acesso a medicamentos essenciais a todos os cidadãos atendidos pela rede de serviços do SUS.

Se a imagem objetivo de AF se inspira em uma concepção minimalista, os esforços para produzir mudanças estarão concentrados na condução da sua gestão, no desenvolvimento de atividades de natureza técnica-administrativa-gerencial e pouco ou nenhum investimento em ações de natureza estratégica e política, as quais fomentam maior participação, autonomia e sustentabilidade dos seus resultados. Por outro lado, se a imagem objetivo da AF se inspira em uma visão mais ampliada, vão requerer esforços no sentido de construir uma inserção mais integrada e articulada do farmacêutico nos serviços de saúde, junto a equipe multidisciplinar de saúde e aos usuários do SUS, vistos como indivíduos portadores de direito. As mudanças almejadas deverão estar sustentadas por alianças com diferentes atores, assegurando a governabilidade da sua gestão. Nesse caso, a direcionalidade do plano é essencial *no momento* explicativo para identificação do problema, ainda que a imagem objetivo (o deve ser) seja definido com mais clareza no *momento* normativo. Contudo, a análise situacional empreendida no *momento* explicativo é reveladora da direção do plano.

Em relação ao constructo ‘tomada de decisão’, os resultados indicam que as mudanças no desempenho dos respondentes foram menos percebidas, principalmente quando se referiu à criação de sistema de avaliação e monitoramento com a construção de indicadores. É possível admitir que esse resultado não surpreende, considerando a quase ausente cultura da avaliação nas organizações públicas, além do fato de que o MPPO, durante o curso GAF – Especialização EAD, não conseguiu desenvolver de forma adequada a discussão sobre avaliação e indicadores de monitoramento do plano e dos seus resultados, como referido nesta pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que a inserção dos farmacêuticos nos serviços de saúde, em particular no âmbito das unidades subnacionais da Federação brasileira, mesmo tendo alcançado maior reconhecimento nestas últimas décadas, com a introdução dos programas públicos voltados para a ampliação do acesso a medicamento, ainda não conquistou espaços importantes para participar de processos de decisões mais estratégicos e essenciais para a condução dos serviços de saúde. Por reconhecer esse cenário em que atua o farmacêutico, a adoção do MPPO teve também como objetivo, sensibilizar os profissionais quanto à importância de conquistar tais espaços e de reduzir seu distanciamento em relação à equipe de saúde, reforçando o caráter coletivo e participativo como recurso de poder para produzir mudanças na realidade dos serviços de saúde pública.

A análise da influência dos fatores do LTSI na transferência de treinamento do MPPO, realizada com a Modelagem de Equações Estruturais (MEE), revelou o fator motivação para

transferir como aquele que mais influencia a transferência do MPPO nos seus dois constructos. A magnitude do coeficiente da motivação para transferir é maior para o constructo tomada de decisão (0,581) do que para conhecimento crítico (0,437). Nesta pesquisa, os respondentes referiram alta percepção a esse fator, confirmando que se sentem motivados a transferir o que aprenderam com o MPPO; o que faz da motivação para transferir a variável que possivelmente impulsionou a transferência do MPPO, apesar de todos os obstáculos que precisaram enfrentar, considerando a complexidade do contexto de trabalho. Cabe destacar que os resultados dessa investigação inclui a autopercepção de egressos após lapsos de tempo distintos, uma vez que a população desta pesquisa é composta por farmacêuticos egressos das duas edições do curso GAF na modalidade EAD. A primeira edição foi finalizada em 2013 e a segunda, em 2015, e a coleta de dados desta investigação ocorreu entre março e maio de 2016.

Os fatores que surgiram como influenciadores mais fortes desse constructo são a motivação para transferir (0,437) e o *design* do treinamento (0,261). Os respondentes desta pesquisa referiram alta percepção dessas variáveis, indicando que estão muito motivados para aplicar no trabalho o que aprenderam com o MPPO. Atribuem uma percepção positiva do curso, como capaz de promover melhorias nos seus desempenhos, uma vez que percebem que o *design* do curso disponibiliza situações, atividades e exercícios coerente com as necessidades exigidas nas suas funções do trabalho. Na percepção da maioria desses indivíduos, o conteúdo programático foi adequado para prepará-los a transferir o que aprenderam para o contexto de trabalho, reforçando a influência positiva desses dois fatores sobre a transferência de treinamento do constructo ‘conhecimento crítico’ do MPPO.

A capacidade pessoal para transferir (0,082) exerce também influência direta sobre a transferência do constructo ‘conhecimento crítico’, e indica a crença dos alunos na sua capacidade de aplicar o que aprenderam. A maioria dos respondentes afirma que a aplicação do aprendido com o MPPO não prejudicará o exercício das outras tarefas que já realiza. Surgiram também como influenciadores desse constructo, os fatores resistência/abertura a mudanças (0,093) e sanções do supervisor (-0,071). Tais fatores apresentam baixa percepção dos respondentes nos seus locais de trabalho, indicando que, para a maioria dos egressos, na sua organização, não existem represálias, caso não utilize o que aprenderam no curso, e que seus pares revelam resistência a mudar a forma como executam suas tarefas. A percepção de resistência a mudanças desestimula a transferência do treinamento para o contexto de

trabalho, por afetar as expectativas dos egressos quanto aos ganhos de benefícios ou represálias.

O coeficiente negativo para sanções do supervisor pressupõe que quanto maior essa variável, menor a transferência do constructo conhecimento crítico do MPPO, o que é confirmado com a análise da percepção dos respondentes do curso, na qual foi possível constatar que a maioria dos respondentes não percebem oposição à aplicação do que aprenderam com o MPPO no contexto de seus trabalhos; o que se constitui um facilitador da transferência, uma vez que a baixa percepção da oposição à aplicação do aprendido indica maior probabilidade de que venham a aplicar, no contexto do trabalho, o que aprenderam com o MPPO. Tal achado confirma o referido na literatura de que esse fator possui uma relação negativa com a transferência de treinamento.

O constructo 'tomada de decisão' apresenta mudanças quanto à forma de tomar decisões, envolvendo consolidação de parcerias, pactuação coletivas, construção de indicadores de avaliação e monitoramento do Plano, os quais permitem revisões sistemáticas desse documento. Os fatores que influenciam a transferência desse constructo é motivação para transferir (0,581), autoeficácia de desempenho (0,348) e, com uma magnitude menor, o fator oportunidade de uso (0,014).

A maioria dos respondentes egressos do curso referiu alta percepção para as variáveis motivação para transferir e autoeficácia de desempenho, indicando a vontade e a crença de que há capacidade de aplicar com eficácia no contexto do trabalho o que aprenderam com o MPPO, para melhorar o seu desempenho, superando os obstáculos que impedem a transferência. Esse achado confirma o que diz a literatura, ao considerar essas variáveis como fortemente relacionadas entre si e fortemente influenciadoras da transferência de treinamento.

A oportunidade de uso surge com baixa magnitude (0,014) como influenciadora da tomada de decisão, e refere-se às oportunidades e à disponibilidade de recursos adequados no local de trabalho, para aplicar o que aprendeu com o MPPO. Para grande parte dos respondentes, a organização em que trabalha não disponibiliza as condições adequadas, para aplicar o aprendido com o MPPO, principalmente em relação aos recursos humanos, o que dificulta a transferência do MPPO, essencialmente para o constructo tomada de decisão, que exige construção de parcerias e pactuações coletivas.

A modelagem de equações estruturais (MEE) revelou que cada constructo é explicado por diferentes fatores, com exceção do fator motivação para transferir, que influencia os dois

constructos da transferência do MPPO. O constructo ‘conhecimento crítico’ é explicado pelos fatores: motivação para transferir (0,437), *design* do treinamento (0,261), capacidade pessoal para transferir (0,082), resistência /abertura a mudanças (0,093) e sanções do supervisor (-0,071). O constructo ‘tomada de decisão’ é explicado pelos fatores: motivação para transferir (0,581), autoeficácia de desempenho (0,348) e, com uma magnitude menor, o fator oportunidade de uso (0,014).

