



Perceção dos professores sobre os processos de transferência das aprendizagens na formação contínua

Teachers' perception of learning transfer processes in-service education

Carlos Manuel Folgado Barreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
cabarreira@fpce.uc.pt

Maria da Graça Amaro Bidarra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
gbidarra@fpce.uc.pt

João Paulo de Oliveira Lázaro

Agrupamento de Escolas de Lamego
lazaro.jp@gmail.com

Resumo

A avaliação da formação contínua de professores tem-se limitado em grande medida à recolha da informação sobre a satisfação e as aprendizagens. Contudo, importa também analisar a transferência das aprendizagens para os contextos profissionais. O presente estudo teve como principais objetivos conhecer as perceções dos professores sobre os processos de transferência das aprendizagens para a prática profissional e os fatores que os influenciam. A amostra incluiu 171 professores provenientes dos vários níveis de ensino, tendo sido utilizado o *Learning Transfer System Inventory* (LTSI). Os resultados permitem-nos destacar a importância que os fatores motivacionais e o contexto da formação têm na transferência das aprendizagens.

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

Abstract

Evaluation of in-service teacher education has been largely limited to gathering information about satisfaction and learning. However, it is also important to analyse the transfer of learning to professional contexts. The present study had as main goals to know the teachers' perceptions of the transfer of learning processes to the professional practice and the factors that influence them. The sample included 171 teachers from various levels of education, and it was used the *Learning Transfer System Inventory* (LTSI). The results allow us to highlight the importance that motivational factors and the context of training have in the transfer of learning.

Keywords: in-service teacher education; training evaluation; transfer of learning.



Resumen

La evaluación de la formación continua del profesorado se ha limitado en gran medida a la recopilación de información sobre la satisfacción y el aprendizaje. Sin embargo, también es importante analizar la transferencia del aprendizaje en contextos profesionales. El presente estudio tuvo como objetivos principales conocer las percepciones de los docentes sobre los procesos de transferencia de aprendizaje a la práctica profesional y los factores que influyen en ellos. La muestra incluyó a 171 docentes de diversos niveles de educación y se utilizó el *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*. Los resultados nos permiten resaltar la importancia que tienen los factores motivacionales y el contexto de la formación en la transferencia de aprendizaje.

Palabras clave: formación continua del profesorado; evaluación de formación; transferencia de aprendizaje; percepción de la transferencia del aprendizaje.

Introdução

Em Portugal a avaliação da formação contínua de professores tem-se limitado em boa parte à recolha dos graus de satisfação dos formandos relativamente a diversos aspetos da formação, organizacionais e pedagógicos, tais como o conteúdo, os materiais, o formador e o apoio dado aos formandos, entre outros. A avaliação tem abrangido igualmente as aprendizagens sobretudo no final da formação para atribuir uma classificação aos formandos, tendo em conta a escala utilizada de 0 a 10 valores. Portanto, outros níveis carecem de avaliação como seja a transferência das aprendizagens adquiridas durante a formação para os contextos profissionais. Este trabalho visa sobretudo conhecer a perceção que os docentes têm dos diferentes fatores que influenciam o processo de transferência das aprendizagens para a prática profissional, procurando colmatar a falta de trabalhos para aumentar o conhecimento na área da avaliação da formação contínua.

Para o desenvolvimento do estudo, contamos com a participação de 171 professores provenientes dos quatro níveis de ensino (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), sendo a maior parte 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 e pertencia ao Quadro de Agrupamento ou Quadro de Escola. O questionário utilizado foi o *Learning Transfer System Inventory (LTSI)*, desenvolvido por Holton (1996) e atualizado por Holton, Bates e Ruona (2000), tendo sido traduzido e validado para a população portuguesa por Velada (2007).

Numa primeira secção procede-se a uma contextualização teórica sobre a avaliação da formação, essencialmente no que se refere ao conceito e aos fatores que podem influenciar a transferência de aprendizagens, e a segunda apresenta os resultados obtidos com a aplicação do questionário, bem como as principais implicações do estudo.

