

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO COIMBRA

Avaliação da transferência da formação

Um estudo com educadores e professores do ensino básico e secundário

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira

João Paulo de Oliveira Lázaro

Coimbra, 2012

A minha Mãe que perdi durante este processo...

In memorium

Quaisquer palavras serão sempre poucas.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de esforços conjugados de pessoas que, de uma ou outra forma, num ou noutro momento, colaboraram direta ou indiretamente para que hoje ele fosse uma realidade. A todos o meu muito obrigado. Contudo, não seria justo da minha parte não fazer alguns agradecimentos pessoais. Assim agradeço penhoradamente:

Ao Professor Doutor Carlos Barreira, Amigo e Orientador Científico, pela qualidade da orientação, pela compreensão de todas as minhas dificuldades nomeadamente logísticas, e por todos os ensinamentos que sempre me transmitiu antes mesmo do início deste trabalho.

Ao Professor Doutor António Caetano por gentilmente nos ter consentido a utilização do LTSI (Learning System Transfer Inventory).

À Professora Doutora Maria João Amaral pela tradução para inglês do resumo da tese, bem como, à Professora Manuela Gama pela tradução para francês.

Ao Professor Germano Cabral, pela revisão final do texto.

Aos meus sócios que sempre compreenderam as minhas ausências mesmo nos momentos de mais trabalho.

A todos os professores que colaboraram no preenchimento dos inquéritos.

A todos que simpaticamente me ajudaram na recolha de dados, nomeadamente os Coordenadores dos Centros de Formação.

Finalmente, à minha mulher e aos meus filhos, pelo tempo que não lhes dediquei e pela compreensão que sempre tiveram para comigo nos momentos de mais *stress*. Agora vou poder brincar mais convosco! E não vou levar o computador para as férias!

...por tudo.

MUITO OBRIGADO.

Resumo

Em Portugal a avaliação da formação contínua de professores tem-se limitado à recolha das reações dos formandos relativamente aos diversos aspetos da formação, tais como o conteúdo, os materiais e o formador. Avaliam-se igualmente as aprendizagens obtidas no final da formação no sentido de se classificarem os formando. Mas, mais importante que a avaliação destes aspetos é avaliar se há ou não transferências das aprendizagens para a escola. Assim, com este trabalho pretendeu-se fazer análise dos diferentes fatores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional.

Do nosso estudo fizeram parte 171 professores provenientes dos quatro níveis de ensino, sendo a maioria do terceiro ciclo e secundário. Da totalidade da amostra 119 lecionavam no ensino público, 53 eram do sexo masculino, 128 eram licenciadas e a maioria encontrava-se entre o 1.º e o 5.º escalão da carreira docente. O questionário utilizado foi o LTSI. e os procedimentos estatísticos utilizados consistiram nas análises descritiva, correlacional e comparativa dos dados obtidos.

Os resultados evidenciam que o LTSI apresenta uma consistência interna muito boa. Foi possível constatar que, de entre os vários construtos do LTSI, os professores da nossa amostra atribuíram mais importância *ao esforço de transferência – expectativa de desempenho, autoeficácia de desempenho, motivação para transferir, transferibilidade e design* da formação. As comparações efetuadas permitiram verificar que há necessidade de diferenciar os processos de formação contínua de docentes, na medida em que quando analisámos as diferenças de perceções de transferência da formação constatámos que, à exceção das variáveis fases da carreira e número de ações frequentadas nos últimos dois anos, em todas as outras foram encontradas diferenças significativas entre grupos.

Palavras-chave: formação contínua de professores, avaliação da formação, transferência das aprendizagens.

Abstract

In Portugal the evaluation of in-service teacher education has mainly focused on the teachers' reactions about the varied aspects of the received education, as for instance the contents, the supporting materials, and the teacher trainer him/herself. The trainees are also evaluated according to their acquired knowledge by the end of the teacher education course. However, more important than evaluating the previously referred aspects is the gauging of how much of that recent learning is transferred to their schools. Thus, the current study aims at analyzing the different factors that influence the transference process of in-service teacher education into one's professional practice.

In our study we involved 117 teachers in the four educational levels, though most of them came from the third cycle and secondary levels. From the total sample, 119 teach at state schools, 53 are male teachers, 128 are licentiate, and most of them are placed between the first and the fifth stage in the teaching professional ladder. Methodologically, we applied the LTSI (Learning Transfer System Inventory) questionnaire and used descriptive, correlational and comparative analysis of the collected data.

The results show that LTSI presents a very good internal consistency. Among the various constructs presented by LTSI the teachers valued the following as the most important: transfer effort – performance expectations; performance self-efficacy; motivation to transfer; transferability and teacher education design. The performed comparisons demonstrate that the in-service teacher education processes must be diversified, in so far as when we analyzed the personal transfer perceptions, we noticed that there were significant differences among teacher groups, except in what concerns these variables: professional stages and the number of in-service teacher education attended activities.

Key-words: in-service teacher education; teacher training evaluation; learning transfer

Résumée

Au Portugal, l'évaluation de la formation continue des enseignants porte essentiellement sur les réactions des apprenants aux différents aspects de la formation, tels que leur contenu, les matériaux utilisés et le formateur. On évalue aussi les apprentissages effectués tout au long de la formation afin de classifier les apprenants. Pourtant, il est plus important de vérifier l'impact de ces apprentissages dans l'établissement où les apprenants exercent plutôt que d'évaluer les apprentissages selon les critères présentés ci-dessus. Le but de ce travail est, en fait, l'analyse des différents facteurs qui déterminent l'impact des acquis de la formation dans la pratique professionnelle.

L'enquête a porté sur 171 enseignants provenant des quatre niveaux de scolarité, et dont la majorité travaille dans des collèges et des lycées. Dans cet échantillon, 119 des enseignants sont dans l'enseignement public, 53 sont du sexe masculin, 123 ont une licence et une majorité est entre le 1^{er} et le 5^{ème} échelon de la carrière des enseignants. Le questionnaire utilisé est le LTSI et les procédures statistiques correspondent à l'analyse descriptive, corrélationnelle et comparative des données obtenues.

Les résultats montrent à l'évidence que le LTSI présente une consistance interne très bonne. Il a été possible de constater que, parmi les différents points clés mis en évidence par le LTSI, les enseignants de notre échantillon, ont attribué une plus grande importance aux points suivants : l'effort de transfert des connaissances – attente de performance, l'auto efficacité performante, la motivation pour transférer les connaissances, la transférabilité et le design de la formation. Les comparaisons effectuées ont mis en évidence le besoin de différencier les processus de formation continue des enseignants. En effet, quand on analyse les différentes perceptions du transfert de connaissances effectué lors de la formation, on constate qu'à l'exception de deux variables (échelons dans la carrière et nombre des actions suivies lors des deux dernières années) on a rencontré des différences significatives dans toutes les autres chez les groupes.

Mots – clés : formation continue des professeurs, évaluation de la formation, transfert des apprentissages

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	6
Capítulo I – Enquadramento legal sobre a formação contínua de professores .	7
1.1 Caracterização da formação contínua em Portugal	7
1.1.1 Análise da legislação sobre a formação contínua de professores	13
1.2 Modalidades de formação contínua de professores	17
Capítulo II - Avaliação e fatores que interferem na transferência da formação	25
2.1 Avaliação da formação	25
2.2 Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick	28
2.2.1 Nível 1: Avaliação das reações dos participantes	29
2.2.2 Nível 2: Avaliação das aprendizagens dos participantes	30
2.2.3 Nível 3: Avaliação dos comportamentos dos participantes	32
2.2.4 Nível 4: avaliação dos resultados da formação	33
2.3 Transferência das aprendizagens	35
2.4 Modelo teórico de transferência da formação de Holton	37
2.5 Fatores que influenciam a transferência das aprendizagens	43
Parte II – Estudo empírico	48
Capítulo III – Metodologia	49
3.1 Objetivo do estudo	49
3.2 Hipóteses	49
3.3 Caracterização da amostra	50
3.4 Instrumento	53
3.5 Tipologia e procedimentos do estudo	56

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados	59
4.1. Análise da consistência interna do Learning System Transfer Inventory (LTSI)	60
4.2. Estudo dos valores médios dos construtos do LTSI	62
4.3. Estudo da correlação entre os construtos do LTSI	63
4.4. Análise estatística entre os fatores do LTSI e as variáveis independentes.	65
4.4.1. Diferenças relativas ao género	66
4.4.2. Diferenças relativas ao escalão da carreira docente	66
4.4.3. Diferenças relativas à situação profissional	67
4.4.4. Diferenças relativas às habilitações académicas	69
4.4.5. Diferenças relativas ao tipo de estabelecimento de ensino	69
4.5. Discussão dos resultados	71
4.5.1 Análise da consistência interna do LTSI	71
4.5.2 Estudo dos valores médios dos construtos do LTSI	72
4.5.3 Estudo das correlações entre os construtos do LTSI	76
4.5.4 Análises comparativas dos construtos do LTSI em função das variáveis sociodemográficas e profissionais	77
Conclusões, limitações do estudo e propostas futuras	83
Bibliografia	87
Anexos	

Índice de quadros

Quadro 1 – Modalidades de formação contínua de professores (adaptado de CCPFC, 1999).	22
Quadro 2. Definições dos construtos da versão original do LTSI e exemplos de indicadores (Holton et al, 2000 citado por Velada, 2007).....	40
Quadro 3 – Fatores de transferência do LTSI	43
Quadro 4 – Caraterização da amostra em função do ipo de estabelecimento de ensino, sexo e departamento de proveniência dos professores	51
Quadro 5 – Caraterização da amostra em função das habilitações académicas, escalão, tempo de serviço e número de ações frequentadas nos últimos dos anos	52
Quadro 6 - Caraterização da amostra em função da situação contratual, cargos atribuídos e desempenhados	52
Quadro 7 - Fatores e itens relativos ao domínio específico da formação (Velada e Caetano 2007)	55
Quadro 8 - Fatores e itens relativos ao domínio geral da formação (Velada e Caetano, 2007)	56
Quadro 9 – Valor de α encontrado no estudo de Velada (2007) e no nosso estudo	61
Quadro 10 – Valor da média, desvio padrão, Skewness e Kurtosis obtido por cada construto	62
Quadro 11 – Valor das correlações entre os construtos do LTSI	64
Quadro 12 - Análise comparativa dos construtos do LTSI entre sexos	66
Quadro 13 - Análise comparativa dos construtos entre escalões da carreira docente	66
Quadro 14 - Análise comparativa dos construtos do LTSI entre situações profissionais	68
Quadro 15 - Análise comparativa dos construtos por habilitações académicas	69
Quadro 16 - Análise comparativa dos construtos do LTSI entre os tipos de estabelecimento de ensino	70

Índice de figuras

Figura 1 Modelo conceptual do LTSI (Holton, 2003).....	37
--	----

Introdução

Nos tempos que correm, o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professores é cada vez mais valorizada, pois reconhece-se que têm um impacto significativo sobre as crenças e práticas dos professores, os resultados dos alunos e na reforma da escola.

Os paradigmas teóricos relacionados com o desenvolvimento profissional e a formação contínua de professores iniciaram-se a partir de uma perspetiva comportamental com ênfase na transmissão de ideias, mas dando pouca atenção à aprendizagem dos professores ou a questões contextuais.

Na década de 1990 um novo paradigma surgiu a desafiar as ideias anteriores. Baseado em torno da reforma da escola, o construtivismo, entendia a aprendizagem a longo prazo, as estruturas de planeamento numa perspetiva multidimensionais, contextuais e dava um enfoque importante ao trabalho colaborativo e aos processos reflexivos (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Na passagem do século, o foco era claramente sobre professores e processos de aprendizagem dos alunos, as práticas do professor, e baseado na tecnologia de aprendizagem (Donnelly Dove, Tiffany & Morales, 2002). De acordo com Killion (2010), a formação, concebida para melhorar prática docente e os resultados dos alunos, tornou-se a prioridade.

Esta prioridade refletiu-se na legislação produzida, no estatuto da carreira docente e no modelo de avaliação de desempenho dos educadores e professores do ensino básico e secundário, na qual se pode ver vertida a importância dada à formação contínua, bem como, na definição de áreas que cada professor, em função da sua especialidade, tem de frequentar.

Na organização e implementação das ações de formação contínua, o Ministério da Educação e da Ciência tem investido muitos recursos humanos, materiais e financeiros.

A pergunta que se coloca é: que resultados se obtiveram? Esta questão não é mais que da prova da verdade pois nenhuma formação tem sentido se não forem tidos em conta os seus resultados.

Não sendo esta preocupação recente, é também verdade, no entanto, que se deteta frequentemente uma contradição entre a ambição do discurso apelando ao

investimento na formação e a existência de utensílios de gestão da formação que possam testemunhar algo mais do que um aumento dos custos.

Vários autores, nomeadamente em Portugal, tem desenvolvido alguns estudos sobre a formação, mas até hoje nenhum abordou a questão da transferência da formação, ou seja, a aplicação de conhecimentos e competências aprendidas na formação em contexto de escola/sala de aula (Prieto & Phillips, 2011).

Um dos maiores desafios em matéria de formação é a transferência.

Nos últimos anos, os investigadores têm trabalhado na identificação de variáveis suscetíveis de favorecer a transferência da formação (Baldwin & Ford, 1988; Ford & Weissbein, 1997; Salas & Annon-Bowers, 2001).

McDonald (2010) identificou a transferência da formação como um conceito integrador porque incorpora a dinâmica interativa de aprendizagem e motivação. Ironicamente, no entanto, o conceito de transferência de formação tem sido em grande parte ignorado pela literatura embora apareçam muitas vezes referências implícitas nos trabalhos sobre formação.

O interesse pela transferência da formação teve início final do século passado com Baldwin e Ford (1988) que concebiam a transferência da formação em termos de input-processamento-output. Desde então têm surgido vários modelos de transferência (por exemplo, Fogarty, Perkins & Barell, 1992; Veenman, van Tulder & Voeten, 1994; Wallace, 1992; Yelon, 1992 e Holton et. al, 2000, entre outros).

O interesse sobre esta temática foi aumentando sustentado por uma série de fatores, incluindo: novos paradigmas de aprendizagem que enfatizam a relevância da relação entre a teoria e a prática, a aceitação da importância da formação dos funcionários para o acompanhamento das permanentes alterações sociais, políticas económicas, tecnológicas, entre outras, o surgimento das economias de capital preocupadas com a alavancagem das suas faturações, e o reconhecimento de que os altos níveis de financiamento da formação, nem sempre resultam em transferência, logo em mais-valia para a organização (McDonald, 2010).

Em Portugal, os únicos estudos conhecidos sobre esta temática têm vindo a desenvolver-se desde 2007 a partir do momento que Velada na sua tese de

doutoramento orientada por Caetano traduziram e validaram para português o *Learning Transfer System Inventory* (LTSI). Desde então desenvolveram-se algumas teses de mestrado nomeadamente duas nas Força Aérea, uma no setor Bancário e uma numa empresa de segurança. No ensino, onde tanta formação é anualmente oferecida, podemos encontrar estudos que avaliam a satisfação, estudos de avaliação os centros de formação, mas que avalie a transferência da formação, só conhecemos o estudo de Caetano (2003), que no seu livro “a avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal” dedica um capítulo a esta temática.

Estamos hoje na presença de alterações sociais que indiciam a existência de quadros de referência que se afastam dos que caracterizam a sociedade moderna na qual nascemos e trabalhamos. Estas alterações estão a acorrer, muito rapidamente, ao nível económico, social, cultural tecnológica, organizacional e mesmo das instituições como é o caso da família e das suas relações com a escola.

Nestes novos quadros emergentes em que vivemos, temos que ter a perceção plena de que para acompanhar a mudança temos necessariamente que adquirir novos saberes e, acima de tudo, uma postura ativa perante o saber.

A Escola, enquanto instituição responsável pela transmissão dos saberes científicos, técnicos, sociais e culturais, não está a margem desta mudança, podendo mesmo ser o epicentro de muitas delas.

Assim, o professor vê-se obrigado a estar permanentemente na vanguarda do Conhecimento (entenda-se aqui o conhecimento num sentido lato, ou seja, na vertente científica, pedagógica, social, cultural, tecnológica). Neste sentido a formação contínua deve ser, para além de um processo de atualização de conhecimentos científico-didáticos, um mecanismo potenciador da capacidade de inserção dos professores nos novos quadros de referência em ascensão na sociedade e das mudanças que ocorrem no interior da escola, como resultado da escola de massas.

Acresce à necessidade de formação decorrente do anteriormente exposto, as imposições legais ditadas pela última revisão do Estatuto da Carreira Docente (2012) e pelo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente. Estes documentos definem que, para progressão na carreira docente, os professores necessitam de ter, para além de outras condições, frequência, com aproveitamento, de formação contínua

especializada num total não inferior a 25 horas no 5º escalão da carreira docente e 50 horas nos restantes escalões.

Podemos depreender pelo anteriormente exposto que, seja por motivos de atualização profissional, seja por motivos de avaliação de desempenho e progressão na carreira a formação contínua é um imperativo.

Contudo é necessário saber se os objetivos que se definiram para a formação contínua de professores estão a ser alcançados.

Muitas organizações, de entre as quais as afetas ao Ministério da Educação e Ciência, investem muito dinheiro na formação. Contudo, poucas são as que podem demonstrar que esse investimento teve retorno e que esse retorno se traduziu numa melhoria de desempenho dos seus funcionários (Holton & Baldwin, 2000).

De facto, a maior parte do esforço aplicado na avaliação das atividades formativas em Portugal limita-se à mera recolha das reações imediatas dos formandos relativamente a diversos aspetos da formação, tais como o conteúdo, os materiais e o formador. Para além das reações dos formandos, algumas empresas procuram também analisar, esporadicamente, o nível de aprendizagem adquirido durante a formação (Velada, 2007; Estrela, 2001).

Holton (1996) refere que a maioria das ações de formação não promovem as mudanças pretendidas nos locais de trabalho devido à incapacidade de transferência dos adquiridos para o contexto real de trabalho. Muitas vezes, a formação obteve sucesso, os formandos pronunciaram-se de forma positiva (avaliação de reações), no entanto, de volta ao local de trabalho, nenhuma das aprendizagens que foram efetuadas são de facto aplicadas (Baldwin & Ford, 1988). Desta forma, os resultados das intervenções formativas têm pouco valor para as organizações (Caetano & Velada, 2007).

Assim, o problema que se nos coloca é: os professores aplicam efetivamente o que aprenderam nas ações de formação na sua prática letiva? Se não o fazem, porque será? ou seja, quais os fatores que afetam a transferência da formação para o contexto de trabalho (escola)?

Este trabalho está estruturado em duas partes distintas. A primeira, enquadramento normativo-legal da formação contínua de professores, está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo fazemos o enquadramento da formação contínua de professores em Portugal, no segundo, abordamos a avaliação e fatores de transferência da formação.

A segunda parte do trabalho, estudo empírico, está dividida em dois capítulos. No primeiro desta parte, terceiro da dissertação, apresentaremos a metodologia que nos norteou. Ao logo deste capítulo, apresentamos os objetivos e o corpo de hipóteses que conduzem o trabalho empírico. Surgindo de imediato a caracterização da amostra e do instrumento utilizado, terminando com a tipologia e procedimentos do estudo.

No quarto capítulo fazemos a apresentação dos resultados obtidos a partir do tratamento estatístico dos dados e discussão dos mesmos à luz da bibliografia consultada e dos estudos análogos anteriormente realizados, quer em Portugal quer no estrangeiro. Finalmente, as considerações finais, onde sintetizamos os principais resultados por nós obtidos, assim como apresentamos propostas para investigações futuras na área em estudo.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo I – Enquadramento legal sobre a formação contínua de professores

1.1 Caracterização da formação contínua em Portugal

A era industrial caracteriza-se, do ponto de vista da formação profissional, pela diferenciação da vida do indivíduo em três idades: a idade da formação, a idade do trabalho e a idade da reforma (Lopes & Picado, 2010). A primeira estaria relacionada com a formação académica inicial, a segunda com a formação contínua/profissional em contexto trabalho e a terceira corresponderia ao abandono da vida ativa profissional.

A União Europeia publicou no ano 2000, O Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida (MALV). Como aprendizagem ao Longo da Vida entende-se “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica social e/ou relacionada com o emprego” (MALV, 2000, p, 3).

Nas suas conclusões pode ler-se que a Europa se encontra na “Era do Conhecimento”, como tal os modelos de aprendizagem, de vida e trabalho estão a alterar-se em conformidade. Este processo afeta não só os indivíduos, mas também os modelos convencionalmente estabelecidos. Assim, as apostas na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar a transição bem-sucedida para uma economia e uma sociedade assente no conhecimento.

Refere igualmente que a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagens, independentemente do contexto (MALV, 2000).

O processo de formação contínua de professores, entendendo-o como um processo de formação ao longo da vida, teve início em meados do século XX. Integrado dentro das diversas reformas educativas, até à década de 60, a formação contínua de professores caracterizou-se por um processo de reciclagem. Com Veiga Simão na década de 70, são criados os primeiros centros regionais de Formação obedecendo às mesmas características de reciclagem e atualização.

No final dos anos 80 é assinalado um novo ciclo começando a formação contínua a ser encarada como uma necessidade estratégica por parte do Estado, para resolver situações consideradas problemáticas no ensino.

No início dos anos 90, avançou-se na institucionalização da formação, associando-se como um recurso para o resgate da importância social do papel docente, nomeadamente, para efeitos de progressão na carreira. É assim que a formação surge como um meio imprescindível para a preparação profissional dos professores, ou seja, entende-se a formação contínua como um meio para dar respostas às mudanças que ocorrem no contexto educativo. No entanto, e na opinião de Nóvoa (2002), a formação contínua apresenta ainda um, carácter pontual e disperso, baseado numa lógica de adaptação reciclagem, sem estar integrado num projeto coletivo ou institucional, organizado à margem da carreira docente e do desenvolvimento profissional dos professores.

Algumas destas preocupações foram também partilhadas pelo relatório elaborado pela OCDE quando destaca que até aos anos 90 não havia um sistema de formação contínua devidamente estruturada em termos de objetivos execução e controlo (Estrela, 2001), salientando que a oferta formativa estava desarticulada das necessidades.

Como forma de resolução deste problema foi publicado em 1992 o Regime Jurídico da Formação Contínua de Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário. Foram criados Centros de Formação das Associações de Escolas e os Centros de Associações de Professores com os quais se deu início a um movimento de deslocalização da formação contínua de fora para dentro das escolas.