Esses resultados confirmam a adequação do MPPO para ensinar planejamento para ação, apesar dos obstáculos a serem enfrentados nos contextos específicos de trabalho dos egressos, nos serviços da rede de atenção do SUS, gerados principalmente pela cultura do treinamento, em que não se tem nenhum mecanismo de acompanhamento e avaliação da aplicação do aprendido no trabalho. Tal fato é muito desfavorável à transferência de treinamento para o contexto de trabalho, uma vez que favorece a falta de apoio e suporte à aplicação do novo aprendizado e aumenta a crença de que melhorias no desempenho no trabalho não traz resultados positivos importantes para o egresso. Como consequência, diminui-se a probabilidade de esforço para melhorar o desempenho individual, no ambiente de trabalho, com o que se aprendeu com o MPPO.

É importante ressaltar que muitas das situações evidenciadas nesta investigação, como a ausência de um sistema de recompensas, de suporte e *feedback* de desempenho, percebidos pelos egressos, já foram referendadas em estudos em organizações públicas brasileiras. Não se trata, portanto, de uma situação pontual encontrada em uma determinada instituição, mas, sim, um comportamento generalizado, como reflexo da cultura de não avaliação ainda presente nessas organizações. São raras as iniciativas de avaliação do desempenho do servidor público, dificultando os possíveis benefícios que os eventos instrucionais poderiam trazer para o servidor, para a organização e para a população em geral.

Esse fato faz supor que a adoção do MPPO pelo curso de GAF – Especialização EAD, como recurso para promover mudanças nas práticas profissionais, com reflexos na melhoria dos serviços de assistência farmacêutica, parece evidenciar uma ‘aposta’ dos formuladores do curso na interferência de fatores de natureza mais individual, inclusive do fator motivação, em detrimento dos fatores organizacionais. Os resultados desta pesquisa, ao apontar o fator motivação para transferir como o que mais influencia a transferência e, também, mais percebido pelos egressos do curso, autorizam a concluir que tal ‘aposta’ pareceu acertada. Tais achados também reforçam os pressupostos do PES, ao creditar ao processo de planejamento participativo e estratégico o caminho para gerar o

comprometimento dos diferentes atores com as mudanças por eles identificadas como necessárias.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações de ordem metodológica que, mesmo não tendo comprometido seus objetivos, merecem ser destacadas. A principal delas é a amostragem censitária, o que levou à falta de controle na seleção dos participantes da pesquisa, gerando uma amostra não probabilística e inviabilizando a generalização dos resultados sobre toda a população dos egressos das duas edições do curso. Outras duas limitações referem-se à natureza autoperceptiva do instrumento de coleta de dados, sem considerar a opinião de colegas e superiores dos egressos do curso, e à utilização do estimador de máxima verossimilhança na modelagem de equações estruturais (MEE), apesar da amostra não atender a todos os pressupostos de normalidade.

Uma outra limitação, mas que pode ser considerada como uma janela de oportunidade para novas pesquisas, é o fato desta ter se concentrado na fase posterior ao curso, já que investigar a fase anterior ao curso seria também importante. Do mesmo modo, recomenda-se ampliar o estudo incorporando a percepção dos outros atores da organização sobre a transferência de treinamento do MPPO, além de verificar a influência de outras variáveis, como as demográficas, nesta transferência. Cabe, ainda, investigações futuras mais aprofundadas sobre a influência da motivação no desempenho dos profissionais farmacêuticos e, também, sobre como se dá o planejamento de eventos instrucionais para os servidores públicos, buscando analisar a influência das variáveis de contexto no momento da avaliação quanto às necessidades do treinamento.

É importante ressaltar que os resultados gerados através dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, apesar de não poderem ser generalizados, apresentam indícios importantes sobre a transferência de treinamentos para a área da Assistência Farmacêutica no contexto da saúde pública, e serve de reflexão para outros contextos mais gerais, além de se constituir em um ponto de partida para investigações futuras nesta área.

Os resultados disponibilizados por esta pesquisa trazem informações para os organizadores e o financiador do curso, Ministério da Saúde, que podem subsidiar o planejamento de treinamentos futuros desta natureza. É necessário se pensar em estratégias que contribuam para reverter a cultura organizacional vigente, buscando estabelecer mecanismos de *feedback* para os servidores públicos quanto à aplicação do aprendido em eventos instrucionais. Além disso, não é demais aludir a importância do envolvimento dos gestores, a fim de garantir recursos e situações que viabilizem a identificação de

oportunidades para a utilização do aprendido, elevando a motivação para transferir e estimulando crenças de autoeficácia nos egressos. Os resultados também poderão contribuir para o aprimoramento do MPPO e potencializar a transferência do Planejamento Estratégico Situacional (PES) no processo de tomada de decisão.

Por fim, é necessário registrar que, embora esta pesquisa não possa afirmar que os resultados do alto investimento efetuado pelo Ministério da Saúde na qualificação dos farmacêuticos do SUS em gestão, a partir do GAF – Especialização EAD, tenham sido revertidos em benefícios para a melhoria dos serviços de assistência farmacêutica ofertados pelo SUS, há, de forma incontestável, fortes indícios de que esse profissional, depois da experiência do MPPO, se tornou mais consciente sobre seu papel nos serviços de saúde e sobre a importância de se desenvolver práticas integradas e articuladas com a equipe multidisciplinar de saúde, voltadas, sobretudo, para garantir à população o acesso a medicamentos e seu uso racional.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho – IMPACT**. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- _____; MOURÃO, L. Avaliação de necessidades de TD&E: proposição de um novo modelo. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, São Paulo, v. 13, n. 6, p. 107-137. 2012.
- _____; BORGES-FERREIRA, M. F.; NOGUEIRA, R. Medidas de aprendizagem em avaliação de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. Reimpressão 2007. Cap 23, p. 469-488.
- _____; NOGUEIRA, R.; WALTER, A. M. Abordagens instrucionais em planejamento de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. Reimpressão 2007. Cap 13, p. 255-281.
- _____; PILATI, R.; BORGES-ANDRADE, J. E.; SALLORENZO, L. H. Impacto do treinamento no trabalho – medida em amplitude. In: ABBAD, G. et al. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed. 2012. p. 145-162.
- ABRAHÃO, A. L. Educação profissional e gestão em saúde: pressupostos teórico-conceituais na formação de profissionais de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro v. 3, n. 2, p. 351-369, 2005.
- AFONSO, C. C. **Validação fatorial e preditiva no Brasil do instrumento de Avaliação do sistema de transferência de aprendizagem (ASTA)**. 2012, 124 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- AGUINIS, H.; KRAIGER, K. Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. **Annual Review os Psychology**, v. 60, n. 29, p. 451-574, 2009.
- AKIM, E. K.; MERGULHÃO, R. C. Panorama da produção intelectual sobre a medição de desempenho na gestão pública. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, mar./abr. 2015.
- ALBERTINI, M. L. **Avaliação do impacto na transferência do treinamento e do suporte à aprendizagem do evento instrucional “curso de fiscalização ambiental” do IBAMA**. 2013. Especialização em Gestão Pública – Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasília, 2013.
- ALLIGER, G. M.; JANAK, E. A. Kirkpatrick’s levels of training criteria: thirty years later. **Personnel Psychology**, v. 42, n. 2, p. 331-342, 1989. DOI: 10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x.

ALMEIDA, A. R. **Avaliação da eficácia da formação transferência das aprendizagens para o local de trabalho: o caso dos SMAS de Almada.** 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal, 2012.

ALMEIDA, H. Crise da transferência da formação para o local de trabalho? O papel de variáveis individuais, concepção da formação e do ambiente de trabalho na efetividade da transferência. Disponível em 06.11.2015 em:
<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1552/1/Crise%20da%20transfer%C3%Aancia%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20local%20de%20trabalho.pdf>

ARAÚJO, A. L. A. et al. O perfil da assistência farmacêutica na atenção primária do SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, p.611-17, 2008.

BALDWIN, T. T.; FORD, J. K. Transfer of training: a review and directions for future research. **Personnel Psychology**, v. 41, n. 1, p. 63-105, 1988.

BARRETO, J. B.; GUIMARÃES, M. C. L. Avaliação da gestão descentralizada da assistência farmacêutica básica em municípios baianos, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 6, p. 1207-1220, jun., 2010.