Contextualização teórica

A formação contínua, orientada para o desenvolvimento profissional docente, mereceu particular destaque desde a década de 1990, em Portugal, com a criação dos Centros



de Formação de Associação de Escolas (CFAE), numa lógica de proximidade, no sentido de melhor responder às necessidades reais dos professores e às diferentes situações com que eles são constantemente confrontados no seu quotidiano. Muitas ações de formação contínua foram realizadas desde a década de 1990, no entanto a maior parte do esforço realizado no âmbito da avaliação das atividades formativas tem-se limitado à recolha das reações imediatas dos formandos, nomeadamente o nível de satisfação acerca de diversos aspetos da formação, tais como os objetivos e conteúdos, os materiais e recursos didáticos e o desempenho do formador. Para além da satisfação dos formandos, as instituições de formação têm procurado também avaliar as aprendizagens adquiridas (Caetano & Velada, 2007; Velada, 2007; Estrela, 2001), sem muitas vezes se averiguar o nível de conhecimentos e competências dos professores no início das ações.

Segundo Estrela (2001), alguns relatórios desenvolvidos pelos CFAE revelam de facto uma tomada de consciência ao nível da elaboração de planos de formação mais coerentes, de modo a incluírem sistematicamente as necessidades de desenvolvimento profissional docente e de desenvolvimento organizacional das escolas. Consideramos que, para além disso, é importante realizar investigações acerca do impacto e efeitos da formação nas práticas educativas dos professores para evidenciar e potenciar outras dimensões da avaliação que não apenas os níveis de satisfação e de aprendizagem normalmente tidos em conta nos CFAE (Lázaro, Barreira & Bidarra, 2015). Assim, a avaliação da formação deve responder a duas questões centrais: saber em que medida foram alcançados os objetivos de aprendizagem; e verificar em que medida os objetivos alcançados resultaram em melhorias de desempenho profissional no local de trabalho (Barreira, 2018).

Admitindo-se o impacto significativo que a formação pode ter ao nível das conceções e, sobretudo, nas práticas dos professores, com repercussões nos resultados dos alunos, o processo da transferência da formação tem vindo a merecer uma especial atenção por parte da comunidade científica, atendendo à importância de que se reveste para o desenvolvimento profissional docente (Day, 2001). Neste sentido, a transferência de conhecimentos e competências aprendidas na formação para o contexto de escola/sala de aula (Prieto & Phipps, 2011) constitui um dos maiores desafios, sobretudo ao nível da avaliação do impacto do processo formativo nas práticas dos professores e das escolas onde estes desenvolvem o seu trabalho (Barreira, 2018).

O interesse pelas questões da transferência da formação teve início com Baldwin e Ford (1988), tendo surgido posteriormente vários modelos de transferência (por exemplo, Fogarty, Perkins & Barell, 1992; Holton, Bates & Ruona, 2000; Veenman, Van Tulder & Voeten, 1994). A este propósito, Holton (1996) refere que a maioria das ações de formação não promovem as mudanças pretendidas nas organizações 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 em termos de satisfação, contudo de volta ao local de trabalho têm grandes dificuldades em aplicar as aprendizagens que foram efetuadas (Baldwin & Ford, 1988). Desta forma, os resultados das ações de formações têm pouco valor para as instituições se as aprendizagens não forem transferidas (Caetano & Velada, 2007) para os contextos, de modo a terem efeitos reais no desenvolvimento profissional dos professores e também um impacto positivo, a médio e a longo prazo, nas escolas.



Segundo Baldwin e Ford (1988), a transferência das aprendizagens deve assim ser entendida essencialmente como a aplicação, por parte dos formandos, dos conhecimentos e competências adquiridos durante a formação no contexto de trabalho. Por outras palavras, a transferência das aprendizagens implica a alteração de comportamentos e atitudes que se devem manter ao longo do tempo tornando assim mais efetivos e sustentáveis os seus efeitos (Lopes, Bidarra & Barreira, 2016). Devido à ausência de modelos testados ao nível da transferência da formação, Holton (1996) propõe o desenvolvimento do que designa por "sistema de transferência" por ser mais abrangente e integrar três grandes categorias de fatores, que se relacionam mutuamente, e que são inerentes ao indivíduo, à formação e à organização. Neste sentido, criou o *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) de possível aplicação, com os devidos ajustamentos, a qualquer tipo de organização e programas de formação profissional. A problemática da transferência das aprendizagens foi também enfatizada por Donald Kirkpatrick, na sua abordagem multinível com o objetivo de aferir em que medida os conhecimentos e competências adquiridos pela via da formação são transferidos para os contextos profissionais e quais as variáveis implicadas neste processo (Kirkpatrick, 1998).