As tendências atuais da formação contínua têm como principais preocupações a formação centrada na escola e nos professores, aproximando-se do seu desenvolvimento profissional (Formosinho, 2009). A este propósito, Santos (2007) acrescenta que no plano organizativo o sistema de formação contínua é aberto, no sentido de responder a iniciativas de base institucional, é metodologicamente variado, proporcionando diferentes modalidades de formação, é institucionalmente diversificado, incluindo tipologias diversas de entidades formadoras, e é geograficamente disperso, em termos de uma malha de entidades formadoras que se estende a todo o País, numa lógica de proximidade da formação em relação aos formandos.

O sucesso da formação contínua de professores “depende da capacidade das escolas se envolverem na conceção e desenvolvimento coletivo de projetos de formação que respondam às suas necessidades e que permitam encontrar respostas aos problemas com que se deparam no seu dia-a-dia.” (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009, p.64). No mesmo sentido, Jesus (2000) sublinha que, dada a complexidade das

funções docentes, a formação dos professores deve ser orientada no sentido de ajudar a dar resposta às reais necessidades dos professores na escola. Esta ideia também é partilhada por Barroso (1997) considerando a «formação centrada na escola» “como uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos” (Barroso, 1997, p.74). Marques (2007) reforça esta ideia afirmando que para ser bem-sucedida, a formação contínua de professores tem de estar intimamente ligada à gestão escolar, às práticas pedagógicas e às necessidades dos professores, aumentando a sua eficácia se essas necessidades forem identificadas pelos próprios docentes.

Sá-Chaves (1997) reforça a importância da formação no mundo contemporâneo, mas também a convicção que a formação se realize através de percursos diferenciados de acordo com os sujeitos e os contextos em que ocorre. Moisan (1993, citado em Barroso, 1997) considera que a atividade docente não seja vista unicamente como lugar de execução e passe a ser vista como um sistema de ação concreta, através do qual os diferentes atores organizam o seu sistema de relações para resolver problemas concretos colocados pelo funcionamento da organização. Correia (1999) refere a este propósito que a formação não se limita a estabelecer articulações com os conteúdos funcionais de trabalho, mas é encarada ela própria como trabalho.

Numa perspetiva de formação contínua de professores como «Educação de Adultos», as políticas de formação têm vindo a evoluir da promoção de modelos escolarizantes para modelos contextualizados, como enfatiza a recente legislação, em que “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (Decreto-Lei nº18/2011, Artigo 18º). Esta lei vem reforçar a importância da formação contínua de professores em contexto.

Como refere Nóvoa (2002), o grande desafio consiste em conceber a escola com um ambiente educativo onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação contínua de professores poderá ter um contributo decisivo no processo de resolução de problemas concretos do mundo da escola e de uma construção identitária dos professores. No entanto, será necessário encarar o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar, articulando as dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. O processo formativo deve possuir estratégias que

atendam ao contexto educativo e aos seus atores (escola, profissão - docente e o ensino) e que assumam práticas de formação que tome como referência dimensões coletivas da profissão e que conduzam a inovações e resultados nas práticas profissionais.

A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande parte, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao «saber», ao «saber fazer» e, sobretudo, ao «saber como fazer» dos profissionais de educação. A formação contínua de professores deverá adquirir um sentido de formação que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, que as práticas formativas se articulem com os contextos profissionais dos docentes. Segundo Caetano (2003) a formação contínua de professores deve contribuir para a mudança e melhoria do sistema educativo. Procura melhorar as competências dos docentes nos diversos domínios da sua atividade, incentiva-os a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino e adquirem novas competências relativas à especialização imposta pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

O sistema da formação contínua não foi, até hoje, sujeito de forma sistemática a um processo de avaliação que permita, de forma objetiva, avaliar o seu verdadeiro impacto no sistema educativo. O Conselho Científico-Pedagógico preparou em 1999, em articulação com o Ministério da Educação, um documento de termos de referência para se proceder a essa avaliação, mas não existiram ainda condições para que a mesma pudesse ter lugar. Esta omissão representa uma fragilidade, razão pela qual o Conselho Científico-Pedagógico tem vindo repetidamente a recomendar que sejam definidas orientações claras para a forma e periodicidade da avaliação global do sistema de formação contínua (Santos, 2007).

Contudo tem havido alguns estudos nomeadamente o conduzido por Albano Estrela, cujo relatório apresenta um conjunto de pontos positivos e pontos críticos. Dos cinco aspetos positivos citados na lista, três referem-se aos seus efeitos no Sistema Educativo: a formação assumida pelos órgãos do poder central, regional e local que proporciona a possibilidade de acesso dos professores, de todas áreas geográficas, à formação; o apoio recebido pela formação, às transformações do sistema educativo; desenvolvimento de uma cultura de formação (Estrela, 2003, citado por Santos, 2007).

No que diz respeito aos pontos negativos da formação contínua de professores, as ações formativas apresentam um perfil que visava a atualização e a reciclagem das práticas educativas docentes, organizando-se à margem da progressão de carreira.

Com base na sua experiência ao longo de doze anos como Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e nas conclusões dos estudos efetuados, Santos (2007) apresenta uma sistematização de pontos fortes e pontos fracos, que o sistema de formação contínua dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, registando uma evolução globalmente positiva expressa, nomeadamente, nos seguintes aspetos:

- (1) A “cultura de formação” que se tem vindo a desenvolver entre os professores e a assunção da formação contínua por parte quer das entidades formadoras, quer dos órgãos que a organizam, gerem ou financiam;
- (2) O papel da formação contínua na transformação do sistema educativo, não só pela criação de uma atitude de inovação e valorização do conhecimento por parte dos professores, como também pelo contributo que tem prestado aos projetos de transformação instituídos pelo Ministério da Educação;
- (3) A expansão progressiva das modalidades de formação contínua centrada nas práticas profissionais, para o que muito contribuiu a reflexão sobre esta matéria efetuada com as entidades formadoras, no decurso de encontros regionais, e a consequente publicação do documento *Contributo para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*, que passou a constituir um referencial e um memorando de entendimento sobre as diferentes modalidades de formação;
- (4) O alargamento da qualificação dos formadores, associado ao número crescente de formadores habilitados com um grau ou diploma a nível de pós-licenciatura;
- (5) A melhoria conceptual da qualidade das ações acreditadas, traduzindo uma consolidação do sistema e também os efeitos pedagógicos do processo de acreditação;
- (6) A consciencialização dos formandos, formadores e entidades formadoras para a necessidade de uma melhor resposta da formação às necessidades do desempenho profissional e institucional na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário, questão esta em que, como se afirmou, há ainda caminho a percorrer.

O autor apresenta ainda um conjunto de pontos críticos, ao sistema, dos quais se destacam, pela sua relevância os seguintes:

- (1) A heterogeneidade do potencial formativo das diversas entidades formadoras e a fragilidade de algumas dessas entidades;
- (2) A adoção de mecanismos de progressão em carreira que sobrevalorizaram, os créditos de formação, independentemente de se inserirem ou não numa lógica de planos individuais de formação coerentes e relevantes para o desempenho. Contudo o despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto, ao estabelecer que, para a mudança de escalão, pelo menos 50% dos créditos devem respeitar à área de docência do professor, representou um passo positivo na resolução deste aspeto. Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, veio reforçar esta tendência, aumentando para um mínimo de dois terços as ações a frequentar na área científico-didática que o docente leciona;
- (3) A deficiente consideração do impacto da formação, bem evidente na insuficiência de explicitação dos efeitos previsíveis aquando do planeamento da ação, e sobretudo por não ter sido ainda efetuada uma avaliação dos efeitos efetivamente produzidos;
- (4) A disponibilidade de um universo de formadores que, constituído com base numa grelha de critérios de qualificação menos apertada, face à enorme carência de formadores inicialmente sentida, necessita agora de uma reformulação do processo de registo suportada por critérios mais exigentes;
- (5) A inexistência de mecanismos de articulação entre as estruturas de acreditação e de financiamento da formação contínua, por forma a dar corpo ao princípio de que a formação não deve estar ao serviço das agências de financiamento;
- (6) O facto de o Conselho da Formação Contínua não reunir desde 2002 constitui, igualmente, um ponto menos positivo, por se não tirar partido do potencial agregador deste órgão. Como consequência, não existiram condições para a continuidade da realização dos encontros regionais com as entidades formadoras, que tiveram resultados tão positivos no passado (Santos 2007).

Como balanço podemos afirmar que a formação nesta última década teve aspetos positivos, mas os elementos são escassos para afirmar que a formação

proporcionou uma mudança eficaz na transformação do sistema educativo e da escola. Segundo Estrela (2001) alguns relatórios dos centros de formação revelam uma tomada de consciência de que, para subsistirem, não poderão continuar a elaborar planos de formação marginais às escolas e que é preciso que estes se tornem mais coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento dos professores e as necessidades de desenvolvimento organizacional das escolas.

1.1.1 Análise da legislação sobre a formação contínua de professores

A Formação Contínua de Professores, que complementa e atualiza a formação inicial numa perspetiva de educação permanente, foi reconhecida como um direito de todos os professores na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86 de 14 de Outubro tendo sido influenciada pelas políticas internacionais de educação nomeadamente da os relatórios publicados regularmente OCDE e UNESCO.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo a formação contínua é referida como um complemento da formação inicial, constituindo um direito de todos os profissionais da educação e enuncia diversos princípios a que deve obedecer, nomeadamente a necessidade de integração entre os aspetos científicos, pedagógicos e práticas de formação.

O Decreto-Lei n 344/89 de 11 de outubro representa o ordenamento jurídico da Formação Contínua de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário, tendo como referencia a Lei de base do Sistema Educativo. Define o perfil profissional dos educadores e professores, quer em termos de competência quer relativos ao papel que a Formação Contínua deve ter na carreira profissional dos docentes, assim como permitir a atualização de competências na sua área específica de formação e assegurar a inovação conduzindo à melhoria da qualidade do ensino e educação.

Neste mesmo ano o Decreto-Lei 409/89 estipula a existência de uma carreira única de professores, organizada em 10 escalões. São fixados os requisitos e escalões de ingresso, assim como os requisitos para a progressão na carreira. Para além do tempo de serviço, é condição para a progressão na carreira, a avaliação de desempenho e a frequência de ações de formação contínua.

O Estatuto da Carreira Docente, Decreto – Lei nº 139 – A/90, no seu artigo 15º refere que a formação contínua se destina a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento,

a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de progressão na carreira.

O Decreto – Lei nº 249/92 estabelece as finalidades da formação contínua de professores, realçando a melhoria da qualidade de ensino e volta a definir os princípios a que a formação deve obedecer, as áreas em que deve incidir, módulos de formação e níveis, instituindo um sistema de créditos.

Com a publicação do Decreto – Lei nº 249/92, o formando passa a beneficiar da possibilidade de escolher as ações de formação que mais se enquadrem no seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, bem como usufruir do direito a participar na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associado. Ficam igualmente definidas as entidades promotoras das ações de formação (instituições de ensino superior e surgem os centros de formação das associações de escolas e os centros de associações de professores).

Nos anos de 1994, 1996 e 1999 procede-se à alteração do Regime Jurídico através da Lei 60/93 e dos Decretos-Lei 274/94, 207/96 e 155/99.

O regime jurídico da formação contínua foi revisto em Outubro de 1994, conferindo independência e operacionalidade ao órgão de acreditação, que passou a ter a designação de Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), encarado como um órgão de funções de natureza técnico-científica, mas foi omissivo quanto a um processo de ligação formal do sistema às entidades formadoras.

Em 1996, O Decreto–Lei n.º 207 introduz diversos aperfeiçoamentos no processo de formação contínua, nomeadamente promover a valorização pessoal e profissional do docente em articulação com o seu trabalho concreto. De acordo com decreto supracitado são consideradas entidades formadoras as instituições de ensino superior cujo âmbito de atuação se situe no campo da formação de professores e das Ciências da Educação, os centros de formação das associações de escolas e ainda os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de formação contínua de professores.

O mesmo Decreto refere que as ações de formação contínua devem ser avaliadas pelo formando e pelo formador, ou entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objetivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua de professores. No ponto 2 do mesmo artigo refere-se que a entidade

formadora deve criar instrumentos de avaliação e proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respetivos resultados.

Quanto à avaliação dos formandos refere que as ações de formação contínua devem assegurar que esta seja individual e preferencialmente escrita, sem prejuízo de utilização, cumulativa ou alternativa, de outros instrumentos como sejam relatórios, trabalhos, provas, comentários e apreciações críticas, cabendo à entidade formadora a responsabilidade da avaliação final.

Refere-se ainda à certificação das ações de formação contínua ministradas, definindo que cabe às entidades formadoras a emissão desses certificados, sendo satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas.

Salienta que o projeto educativo deve ter por base as necessidade de formação dos docentes no contexto da comunidade educativa, valorizar a formação centrada na escola e nas situações de trabalho dos professores, bem como, deve valorizar os projetos individuais e coletivos devidamente articulados num global plano de ação, congregador de sinergias e potenciador de estratégias individuais e grupais de formação (CCPFC, 1998).

Em 1998, com o Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de Maio, o processo de avaliação de desempenho do docente passou a ser mais exigente, com a necessidade da certificação das ações de formação em que o docente participou.

Em 2005 o Despacho n.º 16 794/2005 define que, tendo em conta que as ações de formação contínua devem impulsionar a atualização e a melhoria da atividade profissional, a partir de dois eixos orientadores: a relevância científica da formação e a pertinência das respostas formativas no âmbito do Projeto Educativo de Escola ou Agrupamento de Escolas, sendo que 50% das ações a frequentar pelos docentes devem ser obrigatoriamente no âmbito da área da formação adequada.

O Decreto-Lei n.º 15 de 2007 de 19 de Janeiro reestrutura o Estatuto da Carreira Docente contínua a valorizar o papel da formação contínua definindo como condição obrigatória para a progressão na carreira a frequência, com aproveitamento, de módulos que, no período em avaliação correspondam, em média a vinte e cinco horas anuais. Fica ainda definido que das ações de formação contínua frequentadas pelo docente pelo menos dois terços devem ser na área científico-didática que o docente leciona, sendo que as restantes devem ser em áreas definidas pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

O Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro reforça a adequação das ações de formação às necessidades do sistema educativo, mas também das escolas e dos docentes. No mesmo decreto-lei, surge pela primeira vez referência à possibilidade dos professores realizarem ações de formação relacionadas com o funcionamento do agrupamento de escola ou escola não agrupada definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades. Em continuidade com a anterior legislação, surge o recente Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de Fevereiro que reforça a importância da formação contínua de professores em contexto, apresentando a seguinte orientação: “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (DL 18/2011, Artigo 18º).

No presente ano o Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro que procede a mais uma revisão do Estatuto da Carreira Docente, continua a defender o acesso a ações de formação destinadas a atualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes. Para progressão na carreira docente define que o docente necessita de ter, para além de outras condições, frequência, com aproveitamento, de formação contínua especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimento de ensino não superior durante pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a 25 horas no 5º escalão da carreira docente e 50 horas nos restantes escalões.

O Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro, sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, define como uma das dimensões de avaliação a formação contínua e desenvolvimento profissional.

Em síntese podemos constatar que a legislação que tem vindo a ser publicada desde os anos 80 até aos dias de hoje vem no sentido valorizar a formação continua no desenvolvimento dos saberes científicos e pedagógicos do professor, bem como para os auxiliar na adaptação às permanentes mudanças de que as escolas têm vindo a ser alvo, sejam alterações organizacionais fruto das alteração das projetos politico, seja pela alterações sociais que a cada passo de fazem sentir. Podemos ainda verificar que tem havido uma descentralização de competências com o objetivo de oferecer formação que possa, efetivamente, ir ao encontro das lacunas sentidas pelos professores de determinada região ou escola, pois entende que a formação contínua deve ser direcionada para problemas concretos dos professores que constem nos Projetos

Educativos das Escolas. Por fim, destacar a obrigatoriedade dos professores terem de frequentar ações na sua área científica e o aparecimento da avaliação quantitativa com consequência direta no processo de avaliação de despenho docente.

1.2 Modalidades de formação contínua de professores

As modalidades de formação dividem-se em dois grandes grupos: as ações de formação centradas nos conteúdos (cursos, módulos e seminários) e as ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais (círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios) (CCPFC, 1999).

Segundo o Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de novembro, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, as modalidades de formação podem ser várias e ao serem implementadas devem possuir certas características.

O CCPFC (1999) no trabalho intitulado “Contributos para a consolidação da Formação Contínua nas Práticas Profissionais”, procedeu à definição, em regulamento, das características de cada uma das modalidades de formação, que passaremos a apresentar:

O Curso de Formação e os Módulos de Formação são modalidades de formação contínua com uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências por parte dos professores no sentido de desenvolver a autoformação e a inovação educacional. Visa uma atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórico-prático aquisição e desenvolvimento de capacidades e instrumentos de análise e problematização de experiências dos formandos e um aperfeiçoamento das competências profissionais, procurando que contemplem, sempre que possível, uma articulação entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades dos formandos.

Os conteúdos abrangidos pelo curso são definidos em coerência com os objetivos propostos e configuram diferentes tipos de conhecimento predominando conteúdos dirigidos ao “saber” e ao “saber-fazer”.

A metodologia é o fator determinante de congruência entre os objetivos e os conteúdos adaptados ao tipo de saber do curso, que condiciona os efeitos formativos da ação.

Pelas estratégias desenvolvidas poder-se-ão assegurar a integração dos percursos e da ação pessoal e profissional dos professores em formação, quer promovendo a utilização de modelos de análise (oferecidos ou construídos no curso), quer elaborando produtos de formação que explicitam os novos saberes e que se tornam,

por sua vez, instrumentos e recursos para o desenvolvimento das práticas na ação profissional.

O processo de avaliação dos formandos poderá basear-se na elaboração de um produto a construir ao longo do curso ou a ser elaborado na sua parte final. Por outro lado, poderão realizar-se atividades de análise do processo desenvolvido, constituindo-se um mecanismo de regulação, que é em si próprio um processo de formação de e para a "prática reflexiva".

Assim, a par da avaliação dos formandos, e com ela articulada, deverá ser contemplada a vertente da avaliação do programa de formação, a qual aborda as relações entre os objetivos, os processos e os resultados obtidos. Para a realizar, poderá utilizar-se uma multiplicidade de instrumentos, como por exemplo, através de questionários aplicados aos formandos em diferentes fases do processo de formação.

Em termos de duração da ação não se definem limites mínimos e máximos, pois o critério que determina a duração é a correspondência adequada aos objetivos propostos.

O Seminário destina-se a desenvolver os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo efetuado.

Destina-se à abordagem avançada de temas de estudo de áreas específicas da prática profissional ou do domínio das Ciências da Educação.

A modalidade Seminário pode enquadrar-se em qualquer das áreas referidas no artigo 6º do Regulamento Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Trata-se de um procedimento clássico para promover competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica. A concluir, cada um dos participantes deve apresentar ensaio escrito sobre os estudos realizados ou relatório científico da investigação produzido durante o Seminário.

A duração do Seminário não deverá ultrapassar 3 horas semanais, distribuídas ao longo de 12 a 20 semanas.

O Círculo de Estudos é uma modalidade de formação centrada na mudança da Escola/Território e tem como pretensão produzir conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nessas Escolas/Territórios.

Tem como objetivos principais fortalecer a autoconfiança dos participantes, incrementando uma cultura democrática, implicando uma formação orientada para o questionamento e a mudança das práticas profissionais, consolidando o espírito de grupo, a capacidade de interagir socialmente e a possibilidade de praticar interdisciplinaridade.

É um modelo de formação que exige uma relação estreita entre o formando e a sua experiência, entre a capacidade de partilhar e interrogar a própria cultura do grupo no qual o formando está inserido perante as questões problemáticas que vão surgindo.

O Círculo de Estudos, enquanto modalidade de formação, pode servir-se de vários métodos como o estudo de caso, o método dos problemas, o método da discussão, o método da representação e o estudo de situações.

Deverá decorrer num máximo de dez semanas e pode enquadrar-se em qualquer área do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores.

A ação, se acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, terá uma creditação base mínima nos termos do número 1 do artigo 14º do RJFCP. Compete à Comissão Pedagógica das Entidades Formadoras proceder à creditação final e definitiva dos formandos, com base em parecer fundamentado de um Consultor de Formação, caso exista nos termos da alínea c) do nº 2 do artigo 25º do RJFCP, ou por um especialista na temática do Círculo sobre relatório produzido pela equipa formadora.

Para o efeito, terminada a ação, o formador ou os formadores elaborarão, no prazo de trinta dias, relatório final circunstanciado sobre o decorrer da ação, as alterações efetuadas no projeto inicial e a sua justificação, os resultados alcançados e as suas implicações para a mudança das práticas profissionais e/ou desenvolvimento profissional dos professores, os materiais produzidos, a intervenção de cada um dos formandos e ainda a avaliação da ação.

O Consultor de Formação ou especialista avaliará o relatório, considerando ainda o acompanhamento da ação, se necessário, e proporá à comissão pedagógica, fundamentadamente, ou a creditação total para todos os formandos, ou uma creditação seletiva diferenciada, de acordo com a avaliação em relação a cada formando.

A creditação final e definitiva, relativamente a cada formando, oscilará entre 100% e 150% da creditação base atribuída pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

A Oficina de Formação procura produzir uma mudança nas práticas profissionais apoiadas em materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas, e caracteriza-se por ser um tipo de formação centrada no exercício profissional. É uma das modalidades de formação contínua em que a identificação prévia e objetiva das necessidades de formação desempenha um papel relevante, e realiza-se segundo componentes do saber-fazer prático ou processual. Apesar de ser uma ação essencialmente prática, é importante que sejam criadas situações de socialização, em que cada participante relate as suas práticas efetivas e as partilhe com os colegas, no sentido de as interrogar, e equacionar novos meios processuais e técnicas de as efetivar.

Subentende-se que as sessões sejam “presenciais e conjuntas” nas quais os formadores que integram a oficina produzam um trabalho conjunto de natureza reflexiva ou prática. O período de duração de uma Oficina de Formação não deve ultrapassar um ano letivo e o número de horas de sessões presenciais e conjuntas oscilar entre quinze e cinquenta horas. No plano conceptual, essas "sessões presenciais e conjuntas" devem corresponder a situações separadas no tempo pela aplicação no terreno da(s) proposta(s) e dos materiais produzidos: 1ª Situação - Decorrente de um quadro de análise pré-estabelecido, relato de aspetos das práticas dos participantes, partilha e debate sobre o material existente, conhecimento de outros materiais apresentados pelo formador; 2ª Situação - Regulação e avaliação das atividades e dos materiais de intervenção, bem como dos resultados com eles atingidos em resposta à(s) necessidade(s) previamente sentida(s).

