

Transferência da Formação: percepção sobre fatores influenciadores de (in)sucesso no contexto escolar

Relatório de projeto

Maria dos Anjos Andrade Fonseca

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Isabel Pereira, Instituto Politécnico de Leiria

Leiria, março de 2024

Mestrado em Utilização Pedagógica das Tecnologias de Informação e da Comunicação

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Porque houve inegáveis momentos de dúvida, momentos em que a vida decidiu pôr à prova a minha capacidade de resistência, é ainda maior a minha gratidão por quem me acompanhou neste percurso.

À minha orientadora, Professora Isabel Pereira, por partilhar comigo o seu conhecimento, o seu rigor e a sua extraordinária capacidade de desatar nós em ideias completamente emaranhadas. Pela sua disponibilidade, apoio, dedicação e cuidado para comigo. Pela confiança que sempre me transmitiu e que foi essencial para eu acreditar ser capaz de concluir este trabalho.

A todos os professores deste Mestrado pelas aprendizagens proporcionadas.

À Joana, a amiga incansável, determinada e persistente, que me trouxe para esta aventura e que está sempre pronta para me ajudar e envolver em projetos comuns,

À Ana que tem o maravilhoso vício de me proteger, ajudar e defender.

À Direção do Agrupamento por todo o apoio e por ter aguentado a loucura de alguns dias sem a minha presença.

Às colegas que participaram neste trabalho e que me concederam tempo, apoio e entusiasmo.

À minha família, a âncora que nunca me deixa ficar à deriva por maiores que sejam as tempestades.

A todos o meu sincero agradecimento.

RESUMO

A formação é considerada um elemento-chave para o enriquecimento pessoal, a qualificação profissional e para o sucesso e competitividade das organizações. Essa valorização é confirmada pelo grande investimento feito em formação e pela legislação que a considera um critério imprescindível para assegurar a progressão nas carreiras profissionais. No entanto, é consensual a ideia de que a maioria das ações formativas não promove as mudanças desejadas, não assumindo grande valor para as organizações que não têm, assim, um retorno proporcional ao investimento efetuado. Atendendo a esta constatação, a problemática da transferência das aprendizagens da formação para o contexto de trabalho, e mais concretamente dos fatores que a influenciam, é um tema que continua atual e a literatura tem convidado a novos debates, onde, a par com fatores já validados, surgem outros ainda a requerer mais estudo. Neste trabalho, pretende-se abordar o conceito da transferência de aprendizagens, referindo-se estudos que contribuíram para o conhecimento e uma melhor compreensão dos fatores que podem promover ou inibir a aplicação de aprendizagens no local de trabalho. O projeto propõe considerar esta temática numa abordagem à formação contínua de professores, cuja avaliação se limita, frequentemente, à recolha do grau de satisfação dos formandos, esquecendo que o mais importante é avaliar se há, ou não, transferência de aprendizagens para o contexto escolar. Nesse sentido, procurou-se aqui aferir a perceção que docentes de 3º Ciclo e Secundário têm sobre a importância da formação na sua prática letiva e identificar fatores que podem potenciar ou dificultar a transferência das aprendizagens para a sua prática profissional. Na sequência do grupo focal, concluiu-se que os docentes (ainda que ocasionalmente já tenham feito formação por meros imperativos do Estatuto da Carreira Docente) reconhecem importância à formação, sobretudo quando relacionada com a área disciplinar e, com implicações na transferência, à que se desenvolve como “Oficina de Formação”.

Palavras chave

Formação; Formação Docente; *Learning Transfer System Inventory* (LTSI); Modelos de Transferência, Transferência de aprendizagens

ABSTRACT

Training is considered a key element for personal enrichment, professional qualification and for the success and competitiveness of organizations. This recognition is confirmed by the significant investment made in training and by legislation that considers it an essential criterion to ensure career progression. However, it is consensual that the majority of training actions do not promote the desired changes, not assuming great value for organizations that do not have a proportional return on the investment made. Given this observation, the issue of transferring learning from training to the work context, and more specifically the factors that influence it, is a topic that remains current and the literature has invited new debates, where, alongside already validated factors, others emerge that require further study. The aim of this work is to address the concept of learning transfer, referring to studies that have contributed to the knowledge and a better understanding of the factors that can promote or inhibit the application of learning in the workplace. The project proposes to consider this theme in an approach to the continuous training of teachers, whose evaluation often limits itself to collecting the satisfaction level of the trainees, forgetting that the most important thing is to assess whether there is, or not, transfer of learning to the school context. In this sense, we sought to assess the perception that 3rd Cycle and Secondary teachers have regarding the importance of training in their teaching practice and identify factors that can enhance or hinder the transfer of learning to their professional practice. As a result of the focus group, it was concluded that teachers (although they have occasionally undergone training due to mere imperatives of the Teacher Career Statute) recognize the importance of training, especially when related to their disciplinary area and, with implications for transfer, that which is developed as a "Training Workshop".

Keywords Training; Teacher Training; *Learning Transfer System Inventory* (LTSI); Transfer Models, Learning Transfer

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	xi
Abreviaturas.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO E PROCESSO FORMATIVO: UM INVESTIMENTO PESSOAL E ORGANIZACIONAL	5
CAPÍTULO 2 – TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO	11
2.1. Transferência da Formação: o grande desafio	11
2.2. Modelos de Transferência	12
2.2.1. Modelo de Kirkpatrick.....	13
2.2.2. Modelo de Brinkerhoff	15
2.2.3. Modelo de Baldwin e Ford	16
2.2.4. Modelo de Holton	19
2.2.5. “Learning Transfer System Inventory” (LTSI)	20
2.3. Novas perspectivas de estudo	22
CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA	23
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	26
4.1. As razões do estudo	26
4.2. Questão de investigação e objetivos	31
4.3. Opções metodológicas	31

4.4. A amostra e o grupo focal.....	32
4.5. Recolha de dados: Grupo focal e análise documental	36
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS	
RESULTADOS	41
5.1. Dimensão: design da formação.....	43
5.1.1. Perceção da validade de conteúdo	44
5.1.2. Tipologia e duração da formação	47
5.1.3. Design de transferência	48
5.1.4. Oportunidade para utilizar a formação	52
5.1.5. Capacidade individual para transferir	53
5.1.6. Princípios de Aprendizagem.....	55
5.2. Características dos Formandos	55
5.2.1. Personalidade.....	57
5.2.2. Locus de controlo	60
5.2.3. Orientação para objetivos	61
5.2.5. Crenças de autoeficácia	62
5.2.6. Preparação prévia dos formandos.....	64
5.2.7. Motivação	67
5.2.8. Atitudes face à organização, trabalho e /ou carreira.....	69
5.2.9. Reação, aprendizagem e retenção.....	70
5.3. Dimensão: Ambiente de Trabalho	72
5.3.1. Suporte do supervisor	73
5.3.2. Oposição do supervisor	74
5.3.3. Suporte dos pares.....	75
5.3.6. Abertura à mudança.....	76
5.3.5. Clima de organização e cultura nacional	79
5.4. Considerações gerais	80