Donovan, Hannigan e Crowe (2001) designam de holístico o "sistema de transferência" desenvolvido por Holton (1996) e operacionalizado no LTSI, porque vai além do debate em torno dos resultados obtidos na formação ao nível das aprendizagens adquiridas para uma discussão sobre como se processa a transferência e os fatores que a podem influenciar nas situações de trabalho. Muitas vezes, os sucessos na mudança organizacional ou na melhoria dos desempenhos são devidos ao *design* da formação e a fatores inerentes ao indivíduo, sem esquecer as condições que são ou não fornecidas aos formandos nos seus contextos profissionais onde prestam serviço. As organizações que pretendam melhorar o retorno do seu investimento em formação deverão procurar entender os fatores suscetíveis de influenciar a transferência das aprendizagens e isso poderá ter também a ver com o facto de estarmos, neste âmbito, constantemente perante adultos em diferentes níveis ou fases do seu percurso profissional (Lopes, Bidarra & Barreira, 2016). Assim, depois de identificados os fatores que estão em cada caso a influenciar a transferência, poderá ser mais fácil intervir com base naqueles que a promovem ou a inibem. O "sistema de transferência", desenvolvido por Holton (1996), procura assim dar resposta a algumas questões cruciais: Que tipo de *design* de formação contribui para a transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho?; Que tipo de ambiente organizacional pode proporcionar a transferência dos conhecimentos, competências e das atitudes aprendidas na formação para os contextos reais de trabalho?; Que características individuais estão implicadas nos processos de transferência? (Marques, 2007; Yamnill & McLean, 2001).

Com vista a dar uma resposta efetiva a estas questões foi mais tarde revisto e atualizado por Holton, Bates e Ruona (2000) o sistema de transferência proposto por Holton (1996), que serviu de orientação conceptual ao desenvolvimento e validação do LTSI, com 16 fatores, que dizem respeito às características individuais, ao contexto de formação e ao contexto organizacional, permitindo atualmente concretizar a avaliação da transferência da formação em diferentes contextos profissionais (cf. Tabela 1). Além disso, segundo Holton, Bates, Seyler e Carvalho (1997), Holton (2005), Holton, Bates e Bookter (2007), o LTSI tem sido também utilizado para diagnosticar forças e fraquezas dos sistemas organizacionais no que respeita aos processos de transferência. Neste sentido, permite aceder a potenciais fatores de transferência problemáticos



antes de proceder a intervenções formativas, fazer um *follow-up* da avaliação dos programas de formação existentes, analisar problemas decorrentes da transferência, bem como direcionar as intervenções formativas de modo a que se constitua como parte da avaliação regular dos participantes em ações de formação.

Na perspetiva de Blume, Ford, Baldwin e Huang (2010), a transferência da formação para os contextos da ação concreta é constituída por duas dimensões distintas: *generalização* – extensão para que os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas em ambiente de formação sejam aplicados em diferentes contextos e com diferentes pessoas; e *manutenção da extensão* – mudanças de práticas resultantes de experiências de aprendizagem e que persistem no tempo. Por sua vez, McDonald (2010) considera a transferência das aprendizagens adquiridas na formação como um conceito integrador, isto porque, por um lado, incorpora a dinâmica interativa de aprendizagem e motivação e, por outro, é um processo complexo influenciado por diversos fatores. Estes têm a ver sobretudo com a falta de esforço e dificuldades inerentes ao ambiente de trabalho, a falta de apoio por parte da estrutura organizacional, a perceção dos formandos acerca da impraticabilidade das competências adquiridas, a resistência dos formandos à mudança, as falhas na supervisão e acompanhamento, as lacunas na conceção e desenvolvimento de programas formativos e a pressão negativa exercida pelos pares.