Aplica-se predominantemente à prática e intervenção pedagógica e dialética nos diferentes domínios de docência. Uma ação na modalidade Oficina de Formação, quando acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua terá uma creditação base máxima e o mínimo de créditos atribuídos orientada pela aplicação do disposto no nº 1 do Artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, tomando como horas de formação o dobro das horas correspondente às sessões presenciais. A creditação de cada formando oscilará entre 50% e 100% da creditação base atribuída.

O número de créditos atribuídos decorre da aplicação do disposto no número 1 do artigo 14º do RJFCP, tomando como horas de formação o dobro das horas correspondentes às "sessões presenciais conjuntas".

O Projeto visa desenvolver metodologias de investigação/formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária, no território educativo, favorecendo a capacidade para resolver problemas em equipa desenvolvendo de seguida um plano de ação.

A metodologia do projeto, seja na sua forma de resolução de problemas socioprofissionais, sociocomunitários, sócio escolares, ou relativos ao universo dos alunos, seja na sua forma de construção de saberes e de saberes fazer no âmbito do currículo, revela-se como uma estratégia de grande alcance na prossecução dos objetivos de formação contínua estabelecidos no artigo 3º do Decreto-lei nº 207/96, de 2 de Novembro.

A metodologia de Projeto enquadra-se em vários modelos e métodos de ensino, entre os quais se destacam os cognitivos, os sociais e de interação social, e os humanistas, revelando-se como uma boa estratégia à formação centrada na escola e nos contextos e territórios educativos, bem como à consolidação de atitudes de mudança e de produção de conhecimentos.

Na sua concretização, o Projeto deve prever a realização de "sessões presenciais e conjuntas", em que os diversos participantes produzem relatos do trabalho intermédio realizado, discutem metodologias e acertam mecanismos de desenvolvimento futuro.

No que à duração diz respeito, o período de realização de um Projeto não deverá ultrapassar o horizonte de um ano letivo. O número de créditos atribuídos decorre da aplicação do disposto no número 1 do artigo 14º do RJFCP, tomando como horas de formação o triplo das horas correspondentes às "sessões presenciais conjuntas".

O Estágio é uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes de saber fazer prático ou processual. Tem como principais objetivos a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, tratamento e de aspetos específicos da atividade profissional.

O Estágio baseia-se fundamentalmente no trabalho individual dos formandos, sendo que a sua atuação será assistida e discutida pelo orientador da ação, ou seja, existe trabalho individual com reflexão conjunta sobre as práticas.

No Estágio, para além da prática efetiva, devem proporcionar-se ao formando, para melhoria da qualidade do trabalho do formando, situações de socialização em que

cada um dos participantes da ação relate as suas práticas, as partilhe com os outros colegas, as interrogue.

No plano conceptual, as "sessões presenciais conjuntas" devem corresponder a situações concretas de aplicação ao terreno do plano de estágio.

O período de realização de um Estágio não deve ultrapassar um ano letivo e terá de incluir "sessões presenciais conjuntas" cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação. O número de créditos atribuídos decorre da aplicação do disposto no número 1 do artigo 14º do RJFCP, tomando como horas de formação o triplo das horas correspondentes às "sessões presenciais conjuntas".

Quadro 1 – Modalidades de formação contínua de professores (adaptado de CCPFC, 1999).

Modalidade	Formação centrada na mudança da escola/território		Formação centrada no exercício profissional		Formação centrada no conteúdo/aprofundamento	
	Projeto	Círculo de Estudos	Estágio	Oficina de formação	Seminário	Curso e Módulo
Duração	15 a 50 horas	15 a 50 horas (>= 10 semanas)	15 a 30 horas	15 a 30 horas	15 a 60 horas (12 a 20 semanas)	Mínimo: 15 horas s/ limite máximo
Creditação Provisória	3 cr./25 h. Presencias e conjuntas	1 cr./25 h. Presencias e conjuntas	3cr./25h Presencias e conjuntas	2cr. / 25h Presencias e conjuntas	1 cr. / 25h. Presenciais.	
Limite de participantes	7 a 15	10 a 15	2 a 5	10 a 20	7 a 15	
Efeitos a produzir	Ação conjunta de mudança de procedimentos nas Escolas/Territórios	Conhecimentos técnicos para mudar procedimentos nas Escolas/territórios	Mudanças de práticas profissionais apoiadas em supervisão	Mudança de práticas profissionais apoiadas em materiais	Exercitar trabalho científico sobre práticas profissionais ou temas de educação	Adquirir conhecimentos e competências profissionais. Problematicar experiência dos professores
Metodologias	- Formação centrada na Escola/ Território, a partir de um	- Problematização da realidade. - Promoção de mudanças das	- Identificação prévia de problemas/ necessidades de	Identificação prévia de problemas/ necessidades	- Estudo autónomo - Relato ao grupo e	- Articulação entre necessidades do sistema

	<p>problema ou necessidade.</p> <p>- Promoção de conhecimentos e de mudanças da práticas para resolver o problema.</p> <p>- Uso de metodologias de investigação/ formação/ intervenção.</p>	<p>práticas profissionais</p> <p>- Avaliação de mudanças alcançadas nas práticas profissionais e dos materiais produzidos (relatório)</p>	<p>formação a partir se expectativas de mudanças e aperfeiçoamento de práticas</p> <p>- Intervenção individual dos formandos no espaço profissional observação/ reflexão, discutida com o orientador</p> <p>- Relatório de Estágio do formando.</p>	<p>de formação a partir de relato das práticas profissionais dos participantes na educação.</p> <p>- Avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas.</p>	<p>comentário</p> <p>- Apresentação de um ensaio escrito ou relatório científico de investigação</p>	<p>educativo e necessidades dos formandos.</p> <p>- Proporção entre sessões teóricas e práticas que integre saberes experiências dos formandos</p>
Creditação Definitiva	50 a 100% da creditação base	100 a 50% da creditação base	50 a 100% da creditação base	50 a 100% da creditação base	50 a 100% da creditação base	1 crédito por cada 25h presenciais

O Quadro 1 destaca as modalidades de formação que se sintetizam em ações de formação centradas nos conteúdos e as ações de formação centradas nos contextos escolares (cursos, módulos e seminários) e nas práticas de formação como por exemplo círculo de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios. Os cursos, módulos e seminários destinam-se predominantemente à aquisição de conhecimentos. Os círculos de estudos, oficinas de formação, projetos e estágios pretendem dar resposta à formação centrada no contexto escolar e nas práticas dos professores, orientada para a resolução de problemas das escolas e tem como objetivo final a melhorar o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

De entre as várias modalidades de formação, o círculo de estudos e os projetos permitem que os professores se juntem, por iniciativa própria, escolham um tema problemático e o desenvolvam no sentido de o solucionar. As oficinas promovem a

formação em alternância, havendo momentos de aplicação/experimentação e momentos de reflexão/melhoramento avaliando continuamente os resultados do trabalho, em momentos contínuos de ação reflexão.

Capítulo II – Avaliação e fatores que interferem na transferência da formação

2.1 Avaliação da formação, à procura de um processo unificador

A avaliação da formação constitui uma das preocupações atuais de grande parte das organizações, contudo não se trata de uma questão recente. Algumas teorias e conceitos surgiram ao longo do século XX.

A avaliação da formação tem vindo a assumir uma grande importância no quadro das atividades da gestão de recursos humanos, uma vez que alguns indicadores de eficácia organizacional têm vindo a demonstrar que já não é suficiente presumir que o simples facto de os indivíduos frequentarem ações de formação resulte sempre em desenvolvimento e melhoria do desempenho individual e organizacional (Velada, 2007).

Apesar do muito que se tem dito e feito em nome da avaliação, alguma confusão ainda existe quanto à própria noção de avaliação. Entre outras razões, porque abordar a avaliação é, necessariamente, tocar em todos os problemas fundamentais da formação.

Tentemos, por isso, definir avaliação, ou, pelo menos, uma vez que muitos outros o terão já feito, seleccionar, de entre as numerosas e diversas concepções de avaliação, aquelas que possam funcionar como referência.

De acordo com Barbier (1985), a avaliação da formação reporta-se a um conjunto de operações que têm por resultado a produção de um juízo de valor sobre as atividades de formação.

Phillips (1991) é de opinião que avaliação da formação consiste num processo sistemático de recolha de dados e de análise da concepção, implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevância e efeitos na dinâmica organizacional.

De Ketele (1993), por seu lado, entende que avaliar consiste em “recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis e examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista à tomada de decisão (p. 183)”.

Também Stufflebeam (1994) retoma a noção de avaliação como projeto através do qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitem julgar e decidir.

Com Hadji (1994) a avaliação desenvolve-se no espaço aberto entre a dúvida e a certeza pela vontade de exercer uma influência sobre o curso das coisas, de gerir sistemas de evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas. A avaliação é, em termos gerais, a gestão do provável.

Para Scriven (1994), a avaliação aparece como um ingrediente essencial em qualquer atividade prática e consiste num “processo de determinação do mérito ou valor de entidades, sendo as avaliações o produto desse processo” (p.152).

Cardinet citado por Figari (1996) define avaliação como: “Um processo de observação e interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola” (p. 33).

Estrela (1999) é de opinião que as diferentes definições de avaliação integram duas tendências fundamentais: (1) o processo de obtenção e de descrição da informação com vista à tomada de decisões; (2) o juízo de valor que resulta do confronto entre um referido e um referente.

Para Cabrera (2003) a avaliação é um processo sistemático de obter informação objetiva e útil para apoiar o juízo de valor sobre a planificação, desenvolvimento e os resultados da formação, com o fim de servir de base à tomada de decisões pertinentes e de promover o conhecimento e compreensão dos êxitos e fracassos da formação.

Podemos ainda considerar que, tal como defende Fernandes (2005), a avaliação cumpre duas funções: a função formativa e a certificativa. A primeira decorre durante o período em que ocorre a formação e inclui todas as atividades a ela associadas. A função certificativa procura a formulação de juízos acerca das aquisições dos formandos.

Existem, na literatura, várias taxonomias que pretendem enquadrar as diferentes abordagens de avaliação em categorias distintas (Marques, 2007). Guba e Lincoln (1989) identificam e caracterizam quatro “gerações de avaliação”: (1) a mensuração - centra-se nos resultados finais dos formandos através da elaboração de instrumentos com vista à verificação dos resultados de aprendizagem; (2) a descrição - relaciona-se com a análise dos programas de intervenção tendo como ponto de partida os objetivos da formação; (3) o julgamento - a atenção remete para a emissão dos juízos de valor sobre os objetivos de avaliação; (4) a negociação - neste contexto a avaliação é encarada como um processo interativo e complexo (Marques, 2007).

A avaliação aplicada ao contexto da formação pode ser classificada quanto à finalidade. Neste âmbito surgem diversos modelos que se podem enquadrar em três

grupos distintos de abordagens (IQF, 2006): (1) As abordagens centradas na verificação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem pré-definidos; (2) As abordagens centradas no processo formativo; (3) Por fim, as abordagens centradas nos resultados/benefícios da formação.

No contexto organizacional, a avaliação da formação é particularmente importante para que os gestores e responsáveis pela formação obtenham feedback acerca das iniciativas de formação promovidas. Com esta informação, pretende-se assegurar que as iniciativas de formação e desenvolvimento resultem em mudanças individuais e coletivas que contribuam para a melhoria da qualidade das instituições.

Porém, a concretização desses objetivos nem sempre são conseguidos. Ao contrário do que se verifica na prática a formação nem sempre é pensada tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar (Kirkpatrick 1998).

Na realidade a formação tem muitas vezes início com base na procura ou na oferta do mercado o que dificulta a avaliação. O que se tem verificado nestes casos é que há falta de identificação das necessidades de formação, dos objetivos e critérios de avaliação. Segundo Caetano e Vala (2000), como consequência a avaliação da formação ficará limitada na avaliação dos impactos organizacionais devido à não identificação das necessidades e definição de objetivos. Isto porque, para se poder avaliar os impactos da formação é sempre necessário previamente identificar as necessidades, perante essa identificação de pontos fracos na organização é que se deve gizar e organizar a formação. Só assim se pode, após a formação, avaliar se houve alteração de comportamentos dos formandos e se as lacunas diagnosticadas foram solucionadas, traduzindo-se num aumento de produtividade da organização.

Em síntese, a avaliação da formação tem como elemento central responder a duas questões: (1) saber em que medida foram alcançados os objetivos da formação em termos de aprendizagens; (2) descortinar em que medida o alcance dos objetivos definidos resultou numa mudança ou melhoria de desempenho profissional no local de trabalho.

A avaliação da formação tem vindo a assumir uma grande importância nas organizações, na medida em que é um processo que consiste na medição do sucesso, ou insucesso, de uma ação de formação, existindo já na literatura (Alvarez, Salas & Garofano, 2004, citados por Velada 2007) algumas abordagens que procuram descrever quais os critérios de sucesso da formação em função dos objetivos previamente definidos aquando da análise das necessidades existentes nas organizações. No entanto,

avaliar a formação significa necessariamente avaliar a sua eficácia, ou seja, demonstrar quais os fatores que podem ter tido um impacto ao nível dos resultados da formação. Desta forma, importa não só descrever os critérios de sucesso de uma formação mas também considerar quais os fatores que os originaram (Velada, 2007). Falamos de transferência da formação.

A avaliação da transferência da formação corresponde ao terceiro nível da abordagem mais referenciada na literatura, denominada Abordagem Multinível de Donald Kirkpatrick. Esta surgiu em 1959 e desde então tem sido a mais aplicada devido à sua simplicidade e pragmatismo (Allinger & Jank, 1989), apesar das críticas (Allinger & Janak, 1989; Holton, 1996; Allinger, Tannenbau, Bennett, Traver, & Shotland, 1997) e das propostas de melhoria (Ford & Salas, 1993; Phillips & Phillips, 2009), que tem recebido.

2.2 Modelo Multinível de Donald Kirkpatrick

Nenhuma formação tem sentido se não forem tidos em conta os seus resultados.

Trata-se, afinal da prova da verdade: que resultados se obtiveram?

Não sendo esta preocupação recente, é também verdade, no entanto, que se deteta frequentemente uma contradição entre a ambição do discurso apelando ao investimento na formação e a existência de utensílios de gestão da formação que possam testemunhar algo mais do que um aumento dos custos.

Para ultrapassar esta questão é necessário saber colocar o problema, sabendo o que se quer avaliar, porquê e em que condições esta avaliação é realizável. Impõe-se também colocar a questão da sua utilidade: a quem servem os resultados da avaliação e a que se destinam?

O modelo de Donald L. Kirkpatrick foi um dos pioneiros na elaboração de sistemas de avaliação de programas educacionais em ambientes organizacionais (Kanaane & Ortigoso, 2001). Apresentado, em sua primeira versão em 1959, prevê a existência de quatro níveis em avaliação de programas de educação em organizações, que, se aplicados todos em sequência, constituem-se numa forma eficaz para avaliação de programas nas organizações. Os níveis de avaliação do modelo são: nível 1: avaliação das reações dos participantes; nível 2: avaliação das aprendizagens dos participantes; nível 3: avaliação dos comportamentos dos participantes; nível 4: avaliação dos resultados da formação.

A proposta apresentada por Kirkpatrick para a avaliação da formação, recorrendo aos quatros níveis referidos, assenta em alguns pressupostos. Os níveis possibilitam recolher informação distinta sendo que, o nível 1, tenderá a recolher menos informação sobre a formação quando comparado com os níveis seguintes, pelo que a proposta será a aplicação dos vários níveis de avaliação sempre que se pretenda recolher informação sobre os resultados imediatos e impactes de determinada intervenção formativa. Como os níveis de avaliação estão inter-relacionados, a informação produzida no primeiro nível assume particular importância no âmbito do segundo nível e assim sucessivamente. Assim pressupõem-se que, quando os formandos estão satisfeitos com a ação de formação, o grau de aprendizagem tenderá a ser superior.

2.2.1 Nível 1: Avaliação das reações dos participantes

O primeiro nível avalia a reação dos participantes ao programa de formação com o objetivo de o melhorar através de mudanças nos conteúdos, no material didático, melhor distribuição do horário e mudança do local da formação, além de servir de medida de satisfação do cliente (Kirkpatrick, 1998). O critério de reação é uma medida mais atitudinal do que comportamental (Cascão & Cunha, 1998).

Avaliar a reação é medir a satisfação do cliente sendo um preditor do sucesso da formação com consequências nos níveis seguintes da formação. Em termos metodológicos passa pela aplicação de questionários de papel e lápis aplicados aos formandos no final da formação onde se questiona acerca de diferentes aspetos da formação (Cardoso, Soares, Loureiro, Cunha, & Ramos, 2003; Meignant, 2003), podendo ainda serem utilizadas entrevistas, e/ou reuniões informais com os formandos durante o processo formativo.

Este nível de avaliação é mais divulgado e utilizado e, muitas vezes, o único praticado. A Sociedade Americana de Formação e Desenvolvimento afirma que da formação analisada somente 19% avaliava as alterações de comportamentos no contexto de trabalho. Apesar de não haver dados numéricos sobre a avaliação das ações de formação contínua de professores há diversos autores a afirmarem que os instrumentos e as metodologias utilizadas para avaliarem a formação contínua de professores, só permitem avaliar as reações, o que na opinião de Cascão e Cunha (1998) é muito limitativo para oferecer informação relevante acerca do impacto que se pretende ter com processo formativo.

Não obstante as suas limitações (Holton, 1996), esta avaliação é importante, uma vez que:

- é sabido que a satisfação dos formandos ajuda a compreender o seu grau de motivação e este, por sua vez, está diretamente relacionado com a vontade e a disposição para aprender;
- informa os formandos que os formadores estão ali para os ajudar a desenvolver competências e que necessitam de saber até que ponto foram eficazes;
- se não for feita, dá a entender aos formandos que se pode avaliar um programa sem necessitar das suas opiniões;
- as avaliações proporcionam informações quantitativas que podemos facultar aos gestores e todos os agentes envolvidos no programa.
- as informações que proporcionam servem o mais interessante de todos os propósitos: melhorar as próximas formações, no que diz respeito à alocação de recursos (Philips & Stone, 2002).

Alliger et al. (1997) identificaram diferentes tipos de reações nos formandos: reações afetivas que se caracterizam pelo tipo mais comum de avaliação, normalmente obtidas em pós-formação através de questionário referentes à satisfação dos formandos relativamente ao programa formativo; reações de utilidade que se relacionam com a aprendizagem e com a transferência das aprendizagens, baseiam-se no esforço para determinar o valor e a utilidade da formação para o desempenho da função; e por fim, o terceiro tipo que combina as reações afetivas com as de utilidade.

A utilização dos resultados da avaliação de reações é de capital importância aquando da avaliação do segundo nível. Alguns estudos observam a existência de uma correlação negativa entre as avaliações de satisfação e a avaliação da aprendizagem, ou seja, apesar de os formandos gostarem da ação, na prática não se verifica uma aprendizagem efetiva (Neves, 2010).

2.2.2 Nível 2: Avaliação das aprendizagens dos participantes

Para Kirkpatrick (1998) o formador deve, durante a ação, preocupar-se com a transmissão de três aspetos fundamentais: (1) conhecimento; (2) competências; (3) atitude. Avaliar a aprendizagem é saber se: (1) os conhecimentos foram aprendidos; (2) as competências foram desenvolvidas ou melhoradas; (3) quais as atitudes foram mudadas. Contudo, salientar que na opinião de Tannenbaum e Yukl (1997) a

aprendizagem constitui-se como uma condição necessária mas não suficiente, como pré-requisito para a mudança de comportamento.

Assim, a questão ao nível da avaliação das aprendizagens é a seguinte: que novos conhecimentos, capacidades ou comportamentos adquiriram os formandos no decurso da formação?

Desde logo, recorde-se a relação diretamente proporcional entre a qualidade da avaliação das aprendizagens e o cuidado na estruturação/definição de intencionalidades formativas. De facto, a configuração dessas intencionalidades (mais autónomas e comportamentais ou, como alternativa, mais pensadas em função de competências, logo de integração dos vários saberes: saber, saber-fazer, saber-estar,) é fator condicionador da conceção e passagem à prática da avaliação das aprendizagens. Na opinião Alliger et al. (1997), este nível baseia-se nas aprendizagens mais diretamente observáveis, modificação de atitudes e valores, que resultam num conjunto de alterações a nível técnico, comportamental ou processual e propõe três subcategorias de aprendizagem: o conhecimento que é avaliado imediatamente após a formação, o conhecimento que é avaliado num momento posterior, e os comportamentos, competências demonstrados no fim da formação (Warr, Allan & Birdi, 1999).

Para proceder à avaliação em termos de aprendizagens, Kirkpatrick (1979) sugere que se tenham em consideração os seguintes aspetos: (1) a aprendizagem de cada formando deve ser medida para que os resultados quantitativos possam ser determinados; (2) a adoção de estratégias de avaliação pré-formação e pós-formação de modo a avaliar o grau de aprendizagem resultante da formação; (3) a aprendizagem deve ser medida de forma objetiva; (4) sempre que possível utilizar um grupo de controlo para comparar com o experimental; (5) os resultados da avaliação devem ser submetidos a uma análise estatística de modo a que os resultados das aprendizagens traduzam garantias em termos de fiabilidade.

Allínger et al. (1997) sugerem a avaliação de comportamentos e competências adquiridas na formação através de simulações no final da formação, uma vez que a avaliação de atitudes e determinados comportamentos e competências não é possível apenas com teste de avaliação de conhecimentos.

As técnicas mais utilizadas na avaliação deste nível são as simulações de desempenho e autoavaliações para a aprendizagem de competências comportamentais. Para avaliar as mudanças ao nível dos conhecimentos e atitudes utilizam-se,

maioritariamente, os testes, autoavaliações de conhecimentos e os questionários com escalas de atitude (Cascão & Cunha, 1998).

2.2.3 Nível 3: Avaliação dos comportamentos dos participantes

O terceiro é o nível de comportamento que investiga a extensão da mudança de conduta e de procedimentos que ocorre após a participação num programa. O objetivo deste nível é estabelecer se o comportamento dos participantes se modificou como resultado do programa, ou seja pretende-se aferir se as competências e as atitudes adquiridas pela formação e já anteriormente avaliadas foram ou não mobilizadas (transferidas) para os diferentes contextos de trabalho (Kirkpatrick, 1998).

A questão da avaliação da transferência está diretamente relacionada com o cuidado com que os resultados da formação tiverem sido definidos.

As competências são, de entre os vários referenciais de trabalho possíveis, as que remetem para os comportamentos a assumir em contexto de trabalho uma vez a formação terminada. A montante as competências, indicadores organizacionais; a jusante, os objetivos pedagógicos que lhe conferem operacionalização e que, sem elas, limitariam a formação a aprendizagens não integradas e, como tal, correndo-se o risco de não fazerem sentido no terreno.