Capítulo 6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSTAS FUTURAS	81
Bibliografia.....	85
Anexos	92
Anexo 1- Definições dos construtos da versão original do LTSI e exemplos de indicadores (Holton et al, 2000 citado por Lázaro 2012)	93
Anexo 2 – Caracterização do Agrupamento de Escolas de Vialonga	94
Anexo 3 – Grupo de Recrutamento; Fonte: DGAE.....	95
Anexo 4 – Transcrição do Grupo Focal.....	96
Anexo 5 – Oferta Formativa 2022/2023 (CFAE- Vila Franca de Xira).....	125
Anexo 6 – Secção I – Modalidades – Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos da Formação Profissional (Nascimento, 2015)	6
Figura 2:Fases do processo formativo (Nascimento, 2015)	8
Figura 3:Modelo conceptual da transferência de aprendizagem (Holton, 2003, p.11) ...	12
Figura 4:Modelo de Kirkpatrick	14
Figura 5:Modelo de Brinkerhoff; adaptado de Nascimento (2015)	15
Figura 7:Modelo de Transferência de Formação de Baldwin e Ford (1988)	16
Figura 8:Modelo Conceptual de Holton (Holton,.1996)	20
Figura 9:Learning Transfer System Inventory - Modelo Conceptual (Holton, Bates, Ruona, 2000)	21
Figura 10:Guião utilizado aquando da preparação do Grupo Focal	39

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:Tabela -Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com a conceção da formação (Burke e Hutchins, 2007).....	17
Tabela 2:Tabela -Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com as características dos formandos (Burke e Hutchins, 2007)	18
Tabela 3:Tabela - Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com o Ambiente de Trabalho (Burke e Hutchins, 2007).....	19
Tabela 4:Eixo 5 do Plano Educativo do Agrupamento de Escolas de Vialonga 2023-2026	27
Tabela 5:Distribuição dos professores por Departamento Disciplinar (Fonte: elaboração própria com base nos dados do programa de gestão de pessoal docente)	38
Tabela 6:Nível de Formação frequentado pelos participantes do grupo focal no âmbito do PTD (Dados recolhidos	38
Tabela 7:Variáveis antecedentes da transferência da Formação (Sequeira, 2021).....	42
Tabela 8:Tabela-síntese da Dimensão “Design da Formação”	44
Tabela 9:Citações do Grupo Focal: Perceção da Validade de Conteúdo	45
Tabela 10:Citações do Grupo Focal: Tipologia e Duração da Formação.....	47
Tabela 11:Citações do Grupo Focal - Design da Formação	49
Tabela 12:Citações do Grupo Focal - Oportunidade para Utilizar a Formação	53
Tabela 13:Citações do Grupo Focal - Capacidade Individual para Transferir	54
Tabela 14:Citações do Grupo Focal - Princípios de Aprendizagem	55
Tabela 15:Tabela- Síntese da Dimensão "Características dos Formandos.....	56
Tabela 16: Citações do Grupo Focal- Características dos Formandos	59

Tabela 17: Citações do Grupo Focal- Locus de Controlo	60
Tabela 18: Citações do Grupo Focal: Orientação para Objetivos	62
Tabela 19:Citações do Grupo Focal – Crenças de autoeficácia	63
Tabela 20: Citações do Grupo Focal - Preparação Prévia dos Formandos	66
Tabela 21: Citações do Grupo Focal- Motivação para Aprender	68
Tabela 22:Citações do Grupo Focal - Atitudes Face à Organização, Trabalho e/ou Carreira	70
Tabela 23:Citações do Grupo Focal – Reação, Aprendizagem e Retenção	71
Tabela 24:Tabela-Síntese da Dimensão "Ambiente de Trabalho"	72
Tabela 25:Citações do Grupo Focal - Suporte do Supervisor	74
Tabela 26:Citações do Grupo Focal - Oposição do Supervisor.....	75
Tabela 27: Citações do Grupo Focal - Suporte dos Pares	76
Tabela 28:Citações do Grupo Focal - Abertura à Mudança	78
Tabela 29:Citações do Grupo Focal - Clima de Organização e Cultura Nacional	80

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados das respostas dos docentes sobre oportunidades de formação no AEV. Relatório de Autoavaliação 2023	28
Gráfico 2: Número de professores no AEV em 2022/2023 e distribuição por vínculo....	33
Gráfico 3: Distribuição dos professores do AEV por grupo disciplinar.....	34
Gráfico 4: Distribuição dos professores por Departamento Disciplinar (Fonte: elaboração própria com base nos dados do programa de gestão de pessoal docente)	35
Gráfico 5: Resultados das respostas dos Docentes à questão sobre a utilização de recursos internos para formação	51
Gráfico 6: Distribuição dos professores por Género em Departamento do AEV	57

ABREVIATURAS

AEV- Agrupamento de Escolas de Vialonga

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE – Centro de Formação de Associações de Escolas

DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar

LTSI - *Learning Transfer System Inventory*

MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

PCDD – Plano de Capacitação Digital dos Docentes

PTD – Plano de Transição Digital

RJFCP- Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores

ROI –*Return On Investment*

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

A transferência das aprendizagens da formação para o contexto de trabalho não é um conceito recente e a temática tem suscitado o interesse de vários investigadores, muitos deles ligados à área da psicologia organizacional (Ford et al., 2018). Atendendo ao facto de motivar investigações há vários anos (Cheng & Ho, 2001), poder-se-ia pensar que estariam já esgotadas as perspetivas de abordagem e que o interesse no tema estaria a diminuir. No entanto, a temática tem-se revelado, sobretudo nas últimas décadas, ainda mais premente, pois a formação é atualmente considerada uma ação estratégica para as organizações que procuram manter a competitividade, numa sociedade em que o ritmo da mudança aumentou (E., Salas & Kozlowski, 2009) e que, para isso, necessitam que os seus colaboradores, estejam permanentemente atualizados. Torna-se ainda mais relevante quando se pensa nos elevados investimentos, humanos e financeiros, que são feitos em formação e que, frequentemente, não alcançam os resultados pretendidos (Hughes et al., 2020). Esta constatação justifica a preocupação com os fatores que facilitam ou dificultam a transferência das aprendizagens para os contextos de trabalho, isto porque sem transferência “os esforços de formação não se vão traduzir nas melhorias desejadas” (Sequeira, 2021).

A docência, independentemente do ciclo de ensino em que é exercida, é uma das profissões que mais solicitações tem tido para se manter atualizada e qualificada perante a sociedade (Campos & Almeida, 2019). As mudanças trazidas pela evolução da tecnologia, por exemplo, impulsionaram o surgimento de “novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino aprendizagem” (Moreira et al., 2020, p.351). O plano de formação das escolas, atualmente muito centrado no Plano de Capacitação Digital dos Docentes (PCDD), desenvolvido no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, é apenas um dos programas formativos que reflete o reconhecimento que é atribuído à formação e ao papel que esta pode desempenhar no processo de adaptação dos sistemas educativos às constantes mudanças do mundo atual.

Segundo Lázaro (2012), reconhece-se à formação contínua de professores um impacto significativo sobre crenças e práticas e, conseqüentemente, sobre os resultados de alunos e sistema escolar. Além da atualização de conhecimentos, a formação deve ser capaz de

potenciar a capacidade de adaptação dos professores aos novos quadros de referência na sociedade e nas mudanças que ocorrem no interior da escola.

A valorização da formação reflete-se também no Estatuto da Carreira Docente (2012) e no sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente. Entre outras condições, para progredirem na carreira, os professores são obrigados a ter, com aproveitamento, frequência de formação contínua especializada num total não inferior a 25 horas no 5º escalão e 50 horas nos restantes escalões.