De acordo com Velada (2007), o processo de transferência pode ainda ser classificado de acordo com o nível de melhorias desencadeado no desempenho da função, por parte do profissional, após a intervenção formativa. Assim é possível distinguir entre transferência positiva, transferência negativa e neutra. Enquanto na transferência positiva a formação resulta em melhorias no desempenho das funções, na transferência negativa a aprendizagem, resultante da intervenção formativa, piora as condições de desempenho no local de trabalho. Por fim, a transferência neutra ocorre quando o programa formativo não produz qualquer efeito.

Em Portugal, o LTSI foi validado por Velada (2007) para o contexto da formação profissional. Após termos obtido a devida autorização para utilizarmos o inquérito por questionário, procedemos aos devidos ajustamentos com vista a identificar, na perceção dos professores, os fatores que influenciam o processo de transferência da formação para a prática profissional. Neste sentido, pretendemos averiguar se existem diferenças em função das variáveis sociodemográficas e profissionais, como sejam o sexo, o escalão da carreira docente, a situação profissional, as habilitações académicas e o tipo de estabelecimento de ensino onde o professor leciona.

O LTSI tem sido utilizado essencialmente com participantes em diversas ações nos Centros de Formação (Caetano & Velada, 2007) e em cursos de Educação e Formação de Adultos em Centros de Emprego e Formação Profissional (Lopes, Bidarra & Barreira, 2016), mas não especificamente na formação contínua de professores. Por isso são ainda escassos os dados comparativos ao nível das variáveis consideradas. Assim, resolvemos aplicar o LTSI para obter mais informação sobre os fatores que influenciam a transferência das aprendizagens neste contexto formativo. No âmbito da formação de professores, foi realizado recentemente um outro estudo exploratório, (Quinzeca, Barreira & Vaz Rebelo, 2019) com uma amostra de 16 docentes do Instituto Superior Politécnico de Maravilha, da província de Bengela, em Angola.



Metodologia

Participantes

Trata-se de um estudo de inquérito por questionário, tendo participado 171 professores da zona norte de Portugal, mais concretamente nos distritos de Viseu, Vila Real e Bragança, que frequentaram ações de formação creditadas, entre janeiro e abril de 2012. Os professores exerciam no ensino público (n=119, 69,6%) e privado (n=52, 30%), 53 eram do sexo masculino (31%) e 118 do sexo feminino (69%), sendo que a maioria (75%) tinha como habilitações literárias a licenciatura. No que diz respeito ao escalão da carreira docente, a maioria (62%) situava-se entre o 1º e o 4º, 23% entre o 7º e o 10º e 15% entre o 5º e o 6º. Relativamente à situação profissional, 42% dos professores pertenciam ao Quadro de Agrupamento (QA) ou ao Quadro de Escola (QE), 32% ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e 26% eram contratados.

Medidas

O instrumento utilizado para avaliar a transferência da formação foi o LTSI adaptado e validado por Velada (2007), que revelou uma estrutura fatorial semelhante à estrutura fatorial da versão original do LTSI (Holton et al. 2000). Este instrumento integra 89 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* com cinco níveis, em que o 1 significa discordo totalmente e o 5 significa concordo completamente, subdivididos em dezasseis fatores. Estes dizem respeito às características individuais (*preparação prévia dos formandos, motivação para transferir esforço de transferência – expectativa de desempenho e autoeficácia de desempenho*), ao contexto da formação (*perceção da validade de conteúdo, design de transferência, oportunidade para utilizar a formação e capacidade pessoal para transferir*), e ao contexto organizacional (*suporte dos pares, suporte do supervisor, sanções do supervisor, resultados pessoais positivos, desempenho - expectativas de resultados, resistência/abertura à mudança, resultados pessoais negativos e feedback de desempenho*). Embora não se trate de uma investigação comparativa, consideramos pertinente dar conta da semelhança dos valores de consistência interna apurados em ambos os estudos (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Valores de consistência interna obtidos por Velada (2007) e no nosso estudo em cada um dos fatores do LTSI