BARRETO, J. L. **Análise da gestão descentralizada da assistência farmacêutica: um estudo nos municípios baianos.** 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível no site: <http://www.adm.ufba.br/publicacao/analise-gestao-descentralizada-assistencia-farmacologica-estudo-municipios-baianos>. Acesso em: 12.11.2015.

_____. et.al. Operacionalização de um processo de planejamento. In: LEITE, S.N. et.al. (Org.). **Assistência farmacêutica no Brasil: política, gestão e clínica: gestão da assistência farmacêutica.** Florianópolis: UFSC. 2016. Cap. 6. p. 115-157.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J.E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007. Cap 1. p. 23-40.

BATES, R. A. et al. The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. **Human Resource Development International**, v. 3, n.1, p. 19-42, 2000.

BEHR, A.; MORO, E. L. S. ; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, 2008.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BLUM, D. P. T.; ROMEL, N. T. B.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação dos polos de educação permanente em saúde do Paraná: entre políticas e práticas. **Revista Emancipação**, v. 7, n. 2, p. 157-180, 2007.

BLUME, B. et al. Transfer of training: a meta analytic review. **Journal of Management**, v. 36, n. 4, p. 1065-1105, 2010.

BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007. Cap. 17. p. 343-358.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos em Psicologia**, Campinas, v. 7, n. Especial, p. 31-43, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a05v7esp.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014. Doi: 10.1590/S1413-294X2002000300005.

BRANQUINHO, S. **The role of supervisor in transfer of learning to the workplace. 2013** Tese (Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações) – Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Medicamentos**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes>. Acesso em 24 abr. 2014.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: < www.saude.gov.br/sgtes .Acesso em: 12.11.2015.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS/Organização Mundial da Saúde – OMS. **Avaliação da Assistência Farmacêutica no Brasil**: estrutura, processo e resultados. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília : Ministério da Saúde, 2009. 64 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde) (Série Pactos pela Saúde 2006, v. 9).

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes para a Implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Decreto nº 7.385. Institui o Sistema Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde – UNA-SUS, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 09 de dezembro de 2010. Brasília: Ministério da Saúde, 2010a.

_____. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Desenvolvimento Gerencial no Sistema Único de Saúde – PNDG**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010b.

BRINKERHOFF, R. O., MONTESINO, M. U. Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study. **Human Resource Development Quarterly**, v. 6, n. 3, p. 263-274, 1995.

BROWN, T. A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York: The Guilford Press, 2006.

BROWNE, M. W.; CUDEK, R. Alternative ways of assessing model fit. In: BOLLEN, K. A.; LONG, J. S. (Ed.). **Testing structural equation models**. Newbury, CA: Sage, 1993. p. 136-162.

BURKE, L. A.; HUTCHINS, H. M. Training transfer: an integrative literature review. **Human Resource Development Review**, v. 6, p. 263-296, 2007.

BYRNE, B. M. **Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming**. 2. ed.. New York: Routledge, 2010.

CAETANO, A.; VELADA, R. Avaliação da formação profissional: o problema da transferência. **Cadernos Sociedade e Trabalho**, n. 4, p. 3-16, 2004.

CAIRES, J. A. C. de **Which factors influence employees' transfer training: an empirical investigation**. Tese (Doutorado) – Human Resources Management, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

CAMÕES, M. S.; PANTOJA, M. J. Suporte à transferência de treinamento: estudo de caso na administração pública. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

CECCIM R. B.; FEUERWERKER, L.C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Rev. de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

CECCIM, R. B. Educação permanente em saúde no Brasil: desafio ambicioso e necessário. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, p.161-168, fev. 2005.

CHEN, H-C.; HOLTON, E. F. III; BATES, R. Development and validation of the learning transfer system inventory in Taiwan. **Human Resource Development Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 55-84, 2005.

CHENG, E.; HO, D. The influence of the job and career attitudes on learning motivation and transfer. **Career Development International**, v. 6, n. 1, p. 20-27, 2001.

CHIMOTE, N. K. Training programs: evaluation of trainees' expectations and experience. The IUP. **Journal of Organizational Behavior**, v. 9, n. 3, p. 28-47, 2010.

COLQUITT, J.; LEPINE, A.; NOE, R. Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. **Journal of Applied Psychology**, n. 85, p. 678-707, 2000. DOI:10.1037//0021-9010.85.5.678.

CONTERNO, S. F. R. ; LOPES, R. E. Inovações do século passado: origens dos referenciais pedagógicos na formação profissional em saúde. **Trab. educ. saúde** [online], v. 11, n. 3, p. 503-523, 2013.

COSTELLO, A. B.; OSBORNE, J. W. Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 10, n. 7, p. 1-9. 2005.

DAMASIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Aval. Psicol.**, Itatiba, v. 11, n. 2, p. 213-228, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 25 mar. 2017.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia**. Tradução Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2006. 608 p.

DAVINI, M. C. Enfoques, problemas e perspectivas na educação permanente dos recursos humanos de saúde. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília : Ministério da Saúde, 2009. 64 p. (Série B. Textos Básicos de Saúde). (Série Pactos pela Saúde, 2006, v. 9, p. 39-58).

DE TONI, J.; SALERNO, G.; BERTINI, L. Uma abordagem estratégica no planejamento de grupos: o Método Altadir de Planejamento Popular – MAPP. In JACQUES, MGC. et al. (Org.). **Relações sociais e ética** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 140-150. ISBN: 978-85-99662-89-2. Available from SciELO Books.

DEVELLIS, R. F. **Scale development: theory and applications**. Califórnia: Sage Publications, Inc. 2011. V. 26.

DIRANI, K. Understanding the process of transfer of training in a military context: marching into new roles. **Advances in Developing Human Resources**, v.19, n. 1, p. 101-112, 2017. DOI: 10.1177/1523422316682929.

EIRA, L. E. P. Avaliação da transferência da formação: o caso dos trabalhadores da Câmara Municipal de Barcelos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2014.

FARIAS, A. M. L.; LAURENCEL, L. C. **Estatística descritiva, apostila**. Niterói: UFF, Departamento de Estatística, 2008.

FEIJOO, A. M. L. C. Medidas de tendência central. In: **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010, p. 14-22. ISBN: 978-85-7982-048-9. Available from SciELO Books.

FIGUEIREDO FILHO, W. B.; MÜLLER, G. Planejamento estratégico segundo Matus: proposta e crítica. In.: GERARDI, L.H.O; MENDES, I.A. (Org.). **Do natural, do social e suas interações**. [online]. Rio Claro: editora, 2002, p. 121-132. Disponível em: 05 out. 2014.

FORD, J. K.; QUINONES, M.; SEGO, D.; SORRA, J. Factors affecting the opportunity to use trained skills on the job. **Personnel Psychology**, v. 45, p. 511-527, 1992.

FORD, J. K.; SMITH, E. M.; WEISSBEIN, D. A.; GULLY, S. M.; SALAS, E. Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. **Journal of Applied Psychology**, v. 83, p. 218-233, 1988.

FRAGA, F. N. R. **A utilização de um modelo lógico para a reorientação dos serviços farmacêuticos no âmbito municipal**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de

Farmácia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FRANKE, F., FELFE, J. Transfer of leadership skills. **Journal of Personnel Psychology**, v. 11, n. 3, p. 138-147, 2012. Doi:10.1027/1866-5888/a000066[CrossRef], [Web of Science®],[Google Scholar].

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, I.; BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S.; PILATI, R. Medidas de impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD G. D. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007. Cap.24, p 489-504.

GARAVAGLIA, P. L. How to ensure transfer of training. **Training & Development**, v. 47, n. 10, p. 63-69, 1993.

GONDIM, S. M. G; BASTOS, A. V. B.; BORGES-ANDRADE, J. E; MELO, L. C. T. de. Práticas inovadoras em gestão de produção e de pessoas e TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007. Cap.3, p 65-84.

GROSSMAN, R.,; SALAS, E. The transfer of training: what really matters. **International Journal of Training and Development**, v. 15, n. 2, p. 103-120, 2011.