No entanto, também no campo da formação de docentes prevalece a ideia de que a avaliação se limita ainda muitas vezes à recolha de dados relativos à satisfação dos formandos sobre o conteúdo, materiais e desempenho do formador (Barreira & Lázaro, 2019), não analisando em que medida se verificou a transferência de aprendizagens para o contexto laboral. E, defendem os mesmos autores, é importante realizar investigações acerca do impacto e efeitos da formação nas práticas educativas dos professores e das escolas onde estes desenvolvem o seu trabalho. São muitas as organizações, algumas ligadas ao Ministério da Educação, que investem na formação, mas na maioria das vezes não há como demonstrar que esse investimento teve um retorno, traduzido na melhoria de desempenho dos professores.

Perante esta realidade, e sendo a formação uma preocupação relevante na vida das escolas e dos docentes, formulou-se a seguinte pergunta:

“Quais os fatores que potenciam a transferência de aprendizagens da formação para o contexto de trabalho em professores do 3º Ciclo e Secundário num Agrupamento de Escolas do Ensino Público?”

Para dar resposta à pergunta foram delineados para este trabalho os seguintes objetivos:

- (i) Avaliar a importância que é dada pelos professores à formação que têm frequentado ao longo da sua vida profissional;
- (ii) Aferir se os professores consideram haver transferência de aprendizagens das ações de formação para o seu local de trabalho – a Escola;
- (iii) Identificar fatores que podem promover ou inibir a transferência de aprendizagens da formação para a prática letiva dos professores;

- (iv) Compreender diferenças na percepção, ideias e comportamentos existentes no grupo de professores.

É olhando a todos estes fatores – uma obrigatoriedade de frequência de formação para progressão na carreira, um investimento em recursos humanos, materiais e financeiros para oferta de formações que terão como objetivo melhorar práticas que se reflitam no resultado dos alunos e na melhoria das escolas - que este projeto de investigação ganha sentido. A identificação e a avaliação dos fatores suscetíveis de influenciar a transferência de aprendizagens revestem-se de uma importância crucial, tendo em conta o papel que esta pode assumir na alteração de comportamentos, na melhoria de desempenho, individual e organizacional, e na consequente maximização do investimento que é feito em formação.

Acresce a todos estes aspetos, a motivação pessoal e profissional, uma vez que o tema é perspectivado enquanto professora-consequentemente, formanda, em inúmeras ocasiões-, e formadora, em alguns momentos pontuais. Integrar um órgão de gestão do Agrupamento foi também um fator relevante. Como Adjunta da Direção há três anos, há uma visão mais abrangente do envolvimento do corpo docente do Agrupamento em ações de formação e, inevitavelmente, surgem as questões sobre o impacto que estes podem ter no desempenho dos professores, nos resultados dos alunos e no funcionamento da escola. Além disso, surge a preocupação com a responsabilidade que uma Direção pode ter, não só na implementação de planos formativos relevantes para a escola, bem como na influência que a sua forma de atuar pode exercer sobre os professores e, muito concretamente, no modo como estes trazem as aprendizagens para o contexto escolar e as aplicam no dia a dia.

Este trabalho está estruturado em duas partes distintas. Na primeira parte, no enquadramento teórico, aborda-se o tema da transferência de aprendizagens e será primeiramente feita uma referência à problemática da avaliação da formação, uma vez que esta questão é incontornável se considerarmos que a transferência é um dos critérios que determina o sucesso do processo formativo. Na abordagem à temática da transferência das aprendizagens serão mencionados alguns modelos que se destacam na literatura. De acordo com Veloso et al. (2015a), destacam-se o modelo de Kirkpatrick (1959), apontado como pioneiro no estudo desta questão, o de Baldwin & Ford (1988), a partir do qual se geraram as bases para novas linhas de investigação, e o de Holton (1996)

que resultou na criação de uma ferramenta internacional de avaliação dos fatores de transferência de aprendizagem - o *Learning Transfer System Inventory* (LTSI). Na segunda parte, apresenta-se a metodologia. Será apresentada a pergunta de investigação, os objetivos, a caracterização da amostra, a tipologia e os procedimentos de estudo. Seguir-se-á a apresentação dos dados, a análise dos resultados e as considerações finais onde se sintetizam os principais resultados obtidos e as propostas para investigações futuras na área em estudo.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO E PROCESSO FORMATIVO: UM INVESTIMENTO PESSOAL E ORGANIZACIONAL

A formação assume-se como um dos métodos em que as organizações mais frequentemente investem quando procuram promover a melhoria do desempenho e da produtividade dos trabalhadores (Sitzmann & Weinhardt, 2018).

De acordo com Velada (2007), para as organizações, a formação é o mecanismo privilegiado para incorporar novos conhecimentos e competências, ou melhorar os já existentes.

Nas últimas décadas, a formação tem evoluído a um ritmo acelerado para satisfazer a procura de competências alargadas, profundas e flexíveis, exigidas por um ritmo de mudança mais rápido, num mundo que se tornou mais pequeno e que leva as organizações a competir globalmente num mundo virtual e multicultural (E., Salas & Kozlowski, 2009).

Também para Cascio (2019), vivemos tempos emocionantes para a aprendizagem e desenvolvimento. Para este autor, as três tendências que estão a reformular organizações e o ambiente em que o trabalho é realizado - globalização, tecnologia, e mudanças demográficas/diversidade cultural crescente - tornam fundamental o investimento em ações de formação que tragam vantagens para o colaborador e para a organização e que permitam aumentar o desempenho individual e, como consequência, a eficiência organizacional.

De facto, sustenta Velada (2007), ao contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, a formação contribui, conseqüentemente, para um melhor desempenho da organização, cumprindo, assim, um duplo objetivo. Nascimento (2015), ao sintetizar os objetivos da formação (conforme Figura 1) identifica igualmente esta sua dupla abrangência:

“Em termos gerais, a formação tem como finalidade o desenvolvimento do conhecimento, capacidades e habilidades profissionais dos colaboradores para que possam exercer a sua atividade profissional com maior eficiência, eficácia e

satisfação, contribuindo para a prossecução dos objetivos organizacionais”
(Nascimento, 2015, p.202).



Figura 1: Objetivos da Formação Profissional (Nascimento, 2015)

Para Nascimento (2015), a chave da competitividade, mais do que no capital financeiro, reside nas pessoas, sendo o investimento no capital intelectual determinante para a competitividade das empresas e para a capacidade de estas enfrentarem as exigências constantes ao nível da inovação, renovação, complexidade e flexibilidade.

As mudanças do mundo atual pressionaram, assim, as organizações a desenvolver o seu capital humano – conhecimentos e competências alargados, profundos e flexíveis- para sobreviver e prosperar num mundo em rápida mudança. Esta pressão para desenvolver o capital humano levou a que a formação passasse para o primeiro plano como meio de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento nas organizações (E., Salas & Kozlowski, 2009).

À medida que a natureza do trabalho muda, e é também, cada vez mais, exigido aos trabalhadores o desenvolvimento de um vasto e mutável conjunto de competências essenciais para o sucesso das suas organizações (Grossman & Salas, 2011), para os trabalhadores, aprender não é uma opção, mas sim uma condição de sobrevivência e de desenvolvimento (Nascimento, 2015). Se existir formação dirigida e adequada a todos os níveis da organização, os trabalhadores e as chefias serão mais capazes de enfrentar desafios e gerir dificuldades. A formação poderá assumir um papel fulcral na atração e retenção de colaboradores, na coesão e no sentimento de pertença à organização, trazendo isso benefícios ao nível de um menor absentismo e um maior espírito de equipa.