Acontece que, exatamente por isso mesmo, a questão da competência justifica cuidados acrescidos, uma vez que há muitas questões por resolver relativamente aos benefícios resultantes do investimento em formação no que diz respeito aos novos comportamentos quando se regressa a contextos educativos.

Isto é particularmente verdade nos casos em que a formação visa promover capacidades imateriais e intangíveis, tais como as de resolução de problemas ou de gestão e capacidades interpessoais. Kirkpatrick (1979) levanta ainda questões relacionadas com as pessoas a inquirir e os instrumentos a aplicar.

Este nível pretende, ainda, averiguar o que esteve na base da eficácia do processo de transferência e determinar se houve barreiras no processo de transferência de “adquiridos” para as situações reais de trabalho (IQF, 2006). Por vezes, os resultados destas avaliações não apresentam um carácter tão positivo nos desempenhos dos indivíduos, devido a certos fatores alheios à formação realizada. Neste seguimento, Kirkpatrick (1998) identifica cinco requisitos que devem estar presentes para que ocorram mudanças no comportamento: desejo de mudança; conhecimento do que fazer

e de como fazer; um clima de trabalho adequado; auxílio na aplicação dos conhecimentos adquiridos; e recompensa pela mudança no comportamento.

Apesar da influência destes requisitos, é necessário ter em atenção o nível de motivação que os formandos detêm para aplicar os seus conhecimentos na prática.

Segundo alguns autores (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996), existem quatro fatores motivacionais: realização das expectativas, efeitos da aprendizagem, atitudes para com a função, e utilidade esperada.

Outros fatores a ter em consideração dizem respeito aos determinantes que têm efeito direto e indireto na transferência da formação. A literatura (e.g., Baldwin & Ford, 1988; Holton, 1996) identifica três grandes determinantes da transferência: conceção da formação ou fatores de capacidade; fatores individuais ou características dos formandos; e ambiente de trabalho ou clima de transferência.

Perante isto, torna-se essencial que as organizações procurem avaliar mais sistematicamente o modo como o processo de transferência se efetua, assim como as estratégias e dispositivos que o facilitam (Caetano, 2007).

A avaliação efetiva dos comportamentos para o contexto de trabalho pode ser feita de três a seis meses após a formação (Peretti, 2001), através de técnicas como o uso de questionários, guiões de entrevista, grelhas de observação de comportamentos ou a combinação de várias técnicas (Cascão & Cunha, 1998) que na opinião de Caetano (2003) é a mais aconselhável dada a riqueza de dados que se pode recolher para análise.

Para a avaliação da intervenção formativa em termos de alterações comportamentais no desempenho profissional dos formandos, Kirpatrick (1979, 1996) destaca os seguintes aspetos: (1) realizar uma avaliação de desempenho antes e depois da formação, (2) a avaliação deve incluir diversos atores das organizações (formandos, chefias, pares), (3) a realização de análises estatística dos dados antes e depois da formação para verificar se existiram alterações significativas resultantes da formação; (4) a avaliação deve ser realizada três meses ou mais após a conclusão da formação; (4) a utilização de um grupo de controlo para determinar as mudanças que são resultado da intervenção realizada.

2.2.4 Nível 4: avaliação dos resultados da formação

O último nível do modelo é o nível de resultados. O exame dos resultados organizacionais e dos objetivos ou metas organizacionais é o foco deste quarto nível. Porém, esta etapa da avaliação de um programa apresenta-se ainda com maior grau de

complexidade, pois, assim como o nível três, também insere a avaliação num conjunto de inúmeras variáveis, das quais o programa é apenas uma delas. O programa de formação em organizações pode ser condição necessária, mas dificilmente será condição necessária e suficiente para a obtenção de um resultado organizacional.

A questão ao nível da avaliação de impacto é: a formação permite atingir os objetivos individuais ou coletivos previstos?

Este é, talvez, como diz o próprio Kirkpatrick (1996) o nível mais importante e mais difícil de todos.

No que diz respeito aos formadores, as preocupações com este nível de avaliação podem ser expressas com questões como: (1) em que é que a qualidade dos serviços prestados pelos formandos melhorou com a formação? (2) que benefícios tangíveis se conseguiram retirar de todo o investimento feito em formação? (3) qual é o retorno do investimento (ROI – return on investment) realizado em formação?

Estas e muitas outras questões não são, normalmente, respondidas por duas razões: (1) os formadores não sabem medir os resultados e compará-los com o custo do programa; (2) mesmo que soubessem, os resultados evidenciariam, na melhor das hipóteses, e sem provas válidas e fiáveis, que os resultados positivos provêm da formação.

Tendo como base de partida os pedidos dos Clientes (leia-se empresas e organizações), os formadores não são, por norma, pressionados para obter resultados visíveis. Regra geral, a avaliação limita-se, de forma mais ou menos estruturada, ao nível da satisfação/reações, sendo os elementos aqui obtidos os que acabam por ser tidos em conta para aferir a qualidade da formação.

Esta falta de sistematização na estratégia avaliativa é prejudicial para o formador, uma vez que pode dar-se o caso de haver resultados ao nível das aprendizagens, dos comportamentos profissionais no terreno e mesmo no que diz respeito a indicadores organizacionais, mesmo quando a opinião dos formandos não é a mais satisfatória.

Kirkpatrick (1996) reconhece a importância de indicadores que permitam avaliar o futuro e não só o desempenho presente, além disso devem ser mais abrangentes em nível organizacional.

2.3 Transferência das aprendizagens

Os resultados das formações têm pouco valor para as organizações se as aprendizagens não forem transferidas para o contexto de trabalho com efeitos reais no desempenho melhorado dos colaboradores (Caetano & Velada, 2007).

O conceito de transferência das aprendizagens não é novidade na literatura. Baldwin e Ford (1988) realizaram uma revisão exaustiva da literatura sobre a temática tendo por base publicações citadas em obras importantes sobre formação organizacional.

A transferência das aprendizagens é um conceito central nas teorias da aprendizagem de adultos porque a educação e a formação aspiram à transferência. Os objetivos finais da formação não são atingidos se não ocorrer transferência (Subedi, 2004).

Para Laker (1990) a transferência da formação compreende ainda um fator temporal constituída por 4 fases: (1) transferência inicial que consista na aplicação no local de trabalho de novas competências e conhecimentos adquiridos na formação; (2) manutenção da transferência, aplicação dos conhecimentos de forma contínua ao longo do tempo; (3) transferência próxima, que compreende a generalização das aprendizagens; (4) transferência distante corresponde à aplicação no contexto de trabalho dos conteúdos aprendidos na formação, em períodos distantes de tempo.

Quinones, Sego, Ford, e Smith (1995) descreveram a transferência em termos mais simples. Definem a transferência como os comportamentos aprendidos na formação que os indivíduos apresentam quando regressam ao local de trabalho.

Na opinião de Ford e Weissbein (1997), a transferência das aprendizagens envolve a aplicação, generalização e manutenção de novos conhecimentos e habilidades. Segundo Baldwin e Ford (1988), Wexley e Latham, (1991) a transferência das aprendizagens deve ser entendida como a aplicação, por parte dos formandos, nos seus trabalhos dos conhecimentos, das habilidades, dos comportamentos e atitudes que eles adquiriram na formação. Por outras palavras, a transferência das aprendizagens da formação implicam a alteração de comportamentos que se devem manter ao longo do tempo. De acordo com Wexley e Latham (2002, citados por Velada 2007), o processo de transferência de aprendizagens pode ser classificado de acordo com as melhorias desencadeadas no desempenho da função após a intervenção formativa. Assim é possível distinguir entre transferência positiva, transferência negativa e neutra.

Na transferência positiva a formação resulta em melhorias no desempenho das funções, na transferência negativa ocorre quando a aprendizagem resultante da intervenção formativa piora as condições de desempenho no local de trabalho, por fim, a transferência neutra é quando o programa formativo não produz qualquer efeito

Para Miranda (2005) é o processo de aplicar conhecimentos gerais ou específicos aprendidos numa dada situação a novas situações similares (transferência próxima ou near transfer) ou a situações mais genéricas e afastadas (transferência longínqua ou far transfer) da situação inicial de aprendizagem.

Blume, Ford, Baldwin e Huang (2011) são de opinião de que a transferência da formação é constituída por duas dimensões distintas: (a) dimensão de generalização – extensão para que os conhecimentos e as habilidades adquiridas em ambiente de formação sejam aplicados em diferentes contextos e com diferentes pessoas, e (b) dimensão de manutenção da extensão – mudanças de práticas resultante de experiências de aprendizagem e que persistem no tempo.

A transferência das aprendizagens é um processo complexo influenciado por diversos fatores direta ou indiretamente, como seja a falta de esforço no trabalho, dificuldades do ambiente de trabalho, falta de apoio por parte da cultura organizacional, percepção dos formandos que as novas competências são impraticáveis resistência dos formandos à mudança, falhas na supervisão, lacunas na conceção e desenvolvimento de programas formativos e pressão negativa dos pares (Newstrom, 1983).

A problemática da transferência da formação já constava da Abordagem Multinível de Kirkpatrick, correspondendo ao nível 3, que tinha como objetivo aferir em que medida os conhecimentos, competências e atitudes adquiridos pela via da formação, foram ou não transferidos para os respetivos contextos de aplicação (Kirkpatrick, 1998). Contudo, este nível apenas nos fornece informações sobre se a formação frequentada foi pertinente, permitindo saber somente se a formação obteve sucesso e se proporcionou uma melhoria no desempenho funcional dos seus participantes.

Com vista a dar resposta a este problema Holton (1996) conceptualizou um modelo “Learning Transfer System Inventory” (LTSI), de possível aplicação a qualquer tipo de organização e programas de formação e empregados (Holton, Bates & Bookter, 2007). Este autor utilizou a designação de ”sistema de transferência” por ser mais amplo e por englobar fatores inerentes ao indivíduo, à formação e à organização, suscetíveis de influenciar a transferência da aprendizagem para o desempenho das funções.

Donovan, Hannigan e Crowe (2001) designam este modelo como um modelo holístico, que afasta o debate de concentração nos resultados para uma discussão sobre como a formação funciona e quais os fatores que a fazem funcionar e que podem ser realçados em contexto organizacional. Assim, evita as fraquezas que eram identificadas no caso dos modelos baseados nos resultados que apenas incidiam na relação.

2.4 Modelo teórico de transferência da formação de Holton

Muitas vezes, a questão do sucesso da “mudança organizacional” ou da melhoria dos desempenhos deve-se mais a uma questão externa “à sala de aula” e ao *design* da formação do que propriamente a certos elementos da organização, da função ou do indivíduo. As organizações que pretendam melhorar o retorno do seu investimento em formação deverão procurar entender os fatores suscetíveis de afetar a transferência das aprendizagens para o contexto real de trabalho. Depois de identificados poderá ser mais fácil intervir para melhorar aqueles que inibem a transferência (Holton, 1996).

Holton (1996) defende que se verifica uma ausência de teorias ou modelos devidamente concebidos e testados que possam ser aplicados, pelo que desenvolveu o modelo conceptual de avaliação da transferência centralizado na performance. Este modelo pressupõe a existência de três grandes categorias de fatores capazes de influenciar a transferência das aprendizagens: conhecimentos adquiridos, desempenho individual e desempenho organizacional. Estes resultados são definidos respetivamente como: resultados de aquisição, ou seja, resultados da aprendizagem desejada numa intervenção formativa; mudanças de performance individual, sendo estendida como o resultado da aprendizagem aplicada no trabalho; e os resultados operacionais que são a consequência de uma mudança individual.

Há ainda a referir associado a este modelo a existência de três fatores cruciais que condicionam a transferência da formação, a saber: motivação para a transferência, clima de transferência e *design* da transferência.

O paradigma do modelo é a performance individual, sendo que, a aprendizagem é encarada como a precursora para a mudança da performance individual, quando as três variáveis (motivação para a transferência, clima de transferência e *design* da transferência) que afetam a transferência se encontram em níveis apropriados. Se tivermos formando motivados, num clima positivo de formação e se esta responder às expectativas dos formados, há fortes probabilidades de haver transferência da formação.

O modelo apresenta como vantagens o fato de poder ser utilizado para verificar se a organização se encontra preparada para uma intervenção formativa e providenciar informação para conduzir as intervenções que antecedem a formação com o objetivo de aumentar a eficácia (Marques, 2007). Para Yamnill e McLean (2001) este modelo necessita de teorias e estruturas conceptuais que permitam explicar porque é que as pessoas desejam mudar a sua performance após a participação na formação. Que tipo de *design* de formação contribui para que as pessoas transfiram as suas aprendizagens para o contexto de trabalho? Que tipo de ambiente organizacional suporta os individuais, por forma, a que estes apliquem no local de trabalho os conhecimentos, competências, e as atitudes aprendidas na formação?

Este modelo (figura1) serviu de estrutura conceptual para o desenvolvimento do único instrumento validado que permite uma avaliação da transferência da formação desenvolvido por Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997), mais tarde revisto e atualizado por Holton, Elwood; Bates, Reid e Ruona, Wendy (2000) servindo de base à construção do LTSI.

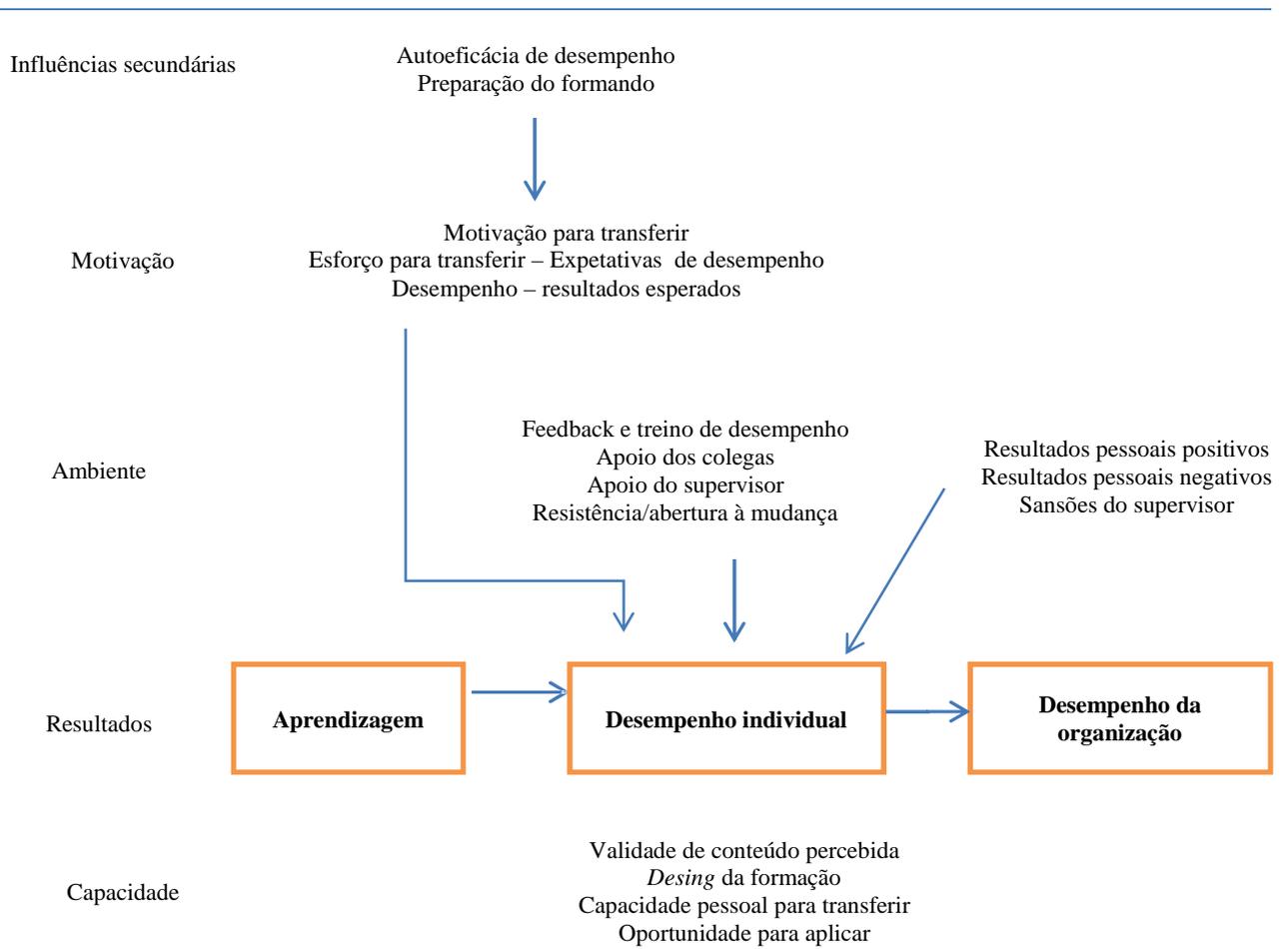


Figura 1 - Modelo conceptual do LTSI (Holton, 2003).

O LTSI instrumento foi desenvolvido para operacionalização da transferência de aprendizagens e desenvolver um conjunto de escalas válidas e generalizáveis do sistema de transferência (Holton et. al, 1997; Holton et. al, 2000). É utilizado para diagnosticar forças e fraquezas dos sistemas organizacionais no que respeita ao processo de transferência das aprendizagens. Segundo Holton et al. (1997), este tipo de diagnóstico permite, sobretudo: (1) aceder a potenciais fatores de transferência problemáticos antes de proceder a intervenções formativas; (2) fazer um *follow-up* da avaliação dos programas de formação existentes; (3) investigar problemas de transferência conhecidos; (4) direcionar as intervenções formativas de modo a promoverem a transferência; (5) incorporar a avaliação da transferência como parte da avaliação regular dos participantes em ações de formação.

Este instrumento de avaliação dos fatores de transferência considera a existência de 16 fatores de transferência, agrupados ao longo de quatro dimensões: capacidade para utilizar o conhecimento e perícia; motivação para utilizar o conhecimento e perícia; ambiente de trabalho desenhado que suporta a utilização do conhecimento e da perícia; e características dos formandos.

Em 2005 Holton procedeu a uma revisão do modelo inicial, tendo incluído novos fatores em algumas dimensões, nomeadamente traços de personalidade, as atitudes em função das características dos formandos e a reconceptualização da dimensão motivacional com a inclusão da motivação para aprender enquanto variável preditora da transferência.

Este instrumento encontra-se dividido em dois domínios de construtos diferentes: domínio específico da formação é composto por 63 indicadores que medem onze fatores: preparação prévia dos formandos, motivação para transferir, resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, capacidade pessoal para transferir, suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor, perceção de validade de conteúdo, *design* de transferência e oportunidade para utilizar a formação. No que diz respeito ao domínio geral de formação, este é composto por 26 indicadores que representam cinco fatores: esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, resistência/abertura à mudança, autoeficácia de desempenho e feedback de desempenho (Quadro 2).

Quadro 2. Definições dos construtos da versão original do LTSI e exemplos de indicadores (Holton et al., 2000 citado por Velada, 2007).

Domínio específico de formação		
Fatores	Definição	Exemplo de Indicador
Preparação Prévía dos Formandos	Grau em que os indivíduos estão preparados para participar na formação.	Antes da formação, tinha uma ideia de como esta iria contribuir para o meu desenvolvimento na função que tenho.
Motivação para Transferir	Direção, intensidade e persistência do esforço na utilização da formação no local de trabalho	Fico entusiasmado(a) ao pensar em tentar utilizar na minha função o que aprendi nesta formação.
Resultados Positivos Pessoais	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo.	Os empregados desta organização recebem vários benefícios quando utilizam no emprego competências recém aprendidas
Resultados Negativos Pessoais	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.	Se não utilizar o que aprendi nesta formação irei ser alertado quanto a isso.
Capacidade Pessoal para Transferir	Grau em que os indivíduos têm tempo, energia e o espaço mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho.	O meu fluxo de trabalho permite-me experimentar as novas coisas que aprendi.
Suporte dos Pares	Grau em que os pares reforçam e suportam a utilização da formação no local de trabalho	Os meus colegas encorajam-me a utilizar as competências que aprendi na formação
Suporte do Supervisor	Grau em que os supervisores - gestores suportam e reforçam a utilização da formação no local de trabalho.	O meu supervisor estabelece-me objetivos que me encorajam a utilizar a formação no emprego.
Sanções do Supervisor	Grau em que os indivíduos percebem respostas negativas dos supervisores – gestores quando utilizam a formação no local de trabalho.	O meu supervisor opõe-se à utilização de técnicas aprendidas na formação.
Perceção de Validade de Conteúdo	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da	O que é ensinado na formação corresponde às exigências da minha

	formação reflete exatamente os requisitos da função.	função.
Design de transferência	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.	As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi.
Oportunidade para Utilizar a Formação	Grau em que é fornecido aos formandos no local de trabalho os recursos e as tarefas necessárias para a utilização da formação.	Os recursos de que precisarei para aplicar o que aprendi estarão ao meu dispor após a formação.

Domínio geral de formação

Fatores	Definição	Exemplo de Indicador
Esforço de Transferência – Exp. de desempenho	A expectativa de que o esforço canalizado na transferência da formação resulte em mudanças no desempenho da função	O meu desempenho no trabalho aumenta quando utilizo novas coisas que aprendi.
Desempenho – Exp. resultados	A expectativa de que as mudanças no desempenho da função tenham como consequência a obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo.	Quando me esforço para melhorar o meu desempenho, acontecem-me coisas boas.
Resistência/Abertura à Mudança	Grau em que as normas dominantes do grupo de trabalho são percecionadas pelos indivíduos como resistentes e desencorajadoras da utilização da formação	As pessoas da minha equipa estão abertas para mudar a forma como fazem as coisas.
Auto – Eficácia de Desempenho	A crença geral de um indivíduo de que é capaz de mudar o seu desempenho quando assim o desejar.	Estou confiante na minha capacidade de utilizar novos conhecimentos no emprego.
Feedback de Desempenho	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho da função do indivíduo	Após a formação, recebo feedback de pessoas acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi.

Os estudos internacionais com o LTSI desenvolvidos por Yamnill e Mclean (2005), Kirwan e Birchall (2006), Khasawneh, Bates e Holton (2006) Holton et al. (2007), Abdulfattah, Goodman, Holton & Bates. (2008), têm demonstrado as boas qualidades psicométricas do instrumento supra referido.