GUERCI, M.; BARTEZZAGHI, E.; SOLARI, L. Training evaluation in Italian corporate universities: a stakeholder- based analysis. **International Journal of Training and Development**, v. 14, n. 4, p. 291-308, 2010.

GUERRA, J. R. A. A. et al. Disponibilidade de medicamentos essenciais em duas regiões de Minas Gerais, Brasil. **Rev. Panam. Salud Publica**, Washington, v.15, n. 3, p. 168-175, mar. 2004.

GUIMARÃES, M. C. L.; SANTOS, S. M. C. dos. O plano operativo como produto técnico e objeto de um processo pedagógico de formação em saúde: a experiência na capacitação em assistência farmacêutica. **Módulo Transversal do Curso de Gestão da Assistência Farmacêutica – EAD**. 2. ed. 2013. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/3001>. Acesso em: 11.05.2015.

HAIR JR. J.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman. 2009.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. et al. **Multivariate data analysis**. 7. ed. New Jersey: Prentice Hall. 2010.

_____. et al. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Thousand Oaks: Sage, 2014.

_____. et al. Least squares structural equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. **Long Range Planning**, v. 46, p. 1-12, 2013.

_____; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. PLS-SEM: indeed a silver bullet. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 18, n. 2, p. 139-152, 2011.

_____.; GABRIEL, M. L. D. S.; PATEL, V. K.. Modelagem de equações estruturais baseada em covariância (cb-sem) com o AMOS: orientações sobre a sua aplicação como uma ferramenta de pesquisa de marketing. **Brazilian Journal of Marketing – BJM Revista Brasileira de Marketing – ReMark**, v. 13, n. 2., edição especial, mai. 2014

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo; Mc-Graw-Hill do Brasil, 1978.

HASTINGS, S. L. **Transfer of training**: the impact of supervisory support, supervisory involvement, situational constraints, and self-efficacy on the application of technical skills training. Connecticut: University of Connecticut, Unpublished doctoral dissertation, 1994.

HOLLADAY, C. L.; QUINONES, M. A. Practice variability and transfer of training: the role of self-efficacy generality. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, n. 6, p. 1094-1103, 2003.

HOLTON III, E. F.; CHEN, H.-C.; NAQUIN, S. S. An examination of learning transfer system characteristics across organizational settings. **Human Resource Development Quarterly**, v. 14, p. 459-482, 2003.

_____; BATES, R. A.; BOOKTE-R, A. I; YAMKOVENKO, B. V. Convergent and divergent validity of the learning transfer system inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v. 18, n. 3, 2007. Disponível: www.interscience.wiley.com. Acesso em: 23 jul. 2016. DOI: 10.1002/hrdq.1210.

_____; _____.; RUONA, W. Development of a generalized learning transfer system inventory. **Human Resource Development Quarterly**, v. 11, p. 333-60, 2000.

_____.; BALDWIN, T. T. Making transfer happen: na action perspective on learning transfer systems. In: HOLTON, E.F.; BALDWIN. T.T. (Ed.). **Improving learning transfer in organizations**. San Francisco: Jossey- Bass, 2003. p. 3-15.

_____. The flawed four level evaluation model. **Human Resource Quarterly**, v. 7, p. 5-21, 1996.

_____.; Holton's evaluation model: new evidence and constructo elaborations. **Advances in Developing Resources**, v. 7, n 1, p. 37-54. 2005.

IQBAL, M. Z. et al. An empirical analysis of the relationship between characteristics and formative evaluation of training. **International Business Research**, v. 4, n. 1, p. 273, 2011.

JACOB, A.; RAEMDONCKE, I; FRANAY, M. A review of motivational constructs in learning training transfer. *Z. Erziehungswiss* (suppl), n. 18, p. 201-219, 2015

JACOB, C. P. C. S. **A eficácia da formação em contexto de trabalho**: exploração do efeito no desenvolvimento de competências. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado de Ciências da Educação e da Formação, Especialização em Educação e Formação de Adultos, 2.º Ciclo) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, Faro, 2011.

KHASAWNEH, S.; BATES, R. A.; HOLTON III, E. F. Construct validation of an Arabic version of the learning transfer system inventory (LTSI) for use in Jordan. In: *ACADEMY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT INTERNATIONAL CONFERENCE*, 2004, Bowling Green. **Proceedings...** Bowling Green, OH: Academy of Human Resource Development, 2004.

KIRKPATRICK, D.; Kirkpatrick, J. **Transferring learning to behavior**: using the four levels to improve performance. San Francisco, Ca: Berrett-Koehler Publishers, 2005.

_____. Evaluation of training. In: CRAIG, R. L. (Org.). **Training and development handbook**. New York: McGraw-Hill, 1976, p. 18.1-18.27.

KIRWAN, C.; BIRCHALL, D. Transfer of learning from management development programmes: testing the Holton model. **International Journal of Training and Development**, v. 10, n. 4, p. 252-268. 2006.

LIMA, J. V. C. et al. A educação permanente em saúde como estratégia pedagógica de transformação das práticas: possibilidades e limites. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 207-227, jul./out. 2010.

LINS, B. F. E. Ferramentas básicas da qualidade. **Ciência da Informação**, v. 22, n. 2, 1993.

LONGO, F. **Mérito e flexibilidade**: a gestão das pessoas no serviço público. São Paulo: Fundap, 2007. (Original: 2004 – Paidós Ibérica S.A.)

MACHIN, M. A.; FOGARTY, G. J. Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. **International Journal of Training and Development**, v. 8, n. 3, p. 222-236. 2004.

MALIK, A. M. et al. Gestão de recursos humanos. **Série Saúde & Cidadania**, São Paulo, USP, v. 9, 1998.

MARCONI, N. Uma radiografia do emprego público no Brasil: análise e sugestões de políticas. In: LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L. PACHECO, R. S. **Burocracia e política no Brasil**: desafios para a ordem democrática no século XXI. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 219-277.

MARIN, N. et al. Assistência farmacêutica para gerentes municipais. Rio de Janeiro: OPAS/OMS, 2003.

MATUS, C. **Adeus, senhor presidente**: governantes governados. São Paulo: Fundap, 1996.

_____. **O líder sem estado-maior**. São Paulo: Fundap, 2000.

_____. **Política, planejamento e governo**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1993.

_____. **MAPP** – Método Altadir de Planificación Popular. 1. ed. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007. 64p.

MAYORGA, P. et al. Assistência farmacêutica no SUS: quando se efetivará? In: MISOCZKY, M. C.; BORDIN, R. (Org.). **Gestão local em saúde: práticas e reflexões**. 1. ed. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2004. p. 197-215. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/gestao_local_em_saude.pdf. Acesso em: 13 abr. 2006.

MIGUEL, A. C.; CAETANO, A. Preditores da transferência da formação para o contexto de trabalho. In: CAETANO, A. (Coord.). **Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007. p. 39-60.

MIHALKO, B. Jo, "The nfluence Of Transfer System Factors And Training Elapsed Time On Transfer In A Healthcare Organization". Wayne State University Dissertations. Paper 106. 2010. Disponível em: http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/106. Acesso em: 23.02.2015.

MILES, J.; SCHEVLIN, M. **Applying regression and correlation**. A guide for students and reseachers. London: Sage Publications, 2001

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2010. 304 p.

MOURÃO, L.; MENEZES, P. P. M. Marco lógico como ferramenta de avaliação em TD&E. In: ABBAD, G. et al. **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MOURÃO, L. PUENTE-PALACIOS, K. E. Formação profissional. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. D. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007, cap.2, p 41-64

MOURAO, L.; ABBAD, G. S.; ZERBINI, T. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento a distância em uma instituição bancária de grande porte. **Rev. Adm.**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 534-548, set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-21072014000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2017. <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1166>.

MOURÃO, L; ABBAD; ZERBINI,T. Avaliação da efetividade e dos preditores de um treinamento à distância. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 534-548, jun./set. 2014.

NAKATA, K. C. F.; SILVA, L. M. V. Avaliação da acessibilidade à assistência farmacêutica básica no município de Várzea Grande (Mato Grosso). **Rev Ciênc Farm Básica Apl.**, v.35, n.

3, p. 497-505, 2014.

NAQUIN, S.; HOLTON, E. The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning. **Human Resource Development Quarterly**, v. 13, p. 357-376, 2002.