Fatores	Velada (2007)	Estudo
Preparação prévia dos formandos	.57	.63
Motivação para transferir	.78	.80
Esforço de transferência – expectativa de desempenho	.80	.75
Autoeficácia de desempenho	.65	.61
Perceção de validade de conteúdo	.78	.81
Design de transferência	.84	.84



Oportunidade para utilizar a formação	.77	.71
Capacidade pessoal para transferir	.71	.45
Suporte dos pares	.83	.81
Suporte do supervisor	.87	.91
Sanções do supervisor	.87	.89
Resultados pessoais positivos	.82	.81
Desempenho – expectativa resultados	.79	.69
Resistência/abertura à mudança	.82	.69
Resultados pessoais negativos	.80	.77
Feedback de desempenho	.84	.85

Tal como se pode analisar na Tabela 1 os valores de consistência interna obtidos foram bastante satisfatórios. Verificámos que, se excluirmos o fator *capacidade pessoal para transferir* que apresentou um coeficiente de consistência interna, Alpha de Cronbach, de .45, todos os outros apresentaram valores entre .60 e .90, por sinal semelhantes aos obtidos por Velada (2007). Constata-se ainda que os fatores com valores de alfa mais elevados são coincidentes, ou seja, tanto no nosso estudo como no de Velada (2007) os fatores *design de transferência*, *suporte de pares*, *suporte de supervisores*, *sanções do supervisor*, *resultados pessoais positivos* e *feedback de desempenho* apresentaram valores de alfas superiores a .80, sendo de destacar, no presente estudo, o fator *suporte do supervisor* com $\alpha=.91$.

Resultados

Fatores que influenciam a transferência, na perceção dos professores

Pela análise das médias obtidas para cada fator podemos identificar aqueles que, na perceção dos professores, têm maior e menor influência no processo de transferência de aprendizagens (cf. Tabela 2).

Tabela 2 – Valor das médias e desvios padrão obtidos em cada um dos dezasseis fatores do LTSI

Fatores	M	±DP
Preparação prévia dos formandos	3,45	±0,65
Motivação para transferir	3,72	±0,65
Esforço de transferência – expectativa de desempenho	3,96	±0,50
Autoeficácia de desempenho	3,82	±0,51
Perceção de validade de conteúdo	3,13	±0,83
Design de transferência	3,68	±0,72
Oportunidade para utilizar a formação	3,33	±0,68



Capacidade pessoal para transferir	3,38	±0,53
Suporte dos pares	3,14	±0,66
Suporte do supervisor	2,57	±0,86
Sanções do supervisor	1,78	±0,75
Resultados pessoais positivos	2,77	±0,68
Desempenho – expectativa resultados	3,32	±0,62
Resistência/abertura à mudança	3,45	±0,87
Resultados pessoais negativos	1,87	±0,65
Feedback de desempenho	3,10	±0,65

De entre os fatores considerados como mais importantes temos a salientar pela leitura da Tabela 2 *esforço de transferência – expectativa de desempenho* (3.96, ±0.50), *autoeficácia de desempenho* (3.82, ±0.51), *motivação para transferir* (3.72, ±0.65), *design de transferência* (3.68, ±0.72). De entre as menos valorizadas destacámos os fatores *sanções do supervisor* (1.78, ±0.75); *resultados pessoais negativos* (1.87, ±0.65); *suporte do supervisor* (2.57, ±0.86) e *resultados pessoais positivos* (2.77, ±0.68). Podemos então referir que os fatores com mais influência nos processos de transferência, na percepção dos docentes, são os que dizem respeito sobretudo às características individuais, seguidos dos fatores relativos ao contexto de formação e, por fim, os referentes ao contexto organizacional. Embora efetuado num contexto diferente, em Angola e com professores do ensino superior, o estudo de Quinzeca, Barreira e Vaz-Rebelo (2019) apresenta alguns dados semelhantes, essencialmente, ao nível da *motivação para transferir nas características individuais e do design de transferência no contexto formativo*.