Em Portugal o LTSI foi traduzido e validados por Velada e Caetano (2007). As análises iniciais à versão A do LTSI revelaram uma estrutura fatorial de dezasseis fatores que é exatamente igual à estrutura fatorial da versão original do LTSI. No entanto, tal como na versão original do LTSI, algumas dimensões apresentaram baixas consistências internas, nomeadamente: resultados pessoais positivos, capacidade pessoal para transferir, sanções do supervisor, oportunidade para utilizar a formação, feedback de desempenho e preparação prévia dos formandos e autoeficácia de desempenho.

Na análise do domínio específico de formação, obtiveram-se os mesmos 11 fatores da versão original do LTSI, mas também emergiram mais três novos fatores. Um destes fatores foi retirado da análise pois era composto apenas por 2 itens com peso superior a 0.30. O outro fator que emergiu resultou da combinação de indicadores que integraram três diferentes dimensões: percepção de validade de conteúdo, design de transferência e oportunidade para utilizar a formação. Este novo fator foi designado de transferabilidade. O terceiro fator que emergiu nas análises da versão mais alargada do LTSI resultou da divisão da dimensão das sanções do supervisor em duas sub-dimensões: uma dimensão mais comportamental composta por indicadores claramente orientados para os comportamentos de oposição à transferência por parte do supervisor, e uma dimensão mais cognitiva mais relacionada como a opinião do supervisor sobre a ineficácia da utilização da formação no local de trabalho (Velada 2007).

Os 16 fatores de transferência resultantes da validação o LTSI são operacionalizados pela estrutura do Modelo de Holton (1996) tal como o apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Fatores de transferência do LTSI

Dimensões	Fatores do LTSI
Influências Secundárias	Autoeficácia de desempenho
	Preparação prévia dos formandos
Motivação	Motivação para transferir
	Esforço de transferência – expectativa de desempenho
	Desempenho – expectativa de resultados

Ambiente de Trabalho	Feedback de desempenho
	Suporte dos pares
	Suporte do supervisor
	Resistência /abertura à mudança
	Resultados pessoais positivos
	Resultados pessoais negativos
	Sansões do supervisor
Capacidade	Perceção da validade do conteúdo
	Design da formação
	Capacidade pessoal para transferir
	Oportunidade para utilizar a formação

2.5 Fatores que influenciam a transferência das aprendizagens

Poderemos considerar a existência de quatro grandes categorias de fatores capazes de influenciar a transferência das aprendizagens (Holton, 1996). Esses fatores constituem as características dos formandos (aptidões e/ou habilidades e fatores de personalidade), o *design* da formação (incorporação de princípios de aprendizagem, a sequência e o conteúdo da formação), a motivação e prontidão para aprender, bem como a motivação para transferir, e as características do contexto de trabalho (supervisão, apoio dos pares, clima, constrangimentos e oportunidades para aplicar no desempenho das funções as aprendizagens efetuadas) (Marques, 2007).

Baldwin e Ford (1988) apresentam um modelo segundo o qual a transferência da formação e a aplicação das novas aprendizagens para a função é determinada por três fatores gerais: *inputs*, *outputs* de transferência e condições de transferência.

Os *inputs* incluem três fatores: (1) a conceção da formação que compreende os princípios da aprendizagem, a sequência, validade e utilidade dos conteúdos de formação; (2) características dos formandos como por exemplo as suas capacidades, motivação e personalidade; (3) ambiente de trabalho onde se inclui o suporte social das chefias e dos pares e a oportunidade para aplicar as competências aprendidas no local de trabalho.

Os *outputs* de formação incluem a retenção e os resultados de aprendizagem enquanto condições para a generalização e manutenção da transferência.

No que diz respeito aos fatores que influenciam o processo de transferência da formação temos a considerar a conceção da formação, que inclui fatores subjacentes ao programa formativo, assente em quatro princípios: princípio dos elementos idênticos,

princípios gerais, variabilidade dos estímulos e as condições de prática (Baldwin & Ford, 1988).

Outro fator a considerar, na opinião de Holton (1997), é a validade e utilidade dos conteúdos da formação. Segundo o autor supracitado, este fator refere-se ao grau em que o conteúdo formativo atende às exigências do trabalho real. A motivação dos formandos será tanto maior quanto mais os conteúdos do programa refletirem o ambiente de trabalho. O sucesso da transferência poderá estar relacionado com a especificidade, o local e forma como a formação é aplicada.

A capacidade dos formandos, a sua personalidade e motivação constituem um dos principais *inputs* de formação que contribuem para a transferência das aprendizagens adquiridas para o contexto de trabalho. Baldwin e Ford (1988) identificaram várias categorias de diferenças individuais que mostram influenciar a eficácia da formação.

No que às capacidades cognitivas diz respeito, as investigações tendem a demonstrar que a capacidade cognitiva influencia os resultados do desempenho das funções em contexto de trabalho (LePine, Colquit & Noe, 2002). Os indivíduos que possuem uma aptidão cognitiva alta irão aprender mais depressa e ter mais sucesso na formação. A aptidão cognitiva constitui um preditor do desempenho da formação, mas não necessariamente do desempenho das funções profissionais.

A motivação para transferir faz parte dos processos motivadores que ocorrem após a formação e que são em grande parte influenciados pelo ambiente de trabalho. A motivação no contexto da formação pode ser entendida como o entusiasmo inicial em relação à formação, o estímulo que direciona os formandos para a aprendizagem dos conteúdos e a força que impulsiona a utilização dos novos conhecimentos no local de trabalho (Noe & Schmit, 1986). A esta definição estão associados dois conceitos: a motivação para aprender e a motivação para transferir.

As características de personalidade têm sido alvo de alguns estudos que destacam a experiência, o locus de controlo e a estabilidade emocional como os traços de personalidade capazes de influenciar a transferência de aprendizagem (Holton, 2005).

Quando analisado o ambiente de trabalho constatamos que este desempenha um papel muito relevante para que a transferência ocorra. Os fatores associados ao ambiente de trabalho incluem o apoio das chefias, o suporte dos pares e a oportunidade

para aplicar no local de trabalho os conhecimentos adquiridos na formação (Baldwin & Ford, 1988).

O clima de transferência, ou seja, a percepção que os formandos têm relativamente à oportunidade para aplicarem os novos conhecimentos desenvolvidos no contexto de desempenho de funções no local de trabalho, pode influenciar a motivação para transferir, facilita ocorrência de transferência positiva, constituindo uma variável mediadora na relação entre o contexto organizacional e a atitude do indivíduo para o trabalho e no trabalho (Holton, 1996).

O apoio/reforço dos pares e superiores que os indivíduos recebem antes e depois de frequentarem uma ação de formação foi considerado um fator chave em termos de variável de contexto de trabalho que afeta o processo de transferência (Holton 1996, Holton et al., 2000; Holton 2000). Os superiores constituem-se como um exemplo, no qual os colaboradores se apoiam para obter informação sobre como trabalhar com sucesso na organização. O suporte do supervisor é indispensável para a obtenção de efeitos positivos no processo de transferência, nomeadamente através da criação de um clima positivo de transferência pela utilização do feedback. Segundo Hawley e Barnard (2005), o feedback ajuda a manter, melhorar ou alterar os comportamentos aprendidos.

O papel do supervisor é considerado um construto multidimensional que pode incluir o apoio para a consecução dos objetivos e reforço para a aplicação das transferências efetuadas (Baldwin & Ford, 1988).

Por ultimo salientar variáveis como a experiência profissional, as competências no desempenho das funções, o cargo ocupado e antiguidade na função que, na opinião de Velada (2007), constituem um fator que podem afetar positiva ou negativamente a mudança de comportamentos e aprendizagens no contexto de formação para o local de trabalho.

De salientar que todas as investigações por nós apresentadas foram desenvolvidas no mercado empresarial publico e privado. A escola, apesar de haver correntes que defendem sistemas empresariais de gestão escolar e compararem a escola às empresas, na nossa opinião, a escola tem características próprias que implicam que, apesar de se poder aplicar componentes dos modelos de gestão empresarial, há particularidades que a tornam única.

As organizações escolares são construções sociais, políticas, económicas e históricas, cuja dinâmica e complexidade se caracteriza pelo fato de não serem independentes de quem as constitui e, ao mesmo tempo, mediadoras dos diversos

interesses circulantes em seu interior e exterior (Costa, 2003; Reinisch & Frommberger, 2002).

Na escola lida-se com material humano, as pessoas têm opiniões que devem ser levadas em conta, na empresa, lida-se maioritariamente com matéria-prima/serviços inertes, que pode ser manuseada sem que ela reaja, para que então as mercadorias sejam produzidas.

A escolar deve ser entendida como construtora de conhecimento, e não como uma indústria que submete as pessoas aos imperativos das máquinas e do mercado, desconsiderando a subjetividade humana (Kroef & Gallicchio, 2005, Costa, 2003; Reinisch & Frommberger, 2002)

A escola tem de ser vista como um bem coletivo, pondo em evidência as responsabilidades do Estado e despertando-o para as suas responsabilidades, ao contrário da empresa que é pertença dos seus proprietários com objetivo de lucros próprios e a curto prazo.

As adversidades que a escola enfrenta não são as mesmas que as empresas enfrentam. Numa leitura mais ampla, mas porventura simplista, diríamos que a escola prepara as pessoas para que possam trabalhar nas empresas.

Atendendo à realidade descrita será que fatores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional vão ser idênticos no nosso estudo aos obtidos nos estudos desenvolvidos em contexto empresarial?

II Parte – Estudo empírico

Capítulo III - Metodologia

O capítulo da metodologia está organizado de acordo como uma sequência lógica e explana todos os procedimentos desenvolvidos ao longo da parte empírica do nosso trabalho. Começaremos por apresentar os objetivos e as hipóteses do estudo. De seguida a caracterização da amostra de acordo com as diferentes variáveis independentes utilizadas e o processo de amostragem. Posteriormente, apresentamos a descrição do instrumento aplicado à amostra utilizada no nosso estudo, o seu desenho, bem como os procedimentos realizados e, por fim, salientamos as dificuldades sentidas no processo de desenvolvimento dos pressupostos metodológicos subjacentes aos objetivos do presente estudo.

3.1 Objetivos do estudo

Neste estudo pretendemos, e numa perspetiva mais lata, fazer uma análise dos diferentes fatores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional.

Em termos mais específicos propusemo-nos: (1) Identificar quais dos construtos do LTSI que influenciavam a transferência da formação; (2) conhecer as relações entre dos construtos do LTSI; (3) verificar se existiam diferenças entre dos construtos do LTSI em função das variáveis independentes género, escalão, situação profissional, habilitações académicas, tipo de estabelecimento de ensino onde o professor leciona, fase da carreira, número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos.

3.2 Hipóteses

Com base nos objetivos que pretendemos alcançar bem como os problemas que lhe estão adstritos geraram o corpo de hipóteses seguinte:

H1 – Os construtos do LTSI apresentam correlações significativas entre eles.

H2 – Existem diferenças significativas, entre professores e professoras, ao nível dos construtos do LTSI.

H3 – Existem diferenças significativas, entre professores de diferentes escalões da carreira docente, ao nível dos construtos do LTSI.

H4 – Existem diferenças significativas entre professores com diferentes vínculos profissionais ao nível dos construtos do LTSI.

H5 – Existem diferenças significativas entre professores com diferentes habilitações literárias ao nível dos construtos do LTSI.

H6 – Existem diferenças significativas, entre professores que lecionam em diferentes tipos de estabelecimento de ensino (publico/privado), ao nível dos construtos do LTSI.

H7 - Existem diferenças significativas entre professores que se encontram em diferentes fases da carreira docente ao nível dos construtos do LTSI.

H8 – Existem diferenças significativas entre professores em função do número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos ao nível dos construtos do LTSI.

3.3 Caracterização da amostra

Da nossa amostra fizeram parte professores e educadores de infância que frequentaram ações de formação creditadas entre janeiro e abril de 2012.

A amostra da presente investigação empírica foi constituída por 171 professores do ensino público (n=119; 69,6%) e privado (n=52; 30,%), com idades compreendidas entre os 25 e os 62 anos de idade (média 42,2 \pm 8,3), sendo que 53 eram do sexo masculino (31%) e 118 do sexo feminino (69%). Eram provenientes dos quatro níveis de ensino, sendo a maioria proveniente do terceiro ciclo e secundário. O departamento mais representado foi o departamento de expressões (n=54). Os professores do primeiro ciclo eram os menos representados (n=12). Os restantes tiveram uma participação muito equivalente, variando entre os 21 professores oriundos do departamento das línguas e os 32 oriundos do departamento de matemática e ciências experimentais (Quadro 4).

Quadro 4 – Caracterização da amostra em função do tipo de estabelecimento de ensino, sexo e departamento de proveniência dos professores

Tipo de estabelecimento	N	%
Estabelecimento de ensino público	119	69,6
Estabelecimento de ensino privado	52	30,4
Sexo		
Masculino	53	31,0
Feminino	118	69,0
Departamento de proveniência dos professores		
Línguas	21	12,3
Ciências Sociais e Humanas	28	16,4
Matemática e ciências experimentais	32	18,7
Expressões	54	31,6
Primeiro ciclo	12	7
Educação de infância	24	14
Total	171	100,0

Dos 171 professores da nossa amostra, 128 eram licenciados e 43 mestres. Não existia nenhum professor com doutoramento.

No que ao escalão diz respeito a maioria, 62% (n=106), encontrava-se entre o primeiro e o quarto escalão, 15,2% entre o quinto e o sexto escalão e os restantes 22,8% entre o sétimo e o décimo escalão.

Quando analisámos a amostra em função do tempo de serviço (fases da vida profissional) a maior parte dos professores encontrava-se na terceira fase da vida profissional proposta por Day (2007)¹. Os menos representados eram os que se encontravam nos extremos, ou seja, os que se encontravam na 1ª fase (0 a 3 anos de serviço, n=6) e na última fase (mais de 30 anos de serviço, n=14).

No que diz respeito ao número de ações frequentadas nos últimos dois anos 64,9% dos professores frequentaram entre 1 e 2 ações, 28,7% frequentaram entre 3 a 5 ações e por último 6,4% frequentaram mais de 5 ações (Quadro 5).

¹ Para a definição dos subgrupos tivemos por base ciclos ou fases de carreira docente proposto por Day (2007): 1ª fase - 0 a 3 anos; 2ª fase - 4 a 7 anos; 3ª fase - 8 a 15 anos; 4ª fase - 16 a 23; 5ª fase - 24 - 30 anos e 6ª fase mais de 31 anos.

Quadro 5 – Caracterização da amostra em função das habilitações académicas, escalão, tempo de serviço e número de ações frequentadas nos últimos dois anos

Habilitações	N	%
Licenciatura	128	74,9
Mestrado	43	25,1
Escalão	N	%
1-4 Escalão	106	62,0
5 – 6 Escalão	26	15,2
7-10 Escalão	39	22,8
Tempo de serviço		
0 a 3 anos	6	3,5
4 a 7 anos	29	17,0
8 a 15 anos	55	32,2
16 a 23 anos	26	15,2
24 a 30 anos	41	24,0
mais de 30	14	8,2
Número de ações frequentadas nos últimos 2 anos		
Até 2	111	64,9
3-5	49	28,7
Mais de 5	11	6,4
Total	171	100

Temos ainda a salientar que da nossa amostra fizeram parte 71 professores afetos ao quadro do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas, 55 professores ao quadro de zona e 45 contratados. Dos 171 professores estudados 83 tinham cargos dentro da escola. Destes 4,2% ocupavam cargos de direção, 38,5 chefias intermédias e 57,1% desempenhavam outros cargos (Quadro 6).

Quadro 6 - Caracterização da amostra em função da situação contratual, cargos atribuídos e desempenhados

Situação contratual	N	%
Professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada	71	41,5
Professores de quadro de zona	55	32,2
Professores contratado	45	26,3
Cargos atribuídos		
Sim	83	48,5
Não	88	51,5
Cargos desempenhados		
Direção	4	4,2
Chefia intermédia	37	38,5
Outro	43	57,1
Total	171	100

3.4 Instrumento

O instrumento por nós utilizado para avaliar a transferência da formação foi o LTSI. Contudo, antes da apresentação do referido instrumento, importa salientar que, introdutoriamente, foi recolhido um conjunto de dados de identificação sociodemográficos como o género e a idade e dados profissionais como habilitações académicas, cargos desempenhados na e escola, situação profissional, tempo de serviço, escalão, departamento a que pertenciam e número de ações frequentadas nos últimos dois anos, com o propósito de referenciar posteriormente os elementos da amostra a certos grupos específicos (*e.g.* género, escalão, idade...).

Relativamente às variáveis sociodemográficas, e no que diz respeito à variável género, esta foi analisada a partir das respostas do sujeito a uma única possibilidade das duas opções enunciadas: masculino ou feminino. Já a variável idade foi respondida pelos professores através de uma questão aberta, onde colocavam o seu ano de nascimento. De salientar que, esta variável não irá ser analisada, aquando dos estudos comparativos, na medida em que Day (2007), autor no qual nos baseámos para a análise da carreira dos professores, já teve em conta na definição das fases de ciclo de vida do professor o fator idade. Assim, na nossa opinião, tornar-se-ia redundante o tratamento estatístico idade.

Em relação às variáveis profissionais começámos por questionar sobre as habilitações académicas. Esta variável foi analisada a partir das respostas do sujeito a uma única possibilidade das três opções enunciadas: licenciatura, mestrado, doutoramento.

A questão para saber se os professores inquiridos ocupavam algum cargo na escola foi respondida a partir das respostas do sujeito a uma única possibilidade das duas opções enunciadas: sim ou não. De seguida surgia uma questão aberta para que os professores que ocupavam algum cargo pudessem dizer qual. Para esta questão consideramos três tipos de cargos: direção, sempre que um professor tinha cargo de direção de escola, chefias intermédias, se o professor era coordenador de departamento ou membro do conselho geral, e outro caso o professor fosse diretor de turma, diretor de curso ou diretor de instalações.

A variável situação profissional foi estudada com base nas repostas dadas através de uma questão aberta, onde colocavam a sua situação profissional. Para o tratamento desta variável, e tendo por base o Estatuto da Carreira Docente, definimos três grupos: professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, professor do quadro de zona e professor contratado.

Já a variável tempo de serviço foi respondida, pelos elementos da nossa amostra, através de uma questão aberta, onde colocavam o tempo de serviço. Para o tratamento desta variável foram definidos 6 subgrupos. Para a definição dos subgrupos tivemos por base ciclos ou fases de carreira docente proposto por Day (2007): 1ª fase - 0 a 3 anos; 2ª fase - 4 a 7 anos; 3ª fase - 8 a 15 anos; 4ª fase - 16 a 23anos; 5ª fase - 24 - 30 anos e 6ª fase mais de 31 anos. Escolhemos as fases propostas por Day (2007) pois concordamos com os pressupostos do autor quando ele afirma que a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas tendo sempre em conta que as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. O conceito de desenvolvimento profissional não pode excluir a formação contínua de professores, devendo enquadrá-la num contexto de aprendizagem mais vasto, como uma modalidade de aprendizagem, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições (Day, 2007). Nesse sentido Day apresenta uma conceção de desenvolvimento profissional que inclui diferentes tipos de aprendizagem, ou seja, valoriza as aprendizagens efetuadas tanto dentro como fora do local de trabalho. No entanto, sublinha que para promover e gerir o desenvolvimento profissional, de uma forma eficaz, é mais importante uma perspetiva centrada no aprendente do que centrada na instrução, chamando a atenção para os vários fatores que, estando interligados, contribuem para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissionais.

As variáveis escalão e departamento foram respondidas pelos elementos da nossa amostra através de uma questão aberta, onde colocavam o escalão e o departamento a que pertenciam. No que respeita ao escalão os elementos da mostra eram integrados em três grupos definidos em função do ECD, ou seja, em função dos

escalões em que existem cotas para progressão. Assim, o primeiro subgrupo era dos professores que se encontravam entre o 1.º e o 4.º escalão, o segundo dos que se encontravam entre o 5º e o 6º escalão e o terceiro os que se encontravam entre o 7.º e o 10.º escalão.

A variável número de ações que frequentou nos últimos dois anos e total de horas das ações foram respondidas pelos elementos da nossa amostra através de uma questão aberta, onde colocavam o número de ações e o número de horas. Como forma de sistematizar o número de ações definimos 3 intervalos: no primeiro incluímos todos os professores que tinham feito até 2 ações de formação, no segundo, os que tinham frequentado entre 3 a 5 e no terceiro os que tinham assistido a mais de 5 ações. Esta organização teve em conta o número mínimo de horas obrigatórias por ciclo de avaliação (50 horas), bem como, o número de horas que habitualmente cada ação oferece (25 horas).

O LTSI foi desenvolvido para identificar ou selecionar um conjunto de fatores com potencial para melhorar significativamente ou inibir transferência de aprendizagem para o ambiente de trabalho. No nosso estudo aplicamos a versão B do LTSI, traduzido e validado para português por Velada e Caetano (2007). O LTSI está dividido em duas partes, uma para a formação específica, constituída por 64 itens, e outra para a formação geral, constituída por 25 itens. Os itens são avaliados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, em que o 1 significa discordo totalmente e o 5 significa concordo completamente. Nos itens 11, 12, 20, 61, 63, 64, 73, 74, 76, 77 a escala deve ser invertida. A versão portuguesa do LTSI mede 17 fatores. Destes 12 são relativos ao domínio específico da formação (Quadro 7) e 5 estão relacionados com o domínio geral da formação (Quadro 8).

Quadro 7 - Fatores e itens relativos ao domínio específico da formação (Velada & Caetano 2007)

Fatores	Itens
Preparação prévia dos formandos	9,10, 13
Motivação para transferir	2, 3, 4, 5, 1
Resultados pessoais positivos	6, 16, 7, 8, 15, 18, 22
Resultados pessoais negativos	14, 21, 23, 24, 17
Capacidade pessoal para transferir	19, 26, 11, 12, 20

Suporte de pares	28, 29, 30, 31
Suporte do supervisor	32, 33, 37, 39, 40, 43
Sanções do supervisor – Dimensão comportamental	38, 34, 35, 36, 41
Sanções do supervisor – dimensão cognitiva	44, 45, 42, 46
Percepção de validade de conteúdo	47, 48, 49
<i>Design</i> de formação	53, 54, 55
Oportunidade para utilizar a formação	56, 60, 61 , 63 , 50
Transferibilidade	58, 59, 52, 51, 57

Os números a negrito representam itens invertidos

Quadro 8 - Fatores e itens relativos ao domínio geral da formação (Velada & Caetano, 2007)

Fatores	Itens
Esforço de transferência – expectativa de desempenho	65, 66, 69, 71, 82
Desempenho – expectativa resultados	64 , 67, 68, 70, 72
Resistência/abertura à mudança	73 , 74 , 75, 76 , 77 , 78
Autoeficácia de desempenho	83, 84, 85
Feedback de desempenho	79, 86, 87, 89, 80, 81, 88

Os números a negrito representam itens invertidos

3.5 Tipologia e procedimentos do estudo

Pese embora o presente estudo possua uma essência unicamente quantitativa, caracterizada pela sua perspectiva empírico-analítica e influenciada pelo paradigma epistemológico do pós-positivismo, procuramos entender os dados e os procedimentos estatísticos de um modo pragmático e orientado para a resolução da questão central da nossa tese, visando, assim, a adoção de múltiplas e holísticas perspectivas para a compreensão do tema em estudo.