As vantagens a nível individual, do grupo e da organização são também reiteradas por Cascio (2019), sublinhando que a formação contribui para fortalecer o bem-estar e aumentar o desempenho dos colaboradores.

Uma formação eficaz pode resultar em maior produtividade, melhor qualidade de trabalho, maior motivação e empenho, maior moral e trabalho de equipa e menos erros, culminando numa forte vantagem competitiva (Grossman & Salas, 2011).

Além dos efeitos sobre a produtividade, a maximização de lucros e redução de custos, a capacidade de adaptação das organizações a contextos em mudança, a minimização de fatores de risco, é também apontada à formação a capacidade de promover o comprometimento dos trabalhadores. Perante a organização do mundo de trabalho atual, o comprometimento, organizacional e/ou profissional, tem consequências nos resultados em diferentes domínios como o absentismo, motivação, bem-estar, satisfação e desempenho (Becker et al., 2009)

Para Meyer & Allen (1997), o comprometimento é um estado psicológico. Este resulta da relação que o indivíduo tem com a organização em que trabalha e que tem implicações na sua decisão de permanecer ou sair da mesma. Pode ser de ordem afetiva – ligação emocional/identificação/envolvimento com a organização -, normativa – obrigação / dever moral para com a organização - e calculativa – necessidade de permanecer na organização – custos de saída elevados ou falta de alternativas. Na perspetiva dos mesmos autores, os trabalhadores podem revelar, em graus diferentes, estas três componentes de comprometimento e sublinham a importância de identificar em que medidas as três componentes interagem entre si, formam diferentes perfis de comprometimento e influenciam comportamentos individuais. Meyer et al. (2002) identificam ainda uma correlação entre comprometimento organizacional e comprometimento profissional. Este é definido como o comprometimento do indivíduo para com a profissão, pressupondo uma identificação forte com os seus objetivos e valores, bem como com o grau de importância que esta assume na vida de um indivíduo. Ainda que se aplique a todas as profissões, muitos dos estudos focam-se em profissões com acentuada complexidade e sentido identitário, entre as quais a de professor. Akar (2018) refere vários estudos com professores universitários onde se verifica uma ligação entre comprometimento profissional e questões do bem-estar, continuidade na instituição, desempenho e mesmo no resultado dos seus alunos.

O reconhecimento da importância estratégica da formação contribui, assim, para fortes investimentos financeiros e um esforço considerável na formação dos colaboradores por parte das organizações. Estas investem cada vez mais na formação porque é uma ferramenta poderosa para produzir os resultados de aprendizagem cognitivos, comportamentais e afetivos essenciais para a sua sobrevivência (Grossman & Salas, 2011). E, a um nível macro, também a sociedade ganha, quando práticas mais eficazes de formação influenciam o desenho de novas políticas nacionais (Sequeira, 2021).

Nascimento (2015) define a formação como um processo de aquisição de competências que visa promover o desenvolvimento pessoal e organizacional. Deve promover mudanças ao nível das vertentes cognitiva -aquisição de conhecimentos teóricos, retenção mnésica, compreensão de conceitos e suas relações – afetiva – que aponta para a alteração de comportamentos, atitudes, comunicação e relacionamento interpessoal- e operacional – visando a aquisição de aptidões e habilidades para a execução das atividades /tarefas. Estas três vertentes correspondem, respetivamente, aos domínios do saber, do saber-ser e do saber-fazer. Sendo assim, entende-se que a formação deve promover não só a aquisição de conhecimentos, como também potenciar alterações na comunicação e no relacionamento interpessoal e conduzir ao desenvolvimento de competências que levem a uma execução de tarefas de forma mais eficiente.

Para compreender alguns dos fatores que podem influenciar a transferência da formação, é importante conhecer as etapas consideradas essenciais aquando da planificação de uma ação formativa (Figura2).

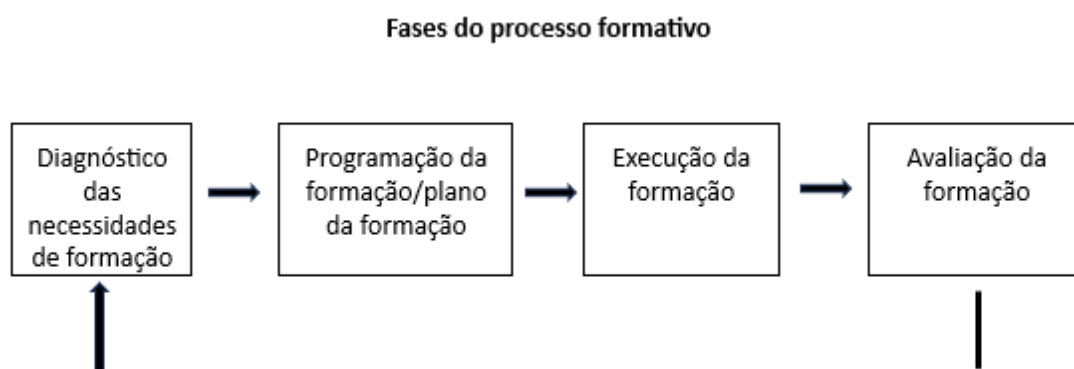


Figura 2: Fases do processo formativo (Nascimento, 2015)

A primeira etapa do ciclo de formação deverá ser o diagnóstico de necessidades. Este diagnóstico deve ser considerado como o elemento-chave do plano formativo, uma vez que é aqui que se estabelecem as metas que se ajustam aos objetivos e à estratégia organizacional (Garavan et al., 2020).

Velada (2007) refere que a necessidade de formação pode resultar de fatores individuais (falta de competências necessárias ao bom desempenho da função) ou de fatores organizacionais (introdução de novas tecnologias ou emergência de novos desafios colocados pelo meio envolvente, por exemplo). As necessidades de formação devem ser, estabelece Nascimento (2015), pesquisadas, analisadas e determinadas periodicamente com vista a estabelecer um plano de formação coerente.

O plano de formação constitui-se como um “instrumento de gestão de pessoas que permite o planeamento e organização das ações de formação, em função das necessidades identificadas e dos objetivos definidos” (Nascimento, 2015, p.219).

Após o diagnóstico, deverá ser efetuada, então, a análise das necessidades da formação, das motivações e das expectativas dos formandos, bem como verificar o número de participantes e os recursos disponíveis. Nesta segunda fase, que consiste na programação da formação, devem ser ponderados e definidos conteúdos, métodos, técnicas, suportes pedagógicos, decidir quem vão ser os formadores, definir local, duração e apresentar o cronograma.

A terceira fase do ciclo formativo corresponde à execução da formação. Ainda que o tempo deva ser gerido, aplicando as estratégias ajustadas e recorrendo aos métodos e técnicas pedagógicas planeadas, no decurso das sessões o formador poderá proceder a reajustes ao que foi anteriormente estabelecido de forma a assegurar a eficácia da formação. São apontados como fatores críticos: adequação do programa às necessidades reais da organização, do processo de trabalho e do trabalhador; a escolha e preparação do material a utilizar; o espírito de colaboração no processo de aprendizagem; as competências técnicas, cognitivas e relacionais dos formadores; a motivação e qualidade dos formadores (Nascimento, 2015).

A última fase será a avaliação da formação. Esta diz respeito ao processo metódico de recolha de dados e de análise de todo o processo, desde a conceção até aos resultados da formação, de forma a determinar em que medida os objetivos foram atingidos.