Perceção da transferência da formação em função das variáveis sociodemográficas e profissionais

Perceção da transferência da formação em função do sexo

Quando se procedeu à análise comparativa dos diferentes fatores do LTSI constatámos que só o fator *suporte do supervisor* (cf. Tabela 3) apresentou diferenças em função do sexo ($F=0,64$, $p < 0,05$). 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).

Tabela 3 – Perceção da transferência da formação em função do sexo

Fator	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		



Perceção da transferência da formação em função do escalão da carreira docente

A análise de variância univariada (ANOVA), efetuada para saber se a variável escalão da carreira docente era diferenciadora na transferência da formação, permitiu verificar que os fatores *perceção de validade do conteúdo* e *design de transferência* apresentavam valores de significância que nos levaram a afirmar que existiam diferenças estaticamente significativas entre os grupos ($F= 3,55$, $p < 0.05$) e ($F= 8,77$, $p < 0.01$) respetivamente (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Perceção da transferência da formação em função do escalão da carreira docente

Fatores	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		
Design de transferência	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 de professores se registavam diferenças, efetuámos o teste de comparações múltiplas a posteriori (*Post hoc scheffe*), tendo este demonstrado a existência de diferenças significativas entre os grupos 5º e 6º escalão e o grupo 7º ao 10º escalão ($p = 0.03$) nos fatores *perceção de validade do conteúdo* e entre os grupos 1º ao 4º escalão e o grupo 7º ao 10º escalão ($p = 0.01$) no fator *design de transferência*.

Quando analisados os valores médios obtidos por cada um dos grupos constatámos que, no que diz respeito ao fator *perceção de validade do conteúdo*, os valores médios aumentam à medida que se progride no escalão da carreira docente. No fator *design de transferência* foi o grupo no qual se encontravam os professores do 7º ao 10º escalão que apresentou uma média mais elevada, sendo que com a média mais baixa se destaca o grupo de professores que se encontrava entre o 5º e o 6º escalão. Podemos então constatar que é no grupo de professores do 7 ao 10 escalão que mais se valoriza quer a *validade de conteúdo*, quer o *design de transferência*, correspondendo a fatores relacionados com o contexto da formação.

Perceção da transferência da formação em função da situação profissional

Quando considerada a situação profissional (professor do Quadro de Agrupamento/ Escola – QA/QE, professor do Quadro de Zona Pedagógica - QZP e professor contratado), podemos constatar que a análise de variância univariada permitiu verificar a existência de diferenças entre grupos nos fatores *suporte do supervisor* ($F=4.72$, $p < 0.05$) e *sanções do supervisor* ($F=4.45$, $p < 0.05$). Salientamos ainda os fatores *resultados pessoais positivos* e *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 (cf. Tabela 5).



Foi possível encontrar, para os *resultados pessoais positivos*, diferenças entre o grupo de professores do QA/QE e o grupo de professores do QZP ($F= 3$, $p=0.05$). Pela análise das médias, verificámos que foram os professores do QA/QE que mais valorizaram este fator no processo de transferência.

No que diz respeito ao fator *suporte do supervisor* as diferenças foram encontradas entre o grupo de professores do QZP e o grupo de professores contratados ($F=4,72$, $p=0.01$). Pela análise das médias podemos constatar que foram os professores contratados a atribuir maior importância a este fator.

Tabela 5 – Perceção da transferência da formação em função da situação profissional

Fatores	Situação profissional	N	M	$\pm DP$	F	P
Resultados pessoais positivos	Professores QA/QE	71	2,88	$\pm 0,67$	3,00	0,05
	Professores QZP	55	2,59	$\pm 0,72$		
	Professores contratados	45	2,81	$\pm 0,63$		
Suporte do supervisor	Professores QA/QE	71	2,57	$\pm 0,79$	4,72	0,01
	Professores QZP	55	2,35	$\pm 0,94$		
	Professores contratados	45	2,86	$\pm 0,77$		
Sanções do supervisor	Professores QA/QE	71	1,82	$\pm 0,74$	4,45	0,01
	Professores QZP	55	1,56	$\pm 0,61$		
	Professores contratados	45	2,00	$\pm 0,86$		
Feedback de desempenho	Professores QA/QE	71	3,12	$\pm 0,50$	3,02	0,05
	Professores QZP	55	2,95	$\pm 0,84$		
	Professores contratados	45	3,26	$\pm 0,54$		