_____; _____. Motivation to improve work through learning in human resource development. **Human Resource Development International**, v. 6, p. 355-370, 2003.

NAVES, J. O. S.; SILVER, L. D. Evaluation of pharmaceutical assistance in public primary care in Brasília, Brazil. **Rev. Saúde Pública** [online], v. 39, n.2, p. 223-230, 2005.

NEPAF – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Assistência Farmacêutica. **A experiência do Plano Operativo na qualificação em gestão da Assistência Farmacêutica**. 2009. Mimeo.

NOE, R. Trainee attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. **Academy of Management Review**, v. 11, p. 736 -749, 1986.

OTA, E. T. Os desafios para o uso do planejamento estratégico nas organizações públicas: uma visão de especialistas. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.

PACHECO, R. S. A agenda da nova gestão pública. In: LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. S. **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 183-219

_____. Profissionalização, mérito e proteção da burocracia no Brasil. In: LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. S. **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. p. 277-307.

PANTOJA, M. J.; BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 115-138, 2004.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PATIL, V. H. SINGH, S.N. . MISHRA, S. **Parallel analysis engine to aid determining number of factors to retain** [Computer software]. Disponível em : <http://ires.ku.edu/~smishra/parallelengine.htm>. 2007. Acesso em: 2 fev. 2017.

PEREIRA, A. H. Uma agenda de gestão para os municípios: a carreira de administrador municipal. 2008. 72 f. TCC (Graduação em Administração) – Universidade Federal de Mato Grosso, Primavera do Leste, 2008.

PERES, K. G. Apresentação de dados epidemiológicos. In: ANTUNES, J. L. F.; PERES, M. A, (Org.). **Fundamentos de odontologia: epidemiologia da saúde bucal**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 409-21.

PILATI, R.; ABBAD, G. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 43-51, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000100007>.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIVERA, F. Javier U. **Planejamento e programação em saúde**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROZENDO, H. B. O; PANTOJA, M. J. Suporte à transferência: reflexões e pesquisa no setor público. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, Brasília, 2014.

SALAS, E. *et al.* The science of training and development in organizations: what matters in practice. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 13, n. 2, p. 74-101, 2012.

SANTOS COELHO, S. M. P. **Avaliação dos indicadores presentes nos contratos da gestão terceirizada de hospitais públicos: um estudo na Secretaria de Saúde do Estado da Bahia – SESAB**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, R. I. Assistência farmacêutica no setor público brasileiro: desafios teóricos como pressuposto para a avaliação. 2011. 172.f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Farmácia, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCORSOLINI-COMIN, F. *et al.* Avaliação de tecnologias educacionais em cursos a distância. **Evaluation of Educational Technologies in Distance Education Courses**, Campinas, v. 8, n. 2, fev. 2011. ISSN 1678-765X. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/481>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

SEYLER, D. L. et al. Factors affecting motivation to transfer training. **International Journal of Training and Development**, n. 2, p. 2-16, 1998.

SILVA. M. J. F. A. Factores que afectam a transferência da aprendizagem em contexto de formação para o local de trabalho. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17734>. Acesso em: 15.06.2016.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 5. ed.. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

TANNENBAUM, S. I.; YUKL, G. Training and development in work organizations. **Annual Reviews Psychology**, v. 43, p. 399-441, 1992.

TEIXEIRA, S. C. Transferência de conhecimento da formação para o local de trabalho: um estudo de caso misto exploratório. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2016.

TONET, H.; MOTA, L. M. O. Metodologia ativa em TD&E com ênfase no role-playing. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD G. D. S.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576p. reimpressão 2007, cap 28, p. 540-557.

TRACEY, J. B.; TEWS, M. J. Construct validity of a general training climate scale. **Organizational Research Methods**, v. 8, n. 4, p. 353-374, 2005.

TRINDADE, M.C.N. da. **Curso de pós-graduação em gestão da assistência farmacêutica (2010-2015)**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TURRINI, R. N. T. et al. Resolutividade dos serviços de saúde por inquérito domiciliar: percepção do usuário. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 663-674, 2008.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Proposta de Curso Lato Sensu de Gestão da Assistência Farmacêutica**. Faculdade de Farmácia, Departamento do Medicamento. Salvador, 2008.

UFSC. **Formulário de Proposta e Projeto Pedagógico de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu**. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013

_____. **Gestão da Assistência Farmacêutica** – Especialização à Distância. UNA-SUS. Universidade Federal da Santa Catarina. Disponível em CD. 2010.

ULLMAN, J. B. Structural equation modeling. In: TABACHNICK, B.G.; FIDELL, L. S. (Org.). **Using multivariate statistics**. 5 ed. Boston: Pearson Education, 2007.

UNA-SUS. **Gestão da Assistência Farmacêutica**. Educação à Distância. Sobre o curso. Disponível em: <<https://unusus.ufsc.br/gestaofarmacutica/sobre/>> Acesso em: 21 abr. 2015.

VALLADARES, P. S. D de A. **Capacidade de inovação: análise estrutural e o efeito moderador da organicidade da estrutura organizacional e da gestão de projetos**. 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Administração) –Escola de Administração de Empresas, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2012.

VELADA, A. R. R. Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. 2007. 192 f. Tese (Doutorado) – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, 2007.

VELADA, R. et al. Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. **Journal of European Industrial Training**, v. 33, n. 7, 2009.

VELICER, W. F.; EATON, C. A.; FAVA, J. L. Construct explication through factor or component analysis: a review and evaluation of alternative procedures for determining the

number of factors or components. In: GOFFIN, R. D.; HELMES, E. (Org.). **Problems and solutions in human assessment**: honoring Douglas N. Jackson at seventy. Boston: Kluwer, 2000. p. 41-71.

VELOSO, A. L. de O. M.; SILVA, M. J.; SILVA, I.; CAETANO, A. Fatores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 188-201, mar./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020150208>. Acesso em: 4 jun. 2016.

VIEIRA, F. S. Qualificação dos serviços farmacêuticos no Brasil: aspectos inconclusos da agenda do Sistema Único de Saúde. **Revista Panam Salud Publica**, v. 24, n. 2, p. 91-100, 2008.

VITORIA, D. M. Avaliação do impacto do treinamento no trabalho. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VITURINO, W. M. A importância do treinamento como processo de profissionalização dos servidores públicos municipais. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO DA MACRORREGIÃO DE PICOS, 4., 2015, Picos. **Anais...** São Paulo: Universidade Federal do Piauí. 2015. Disponível: www.cra-pi.org.br/.../a-importancia-do-treinamento-como-processo...servidores-publicos. Acesso em: 02 dez. 2016.

WESTON, R. A brief guide to structural equation modeling. **The Counseling Psychologist**, v. 34, n. 5, p. 719-51, 2006

WEXLEY, K. N.; LATHAM, G. P. **Developing and training human resources in organizations**. New Jersey: Prentice Hall. 2002.

XIAO, J. The relationship between organizational factors and the transfer of training in the electronics industry in Shenshen, China. **Human Resource Development Quarterly**, v. 7, n. 1, p. 55, 1996.

YAMNILL, S. **Factors affecting transfer of training in Thailand**. Minesota: University of Minnesota, Unpublished doctoral dissertation, 2001.

YAMNILL, S.; MCLEAN, G. N. Theories supporting transfer of training, **Human Resource Development Quarterly**, v. 12, n. 2, p. 195-208, 2001.

YOTAMO, C. J. **Avaliação de impacto de treinamento no desempenho de servidores públicos de Sofala em Moçambique**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

YUSOF, A.N. The relationship training transfer between training characteristic, training design and work environment. **Human resource Management Research**, v. 2, n. 2, p.1-8, 2012.

ZERBINI, T.; ABBAD, G. Transferência de treinamento e impacto do treinamento no trabalho: análise crítica da literatura. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** [online], Brasília, v. 10, n. 2, p. 97-111, 2010..

ZERBINI, T.; COELHO JR., F. A.; ABBAD, G.; MOURÃO, L.; ALVIN, S.; LOIOLA, E. Transferência de treinamento e impacto do treinamento em profundidade. In: ABBAD, G. et al. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 127-146.