A avaliação da formação deve dar resposta a duas questões: (1) saber em que medida foram atingidos os objetivos em relação à aquisição de aprendizagens; (2) perceber em que medida o alcance dos objetivos definidos contribuiu para alterar ou melhorar o desempenho dos formandos no local de trabalho (Lázaro, 2012). Contudo, a avaliação da formação tem-se limitado muitas vezes à análise de variáveis de entrada – características e expectativas dos formandos -, à recolha de dados sobre o seu grau de satisfação com aspetos da formação – material, conteúdos, recursos - e às aprendizagens, pois é necessário atribuir uma classificação aos formandos, ficando, assim outros níveis sem avaliação, nomeadamente a transferência das aprendizagens adquiridas para os locais de trabalho (Barreira & Lázaro, 2019).

CAPÍTULO 2 – TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO

2.1. TRANSFERÊNCIA DA FORMAÇÃO: O GRANDE DESAFIO

A preocupação com a avaliação dos processos formativos tem vindo a ganhar pertinência na área de gestão de recursos humanos, pois alguns indicadores de eficácia organizacional demonstram que não é suficiente presumir que o facto de se frequentar uma formação resulta sempre numa melhoria de desempenho profissional e organizacional (Velada, 2007).

O retorno do investimento realizado nas ações de formação constitui-se, nos dias de hoje, como uma preocupação-chave das organizações (Nascimento, 2015). Avaliar as ações de formação e o seu impacto imediato, a médio e longo prazo, no contexto organizacional e, por vezes, na sociedade, é essencial, pois será a solução para eliminar programas ineficazes e manter os que se consideram adequados.

Holton (1996) afirma que a maioria das formações não promove as mudanças pretendidas devido à incapacidade de transferir as aprendizagens para o local de trabalho.

De acordo com Hughes et al. (2020), as organizações gastam todos os anos “bilhões de dólares” em iniciativas de formação e educação, mas continua a ser comum a incapacidade de aplicar da melhor forma, no contexto de trabalho, os conhecimentos, as aptidões e as atitudes adquiridas. Burke & Hutchins (2007) referem que as estimativas da extensão exata do problema da transferência variam desde a estimativa de Georgenson (1982), segundo a qual apenas 10% da formação resulta numa mudança de comportamento, até aos dados do inquérito de Saks (2002), que sugerem que cerca de 40% dos formandos falham na transferência imediatamente após a formação, 70% falham na transferência um ano após o programa e, em última análise, apenas 50% dos investimentos em formação resultam em melhorias organizacionais ou individuais. E já, num artigo mais atual, Kuo & Tien (2024)) reforçam a ideia de que a taxa de transferência é baixa, apontando peritos que estimam a utilização dos conteúdos de formação no local de trabalho entre 10% e 20%.

Para Lázaro (2012, p.2), a transferência das aprendizagens é, assim, “um dos maiores desafios em matéria de formação”.

A transferência de aprendizagens é definida, por Bates et al. (2012, p.549), como “a medida em que os conhecimentos, competências e habilidades aprendidas na formação são generalizadas e mantidas no trabalho”. A generalização e a manutenção, no contexto laboral, dos conhecimentos, competências e comportamentos adquiridos na formação são, então, as duas condições para a transferência (Ford et al., 2018). No entanto, Hughes et al. (2020) referem que estimativas demonstram que entre 52% e 92% da aprendizagem adquirida é perdida no prazo de um ano após a formação, resultando na perda de despesas organizacionais e na incapacidade de evidenciar o retorno do investimento.

Holton e Baldwin (2003) apresentam o conceito de “distância da transferência”, ou seja, o intervalo existente entre o ambiente de formação e a sua aplicação no local de trabalho. O modelo concetual (Figura 3) inclui duas fases, cada uma delas subdividida em 3 subfases, e será a passagem com sucesso por todas elas que conduzirá à transferência efetiva de aprendizagens para o local de trabalho com consequentes mudanças no desempenho individual e na organização a longo prazo (Velooso et al., 2015b).

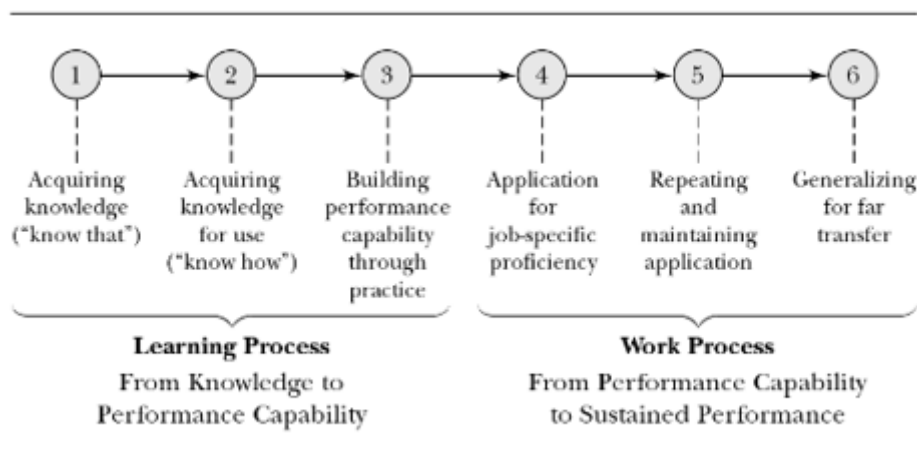


Figura 3: Modelo conceitual da transferência de aprendizagem (Holton, 2003, p.11)

2.2. MODELOS DE TRANSFERÊNCIA

As revisões sobre transferência de formação (Baldwin & Ford, 1988; Baldwin et al., 2009) referem a complexidade do processo de transferência. Este processo dinâmico

aponta para uma progressão de eventos desde a pré-formação de experiências até à aquisição de conhecimentos, capacidades e competências. Considera ainda a capacidade de aplicar as aprendizagens recentes no trabalho e em outras atividades, além das que eram inicialmente visadas pela formação. Holton (2005) sublinha a noção de “sistema de transferência”, um processo influenciado por múltiplos fatores, incluindo diferenças individuais, aspetos relacionados com a ação de formação e fatores contextuais, que atuam num sistema algo complexo de influências.

De acordo com Sequeira (2021), as investigações sobre o tema dividem-se em estudos detalhados sobre variáveis isoladas e o desenvolvimento de modelos de transferência. Entre estes, uns assentam na lógica de estádios ou fases (Brinkerhoff, 1988; Kirkpatrick, 1959^a, 1959^b), outros num foco particular sobre os fatores determinantes da transferência (Baldwin & Ford, 1988; Holton, 2005) e outros, mais recentes, tentam uma convergência de ambas as abordagens (Blume et al., 2019; Sitzmann & Weinhardt, 2018).

2.2.1. MODELO DE KIRKPATRICK

A transferência das aprendizagens corresponde ao terceiro nível do Modelo Hierárquico de Resultados da Formação, proposto por Donald Kirkpatrick, apresentado na sua primeira versão em 1959. Apesar de lhe serem apontadas algumas limitações, nomeadamente por Holton (1996) que não o considera modelo, mas sim uma taxonomia, esta proposta continua a ser uma referência nos contextos formativos.