Por fim, em relação ao fator *feedback de desempenho* foram encontradas diferenças entre os professores do QA/QE e os professores contratados ($F=3,02$, $p=0.05$), tendo sido estes últimos, também, que mais destacaram a importância do *feedback* no processo de transferência.

Perceção da transferência da formação em função das habilitações académicas

Relativamente à variável habilitações académicas (cf. Tabela 6), o resultado do t-teste para amostras independentes demonstrou a existência de diferenças entre os dois grupos no fator *sanções do supervisor* ($F=0.50$, $p<0.05$).



Tabela 6 – Percepção da transferência da formação em função das habilitações académicas

Fator	Habilitações académicas	N	M	±DP	F	P
Sanções do supervisor	Licenciatura	128	1,87	±0,74	,503	0,01
	Mestrado	43	1,53	±0,73		

Podemos constatar pela leitura do Quadro 6 que no fator *sanções do supervisor* foram os professores licenciados que apresentaram médias mais elevadas.

Percepção da transferência da formação em função da pertença ao ensino público ou privado

O tipo de estabelecimento de ensino onde os professores lecionavam (público ou privado) foi a variável onde maiores diferenças foram encontradas (cf. Tabela 7), embora ressalvando o facto de, na nossa amostra, o número de professores do ensino privado (N=52) ser cerca de metade dos professores do ensino público (N=119). Após a aplicação do t-teste foram encontrados valores de significância inferiores a 0.05 nos fatores: *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* (F=0.71, p<0.05), *design de transferência* (F=0.09, p<0.05), *desempenho – expectativa resultados* (F=0.79, p<0.05) e *feedback de desempenho* (F=0.73, p<0.05).

Tabela 7 – Percepção da transferência em função da pertença ao ensino público ou privado

Fatores	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	1,7	0,00
	Privado	52	3,05	±0,73		
Sanções do supervisor	Publico	119	1,68	±0,67	,71	0,01
	Privado	52	2,02	±0,87		
Design de transferência	Publico	119	3,77	±0,71	,09	0,02
	Privado	52	3,49	±0,72		
Desempenho – expectativa resultados	Publico	119	3,25	±0,61	,79	0,03
	Privado	52	3,48	±0,63		
Feedback de desempenho	Publico	119	3,00	±0,65	,73	0,00
	Privado	52	3,33	±0,60		



Foi possível ainda verificar que, à exceção do fator *design de transferência*, os professores que lecionavam no ensino privado apresentaram valores médios mais elevados em todos fatores onde se verificaram diferenças significativas, dando assim maior importância ao contexto organizacional na transferência das aprendizagens para a prática profissional.

Conclusões

Com base nos resultados obtidos verificou-se que o LTSI apresenta índices de consistência interna muito próximos dos obtidos por Velada (2007) no contexto de formação profissional. Foi possível constatar que, de entre os vários fatores do LTSI, os professores atribuíram mais importância ao *esforço de transferência – expectativa de desempenho, autoeficácia de desempenho, motivação para transferir e design de transferência*. Estes dados permitem-nos destacar a importância que os fatores sobretudo motivacionais e de capacidade, definidos pelo modelo de Holton et al. (2000), mas também do contexto da formação podem ter na transferência da formação. Por outro lado, os fatores do LTSI menos valorizados dizem respeito ao ambiente organizacional relacionados com as *sanções do supervisor, os resultados pessoais negativos, o suporte do supervisor e resultados pessoais positivos*. Estes resultados têm alguma semelhança com os obtidos no estudo exploratório por Quinzeca, Barreira e Vaz-Rebelo (2019) e em outras investigações realizadas em contextos profissionais diferentes (Caetano & Velada, 2007; Lopes, Bidarra & Barreira, 2016).