Relativamente à natureza temporal da avaliação das variáveis, a investigação teve um único momento de recolha de dados por indivíduo, possuindo assim uma natureza transversal (cross-seccional) representada por uma única avaliação. Tal recolha reflete a dimensão da amostra e o extenso conjunto de variáveis em estudo, possibilitando, deste modo, um maior equilíbrio entre a gestão dos recursos humanos, temporais e económicos.

Atendendo à sua planificação, conceção e operacionalização, este trabalho assume-se como uma investigação do tipo causal-comparativa (*ex post facto*) em que visa estabelecer relações causa-efeito procedendo à comparação de grupos (Carmo & Ferreira, 1998). Não podendo manipular as variáveis independentes, analisamos as diferenciações por determinados grupos em um ou vários fatores, através do comportamento intra e inter-variáveis mensurado de forma retrospectiva.

Em relação ao desenho do estudo, numa primeira fase, analisámos as propriedades psicométricas do LTSI, adotámos o método correlacional de investigação em que importa atender às relações intra-variáveis (consistência interna) e inter-variáveis. Este mesmo método foi mantido aquando da análise das intercorrelações, de forma a identificar as variáveis que estavam associadas à transferência da formação.

Relativamente aos procedimentos, após a delimitação da problemática a estudar, procedemos a uma revisão da literatura sobre o tema, quer em instituição bibliotecárias, quer em bases de dados *online*. Paralelamente, iniciámos o processo de escolha do instrumento a aplicar, tendo contactado os seus autores no sentido de formalizar os pedidos de permissão e utilização/aplicação do mesmo.

Num momento seguinte, envidamos esforços no sentido de proceder à adaptação do LTSI à população de professores, na medida em que o vocabulário do instrumento estava direcionado para o mercado empresarial.

De seguida, iniciámos o processo de amostragem da investigação, que se verificou ao nível de uma extensão geográfica da zona norte de Portugal, mais concretamente nos distritos de Viseu, Vila Real e Bragança e que se norteou pelos princípios da técnica de propagação geométrica neve (*snowball*), tomando como elementos referenciadores de amostragem os coordenadores do centro de formação de professores que, por sua vez, estabeleceram como unidades de análise as ações que decorriam nos seus centros. Este tipo de amostragem por propagação geométrica é na sua essência um procedimento não aleatório em que a partir de elementos da população já conhecidos se identificam outros elementos da mesma população, verificando-se, assim a implementação de critérios de conveniência e intencionalidade (Maroco, 2003).

No que concerne à análise estatística, inicialmente foram calculados os alfas de Cronbach (Cronbach, 1951) de modo a aferir a consistência interna das escalas de

avaliação. Segundo Streiner (2003), e tendo em conta que este índice mede a homogeneidade da variância entre itens (Cronbach, 2004) estabelecemos o valor de 0,60 como limite de aceitabilidade da fiabilidade de uma dimensão, pelo que valores acima de 0,70 e 0,80 representam índices de consistência interna adequados e bons, respetivamente. Com o intuito de determinarmos qual a associação entre as variáveis LTSI realizámos um coeficiente de correlação Produto – momento de Pearson.

Num segundo momento e o âmbito da estatística descritiva foram estimados os indicadores univariados de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão) das medidas analisadas.

Para a análise do efeito diferenciador de uma variável independente no valor total do LTSI utilizámos o teste t para amostras independentes ou análise de variância univariada (ANOVA a um fator), consoante o fator diferenciador era constituído por dois ou mais grupos respetivamente.

Na totalidade dos procedimentos estatísticos efetuados o nível e significância das análises estatísticas foi de 5% ($p < 0,05$)

Capitulo IV – Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos, após os tratamentos estatísticos realizados. Assim, começaremos por apresentar os valores de consistência interna obtidos para cada um dos construtos do *Learning Transfer System Inventory*, posteriormente destacamos os construtos mais e menos valorizados e as correlações existente entre cada construto. Por fim, apresentaremos os resultados obtidos na comparação entre as variáveis independentes por nós definidas.

4.1 Análise da consistência interna do Learning System Transfer Inventory (LTSI)

Usualmente, no âmbito dos processos de desenvolvimento e validação das estruturas fatoriais de instrumentos para investigações na área das ciências sociais e humanas é comum efetuarem-se análises fatoriais exploratórias (ou componentes principais) ao conjunto dos itens da medida de avaliação com o intuito de saber como estes se comportam e se agrupam em construtos (dimensões) de ordem superior. Assim, o propósito destes procedimentos é o de obter dimensões coerentes, relativamente independentes umas das outras e em que as soluções fatoriais são constituídas por variáveis observáveis, moderada a elevadamente correlacionadas entre si (Fernandes & Raposo, 2008).

No nosso trabalho, e por limitações de amostra, não realizámos análise fatorial assumindo como dimensões do nosso estudo as obtidas por Velada (2007) aquando da tradução e validação do LTSI para a população portuguesa. Porém, para verificarmos a consistência interna dos fatores calculados para cada um dos construtos, procedemos ao cálculo do alpha de Cronbach, bem como testámos as correlações entre itens.

Os índices de fidelidade para cada uma das dimensões do LTSI foram assim analisados através do coeficiente de consistência interna alfa de Cronbach.

Tal como se pode analisar no Quadro 9 os valores de consistência interna obtidos foram bastante satisfatórios. Verificámos que, se excluirmos a construto *capacidade pessoal para transferir* que apresentou um alpha de 0.4, todos os outros apresentaram valores entre 0.6 e 0.9, testemunhando deste modo a homogeneidade dos conteúdos envolvidos em cada uma das dimensões (Fernandes & Raposo, 2008). Estes índices de consistência interna foram bastante semelhantes aos obtidos por Velada (2007). Tal como no nosso estudo, também Velada (2007) obteve os seus índices mais baixos nas dimensões *preparação prévia dos formandos* e *autoeficácia de desempenho*.

Quadro 9 – Valor de α encontrado no estudo de Velada (2007) e no nosso estudo

Construto	α (Velada, 2007)	α Nosso estudo
Preparação prévia dos formandos	0,57	0,63
Motivação para transferir	0,78	0,80
Resultados pessoais positivos	0,82	0,81
Resultados pessoais negativos	0,80	0,77
Capacidade pessoal para transferir	0,71	0,45
Suporte de pares	0,83	0,81
Suporte do supervisor	0,87	0,91
Sanções do supervisor – Construto comportamental	0,87	0,89
Sanções do supervisor – construto cognitiva	0,76	0,78
Percepção de validade de conteúdo	0,78	0,81
<i>Design</i> de formação	0,77	0,78
Oportunidade para utilizar a formação	0,77	0,71
Transferibilidade	0,84	0,84
Esforço de transferência – expectativa de desempenho	0,80	0,75
Desempenho – expectativa resultados	0,79	0,69
Resistência/abertura à mudança	0,82	0,69
Autoeficácia de desempenho	0,65	0,61
Feedback de desempenho	0,84	0,85

Da análise do Quadro 9 constata-se que as dimensões com valores de alfas mais elevados também são coincidentes, ou seja, tanto no nosso estudo como no de Velada (2007) as dimensões *suporte de pares*, *suporte de supervisores*, *sanções do supervisor – construto comportamental*, *transferibilidade*, e *feedback de desempenho* apresentaram valores de alfa superiores a 0.8, sendo de destacar, no nosso trabalho, o construto *suporte do supervisor* com $\alpha=0.91$.

4.2 Estudo dos valores médios dos construtos do LTSI

Pela análise das médias obtidas para cada construto podemos indagar quais os avaliados como mais importantes ou menos importantes pelos elementos da nossa amostra, tendo por base a escala de Likert por nós utilizada (Quadro 10).

Quadro 10 – Valor da média, desvio padrão, Skewness e Kurtosis obtido por cada construto

Construtos	X	±DP	Skewness	Kurtosis
Preparação prévia dos formandos	3,45	±0,65	-0,14	-0,12
Motivação para transferir	3,72	±0,65	-1,02	2,40
Resultados pessoais positivos	2,77	±0,68	-0,24	-0,26
Resultados pessoais negativos	1,87	±0,65	0,33	-0,84
Capacidade pessoal para transferir	3,38	±0,53	-0,78	1,77
Suporte de pares	3,14	±0,66	-0,50	0,53
Suporte do supervisor	2,57	±0,86	-0,04	-0,55
Sanções do supervisor – Construto comportamental	1,78	±0,75	0,99	1,20
Sanções do supervisor – construto cognitiva	2,10	±0,70	0,34	-0,17
Perceção de validade de conteúdo	3,13	±0,83	-0,72	-0,01
Design de transferência	3,68	±0,72	-0,75	1,83
Oportunidade para utilizar a formação	3,33	±0,68	-0,04	0,07
Transferibilidade	3,71	±0,69	-0,92	1,90
Esforço de transferência – expectativa de desempenho	3,96	±0,50	0,02	0,14
Desempenho – expectativa resultados	3,32	±0,62	-0,29	0,29
Resistência/abertura à mudança	3,45	±0,87	1,02	7,94
Autoeficácia de desempenho	3,82	±0,51	0,02	0,54
Feedback de desempenho	3,10	±0,65	-0,72	0,67

De entre as dimensões consideradas como mais importantes temos a salientar pela leitura do Quadro 10: *esforço de transferência – expectativa de desempenho* (3.96, ±0.50), *autoeficácia de desempenho* (3.82; ±0.51), *motivação para transferir* (3.72, ±0.65), *transferibilidade* (3.71; ±0.69) e *design da formação* (3,68; ±0.72).

De entre as menos valorizadas destacámos as dimensões *sanções do supervisor – construto comportamental* (1.78. ±0.75); *resultados pessoais negativos* (1.87, ±0.65); *sanções do supervisor - construto cognitivo* (2.10, ±0.70), *suporte do supervisor* (2.57, ±0.86) e *resultados pessoais positivos* (2.77, ±0.68).

4.3 Estudo da correlação entre os construtos do LTSI

O segundo objetivo de investigação pretendia analisar como era que as variáveis do LTSI se correlacionavam. Assim, definimos como hipótese que os construtos do LTSI apresentavam correlações significativas entre eles. Para tal realizámos correlação produto-momento (r de Pearson).

Os coeficientes de correlação produto-momento (r de Pearson) refletiram diversos graus de associação, alguns perfis específicos derivados a partir desta análise bivariada (Quadro 11).

Tal como se pode constatar da leitura do Quadro 11, os resultados das correlações evidenciaram, desde logo, que a transferência da formação deveria ser entendida como um construto multidimensional. Os valores demonstraram a existência de correlações estatisticamente significativas entre grande parte dos construtos do LTSI, sendo que a magnitude das correlações foi moderada em todos os casos.

De salientar que *feedback de desempenho* foi o construto que apresentou maior número de correlações significativas com os outros construtos do LTSI. Este construto correlacionou-se positivamente com *motivação para transferir* ($r = 0.19, p < 0.05$), *resultados pessoais positivos* ($r = 0.39; p < 0.01$); *resultados pessoais negativos* ($r = 0.28; p < 0.01$); *suporte de pares* ($r = 0.46, p < 0.01$), *suporte do supervisor* ($r = 0.63, p < 0.01$), *sansões do supervisor – dimensão comportamental* ($r = 0.22, p < 0.01$); *perceção de validade de conteúdo* ($r = 0.23, p < 0.01$), *design de formação* ($r = 0.17, p < 0.05$), *oportunidade para utilizar a formação* ($r = 0.18, p < 0.01$), *transferibilidade* ($r = 0.21, p < 0.01$), *esforço de transferência – expectativa de desempenho* ($r = 0.23, p < 0.01$), *desempenho – expectativa resultados* ($r = 0.48, p < 0.01$), *resistência/abertura à mudança* ($r = 0.26, P < 0.01$) e *autoeficácia de desempenho* ($r = 0.17, p < 0.05$).

Por outro lado, encontrámos correlações, negativas, ou seja, inversas, entre os construtores *resultados pessoais negativos* e os construtos *capacidade pessoal para transferir* ($r = -0.35, p < 0.01$), *oportunidade para utilizar a formação* ($r = -0.17, p < 0.05$), *transferibilidade* ($r = -0.24, p < 0.01$), *esforço de transferência - expectativa de desempenho* ($r = -0.17, p < 0.05$), e *autoeficácia de desempenho* ($r = -0.17, p < 0.05$). Foram igualmente encontradas correlações inversas entre o construtos *capacidade pessoal para transferir* e *sansões do supervisor – dimensão comportamental* ($r = -0.26, p < 0.01$), *sansões do supervisor - dimensão cognitiva* ($r = -0.32, p < 0.01$).

Quadro 11 – Valor das correlações entre os construtos do LTSI

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
(1) Preparação prévia dos formandos																	
(2)Motivação para transferir	,230**																
(3) Resultados pessoais positivos	,184*	,418**															
(4) Resultados pessoais negativos	-,072	-,018	,359**														
(5)Capacidade pessoal para transferir	,066	,308**	,004	-,301**													
(6)Suporte de pares	,163*	,245**	,309**	,237**	,050												
(7)Suporte do supervisor	-,026	-,071	,258**	,343**	-,012	,411**											
(8)Sanções do supervisor – dimensão comportamental	-,046	-,044	,226**	,506**	-,268**	,188*	,306**										
(9)Sanções do supervisor – dimensão cognitiva	-,023	-,071	,114	,468**	-,320**	,108	,180*	,706**									
(10)Perceção de validade de conteúdo	,186*	,162*	,039	,059	,153*	,234**	,239**	,043	-,093								
(11)Design de transferência	,292**	,581**	,152*	-,108	,377**	,152*	-,091	-,007	-,073	,229**							
(12)Oportunidade para utilizar a formação	,208**	,221**	,080	-,175*	,277**	,180*	,089	-,042	-,193*	,390**	,390**						
(13)Transferibilidade	,268**	,565**	,168*	-,241**	,488**	,168*	,003	-,123	-,242**	,482**	,707**	,643**					
(14)Esforço de transferência – expectativa de desempenho	,245**	,424**	,269**	-,172*	,341**	,102	,020	-,112	-,110	,076	,374**	,277**	,414**				
(15)Desempenho – expectativa resultados	-,002	,082	,318**	,051	,026	,353**	,446**	,076	-,041	,160*	,082	,215**	,181*	,173*			
(16)Resistência/abertura à mudança	,001	-,140	-,011	-,089	,106	,215**	,283**	-,117	-,268**	,176*	-,166*	,179*	,015	-,013	,269**		
(17)Autoeficácia de desempenho	,213**	,321**	,219**	-,178*	,301**	,069	,003	-,066	-,057	,136	,344**	,237**	,310**	,493**	,170*	-,071	
(18)Feedback de desempenho	,068	,191*	,390**	,281**	,054	,462**	,630**	,226**	,099	,234**	,176*	,185*	,213**	,233**	,486**	,266**	,173*

Também pudemos constatar correlações negativas entre os construtos *sansões do supervisor* e os construtos: *oportunidade para utilizar a formação* ($r=-0.19$, $p <0.05$), *transferibilidade* ($r= -0.24$, $p <0.01$) e *resistência abertura à mudança* ($r=-0.26$, $p <0.01$). Entre o *construto design da formação* e o *construto resistência à mudança* ($r=-0.16$, $p <0.01$) verificaram-se igualmente correlações negativas. As correlações mais fortes verificaram-se entre os construtos *transferibilidade* e *design da formação* ($r = 0.70$, $p <0.01$), *sansões do supervisor dimensão cognitiva* e *sansões do supervisor dimensão comportamental* ($r = 0.70$, $p <0.01$).

4.4 Análise estatística entre os fatores do LTSI e as variáveis independentes

O terceiro objetivo do nosso estudo pretendia verificar se existam diferenças entre os fatores do LTSI em função das variáveis independentes género, escalão da carreira docente, situação profissional, habilitações académicas, tipo de estabelecimento de ensino onde o professor leciona, fase da carreira, número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos. Estes objetivos geraram o seguinte corpo de hipóteses: (H2) Existem diferenças significativas, entre professores e professoras, ao nível dos construtos do LTSI; (H3) Existem diferenças significativas, entre professores de diferentes escalões da carreira docente, ao nível dos construtos do LTSI; (H4) Existem diferenças significativas entre professores com diferentes vínculos profissionais ao nível dos construtos do LTSI; (H5) Existem diferenças significativas entre professores com diferentes habilitações literárias ao nível dos construtos do LTSI; (H6) Existem diferenças significativas, entre professores que lecionam em diferentes tipos de estabelecimento de ensino (publico/privado), ao nível dos construtos do LTSI; (H7) Existem diferenças significativas entre professores que se encontram em diferentes fases da carreira docente ao nível dos construtos do LTSI; (H8) Existem diferenças significativas entre professores em função do número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos ao nível dos construtos do LTSI.

Para testar estas hipóteses realizámos o teste t para amostras independentes ou análise de variância univariada (ANOVA a um fator), consoante o fator diferenciador era constituído por dois ou mais grupos respetivamente.

4.4.1 Diferenças relativas ao género

Para verificármos se a variável género possuía poder diferenciador em relação aos construtos do LTSI, realizámos uma análise comparativa, podendo os dados ser observados no Quadro 12.

Quadro 12 - Análise comparativa dos construtos do LTSI e a variável género

Construto	Sexo	N	M	±DP	F	P
Suporte do supervisor	masculino	53	2,36	±0,92	0,64	0,03
	feminino	118	2,67	±0,81		

Quando se procedeu à análise comparativa dos diferentes construtos do LTSI constatámos que só o construto *suporte do supervisor* apresentou diferenças na variável género ($F=0,64$; $p<0,05$). Pela análise dos valores médios apresentados por professoras e professores verificámos que as professoras valorizavam mais o papel de suporte do supervisor (2.67; ± 0.81) do que os professores (2.36; ± 0.92).

4.4.2. Diferenças relativas ao escalão da carreira docente

A análise de variância univariada (ANOVA a um construto) efetuada para saber se a variável independente escalão era diferenciadora na transferência da formação permitiu verificar que as dimensões *perceção de validade do conteúdo* e *transferibilidade* apresentavam valores de significância que nos levaram a afirmar que existiam diferenças estaticamente significativas ente os grupos ($p < 0.05$) (Quadro13).

Quadro 13 - Análise comparativa dos construtos entre escalões da carreira docente

Construtos	Escalão	n	M	±DP	F	p
Perceção de validade de conteúdo	1 ao 4	106	3,03	±0,89	3,55	0,02
	5 e 6	26	3,06	±0,73		
	7 ao 10	39	3,44	±0,64		
Transferibilidade	1 ao 4	106	3,62	±0,70	8,77	0,00
	5 e 6	26	3,52	±0,54		
	7 ao 10	39	4,10	±0,62		

Para sabermos entre que grupos existiam diferenças efetuámos o teste de comparações múltiplas à posteriori (*Post hoc scheffe*) tendo este demonstrado que havia diferenças significativas entre os grupos 5º e 6º escalão e o grupo 7º ao 10º escalão ($p = 0.03$) no construto *perceção de validade do conteúdo* e no construto *transferibilidade* entre os grupos 1º ao 4º escalão e o grupo 7º ao 10º Escalão ($p = 0.01$).

Quando analisados os valores médios obtidos por cada um dos grupos constatámos que, no que diz respeito ao construto *perceção de validade do conteúdo* os valores médios iam aumentando à medida que se progredia no escalão. No construto *transferibilidade* foi o grupo no qual se encontravam os professores do 7º ao 10º escalão que apresentou médias mais altas, sendo que, com o score mais baixo aparecem o grupo de professores que se encontravam entre o 1º e o 4º escalão.

4.4.3 Diferenças relativas à situação profissional

Quando considerada a situação profissional dos elementos da nossa amostra, a análise de variância univariada permitiu verificar a existência de diferenças entre grupos nos construtos *suporte do supervisor* ($F=4.72$ $p<0.05$) e *sansões do supervisor – dimensão comportamental* ($F=4.45$ $p<0.05$). Salientamos ainda os construtos *resultados pessoais positivos feedback de desempenho* por apresentarem valores de significância de $p=0.05$, ou seja, valores marginais de significância que na nossa opinião devem ser motivo de reflexão (Quadro 14).

Após a realização do *post hoc* foi possível encontrar, para o construto *resultados positivos*, diferenças entre o grupo de professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o grupo de professores do quadro de zona ($p=0.05$). Pela análise das médias, verificámos que foram os professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada que mais valorizaram este construto.

No que diz respeito ao construto *suporte do supervisor* as diferenças foram encontradas entre grupo de professores do quadro de zona e o grupo de professor contratado ($p=0.01$). Pela análise das médias podemos constatar que foram os professores contratados, quem mais importância atribuiu a este construto.

Quadro 14 - Análise comparativa dos construtos do LTSI entre situações profissionais

Construtos	Situação profissional	N	M	±DP	F	p
Resultados pessoais positivos	Professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada	71	2,88	±0,67	3,00	0,05
	Professor do quadro de zona	55	2,59	±0,72		
	Professor contratado	45	2,81	±0,63		
Suporte do supervisor	Professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada	71	2,57	±0,79	4,72	0,01
	Professor do quadro de zona	55	2,35	±0,94		
	Professor contratado	45	2,86	±0,77		
Sanções do supervisor – dimensão comportamental	Professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada	71	1,82	±0,74	4,45	0,01
	Professor do quadro de zona	55	1,56	±0,61		
	Professor contratado	45	2,00	±0,86		
Feedback de desempenho	Professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada	71	3,12	±0,50	3,02	0,05
	Professor do quadro de zona	55	2,95	±0,84		
	Professor contratado	45	3,26	±0,54		

No construto *sansão do supervisor – dimensão comportamental* foram encontradas diferenças entre o grupo professor do quadro de zona e o grupo professores contratados ($p=0.01$). Tal como tinha acontecido no construto anterior, os professores contratados foram os que apresentaram valores médios mais elevados.

Por fim, em relação ao construto *feedback de desempenho* foram encontradas diferenças entre os professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e os professores contratados ($p=0.05$). Mais uma vez foram os professores contratados quem mais destaque deu ao construto em análise.