Kirkpatrick, como se pode observar na Figura 4, propõe quatro níveis para avaliar a qualidade da formação: o nível 1 – reação /satisfação; nível 2 – aprendizagem; nível 3 – comportamento e nível 4 – resultado. O nível 1 determina o grau de satisfação dos formandos com a ação e é o mais utilizado porque é fácil, rápido e económico (Barreira, 2019); o nível 2 incide na aquisição de conhecimentos, pretendendo avaliar se os formandos estão a aprender os conteúdos abordados; o nível 3 centra-se no comportamento e pretende verificar se a formação promoveu mudanças comportamentais e em que medida estas podem ser resultado da formação; o nível 4 examina os resultados institucionais que demonstram um bom retorno sobre o investimento e que pode ser atribuído à formação (Cahapay, 2021).

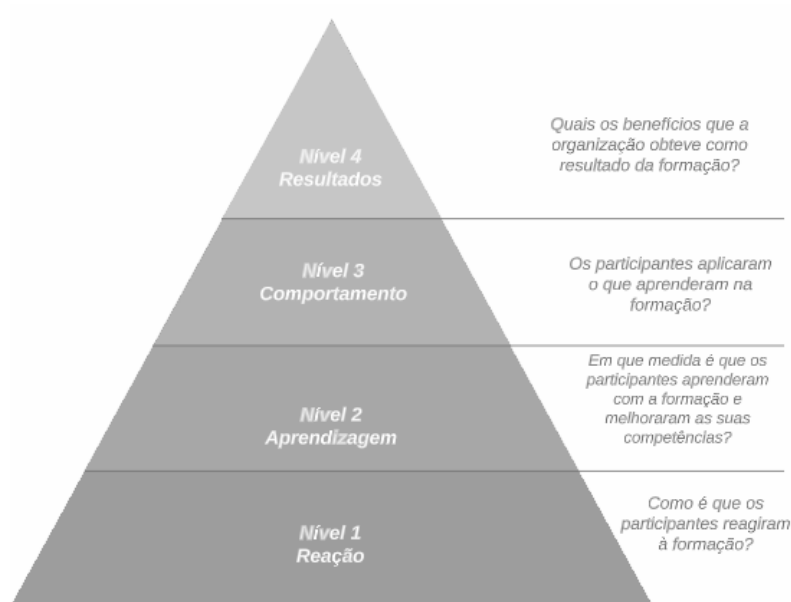


Figura 4: Modelo de Kirkpatrick

Segundo Velada (2007), a literatura empírica revela que a maioria dos estudos de avaliação da formação tem incidido sobre o primeiro e segundo níveis. Os níveis 3 e 4 são os mais difíceis de avaliar, pois inserem a avaliação do programa formativo num conjunto de inúmeras variáveis. Para observar as alterações no desempenho profissional dos formandos, Kirkpatrick (1979, 1996) destaca os seguintes aspetos: (1) efetuar uma avaliação de desempenhos antes e depois da formação, (2) incluir, na avaliação, diversos atores das organizações – formandos, chefias, pares-, (3) analisar estatisticamente dados antes e depois da formação para verificar as eventuais alterações resultantes da formação, (4) realizar a avaliação três meses ou mais após a conclusão da formação, (5) utilizar um grupo de controlo para determinar quais as mudanças que são resultado da intervenção realizada.

As questões que se levantam para avaliar os resultados – nível 4 - (e que poderiam ser: (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 efetuado? (3) qual é o retorno (ROI – *return on investment*) do investimento realizado?) - não têm normalmente resposta porque os formadores não sabem medir os resultados e compará-los com o custo do programa e, mesmo que soubessem, os resultados evidenciariam, sem provas válidas e fiáveis que os resultados obtidos proviessem da formação.

Cahapay (2021), por exemplo, num estudo sobre a aplicação do modelo de Kirkpatrick no contexto do ensino superior, refere que, no nível comportamental - que procura descrever a forma como a aprendizagem foi transferida ou alterou os comportamentos dos participantes no local de trabalho - a avaliação é feita normalmente através de inquéritos. E, na sua perspetiva, avaliação da mudança de comportamento exige provas contundentes que vão para além das perceções dos participantes. Os resultados medidos pelo nível quatro são exclusivamente avaliados por meios monetários, pelo que haverá a necessidade de se reelaborarem os quadros de avaliação e reformular os métodos para avaliar adequadamente este nível.

2.2.2. MODELO DE BRINKERHOFF

Em 1989, o modelo de Brinkerhoff contemplava seis estádios de desenvolvimento do processo formativo, organizados numa estrutura circular, enfatizando a ideia da aprendizagem como um processo contínuo e da importância de todas as decisões terem por base as experiências anteriores (Figura5).



Figura 5: Modelo de Brinkerhoff; adaptado de Nascimento (2015)

Este modelo partilhava com o de Kirkpatrick a lógica da organização por estádios e o foco na questão da avaliação, mas contemplava mais dois períodos temporais, um anterior e outro posterior à formação. Reforçava ainda a importância de a avaliação demonstrar não só a eficácia da formação, como também a relação desta com o desenvolvimento de competências, melhoria de desempenho e uma maior eficácia organizacional. A fase 6 questiona a validade da formação, ou seja, se a organização retira benefícios pelo facto de os participantes reterem e utilizarem os conhecimentos aí adquiridos, confrontando investimento com custos do programa.

2.2.3. MODELO DE BALDWIN E FORD

Baldwin e Ford (1988) desenvolveram, de acordo com Velada (2007), um dos modelos mais influentes sobre o processo de transferência (Figura 6). Estes autores referem que muitas vezes a formação obteve sucesso, com os formandos a pronunciarem-se de forma positiva relativamente à satisfação, mas de volta ao trabalho têm muitas dificuldades em aplicar as aprendizagens que efetuaram.

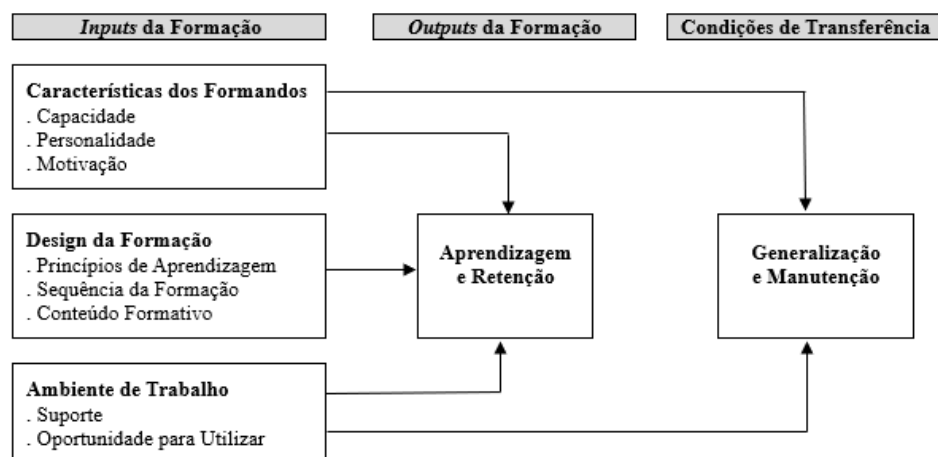


Figura 6: Modelo de Transferência de Formação de Baldwin e Ford (1988)

Os autores organizaram o seu modelo considerando que a transferência da formação é determinada por três aspetos chave: (1) *inputs* da formação – que incluem as características individuais dos formandos (como, por exemplo, capacidades, motivação, personalidade), conceção da formação (princípios de aprendizagem, sequência e utilidade dos conteúdos da formação) - e o ambiente de trabalho (onde está incluído o suporte social dos pares e das chefias e as oportunidades para aplicar no local de trabalho as

competências aprendidas); (2) *outputs* da formação – que incluem a aprendizagem e a retenção - e (3) as condições de transferência - generalização e manutenção das aprendizagens.