APENDICES A - Cargas Fatoriais da Busca de Evidências de Validação da Escala de Transferência do MPPO

Tabela 1 - Estrutura inicial com fatores do instrumento de medida da transferência do PO

Código	ITENS	CARGAS FATORIAIS		
		componente 1	Componente 2	h2
PO1	Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planejamento e a gestão.	,799	,144	,533
PO2	Proporcionou agregar conhecimentos de diferentes disciplinas para compreender os problemas de saúde da minha realidade.	,709	,073	,452
PO3	Possibilitou a interação e diálogo com outros profissionais de saúde do serviço para enfrentamento de problemas comuns na minha realidade de trabalho	,415	-,247	,346
PO4	Permitiu a interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns, possibilitando a troca de experiência.	,543	-,084	,352
PO5	Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	,795	,075	,572
PO6	Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	,704	-,101	,584
PO7	Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho	,636	-,142	,524
PO13	Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.	,611	-,160	,507
PO9	Favoreceu a definição de operações e ações a serem implementadas para solução do problema priorizado em minha realidade, a partir de um cálculo estratégico sobre os recursos que disponho e sobre os que necessito	,439	-,389	,532
PO8	Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa.	,282	-,514	,503
PO10	Favoreceu a implementação das ações programadas promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica	-,095	-,858	,655
PO11	Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	-,137	-,922	,729
PO12	Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	,212	-,570	,504
PO14	Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada, a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	,058	-,725	,576
PO15	Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	,145	-,621	,506

N=808 Nota: O item 9 foi excluído por apresentar carga fatorial significante nos dois fatores e os itens 2, 3 e 4 por apresentarem h2 abaixo de 0,5.

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 2 - Intermediária II da estrutura com dois fatores e fator geral da sugestão da escala de transferência do PO

Código	ITENS	CARGAS FATORIAIS		
		Componente 1	Componente 2	h2
PO1	Facilitou a assimilação de conteúdos sobre o planejamento e a gestão.	-,073	,735	,488
PO5	Estimulou a reflexão sobre a realidade de saúde e o meu processo de trabalho numa perspectiva crítica.	-,065	,816	,614
PO6	Possibilitou identificar as causas e consequências dos problemas da minha realidade, a partir das perspectivas de diferentes atores.	,073	,779	,672
PO7	Permitiu identificar com mais precisão os problemas prioritários a serem enfrentados no meu local de trabalho	,098	,726	,612
PO13	Favoreceu a ampliação do conhecimento sobre a minha realidade a partir das perspectivas de diferentes atores.	,151	,642	,538
PO08	Incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma participativa.	,536	,248	,491
PO10	Favoreceu a implementação das ações programadas promovendo mudanças nas práticas da assistência farmacêutica	,871	-,108	,671
PO11	Possibilitou a construção de parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.	,934	-,148	,748
PO12	Possibilitou a definição de indicadores para o monitoramento e avaliação sistemática das atividades programadas.	,557	,236	,505
PO14	Ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada a partir do envolvimento de diferentes atores em torno de objetivos comuns.	,733	,060	,588
PO15	Possibilitou a atualização/revisão constante do documento/Plano até a consecução da imagem-objetivo.	,621	,157	,514

N=808 Nota: O item 9 foi excluído por apresentar carga fatorial significativa nos dois fatores e os itens 1 e 8 por apresentarem $h^2 < 0,5$.
Fonte: elaborada pela autora.

Item	Descrição	FATORES												
		1	2	3	4	9	5	6	7	8	9	10		
30	Meus colegas de trabalho esperam que eu utilize o que aprendi durante este curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.					,801								
31	Meus colegas serão pacientes comigo quando eu tentar utilizar no trabalho as competências que aprendi neste curso.					,645								
32	A minha chefia encontrar-se-á comigo regularmente para resolvermos os problemas que eu possa ter ao tentar utilizar o que aprendi neste curso.							,931						
33	A minha chefia encontrar-se-á comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendi neste curso.							,955						
37	A minha chefia mostrará interesse sobre o que aprendi no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.							,711						
39	Minha chefia estabelecerá objetivos que me encorajarão a utilizar no trabalho o que aprendi neste curso.							,697						
40	A minha chefia dirá que estarei fazendo um bom trabalho, quando utilizar o que aprendi neste curso.							,602						
43	Minha chefia ajudar-me-á a estabelecer objetivos realistas para o meu desempenho no trabalho, baseando-se neste curso.							,644						
34	Caso eu tente utilizar no trabalho o que aprendi neste curso, minha chefia tentará argumentar contra esta utilização.	,062	,009	,202	,229	,071	,194	,754	,028	,104	,107	,054		
35	A minha chefia impedirá que eu utilize o que aprendi neste curso.							,865						
36	A minha chefia achará que sou menos efetivo quando eu utilizar o que aprendi no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.							,860						
38	A minha chefia opor-se-á à utilização do que aprendi neste curso.							,782						
41	Minha chefia não gostará se eu fizer as coisas da forma como aprendi no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.							,824						
42	A minha chefia achará que este curso não ajudará o meu trabalho.							,781						
44	Minha chefia utilizará maneiras diferentes das que eu usaria, se aplicasse o que aprendi no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.							,417						
45	Minha chefia achará que não sou efetivo(a) quando utilizar o que aprendi neste curso.							,747						
46	A minha chefia provavelmente criticará este curso assim que eu voltar ao trabalho.							,831						
51	Considero-me apto a colocar em prática tudo que aprendi neste curso.									,658				
52	As atividades e exercícios utilizados neste curso ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho o que aprendi.									,662				
53	Percebo que as pessoas responsáveis por este curso sabem como utilizarei o que aprendi.									,612				
54	Este curso ofereceu muitos exemplos que mostraram como eu poderia utilizar a minha aprendizagem no trabalho.									,741				
55	O modo como esta ação de treinamento e desenvolvimento ou curso ensinou o conteúdo fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-lo.									,773				

Item	Descrição	FATORES												
		1	2	3	4	9	5	6	7	8	9	10		
58	O que foi ensinado no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica. corresponde às exigências do meu trabalho.											,395		
59	As situações utilizadas neste curso são muito parecidas com as que encontro no meu trabalho.											,400		
56	Os recursos que precisarei para utilizar o que aprendi estarão ao meu dispor, após esta ação de treinamento e desenvolvimento ou curso.												,500	
57	Terei oportunidades para utilizar, no meu trabalho, o que aprendi no curso EAD Gestão da Assistência Farmacêutica.												,448	
60	Poderei utilizar as competências adquiridas neste curso, pois há recursos humanos suficientes.												,744	
62	A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi neste curso.												,660	
06 invertido	Antes deste curso, eu tinha um bom entendimento sobre como ele contribuiria para o meu desenvolvimento no trabalho.													,844
07invertido	Sabia o que esperar deste curso antes dele começar.													,902
08 invertido	Não tenho tempo para tentar utilizar no trabalho o que aprendi neste curso.													,679
16 invertido	A minha carga de trabalho permite que eu experimente as coisas que aprendi neste curso.													,565
22invertido	Tenho tempo no meu trabalho para mudar como faço as coisas, para adaptar-me àquilo que aprendi neste curso.													,702
47invertido	O material (equipamentos, exemplos etc) utilizado neste curso é muito parecido com o que utilizo no trabalho.													,777
48invertido	Os métodos utilizados neste curso são muito similares com a forma como fazemos as coisas no trabalho.													,916
49invertido	Gosto da forma como este curso assemelha-se com o meu trabalho.													,792
50invertido	Na minha organização, terei disponível o que for necessário para poder aplicar o que aprendi neste curso.													,537

Nota: Fatores 1: preparação prévia dos alunos, 2: motivação para transferir, 3: resultados pessoais positivos, 4: resultados pessoais negativos, 5: capacidade pessoal para transferir, 6: suporte dos pares, 7: suporte dos supervisores, 8: sanções do supervisor, 9: percepção de validade de conteúdo, 10: oportunidade de Uso e 11: *design* de transferência.