4.4.4 Diferenças relativas às habilitações académicas

Relativamente à variável habilitações académicas (Quadro 15), o resultado do t-teste para amostras independentes demonstrou a existência de diferenças entre os dois grupos nas dimensões *sansões do supervisor – construto comportamental* ($F=0.50$ $p<0.05$) e *sanções do supervisor – construto cognitiva* ($F=0.21$ $p<0.05$).

Quadro 15 - Análise comparativa dos construtos por habilitações académicas

Construtos	Habilitações académicas	N	M	±DP	F	p
Sanções do supervisor – Construto comportamental	Licenciatura	128	1,87	±0,74	,503	0,01
	Mestrado	43	1,53	±0,73		
Sanções do supervisor – construto cognitiva	Licenciatura	128	2,17	±0,68	,211	0,01
	Mestrado	43	1,87	±0,69		

Podemos constatar pela leitura do Quadro15 que tanto para o construto *sansões do supervisor - construto comportamental* como para o construto *sansões do supervisor construto cognitiva* foram os professores licenciados que apresentaram médias mais elevadas.

4.4.5 Diferenças relativas ao tipo de estabelecimento de ensino

O tipo de estabelecimento de ensino onde os professores lecionavam (público e privado) foi a variável independente onde mais diferenças foram encontradas (Quadro 16). Após a aplicação do t-teste foram encontrados valores de significância inferiores a 0.05 nos construtos: *resultados pessoais positivos* ($F=0.06$ $p<0.05$), *resultados pessoais negativos* ($F=0.22$ $p<0.05$), *suporte do supervisor* ($F=1.76$ $p<0.05$), *sanções do supervisor – construto comportamental* ($F=0.71$ $p<0.05$), *sanções do supervisor – construto cognitiva* ($F=0.01$ $p<0.05$), *design de transferência* ($F=0.09$ $p<0.05$), *transferibilidade* ($F=1.38$ $p<0.05$), *desempenho – expectativa resultados* ($F=0.79$ $p<0.05$) e *feedback de desempenho* ($F=0.73$ $p<0.05$).

Quadro 16 - Análise comparativa dos construtos do LTSI entre os tipos de estabelecimento de ensino

Construtos	Tipo de estabelecimento de ensino	N	M	±DP	F	P
Resultados pessoais positivos	Publico	119	2,70	±0,67	,06	0,04
	Privado	52	2,93	±0,70		
Resultados pessoais negativos	Publico	119	1,79	±0,64	,22	0,01
	Privado	52	2,07	±0,63		
Suporte do supervisor	Publico	119	2,37	±0,83	1,76	0,00
	Privado	52	3,05	±0,73		
Sanções do supervisor – Construto comportamental	Publico	119	1,68	±0,67	,71	0,01
	Privado	52	2,02	±0,87		
Sanções do supervisor – construto cognitiva	Publico	119	2,01	±0,69	,01	0,01
	Privado	52	2,30	±0,67		
<i>Design</i> de transferência	Publico	119	3,77	±0,71	,09	0,02
	Privado	52	3,49	±0,72		
Transferibilidade	Publico	119	3,80	±0,67	1,38	0,01
	Privado	52	3,51	±0,71		
Desempenho – expectativa resultados	Publico	119	3,25	±0,61	,79	0,03
	Privado	52	3,48	±0,63		
<i>Feedback</i> de desempenho	Publico	119	3,00	±0,65	,73	0,00
	Privado	52	3,33	±0,60		

Foi possível ainda verificar que, à exceção dos construtos *design de transferência* e *transferibilidade*, os professores que lecionavam no ensino privado apresentaram valores médios mais elevados em todos os outros construtos onde se verificaram diferenças significativas.

Nas variáveis fase da carreira e ao número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos analisados.

4.5 Discussão dos resultados

O propósito principal definido para este trabalho foi identificar quais os construtos do LTSI que poderiam influenciar a transferência formação. Apoiado no modelo de Holton (2003), na literatura analisada no corpo teórico do trabalho e com base nos dados obtidos pela aplicação do LTSI realizámos uma análise crítica aos resultados por nós obtidos.

A organização deste ponto segue a mesma lógica e ordem de todo o trabalho que o precedeu. Sendo assim, iniciaremos por discutir os valores encontrados nas consistências internas obtidos para cada construto. De seguida analisaremos as correlações e os valores médios obtidos para cada um dos construtos do LTSI. Por fim, teceremos algumas considerações sobre os resultados encontrados nas comparações efetuadas em função de cada uma das variáveis sociodemográficas e profissionais por nós definidas (sexo, escalão, situação profissional, habilitações académicas, tipo de estabelecimento de ensino onde o professore leciona, fase da carreira, número de ações de formação frequentadas nos últimos dois anos).

4.5.1 Análise da consistência interna do LTSI

Os resultados obtidos mostraram que os construtos do LTSI do nosso estudo apresentavam uma consistência interna muito satisfatória. O construto que apresentou o valor de alfa de Cronobach mais baixo foi a *capacidade pessoal para transferir* com um valor de 0,4. Este construto foi também o que apresentou valores de consistência interna mais baixos nos estudos desenvolvidos por Velada (2007), Marques (2007), Diogo (2008), Holton et al. (2000), Yamnill e McLean (2005), Kirwan e Birchall (2006) e Abdulfattah et al. (2008), apesar de, nos estudos referenciados, o valor de alfa ter sido superior a 0,60- Todavia Leal (2011), no estudo desenvolvido, obteve mesmo um valor mais baixo do que o nosso 0.38.

Destacaram-se os valores de consistência interna obtidos no domínio da formação geral nomeadamente *suporte do supervisor, sansões do supervisor, suporte de pares, resultados pessoais positivos e motivação para transferir*. O conjunto de valores mais baixos de consistência interna foram encontrados nos construtos da formação

específica nomeadamente *autoeficácia de desempenho, desempenho - expectativas de resultados e resistência/abertura à mudança*.

De salientar que os nossos valores aproximaram-se muito dos obtidos nos estudos de referência desenvolvidos em Portugal (Velada 2007), quer nos estudos de referência desenvolvidos a nível internacional (Holton et al., 2000).

Estes resultados seriam de esperar na medida em que as características psicométricas dos instrumentos se têm mantido sempre muito boas em todos os estudos de tradução e validação que têm sido desenvolvidos nomeadamente nos EUA, França, Jordânia, Tailândia e Portugal. Para além do mais, segundo Holton e Baldwin (2000), este instrumento tem apresentado como ponto forte o facto de ter sido validado a partir de uma amostra muito diversa, proporcionando um elevado nível de confiança e robustez em diferentes tipos/modalidades de formações e em diferentes organizações. Para além do mais, a construção do instrumento foi desenvolvida com base numa teoria sólida (Holton, 1996), tendo sido apoiado por um conjunto alargado de investigações (Holton e Baldwin, 2000).

4.5.2 Estudo dos valores médios dos construtos do LTSI

Da análise das médias, pudemos constatar que as mais elevadas foram as dos construtos *esforço de transferência – expectativa de desempenho, autoeficácia de desempenho, motivação para transferir, transferibilidade e design da formação*. Estes valores deram indicações de que, os professores que fizeram parte da nossa amostra, reconheceram a formação como um processo para aumentar a sua produtividade e obter melhor desempenho quando tentavam aplicar na escola o que aprenderam na formação. Viram as ações de formação como algo de útil e significativo para a melhoria da sua atividade profissional, revelando confiança em aplicar o que aprenderam no contexto de trabalho.

Entenderam que a formação contínua podia trazer resultados pessoais positivos, tais como melhores avaliações de desempenho e reconhecimento por parte das pessoas com quem trabalham. Apesar de saberem que as recompensas financeiras não são possíveis, a obrigatoriedade de número mínimo de horas de formação imposta pelo

estatuto da carreira docente e pelo modelo de avaliação de desempenho, obriga os professores a frequentarem as ações de formação.

O valor elevado apresentado pelo construto *motivação para transferir* parece indicar que os professores estavam orientados para utilizar na escola, as aprendizagens efetuadas. Este valor pode igualmente ser entendido como um indicador de que os professores estavam preparados para alterar as suas rotinas e desempenhar melhor as suas funções decorrentes da aplicação das novas aprendizagens efetuadas. Esta questão é importante para a operacionalização da transferência, uma vez que a mudança de comportamentos irá ocorrer com maior probabilidade em indivíduos motivados para aplicar as novas aprendizagens assimiladas na formação.

Inferimos ainda que, pelo valor apresentado pelo construto *design da formação*, os professores entenderam que a formação foi concebida de forma a prepará-los para a transferência e que a mesma estava organizada e implementada de modo a facilitar esse processo. Esta evidência foi ainda complementada pela valorização do construtor *transferibilidade*. Deste modo os formandos parecem ter percecionado que a formação correspondia às exigências da sua função, logo, teriam oportunidade de experimentar e implementar na escola o que lhes foi ministrado na formação.

De salientar que, segundo Kirwan e Birchall (2006), estes são os fatores que mais influenciam o processo de transferência, levando a crer que a transferência da formação para a escola, por parte dos professores, possa ser uma realidade.

Da análise das médias mais baixas podemos constatar que todas elas estão relacionadas com os fatores ambientais definidos por Holton (1996). Assim tivemos como construtos com valores médios mais baixos *sanções do supervisor – construto comportamental; resultados pessoais negativos; sanções do supervisor, suporte do supervisor e resultados pessoais positivos*.

Os valores baixos do construto *sanções do supervisor* parecem indicar que os professores não percecionavam respostas negativas por parte dos seus supervisores (devendo estes ser entendidos como o coordenador de departamento ou diretor de escola) quando utilizam na escola o que aprenderam na formação. Este ponto pode ser um sinal potenciador da transferência de aprendizagens.

Contudo, os formandos também tinham a noção de que, a não aplicação na escola do que lhes foi transmitido na formação, não acarretava qualquer tipo de consequência. Sabem que ninguém repara e que não são penalizados por não utilizarem o que aprenderam. Sabiam, também, que o aumento do seu vencimento não estaria dependente deste fator porque, e ao contrário do que possa suceder no contexto empresarial, o aumento de vencimento do ensino está sempre associado a uma mudança de escalão e esta estava, por norma, associada a tempo de serviço.

Depreendemos, pela média obtida pelo construto *suporte do supervisor*, que nem os coordenadores nem os diretores da escola supervisionavam as ações de formação a frequentar por parte dos professores. Não enquadravam os professores que frequentavam ações de formação, não reunindo com eles, não ajudavam a contextualizar a sua formação no processo de definição de objetivos, não encorajavam a integração das aprendizagens e as suas discussões em departamento.

Em síntese, da totalidade dos construtos do LTSI que contribuíram para a transferência, constata-se que os mais valorizados são intrínsecos e dependem mais diretamente do próprio sujeito: *a autoeficácia, esforço de transferência - expectativas de desempenho e motivação para transferir*.

Em contrapartida o ambiente de trabalho é a dimensão menos valorizada devido a baixa perceção apresentada pelos professores nos construtos *apoio dos colegas, resistência à mudança, feedback, resultados pessoais negativos, resultados pessoais positivos* e *sansões do superior*. Se tivermos em atenção a teoria da identidade social de Tajfel² (1981), estes baixos valores podem ser preocupantes, na medida em que, a identificação com a organização conduz a que o profissional desempenhe melhor o seu papel, se esforce mais no trabalho colaborativo e, conseqüentemente, aumente a sua produtividade (Prieto & Phipps, 2011).

Há ainda a realçar o facto dos construtos mais valorizados pela nossa amostra aparecerem significativa e positivamente relacionados com transferência da formação nos estudos desenvolvidos por Bates, Holton III, Styler, Carvalhos (2000), Devos,

² Esta teoria postula que os indivíduos procuram construir uma identidade social positiva mediante a comparação entre o seu grupo e o grupo dos outros, sendo estas comparações baseadas em dimensões associadas a valores sociais dominantes e conduzindo ao favoritismo pelo grupo de pertença – a tendência para favorecer o grupo de pertença relativamente aos outros (Tajfel & Turner, 1979, citado por Cabecinhas & Lázaro, 1997).

Dumay, Bonami, Bates, Holton (2007), Bates, Holton III, Styler, Carvalhos (2000), Kirwan e Birchall (2006), Holton et al. (2000), Cromwell e Kilb (2004) e Velada (2007).

Quando comparámos os nossos resultados com os desenvolvidos em Portugal, nomeadamente com o de Velada (2007), verificámos que os resultados são muito idênticos quer em relação aos construtos mais valorizados quer em relação aos menos valorizados.

Os três construtos considerados com médias mais elevadas aparecem exatamente pela mesma ordem. A diferença mais significativa entre os estudos, reside no construto *design da formação* que para nós surge como sendo o quarto construto mais valorizado e no estudo de Velada (2007) aparece entre os menos valorizados. Estas diferenças podem estar relacionadas com o facto de no mercado empresarial as formações serem geralmente operacionalizadas por empresas externas, que nem sempre têm um total conhecimento dos papéis específicos de cada funcionário que com eles estão a fazer formação, enquanto as ações de formação para professores são pensadas e implementadas por professores (pares) com estatuto semelhantes dentro da Instituição Escolar. Esta proximidade de papéis pode ajudar a entender a valorização do *design da transferência*, ou seja, o grau em que a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência.

Em relação ao trabalho de Holton et al. (2000) podemos verificar que os construtos mais e menos valorizados foram os mesmos, contudo a ordem foi um pouco diferente. Por exemplo, os indivíduos que fazem parte da amostra de Holton et al. (2000) valorizaram em primeiro lugar o *design da transferência* enquanto no nosso estudo este construto apareceu em quinto lugar e no estudo de Velada, tal como anteriormente referido, apareceu entre os menos valorizados. Estas alterações podem ter por base, tal como afirma Chen et al. (2005 citado por Velada 2007), diferenças culturais nos métodos formativos. Na opinião de Velada (2007) em Portugal e noutros países, como por exemplo em Taiwan, existem poucos cursos de formação onde a componente prática seja preponderante e onde estejam, indubitavelmente, integrados na conceção da ação exemplo e exercícios práticos que permitam aos formandos saber como aplicar a formação no local de trabalho.

4.5.3 Estudo das correlações entre os construtos do LTSI

Verificamos que na totalidade dos trabalhos por nós estudados foram encontradas correlações entre os fatores do LTSI e a transferência da formação. Devos, et al. (2007) verificaram a existência de correlações entre *autoeficácias de desempenho* e a *preparação prévia dos formandos*. Constataram, ainda, que *a motivação para transferir, o esforço de transferência – expectativa de desempenho* e o fator *desempenho – expectativa de resultado* se correlacionam com a transferência da formação. Há também a destacar a correlação entre o design da formação e a oportunidade para utilizar a formação.

Bates et al. (2000) encontraram relações entre a *formação prévia dos formandos* e a *transferência*; nos fatores organizacionais como *sansões do supervisor, suporte de pares, resistência à mudança, suporte do supervisores e transferência da formação*. A *motivação para transferir* apresenta uma relação positiva e significativa com a *transferência da formação*. Estas relações encontradas reforçam a importância que os estes construtos têm na transferência da formação.

Cromwell e Kilb (2004), num estudo que tinha como objetivo analisar as diferentes características do ambiente de trabalho, encontraram correlações fortes e significativas entre a transferência e o apoio dos pares e dos supervisores. Kirwan e Birchall (2006) e Holton et al. (2000) encontraram correlações entre *motivação para transferir, esforço de transferência - expectativa de desempenho* e o *desempenho – expectativa de resultados*. Também Velada (2007) destaca os construtos *autoeficácia de desempenho, design da transferência e feedback de desempenho* pela correlação significativa e positivas que têm com a transferência formação. Por sua vez os estudos realizados por Hua, Ahmad e Ismail (2011) mostraram a existência de correlação positiva e significativa entre o *papel do supervisor* e a *transferência de formação*.

Na nossa investigação, onde analisamos as correlações entre os construtos do LTSI, pudemos constatar que, na sua maioria se correlacionam uns com os outros, levando-nos a afirmar que o estudo da transferência da formação deve ser feito numa perspectiva multidimensional.

Da análise dos nossos resultados gostaríamos de destacar que, à medida que os elementos da nossa amostra se sentem com tempo, energia, e espaço mental no seu

tempo diário para implementar mudanças necessárias para que se operacionalize a transferência da formação para a escola, menos se preocupam com o suporte e com as *sansões supervisor*. Por outro lado quanto melhor conhecem o *design da formação* menos resistência apresentam à mudança, logo com mais facilidade fazem a *transferência da formação*. Estas constatações vão ao encontro das verificadas por Kirwan e Birchall (2006).

Também foi possível verificar que à medida que aumentam os indicadores formais e informais por parte da escola relativamente ao desempenho do professor também aumentam os construtos de ordem individual como sejam a motivação para transferir, a oportunidade para utilizar a formação, a transferibilidade, o esforço de transferência, a abertura à mudança e a autoeficácia de desempenho.

4.5.4 Análises comparativas em função das variáveis sociodemográficas e profissionais

• Diferenças relativas à variável género

No nosso estudo quando comparados os fatores do LTSI em função da variável independente género constatou-se uma diferença significativa no construto *suporte do supervisor*, sendo que as professoras apresentam uma valorização superior neste construto. Estes dados parecem indicar que as professoras dão mais importância ao papel que os diretores/coordenadores de departamento desempenham no suporte e reforço para a utilização em contexto real do adquirido na formação. Estas diferenças podem estar associadas, se atendermos à teoria da aprendizagem social de Bandura, a questões educacionais/culturais em que o homem é educado para a autonomia, logo com menor necessidade de sentir o seu trabalho supervisionado, ou, como defende Yamnill (2001) a questões culturais e organizacionais. Holton et al. (2000) e Yaghi (2008) salientam a importância do supervisor na influência que este pode ter enquanto impulsionador da transferência das aprendizagens adquiridas na formação bem como no apoio e incentivo à partilha que pode ter junto daqueles com quem trabalha e coordena.

Velada (2007), encontrou diferenças significativas entre professores e professoras nos construtos *resultados pessoais positivos, transferibilidade, esforço de*

transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultados, abertura à mudança e feedback de desempenho. Assim, à exceção do construto *percepção de validade de conteúdo*, os homens apresentaram percepções significativamente mais elevadas do que as mulheres.

Também Yamnil e McLean (2001) encontraram diferenças entre homens e mulheres, contudo as diferenças foram entradas nos construtos *resultados pessoais positivos* e *expectativas de transferência* em que os homens apresentavam médias superiores. Velada (2007) encontrou diferenças nos construtos *resultados pessoais positivos, transferibilidade, esforço de transferência – expectativas de desempenho, desempenho – expectativas de resultado, abertura à mudança e feedback de desempenho* sendo que, à exceção da dimensão da *percepção de validade de conteúdo* são sempre os homens que demonstram percepções significativamente mais elevadas do que as mulheres. Já Khasawnek, Bates e Holton (2006) e Leal (2011) não encontraram diferenças significativas entre sexos.

Em síntese, poderemos verificar que somente no nosso estudo é que as mulheres apresentam médias mais elevadas do que os homens. Estas diferenças podem estar relacionadas com o contexto de trabalho, uma vez que as escolas e as empresas, como organizações possuem objetivos diferentes. O número de mulheres a trabalhar nas escolas é maior do que o número de mulheres a trabalhar nas empresas, para além do mais nas empresas procura-se o lucro a curto/medio prazo com resultados mensuráveis, enquanto na escola procuram-se atingir múltiplos objetivos (sociais, culturais, cognitivos, etc.) e os resultados só são obtidos a longo prazo e são intangíveis.

• **Diferenças relativas à variável carreira docente e escalão**

Os resultados permitiram verificar que havia diferenças significativas, quando consideramos como variável independente o escalão em que os professores se encontram na carreira docente, nos *construtos percepção de validade do conteúdo e transferibilidade*, o que nos levou a pensar que os professores com diferentes níveis de experiência entendem o sistema de transferência das aprendizagens de forma diferente.

No construto *percepção de validade do conteúdo* verificamos que as médias vão aumentando à medida que se sobe no escalão, ou seja, os professores mais velhos são os

que conseguem relacionar melhor os conteúdos lecionados na ação com os requisitos da sua função. Esta diferença poderá estar relacionada com uma maior maturidade profissional que permite uma maior flexibilidade cognitiva para relacionar os conteúdos, estratégias e metodologias das ações com a sua função enquanto educador. Esta ideia é defendida por Holton e Baldwin (2000) quando afirmam que a transferência da formação está muito dependente de fatores pessoais tais como a motivação e a experiência dos formandos. Quanto mais experientes são os formandos mais efetiva é a transferência. O fato de serem igualmente os professores que se encontram entre o 7º e o 10º escalão os que apresentam médias mais elevadas na dimensão transferibilidade, vem corroborar o que anteriormente defendemos.

Não havendo estudos realizados, utilizando esta variável independente (escalão em que os professores se encontram na carreira docente), achamos que era pertinente comparar os nossos resultados com o de estudos que contemplassem como variável independente a idade, pois até ao ano de 2007 as progressões no ensino básico e secundário eram baseadas no tempo de serviço.

Da análise feita verificamos que tanto no nosso estudo como no de Velada (2007) há diferenças no construto *transferibilidade*. Porém, no nosso estudo, foi possível encontrar também diferenças no construto *perceção de validade de conteúdo*, e no estudo de Velada no construto *motivação para transferir*. Pela análise das médias é possível afirmar que quanto mais se avança na idade mais os formandos têm a perceção de que a formação e os seus contextos de trabalho favorecem a transferência.

Khasawnek et al. (2006) encontraram diferenças entre construtos tendo verificado que os formandos mais antigos apresentavam valores médios mais elevados para os construtos *resistência abertura para a mudança*, enquanto os mais novos apresentavam valores médios mais elevados nos construtos *expectativa de desempenho* e *motivação para transferir*. Estes resultados sugerem que os indivíduos com menores níveis de formação apresentam melhores índices de motivação para transferir pelo que a melhoria do seu desempenho após a formação lhe pode trazer benéficos na sua carreira profissional. No trabalho desenvolvido por Leal (2011) não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de idade, contudo paradoxalmente, foram encontradas diferenças quando comparada a antiguidade na empresa no construto *design da formação*.