Considerando as mudanças que podem ocorrer nos comportamentos e competências dos formandos no decurso do processo de transferência, Baldwin e Ford (1988) acrescentaram ainda a noção de “curvas de manutenção”. A eficácia da transição da formação para o contexto de trabalho pode variar de trabalhador para trabalhador e pode gerar um efeito de contágio, favorecendo a continuidade da transferência (Sequeira, 2021).

Com base no trabalho de Baldwin e Ford (1988), Burke & Hutchins (2007) efetuaram uma revisão de estudos que abordavam as variáveis influenciadoras da transferência. Nessa visão geral, Burke & Hutchins (2007) apresentaram essas variáveis em três tabelas, correspondendo cada uma delas às três dimensões que sobressaem nos estudos: conceção da formação, características dos formandos e ambiente de trabalho. Podem-se, assim, observar facilmente os fatores considerados em cada uma das dimensões.

Na dimensão da conceção da formação (Tabela 1), os estudos destacavam, com uma forte relação na transferência, os objetivos de aprendizagem, a relevância do conteúdo, a prática e *feedback*, a modelação comportamental e a gestão de erros.

<i>Variable</i>	<i>Strong or Moderate relationship with transfer</i>	<i>Mixed Support</i>	<i>Minimal empirical research exists</i>	<i>Research is needed to clarify or to build findings</i>
Needs analysis			⊙	○
Learning goals	✓			
Content relevance	✓			
Practice & feedback	✓			
Over-learning				○
Cognitive overload				○
Active learning			⊙	○
Behavioral modeling	✓			
Error-based examples	✓			○
Self-management strategies		⊙		○
Technological support			⊙	○

Tabela 1: Tabela -Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com a conceção da formação (Burke e Hutchins, 2007)

Sete das variáveis requeriam ainda mais investigação para clarificar ou sustentar conclusões: análise das necessidades, sobrecarga cognitiva, reforço da aprendizagem, aprendizagem ativa, gestão de erros, estratégias de autogestão e apoio técnico.

Na dimensão das características dos formandos (Tabela 2), era apontada uma forte relação da transferência com as seguintes variáveis: capacidade cognitiva, autoeficácia, motivação pré-formação, ansiedade e afetividade negativa, abertura á experiência, perceção da utilidade, planeamento de carreira e comprometimento organizacional. Apontava-se a necessidade de mais investigação para a motivação para aprender e para transferir, a motivação intrínseca e extrínseca, a conscienciosidade, a extroversão, a abertura à experiência e o locus de controlo.

<i>Variable</i>	<i>Strong or Moderate relationship with transfer</i>	<i>Mixed Support</i>	<i>Minimal empirical research exists</i>	<i>Research is needed to clarify or to build findings</i>
Cognitive ability	✓			
Self-efficacy	✓			
Pretraining motivation	✓			
Motivation to learn			⊙	○
Motivation to transfer			⊙	○
Extrinsic vs. intrinsic motivation		✦		○
Anxiety/ Negative affectivity	✓			
Conscientiousness		✦		○
Openness to experience	✓			○
Extroversion			⊙	○
Perceived utility	✓			
Career planning	✓			
Organizational commitment	✓			
External vs. internal locus of control		✦		○

Tabela 2: Tabela - Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com as características dos formandos (Burke e Hutchins, 2007)

Por fim, na dimensão do Ambiente de Trabalho (Tabela 3), sobressaíam, como fatores relevantes, o clima de transferência, o suporte de pares e supervisores e a oportunidade para utilizar a formação. No entanto, à exceção do suporte dos pares e da oportunidade para utilizar a formação, todas as outras variáveis surgem associadas à necessidade de uma maior investigação.

<i>Variable</i>	<i>Strong or Moderate relationship with transfer</i>	<i>Mixed Support</i>	<i>Minimal empirical research exists</i>	<i>Research is needed to clarify or to build findings</i>
Strategic link			○	○
Transfer climate	✓			○
Supervisory support	✓	✦		○
Peer support	✓			
Opportunity to perform	✓			
Accountability			○	○

Tabela 3: Tabela - Síntese resultante de vários estudos sobre variáveis relacionadas com o Ambiente de Trabalho (Burke e Hutchins, 2007)

2.2.4. MODELO DE HOLTON

Complementando o trabalho de Baldwin e Ford, o modelo original de Holton (1996) contemplava três níveis de resultados: aprendizagem, desempenho individual e desempenho organizacional. Holton, acreditando que o modelo de Kirpatrick atribuía as falhas de transferência à formação, procurou desenvolver um modelo mais abrangente que englobasse as variáveis que influenciam a transferência de conhecimento.

De acordo com Holton (1996) os níveis de resultados (aprendizagem, desempenhos individual e organizacional) são influenciados por variáveis primárias - aptidão, motivação para aprender, reação à aprendizagem, design de transferência, motivação para transferir, condições de transferência, utilidade esperada, ligação aos objetivos organizacionais e eventos externos - e ainda variáveis secundárias - prontidão para a atuação, atitudes no trabalho, características de personalidade e cumprimento da intervenção - (Passmore & Velez, 2012). Na figura 7 é possível verificar como a estrutura de Holton não é estática.

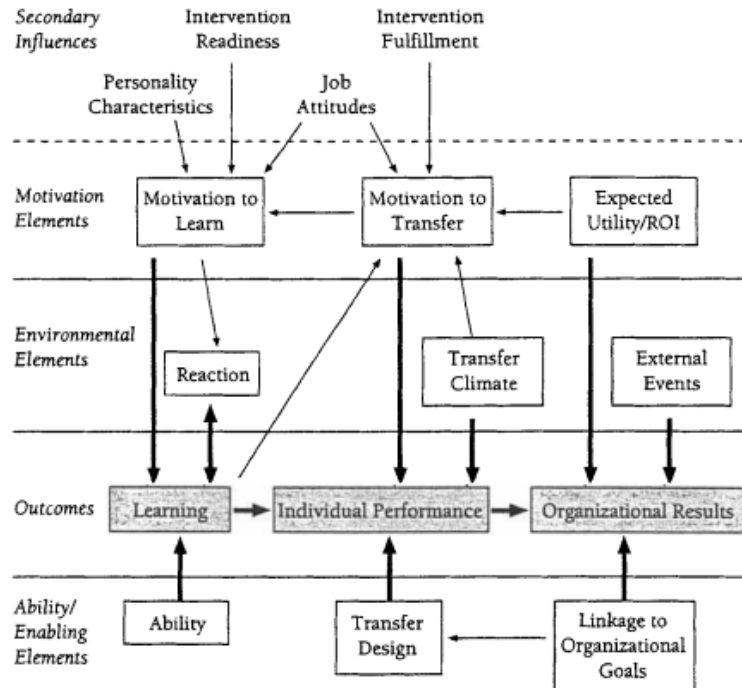


Figura 7: Modelo Conceitual de Holton (Holton, 1996)

De forma a aplicar e validar o seu modelo e, antevendo a criação indiscriminada de instrumentos de avaliação, Holton criou o Inventário de Sistemas de Transferência da Aprendizagem – LTSI- (Holton et al., 2000).