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4 - Estrutura do domínio geral do LCSI com 5 fatores

ITEM	DESCRIÇÃO	FATORES				
		1	2	3	4	5
64	Esta organização realmente não valoriza o meu desempenho.	,465				
67 invertido	As pessoas no meu trabalho notam quando se faz bem alguma coisa.	,785				
68 invertido	O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa.	,742				
72 invertido	Quanto mais eu aplico o que aprendi nesta organização, melhor faço o meu trabalho.	,612				
65	A maioria das pessoas que são recompensadas na organização onde trabalho são aquelas que fazem por merecer.		,701			
66	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem coisas boas comigo dentro da organização onde trabalho.		,758			
69	O meu desempenho no trabalho melhora quando utilizo novas coisas que aprendi.		,621			
71	Geralmente, ações de treinamento e desenvolvimento e cursos ajudam a aumentar a minha produtividade.		,616			
73	As pessoas na minha equipe geralmente preferem utilizar os métodos já existentes aos novos métodos aprendidos em ações de treinamento e desenvolvimento e cursos.			,529		
74	Membros experientes na minha equipe ridicularizam aqueles que tentam utilizar o que aprendem em ações de treinamento e desenvolvimento e cursos.			,627		
76	As pessoas da minha equipe não têm vontade de se esforçar para mudar a maneira como as coisas são feitas.			,821		
77	O meu grupo de trabalho é resistente quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas.			,873		
79	Após ações de treinamento e desenvolvimento e cursos, recebo <i>feedback</i> das pessoas sobre quão bem estou aplicando aquilo que aprendo.				,614	
80	As pessoas nesta organização costumam fazer sugestões sobre como posso melhorar o meu desempenho no trabalho.				,795	
81	Recebo muitos conselhos de outras pessoas sobre como realizar melhor o meu trabalho.				,779	
86	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novas competências no trabalho.				,752	
87	Nunca duvido da minha capacidade de utilizar novas competências que aprendi no trabalho.				,495	
88	Tenho certeza de que superarei obstáculos que dificultam a utilização de novas competências no meu trabalho.				,749	
89	Mesmo em situações difíceis ou desgastantes, sinto-me confiante no trabalho para utilizar o que aprendi em ações de treinamento e desenvolvimento e cursos.				,571	
82invertido	As pessoas do meu trabalho costumam dizer coisas que ajudam a melhorar o meu desempenho.					,662
83invertido	Quando tento experimentar novas coisas que aprendi, sei quem me ajudará.					,659
84invertido	Quando o meu desempenho não é como deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo.					,791
85invertido	Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho.					,799

Nota: 1: expectativa de desempenho e de resultados, 2: esforço de transferência/expectativa de desempenho, 3: resistência/abertura a mudanças, 4: *feedback* de desempenho e 5: autoeficácia de desempenho

Método de extração: Verossimilhança máxima. Método de rotação: Oblimin com normalização de Kaiser.

Fonte: elaborada pela autora.

APENDICE C - Questionário**construção- TA PO AF****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta pesquisa faz parte de uma tese do programa de doutorado do Núcleo de Pós-graduação em Administração (NPGA) da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, orientada pelas Profa. Dra. Maria do Carmo Lessa Guimarães e a Profa Dra. Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza, intitulada “Avaliação da transferência de aprendizagem no contexto de trabalho: um estudo do curso em gestão da Assistência Farmacêutica no SUS”. A metodologia adotada prevê, na primeira fase, a aplicação desse questionário a todos os estudantes do Curso EAD de Especialização da Gestão da Assistência Farmacêutica da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC por considerá-los informantes chave nesta etapa deste estudo.

Destacamos que não há riscos de qualquer natureza para os participantes da pesquisa, e que, em qualquer etapa do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento do estudo. As informações obtidas serão analisadas em conjunto com as dos demais participantes, não sendo divulgada a identificação dos mesmos sem que seja autorizado. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa.

Solicitamos a sua ajuda, respondendo a todas as perguntas do questionário. Não há respostas certas ou erradas. Queremos saber somente sua opinião. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Caso tenha interesse nos resultados ou qualquer dúvida sobre o trabalho, entre em contato com Joslene Lacerda Barreto (Doutoranda em Administração – NPGA/UFBA e Professora da Faculdade de Farmácia – UFBA) por meio do e-mail joslenebarreto@gmail.com ou pelo telefone: 071 – 8211-3682.

* 1. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos

- Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a mesma, sem penalidades ou prejuízo.
- Não aceito fazer parte da pesquisa e encerro aqui minha contribuição.

Construção - TA PO AF

Prezado(a) participante,

* 2. Qual a sua idade?

* 3. Gênero?

- Masculino
 Feminino

* 4. Em qual Estado da Federação Brasileira você trabalha?

* 5. Quanto tempo de formado em Farmácia?

- Menos de 1 ano
 De 1 a 3 anos
 De 4 a 5 anos
 De 5 a 10 anos
 Acima de 10 anos

* 6. Você continua na mesma função e local de trabalho de quando fazia o curso?

- Sim. mesmo local e função
 No mesmo local de trabalho e outra função
 Na mesma função em outro local de trabalho
 não. estou trabalhando em local e função diferentes da época do curso.
 Outra situação (especifique)

* 7. Experiência no cargo – Tempo em anos que trabalha no local atual.

- Menos de 1 ano
 De 1 a 3 anos
 De 4 a 5 anos
 De 5 a 10 anos
 Acima de 10 anos

* 8. Tempo em meses que concluiu o curso (entrega do TCC).

9. Qual das seguintes categorias melhor descreve a sua situação empregatícia?

Construção - TA PO AF

Especificidades Metodológicas do Plano Operativo – PO

Por favor, reflita sobre a estratégia pedagógica Plano Operativo - PO do Curso EAD de Gestão da Assistência Farmacêutica que concluiu e responda a seguir.

Lembre-se não existe resposta certa ou errada. Você pode escolher qualquer ponto da escala que melhor expresse a sua opinião.

Sua contribuição e sinceridade são de extrema importância para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

Joslene Lacerda Barreto

Doutoranda NPGA-UFBA

joslenebarreto@gmail.com

10. Assinale o algarismo (1 a 5) que mais se aproxima da sua opinião sobre a metodologia do Plano

Operativo(PO)

	Discordo completamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
A condição do desenvolvimento do PO ser transversal ao curso facilitou o aprendizado sobre o processo de planejar a partir do 'aprender fazendo'.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A metodologia de construção do PO possibilitou a atualização/revisão constante do documento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A metodologia de construção do PO possibilitou interação e diálogo com diferentes atores envolvidos com a realidade, sobre os objetivos que se pretendia alcançar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A metodologia de construção do PO permitiu interação e diálogo com os colegas e tutor (a) através dos fóruns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A metodologia de construção do PO estimulou a reflexão sobre a realidade sob uma perspectiva crítica.

A metodologia de construção do PO possibilitou explicar melhor as causas e consequências dos problemas visíveis a partir das perspectivas de diferentes atores.

A metodologia de construção do PO permitiu identificar com mais precisão os problemas a serem enfrentados.

A metodologia de construção do PO incentivou a pactuação coletiva de objetivos de forma democrática.

A metodologia de construção do PO favoreceu a operacionalização das metas programadas

A metodologia de construção do PO favoreceu o comprometimento das pessoas na implementação das ações programadas.

Discordo completamente Discordo Nem concordo nem discordo Concordo Concordo completamente

A metodologia de construção do PO possibilitou as parcerias necessárias para implementação das atividades propostas.

A metodologia de construção do PO facilitou a definição de indicadores para avaliação sistemática das atividades monitoramento e

programadas.

Os indicadores definidos foram uteis na avaliação e monitoramento da execução do PO.

A explicação da realidade a partir das perspectivas de diferentes atores ampliou o poder de intervir sobre a realidade.

A explicação da realidade a partir da perspectiva de diferentes atores ampliou as possibilidades de conquistar o poder necessário para a intervenção programada.

Construção - TA PO AF

Transferência de Aprendizagem

Por favor, reflita sobre a estratégia pedagógica Plano Operativo - PO do Curso EAD de Gestão da Assistência Farmacêutica que concluiu e responda a seguir.

Lembre-se não existe resposta certa ou errada. Você pode escolher qualquer ponto da escala que melhor expresse a sua opinião.