Para além de destacar os fatores com maior importância na transferência de aprendizagens, foi ainda possível apurar alguns dados interessantes em função das variáveis sociodemográficas e profissionais consideradas. Assim, 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 da carreira docente.

Os professores contratados, quando utilizam as aprendizagens decorrentes da formação, mostram-se mais focados no suporte do supervisor, no *feedback* que podem receber relativamente ao desempenho das suas funções, bem como nas respostas negativas dos supervisores, do que os professores do QZP e os professores do QA/QE. Já estes últimos parecem estar convictos de que a transferência do que aprenderam durante a formação para o local de trabalho torna-se uma mais-valia para todos os professores.

Quando comparadas as habilitações académicas dos professores, podemos constatar que os que possuem licenciatura percecionam mais respostas negativas, do que os professores com mestrado, por parte dos supervisores quando implementam na escola as aprendizagens realizadas na formação.

O facto de os professores lecionarem em escolas do ensino público ou privado parece ter contribuído para assinalar as diferenças de perceção ao nível de alguns fatores relacionados com o contexto da formação e o contexto organizacional. Assim, os professores do ensino público, mais do que os do ensino privado, consideram que a formação foi essencialmente



concebida e concretizada de forma a preparar melhor os formandos para a transferência de aprendizagens para a escola. Todavia os professores do ensino privado apresentam-se mais preocupados com as sanções e suporte do supervisor, o *feedback* que este pode dar, bem como os resultados pessoais que podem obter, dando assim mais importância aos fatores do contexto organizacional.

Os resultados do estudo permitiram verificar que há necessidade de diferenciar os processos de formação contínua de docentes, em função das características motivacionais e de capacidade, bem como do contexto formativo e organizacional em que se situam. Neste sentido, o presente estudo pode ter implicações práticas importantes para todos aqueles que estejam interessados em alavancar a transferência das aprendizagens da formação para os locais de trabalho. Assim, verificamos que tal como sucede em outros contextos (Lopes, Bidarra & Barreira, 2016), também no caso dos professores a aplicação do LTSI pode ajudar a desenvolver uma cultura de avaliação da formação, na medida em que conseguem identificar-se os fatores que determinam os processos de transferência (Quinzeca, Barreira & Vaz-Rebello, 2019). Os supervisores, quer sejam coordenadores de departamento ou direções das escolas, ao colaborarem na conceção de planos de formação, devem dar atenção aos fatores que mais influenciam, na perceção dos professores, a transferência das aprendizagens, com vista a melhor monitorizar os efeitos das ações no desenvolvimento profissional docente.

Referências bibliográficas

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and direction for future research. *Personal Psychology*, 41(1), 63-105.
- Barreira, C. (2018). Duas abordagens diferentes nos propósitos mas complementares na avaliação dos processos formativos. *Revista Dirigir & Formar*, 20, 12-17.
- Blume, B., Ford, J., Baldwin, T., & Huang, J. (2010) Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4) 1065 – 1105.
- 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.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Estrela, M. T. (2001). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27 – 48.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barrell, J. (1992). *How to teach for transfer*. Cheltenham. Victoria: Hawker Brownlow Education.
- Holton, E. (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, E., Bates, R., & Ruona, W. (2000). Development of Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333-360.
- Holton, E. (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.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Lázaro, J., Barreira, C., & Bidarra, M. G. (2015). Avaliação da percepção de transferência na formação contínua de professores. Comunicação apresentada no Colóquio AFIRSE, *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação* (p.108-109). Lisboa: Instituto de Educação.
- Lopes, L., Bidarra, G., & Barreira, C. (2016). Percepção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação de Adultos: Um Estudo num Centro de Emprego e Formação Profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 97-116.
- 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.
- 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.
- Quinzeca, D., Barreira, C., & Vaz Rebelo, P. (2019). Avaliação do impacto da formação de docentes: o caso do Instituto Superior Politécnico de Maravilha. In CINDU19 VI Congresso Internacional de Docência Universitária. Universidade Vigo (Espanha) (no prelo).
- 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, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 10(3), 303-317.
- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.