Quanto à variável carreira não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Constatámos, ainda, que a fase da carreira em que o professor se encontra também não é diferenciadora em relação à percepção da transferência. Estes resultados parecem-nos contraditórios se analisados à luz dos obtidos aquando da comparação entre escalões, pois como tivemos oportunidade de afirmar, a progressão nos escalões estava, até 2007 muito associada à idade, na medida em que se progredia por antiguidade. Assim, como os escalões e fases da carreira evoluíam concomitantemente, era expectável que houvesse diferenças entre grupos. Porém o mesmo cenário foi constatado por Velada (2007), que obteve diferenças significativas entre os escalões etários que depois não se verificaram na comparação da variável antiguidade

- **Diferenças relativas às variáveis situação profissional e habilitações académicas**

Na comparação entre professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, professor do quadro de zona e professor contratado, verificou-se a existência de diferenças significativas entre grupos nos *construtos suporte do supervisor e sanções do supervisor – dimensão comportamental*. Salientamos ainda os *construtos resultados pessoais positivos e feedback de desempenho*.

Quando analisados os valores médios verificamos que são os professores do quadro quem mais valoriza os *resultados pessoais positivos*. Nos restantes construtos são os professores contratados quem apresenta médias mais elevadas. Estes resultados levam-nos a afirmar que os professores contratados parecem estar mais focados na figura do supervisor quer seja no que diz respeito ao feedback. Por sua vez, os professores do agrupamento de escola ou escola não agrupada estão mais preocupados com os *resultados pessoais positivos*. Estas diferenças podem estar, na nossa opinião, relacionadas com a instabilidade contratual dos professores contratos bem como com a avaliação anual que é feita pelos seus supervisores (coordenadores de departamento e diretores de escola)

Relativamente à variável habilitações académicas, observaram-se diferenças entre os dois grupos nos construtos *sanções do supervisor – construto comportamental e sanções do supervisor – construto cognitivo*. Os nossos resultados não coincidem com

os de Velada (2007) quando esta comparou indivíduos com o 12º ano, indivíduos com licenciatura e indivíduos com pós graduação. Apesar de também ter encontrado diferenças significativas os construtos são diferentes. Enquanto na nossa investigação foram encontradas diferenças significativas nos construtos *sansões do supervisor - dimensão cognitiva e comportamental*, Velada (2007) encontrou diferenças nos construtos *resultados pessoais positivos, suporte do supervisor, design de transferência, desempenho – expetativas de resultado e abertura à mudança*.

Também Yamnil (2005) comparou indivíduos com bacharelato e indivíduos com licenciatura tendo encontrado diferenças significativas nos construtos *resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, apoio do supervisor, oportunidade para utilizar a formação, percepção de validade de conteúdo, desempenho – expectativa de resultados*.

Os nossos resultados foram ao encontro dos obtidos por Khasawnek et al. (2006) quando comparou formandos não licenciados com licenciados e formandos com o mestrado. No trabalho de Khasawnek et al. (2006), para além das diferenças nos construtos *sansões do supervisor*, houve também diferenças nos construtos *design da transferência, resultados pessoais positivos, motivação para transferir, percepção de validade de conteúdo, desempenho – expectativas de resultado e esforço de transferência – expectativas*, sendo que os indivíduos com menos habilitações apresentaram sempre médias superiores. Esta constatação parece indicar que os indivíduos com menos formação que apresentam expetativas mais elevadas em relação à mesma, centrando a sua atenção nos benefícios que daí podem retirar nomeadamente ao nível das transferências que daí podem advir e, conseqüentemente, obter reconhecimento do seu trabalho por parte do seu supervisores.

• Diferenças relativas às variáveis estabelecimento de ensino e número de ações de formação frequentadas

Na comparação entre professores que lecionavam escolas particulares e professores que lecionavam em escolas públicas foram encontradas diferenças significativas nos construtos *resultados pessoais positivos, resultados pessoais negativos, suporte do supervisor, sanções do supervisor – construto comportamental*,

sanções do supervisor – construto cognitiva, design de transferência, transferibilidade, desempenho – expectativa resultados e feedback de desempenho. À exceção dos construtos *design da transferência e transferibilidade*, os professores que lecionam no ensino privado apresentam valores médios mais elevados em todos os outros construtos. Estes resultados podem estar relacionados com as características das instituições do ensino privado onde foram recolhidos os dados. Nestas instituições a oferta é feita pela própria escola/colégio, com formadores convidados pelos seus diretores em que os professores que frequentam a ação pertencem à instituição. Para além disso podem estar relacionadas com diferenças na organização interna das escolas públicas e privadas, na medida em que, naquelas os professores escolhem livremente as ações de formação que pretendem frequentar tendo apenas que respeitar a exigência de pelo menos dois terços da formação ser na área científico-didática que o docente leciona, sendo que as restantes devem ser em áreas definidas pelos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas.

Entre os nossos resultados e os dos estudos por nós consultados há alguns pontos de contacto. Por exemplo Holton et al. (2003), num estudo onde comparam instituições públicas com privadas, puderam constatar a existência de diferenças entre instituições em 6 construtos: *sanções do supervisor, resistência para mudar, resultados pessoais, expectativas de desempenho – resultados, oportunidade para utilizar a formação e capacidade pessoal para transferir.* Assim, as instituições públicas apresentaram valores médios mais elevados nos construtos *sanções do supervisor, resistência para mudar e resultados pessoais.* As privadas evidenciaram valores médios mais elevados nos construtos *expectativas de desempenho – resultados, oportunidade para utilizar a formação e capacidade pessoal para transferir.*

Para a variável independente número de ações de formação frequentadas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Estes resultados permitem-nos afirmar que o número de ações frequentadas não influencia a perceção diferenciada da transferência da formação. Poderemos considerar, tal como sugere a bibliografia, outros fatores como o formador, as estratégias de formação ou mesmo o contexto de formação mas não o número de ações.

Conclusões, limitações do estudo e propostas futuras

Conclusões

Proceder à avaliação da formação tem vantagens para todos os intervenientes no processo, desde gestores, formadores, tutores, responsáveis dos recursos humanos e chefias (Marques, 2007), pois permite avaliar os processos, os produtos e permanentemente realizar reajustes na formação no sentido de alavancar os resultados finais da mesma, ou seja, a melhoria da performance do formando no seu local de trabalho.

Na presente investigação propusemo-nos responder à seguinte questão geral que orientou todo o nosso trabalho: quais os fatores que afetam a transferência da formação para o contexto de trabalho? O contributo original que ambicionámos alcançar com esta investigação, residiu fundamentalmente, em duas premissas: 1) colmatar a falta de trabalhos nesta área da investigação, 2) conhecer os fatores que podem influenciar a transferência da formação para a escola.

Com base nos nossos resultados foi possível verificar o que LTSI apresenta uma consistência interna muito boa, mesmo sem ser no domínio empresarial, contexto onde foi desenvolvido. Foi possível constatar que, de entre os vários construtos do LTSI, os professores da nossa amostra atribuíram mais importância ao *esforço de transferência – expectativa de desempenho, autoeficácia de desempenho, motivação para transferir, transferibilidade e design da formação*. Estes construtos permitem-nos destacar a importância que os fatores motivacionais e de capacidade, definidos pelo modelo de Holton (2000), podem ter na transferência da formação. Por outro lado, os construtos do LTSI menos valorizados remetem-nos para a dimensão ambiente, ou seja construtos relacionados com *sanções do supervisor – construto comportamental; resultados pessoais negativos; sanções do supervisor – construto cognitivo, suporte do supervisor e resultados pessoais positivos*.

As comparações efetuadas permitiram verificar que há necessidade de diferenciar os processos de formação contínua de docentes, na medida em que quando analisámos as diferenças de perceções de transferência da formação constatámos que, à exceção das variáveis fases da carreira e número de ações frequentadas nos últimos dois anos, em todas as outras foram encontradas diferenças significativas entre grupos.

As professoras preferem mais do que os professores que os supervisores suportem e reforcem a utilização da formação no local de trabalho. Os professores entre o 7º e o 10º escalão conseguem entender melhor o grau de transferibilidade dos conteúdos das ações do que os professores dos escalões mais baixos.

Os professores contratados estão mais focados no suporte do supervisor no *feedback* que podem receber relativamente ao desempenho das suas funções, bem como, nas respostas negativas que podem ter por parte dos supervisores quando utilizam as aprendizagens da formação na escola do que os professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e os professores do quadro de zona. Já os professores do agrupamento de escolas ou escola não agrupada estão convictos que a aplicação no local de trabalho do que aprenderam na formação será uma mais-valia para todos.

Quando comparados professores com diferentes formações académicas podemos constatar que os professores com menos formação académica (licenciatura) percecionam mais respostas negativas dos supervisores quando implementam as aprendizagens realizadas na formação na escola, do que os professores com mestrado.

A variável que mais diferenciou os professores foi o tipo de estabelecimento onde lecionavam público/privado. Assim, os professores do público tem uma perceção mais elevada de que a formação foi concebida e concretizada de forma a preparar os formandos para a transferência e consideram que os conhecimentos adquiridos na formação coincidem com a realidade da escola, logo é fácil transferi-los de forma a perdurarem no local de trabalho.

Todavia os professores do ensino privado apresentam-se mais preocupados com os sansões e suporte do supervisor, o *feedback* que este pode dar, bem como os resultados pessoais que podem obter.

O nosso trabalho pode, na nossa opinião, ter alguma implicações práticas importantes para todos aqueles que estejam interessados em alavancar o grau de aplicação da formação no local de trabalho. Assim verificamos que tal como sucede com os funcionários do setor empresarial, também nos professores a aplicação do LTSI pode ajudar a desenvolver uma cultura de avaliação da formação na medida em que conseguem identificar os importantes fatores que determinam a transferência da formação. Este trabalho destaca igualmente outra questão importante que pode

potenciar a transferência da formação. Os supervisores, quer sejam os coordenadores de departamento ou elementos das direções das escolas devem ter em consideração que não podem trabalhar sobre os fatores de transferência da mesma forma para todos os formandos pois existem algumas características individuais tal como o referido anteriormente que influenciam a forma como esses mesmos fatores são percebidos pelos formandos.

Ao longo do nosso trabalho deparamo-nos com uma dificuldade que não conseguimos resolver na sua totalidade, que se prendeu com a recolha de dados. Durante o período por nós definido para este processo, a oferta formativa foi muito reduzida, logo tivemos poucos formandos para inquirir. Acresce a esta, o fato de o questionário do LTSI ser extenso e muitos professores recusaram-se a preencher. Como forma de solucionar o problema demos às pessoas a possibilidade de o preencherem no fim da formação em papel e lápis ou em casa através do endereço eletrónico que lhe era fornecido. Apesar de todos os esforços não conseguimos alcançar o número mínimo de professores para perfazer a amostra que nos permitisse realizar uma análise fatorial e tentar aferir a validade do questionário para professores.

Para trabalhos futuros pensamos que era pertinente analisar os resultados do LTSI à luz da cultura organizacional de escola, que poderia ser obtida através dos projetos educativos. Cruzar esta informação com dados provenientes da utilização de outros questionários, nomeadamente a escala de transferência desenvolvida por Xião (1996), ou ainda com entrevistas feitas aos supervisores dos formandos, utilizando uma metodologia mista. Pensamos que seria útil realizar também um estudo longitudinal para tentar perceber se as percepções dos professores se vão alterando ao longo do tempo. Por fim, sugerimos que, em caso de réplica do estudo, seja incluída como variável independente as modalidades de formação, na medida em que na revisão da literatura se defende que nas ações de caráter prático (por exemplo oficina de formação), o processo de transferência é mais sustentável do que nas de caráter eminentemente teórico (por exemplo cursos de formação).

Bibliografia

Abdulfattah, Y., Goodman, D., Holton, E. & Bates, A. (2008). Validation of the Learning Transfer System Inventory: A Study of Supervisors in the Public Sector in Jordan. *Human Resource Development Quarterly*, 19(3), 241-262.

Allinger, G. M. & Jank, E. A. (1989). Kirpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.

Allinger, G. M., Tannenbau, D.I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of relation among training criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.

Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and direction for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.

Barroso, J. (1997). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Coleção cadernos de organização e gestão curricular. Instituto de Inovação Educacional.

Bates, R. A., Holton III, E. F., Styer, D. L., & Carvalhos, M.A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Development International*, 3(1), 19 - 42

Blume, B., Ford, J., Baldwin, T. & Huang, J. (2010) Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4) 1065 - 1105

Cabecinhas, R. & Lázaro, A. (1997). A identidade social e estereótipos sociais de grupos em conflito. Um estudo numa organização universitária. *Cadernos do Nordeste*. 10 (1). Braga: Instituto de ciências Sociais, Universidade do Minho.

Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cardinet, J. (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos atuais sobre a avaliação formativa. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 289 – 306). Coimbra: Livraria Almedina.

Caetano, A. & Velada, A. R. (2007). O problema da transferência da formação profissional. In A. Caetano (Ed.), *Avaliação da formação: Estudo em Organizações Portuguesas* (pp. 19 – 37). Lisboa: Livros Horizonte

Caetano, A. & Vala, J. (2000). *Gestão de recursos humanos: Contexto, processos e técnicas*. Lisboa: Editora RH.

Caetano, A. (2003). *Avaliação da formação contínua de professores da Península de Setúbal*. Lisboa: Editora RH.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Cardoso, Z., Soares, A., Loureiro, B., Cunha, C., & Ramos, F. (2003). *Avaliação da Formação – Glossário Anotado*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação

Cascão, F., & Cunha, N. (1998). *Gestão de competências: Novas perspetivas na gestão de recursos humanos*. Porto: Editora IPAM.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). *Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice*. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999). *Contributo para a consolidação da Formação Contínua nas Práticas Profissionais*. Braga: CCPFC.

Correia, J. (1999). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: ASA.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da escolar*. Porto: ASA

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-481.

Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418.

Cromwell, S. E., & Kilb, J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), 449-471.

Day, C. (2007). *A passion for teaching*. General Teaching Council for Northern Ireland. Retirado de www.gtcni.openrepository.com.

Diogo, P (2008). *Avaliação da formação e transferência das aprendizagens: um estudo de avaliação de um curso do setor bancário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa.

Devos, C., Dumay, X., Bonami, M., Bates, R., & Holton (2007) The learning transfer system inventory (LTSI) translate into French: Internal structure and predictive validity. *International Journal of Training and Development*, 11(3), 181 – 199.

De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pedagogie*, 103, 59 -80.

Donovan, P., Hannigan, K., & Crowe, D. (2001). The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence. *Journal of European Industrial Training*, 3, 221-228.

Donnelly, M. B., Dove, T., & Tiffany-Morales, J. (2002). *Technology-related professional development in the context of educational reform: A literature review*. Arlington. VA: SRI International. Retirado de: <http://www.sri.com/policy/cep/mst/techtask.html>.

Estrela, M. T. (1999). Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Eds). *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (191 – 206). Porto: Porto Editora.

Estrela. M. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27 – 48.

Estrela, M. T. & Estrela, A. (2002). *IRA, Investigação, Reflexão e Ação e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Fernandes, H. & Raposo, J. (2008). *O bem-estar psicológico em adolescentes. Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real: CEDAFES

Fogarty, R., Perkins, D., & Barrell, J. (1992). *How to teach for transfer. Cheltenham*. Victoria: Hawker Brownlow Education.

Ford, J. K., & Salas, E. (1993) Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78, 311 - 28.

Ford, J., & Weissbein, D. A. (1997), Transfer of training: an update review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2), 22-41.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.

Hawley, J. & Barnard, J. (2005). Work environment characteristics and implications for training transfer: a case study of the nuclear power industry. *Human Resource Development International*. 8(1), 65-80.

Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1), 5-21.

Holton, E. , Bates, R., Seyler, D. & Carvalho, M. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113.

Holton, Elwood; Bates, Reid & Ruona, Wendy (2000). Development of Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.

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

Holton, E. (2003). What's really wrong. Diagnosis for learning transfer system change. In E. Holton, & T. Baldwin, (Eds.). *Improving learning transfer in organizations* (pp. 59-55). San Francisco: Jossey-Bass.

Holton, F. Chen, H. & Naqui, S. (2003). An Examination of Learning Transfer System Characteristics Across Organizational Settings. *Human Resource Development Quarterly*, 14(4) 459-452

Holton, E. F. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advance in Developing Human Resources*, 7(1), 37-54.

Holton, E; Bates, R & Bookter, A. (2007). Convergent and Divergent Validity of Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 18(3), 385-419.

Hua, N., Ahmad R., & Ismail, A. (2011). The impact of the supervisor's role in training programs on the transfer of training: a case study in for east Malaysian local governments. *Research and Practice in Human Resource Management*, 19 (2) 24 – 42.

Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: IQF.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora

Lopes, A., & Picado, L. (2010). *Conceção e Gestão da Formação Profissional Contínua*. Mangualde: Edições Pegado.

Laker, D. R. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-223.

Leal, P. (2011). *A transferência das aprendizagens no contexto formativo para a prática profissional*. (Tese de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa.

LePine, J.; Colquit, J. & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation : a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.

Kanaane, R. & Otigoso, S. A. F. (2001). *Manual de treinamento e desenvolvimento do potencial humano*. São Paulo: Atlas.

Khasawnek, S., Bates R. & Holton, E. (2006). Construct validation of an Arabic version of the Learning Transfer System Inventory for use in Jordan. *International Journal of Training and Development*. 10(3), 180 -191.

Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of ASTD*, 13 (11), 3-9.

Kirkpatrick, D. (1967). Evaluation of training. In R.L Craig & L.R. Bittel, (Eds.), *Training and Development Handbook* (pp. 87-112). New York: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development*, 50(1), 54-59.

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.

Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs – The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programs: testing the Holton model: *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.

Killion, J. (2010). *Reprising coaching heavy and coaching light*. Teachers Leading. Retirado de <http://betterlesson.com/document/593971/coaching-heavy-coaching-light-revisited-nsdc-killion-2010-pdf>.

Kroef, A. & Gallicchio, G. (2005) Escola-empresa: traços do empresário-sombra. *Revista Brasileira de Educação*. 28, 116 – 126.

Machado, E. (2007). *Avaliação e participação. Um estudo sobre o papel dos atores na avaliação da formação contínua*. (Dissertação de Doutorado). Braga; Universidade do Minho.

McDonald, L. (2010). Transfer on training in teacher PD. A process outcome orientation. *Social and Behavioral Science*, 29, 1885-1894.

Marques, V. (2007). *A Avaliação da Formação através do estudo da transferência das Aprendizagens – Um caso na Força Aérea Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Maroco, J. (2003). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Miranda, G. L. (2005). Aprendizagem e transferência de conhecimentos. In G. Miranda, & S. Bahía, (Org). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 235-262). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Neves, C. (2010). *O desempenho dos profissionais da formação profissional: um estudo de âmbito regional*. (Tese de Mestrado). Universidade do Minho.

Newstrom, J. W. (1983). The management of unlearning: Exploding the “clean slate” fallacy. *Training and Development Journal*, 37(8), 36-39.

Noe, R. A., & Schmit, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39(3), 497-523.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Pereti, J. A. (2001). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.

Phillips, J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. London: Kogan Page Ltd.

Phillips, J., & Phillips, P. (2002). How to measure the return on your HR investment: Using ROI to demonstrate your business impact. *Strategic HR review*, 1(4), 1-9.

Phillips, J., & Phillips, P. (2009). Measuring return on investment in hr. *Strategic HR Review*, 8(6), 12-19.

Prieto, L. & Phipps S. (2011) Self-Monitoring and Organizational Identification as Moderators of the Effects of Proactive Personality on the Transfer of Learning in the

Workplace A Theoretical Inquiry. *International Journal of Management*, 28 (2) 509-518.

Quinones, M. (1995). Pertaining context effects: training assignment as “feedback”. *Journal Applied Psychology*, 80, 226-38.

Reinisch, H. & Frommberger, D. (2002). Entre a escola e a empresa Estudo comparativo do desenvolvimento histórico do sistema de ensino e formação profissional nos Países Baixos e na Alemanha. *Formação Profissional*. 32, 27 – 32.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Salas, E., e Cannon-Bowers, J. A. (2001). *The science of training: A decade of progress*. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.

Santos, S. (2007). Percursos e perspetivas da formação contínua de professores. In J. N. Silva (Org.). *Atas do IX Congresso Nacional do CFAEs*. (pp 25-37). Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda.

Subedi, B. (2004). Emerging trends of research on transfer of training. *International Educational Journal*, 5 (4), 591-599.

Streiner, D.L. (2003). Starting at the beginning: An intruduction to coeficiente alfa and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação*, 8, 61-74. <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=61>

Sriven, M. (1994). *Evaluation as a discipline*. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.

Stufflebeam, D. (1994). Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation Should Not Go and Where It Needs to Go. *American Journal of Evaluation*, 15(3), 321-338.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Reviews Psychology*, 43, 399-441.

União Europeia (2000). *O Memoranda da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. Retirado de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf.

Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho*. (Dissertação de Doutoramento). Retirado de <http://repositorio-iul-iscte.pt/handle/10071/626>.

Veenman, Simon; Van Tulder, M.; Voeten, M.(1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 303-317.

Warr, P.B., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 351-357.

Wallace, P. (1992) A proposed reconciliation of conservative and liberal approaches to instructional design. *Australian Journal of Educational Technology*. 8(1), 13-26.

Wexley K. N., & Latham, G.P. (1981). *Developing and training human resource in organization*. Glenview: Scott Foreman.

Yaghi, A, Goodman, D., Holton, E. & Bates, R. (2008). Validation of the Learning Transfer System Inventory: A Study os Supervisors in the Public Sector in Jordan. *Human Resource Development Quarterly*, 19(3) 241–252.

Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), 195-208.

Yamhill, S., & McLean, G. N. (2005) Fators Affecting Transfer of Training in Thailand. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3) 323-244.

Yelon, S. (1992) M.A.S.S.: a model for producing transfer. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), pp. 13-23.

Legislação consultada:

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, *Diário da República* n.º 46 - I Série (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, *Diário da República* n.º 234 - I Série (Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 409/89 de 18 de novembro. *Diário da República* n.º 266 - I Série (Aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e estabelece as normas relativas ao seu estatuto remuneratório).

Decreto-Lei n.º 139 – A/90 de 28 abril, *Diário da República* n.º 98 - I Série (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de novembro, *Diário da República* n.º 250 - I Série (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de outubro, *Diário da República* n.º 250 - I Série (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de novembro, *Diário da República* n.º 254 - I Série (estabelece o regime jurídico de formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 11/98 de 15 de maio, *Diário da República* n.º 112 - I Série (Regulamenta o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário).

Despacho n.º 16 794/2005 de 3 de agosto, *Diário da República* n.º 148 - II Série (Determina os termos e condições em que os docentes devem realizar as ações de formação contínua).

Decreto-Lei n.º 15 de 2007 de 19 de janeiro, *Diário da República* n.º 14 - I Série (altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, bem como o regime jurídico da formação contínua de professores).

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro, *Diário da República* n.º 23 - I Série (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).

Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, *Diário da República* n.º 37 - I Série (procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto Regulamentar n.º26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República* n.º 37 - I Série (regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).