Sua contribuição e sinceridade são de extrema importância para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

Joslene Lacerda Barreto

Doutoranda NPGA-UFBA

joslenebarreto@gmail.com

11. Este é um questionário validado internacionalmente, assim algumas perguntas podem não se aplicar ao contexto do SUS. É muito importante responder **TODAS AS QUESTÕES**.

Sobre o curso EAD de Gestão da Assistência Farmacêutica, minha opinião é que...

	Discordo completamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo completamente
Não tenho tempo para tentar utilizar no trabalho o que aprendi neste curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tentar utilizar o que

aprendi neste curso requererá demasiado esforço que prejudicará
minhas demais tarefas
no trabalho.

Os resultados
esperados deste curso
estavam claros desde
seu início.

Os servidores na minha
organização serão penalizados por não utilizarem o que
aprenderam neste curso EAD.

Se utilizar o que
aprendi neste curso,
isso me ajudará a obter
melhores avaliações de
desempenho.

Os servidores na minha
organização receberão benefícios quando empregarem, no
 trabalho, competências aprendidas neste curso.

Se não utilizar o que
aprendi neste curso, é
provável que não
receba aumentos de
salário.

É mais provável que eu
seja reconhecido(a)
pelo meu trabalho se
utilizar o que aprendi
neste curso.

A minha carga de
trabalho permite que eu
experimente as coisas
que aprendi neste
curso.

Discordo Não concordo nem Concorde
completamente Discordo discordo Concorde completamente

Há demasiadas coisas acontecendo no trabalho neste momento para que eu
 consiga tentar experimentar o que

aprendi neste curso.

Receberei repreensão, se não utilizar o que aprendi neste curso que concluí.

Utilizar com êxito o que aprendi neste curso me ajudará a receber um aumento de salário.

Se não utilizar o que aprendi neste curso, serei alertado(a) quanto a isto.

Servidores que não

utilizarem o que aprenderam neste atenção nesta organização.

 curso chamarão a

Construção - TA PO AF

Queremos saber sua opinião. Não existe resposta certa ou errada.

12. Sobre a estratégia pedagógica 'Plano Operativo - PO', minha opinião é....

Tenho tempo no meu trabalho para mudar como faço as coisas, para adaptar-me àquilo que aprendi neste curso com o PO.

Alguém terá de alterar as minhas prioridades antes de eu conseguir aplicar o que aprendi com o PO.

Gostaria de ter tempo para fazer as coisas como sei que devem ser feitas, após este curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Se utilizar as novas competências que adquiri com o PO, serei mais valorizado por meus colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Os meus colegas encorajar-me-ão a utilizar as competências que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Meus colegas de trabalho esperam que eu utilize o que aprendi durante o curso com o PO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Meus colegas serão pacientes comigo quando eu tentar utilizar no trabalho as competências que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

A minha chefia encontrar-se-á comigo regularmente para resolvermos os problemas que eu possa ter ao tentar utilizar o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------

A minha chefia encontrar-se á comigo para discutirmos formas de aplicar no trabalho o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Caso eu tente utilizar no trabalho o que aprendi com o PO, argumentar contra esta utilização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	minha chefia tentará
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------

A minha chefia impedirá que eu utilize o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

A minha chefia achará que sou menos efetivo quando eu utilizar o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	----------------------------------

A minha chefia mostrará interesse sobre o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha chefia opor-se-á à utilização do que aprendi com o PO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha chefia estabelecerá objetivos que me encorajarão a utilizar no trabalho o que aprendi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha chefia dirá que estarei fazendo um bom trabalho, quando utilizar no trabalho o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha chefia não gostará se eu fizer as coisas da forma como aprendi com o PO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha chefia achará que esta ação não ajudará meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha chefia ajudar-me-á a estabelecer objetivos realistas para o meu desenvolvimento no trabalho, baseando-se no que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha chefia utilizaria maneiras diferentes das que eu usaria se aplicasse o que aprendi com o PO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minha chefia achará que não sou efetivo(a) quando utilizar o que aprendi com o PO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha chefia provavelmente criticará esta ação assim que eu voltar ao trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O material (exemplo, etc) utilizado no PO é muito parecido com o que utilizo no trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Os métodos utilizados para o PO são muito similares com a forma como fazemos as coisas no trabalho.

Gosto da forma como o PO assemelha-se com o meu trabalho.

Na minha organização, terei disponível o que for necessário para poder aplicar o que aprendi com o PO

Considero-me apto a colocar em prática tudo que aprendi com o PO.

As atividades e exercícios utilizados no PO ajudaram-me a aplicar no trabalho o que aprendi.

saber como

Percebo que as pessoas responsáveis pelo Curso sabem como utilizarei o que aprendi.

Este curso ofereceu muitos exemplos que mostraram como eu poderia utilizar a minha aprendizagem no trabalho

O modo como este curso ensinou planeamento fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-lo.

Os recursos que precisarei para utilizar o que aprendi estarão ao meu dispor após este curso

Terei oportunidades para utilizar no meu trabalho o que aprendi neste curso.

O que foi ensinado neste Curso corresponde as exigências do meu trabalho.

As situações utilizadas no PO/curso são muito parecidas com as que encontro no meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poderei utilizar as competências adquiridas com o PO pois há recursos humanos suficientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As limitações orçamentárias no meu trabalho impedirão que eu utilize as competências adquiridas com o PO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantidade de pessoas no meu local de trabalho é adequada para eu utilizar o que aprendi neste curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Será difícil obter os materiais e recursos de que precisarei para aplicar o PO que aprendi no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Construção - TA PO AF

13. Sobre a organização/ instituição em que trabalho minha opinião é

maioria das pessoas que são recompensadas na organização/instituição

onde trabalho são aquelas que fazem por merecer.

Quando me esforço para melhorar meu desempenho, acontecem coisas boas comigo dentro da organização onde trabalho.

Geralmente ações de

treinamento, desenvolvimento e

 cursos ajudam aumentar minha

produtividade.

As pessoas no meu trabalho notam quando se faz bem alguma coisa.

Quanto mais eu aplico o que aprendi nesta organização melhor faço o meu trabalho.

O meu trabalho é ideal para quem gosta de ser recompensado quando faz alguma coisa realmente boa.

As pessoas na minha

equipe geralmente preferem utilizar os métodos já existentes aos novos métodos aprendidos em ações de treinamento, desenvolvimento e cursos.

Membros experientes da minha equipe ridicularizam aqueles que tentam utilizar o que aprenderam em ações de treinamento, desenvolvimento e cursos.

As pessoas da minha equipe são receptivas as mudanças nas formas como fazem as coisas.

As pessoas da minha equipe não tem vontade de se esforçar para mudar a maneira como as coisas são feitas.

O meu grupo de trabalho é resistente quanto a experimentar novas formas de fazer as coisas.

O meu grupo de trabalho está aberto a mudanças se isso melhorar nosso desempenho.

Após ações de

treinamento, desenvolvimento e cursos recebo *feedback* sobre quão bem estou aplicando aquilo que

das pessoas

aprendo.

As pessoas nesta organização/instituição costumam fazer sugestões sobre como posso melhorar o meu desempenho no trabalho.

Recebo muitos

conselhos de outras pessoas sobre como trabalhar.

realizar melhor o meu

Estou confiante na minha capacidade de utilizar novas competências no trabalho.

Nunca duvido da minha capacidade de utilizar novas competências que aprendi no trabalho.

Tenho certeza de que superarei obstáculos que dificultam a utilização de novas competências no trabalho.

Mesmo em situação

difíceis ou desgastantes, sinto-me confiante no trabalho para utilizar o que aprendi em ações de treinamento e desenvolvimento e cursos.

As pessoas do meu trabalho costumam dizer coisas que ajudam a melhorar o meu desempenho.

Quando tento experimentar novas coisas que aprendi sei quem me ajudará.

Quando o meu desempenho não é como deveria ser, as pessoas no meu trabalho ajudam-me a melhorá-lo.

Tenho regularmente conversas com outras pessoas sobre como melhorar o meu desempenho.

ANEXO A – Evidências de Validação da Escala Transferência do MPPQ

Gráfico Scree plot – Sugestão do instrumento medida da transferência do PO