2.2.5. “LEARNING TRANSFER SYSTEM INVENTORY” (LTSI)

O *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) é, segundo Bates et al. (2012), um instrumento concebido para avaliar de forma empírica a percepção que os trabalhadores têm sobre os fatores que potenciam ou inibem a transferência da formação. Pode servir para a identificação de problemas antes da formação, ser utilizado como parte de uma avaliação contínua de programas em curso, assumir-se como ferramenta de diagnóstico para investigar problemas de formação ou como guia para o desenvolvimento de estratégia de transferência (Holton et al., 2000).

A primeira versão (1997), designada por *Learning Transfer Questionnaire* (LTQ), foi revista por Holton et al. (2000) e deu origem ao LTSI que assenta no pressuposto de que a formação pode contribuir para resultados ao nível da aprendizagem, do desempenho individual e do desempenho organizacional.

De acordo com Velada (2007), o LTSI, desenvolvido por Holton e colaboradores (2000), é conhecido como o instrumento com maior validade para avaliar os fatores que influenciam a transferência da formação para o local de trabalho. O modelo (conforme a Figura 8) é composto por um conjunto de dezasseis preditores, organizados em dimensões de “Capacidade” (onde estão reunidas as variáveis associadas ao desenho da formação), “Motivação” (reunindo as variáveis relacionadas com as características dos formandos) e Ambiente de Trabalho (variáveis relacionadas com fatores organizacionais), refletindo assim o impacto do ambiente formativo, do formando e do contexto de trabalho sobre a transferência. O modelo é ainda atualizado por Holton e Bates (2002) e por Holton (2005), mas o LTSI manteve os 16 fatores, permitindo atualmente concretizar a avaliação da transferência da formação em diferentes contextos profissionais (Barreira et al. 2019).

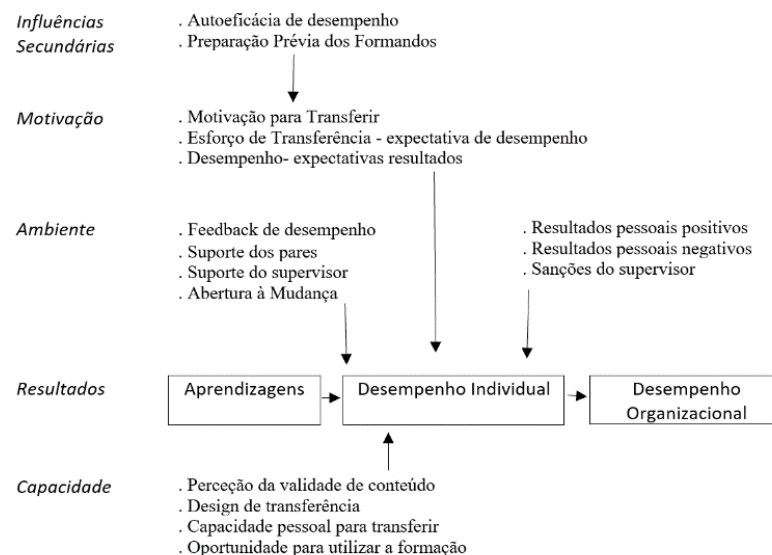


Figura 8: Learning Transfer System Inventory - Modelo Conceptual (Holton, Bates, Ruona, 2000)

Para facilitar a compreensão de cada um dos fatores, apresenta-se a definição de cada um deles no Anexo 1.

2.3. NOVAS PERSPETIVAS DE ESTUDO

De acordo com Schoeb et al., (2021) a investigação sobre a transferência da aprendizagem registou um crescimento sem precedentes nos últimos anos. Na sua meta-análise estes autores referem alguns problemas que surgem nos estudos, como a coexistência de diferentes conceções de transferência, uma variedade de instrumentos para medir o mesmo construto ou o predomínio de uma avaliação de transferência baseado apenas numa fonte de informação, por exemplo. Nesse sentido, apontam orientações para a investigação futura e referem a meta-análise de Blume et al. (2010) como uma das grandes revisões sobre transferência. Para eles, foi este estudo que relançou o debate sobre a temática da transferência da formação, defendendo a necessidade de esclarecer o impacto de outras variáveis como o intervalo de tempo entre a formação e a medida da transferência, a fonte de informação (auto-reporte ou várias fontes), o tipo de competências (*closed skills* – requerem apenas imitação do que é aprendido ou *open skills* – mais complexas, exigindo criatividade na adaptação das novas aprendizagens), diferenciação entre utilização e eficácia na definição de transferência e o contexto em que a pesquisa ocorre (laboratório ou contexto real).

Sequeira (2021) refere que o papel do formando, por exemplo, começa a ser visto numa nova perspetiva. Enquanto elemento fundamental da investigação sobre transferência começa a ganhar relevo o seu papel como responsável ativo pela sua própria trajetória de aprendizagem. Qualquer tarefa de trabalho pode ser uma experiência de aprendizagem para o indivíduo, desde que este a considere suficientemente significativa no seu percurso, sendo a formação apenas mais uma delas.

Baldwin et al. (2017) apontam para uma perspetiva mais focada na Pessoa, defendendo um melhor conhecimento do formador e do formando e de como as suas experiências pessoais moldam o contexto de aprendizagem.

E, por fim, também o contexto de aprendizagem tem vindo a evoluir. Hoje surge o conceito de autoestudo, que pode até ocorrer em formato online, e emergem estratégias de aprendizagem informal, já que o local de trabalho é também um sítio de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCÊNCIA

Para Campos & Almeida (2019), a profissão docente, independentemente do grau de ensino em que é exercida, é uma das profissões com mais solicitações para se manter atualizada e qualificada face às alterações da sociedade. Para isso, tem sido imperativo e incontornável o investimento num processo formativo, o qual deve ser entendido a partir das múltiplas dimensões – sociais, económicas e históricas – em que os docentes estão inseridos no âmbito educacional. Defendem ainda os mesmos autores que, sendo a docência uma atividade complexa, esta exige uma formação rigorosa, não se podendo pensar num processo formativo isolado das condições objetivas do contexto de trabalho docente e da organização institucional.

A formação contínua, orientada para o desenvolvimento profissional docente, mereceu, em Portugal, particular destaque desde a década de 1990, com a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), procurando com uma maior proximidade, responder melhor às necessidades reais dos professores e às diferentes situações com que eles são constantemente confrontados no quotidiano (Barreira e Lázaro, 2019).

Contudo, de acordo com Reis et al. (2018), muitas propostas formativas seguem ainda modelos descontextualizados tendo pouco impacto na realidade das escolas. As formações nem sempre são vistas como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e institucional, constituindo apenas uma forma dos professores cumprirem com um dos critérios impostos pelo Ministério da Educação para a sua progressão na carreira – a frequência obrigatória de ações de formação. Daqui resulta que alguma da formação realizada pelos professores é irrelevante, pois não se traduz em mudanças no desempenho profissional capazes de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a melhoria da escola.

Para Nascimento (2015), a formação profissional pode assumir duas variantes: a formação inicial - ou de qualificação- que tem como objetivo dotar indivíduos com competências essenciais que lhes permitam iniciar uma profissão e compreender a estratégia e a cultura da organização, e a formação contínua - ou de aperfeiçoamento - orientada para melhoria das competências e do desempenho de funções de quem já se encontra a trabalhar. A formação contínua tem como objetivo o desenvolvimento de

conhecimentos, aptidões, comportamentos e atitudes em indivíduos ativos com qualificação profissional prévia.

O Decreto-Lei nº22/2014, de 11 de fevereiro, aprovou, em Portugal, o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (RJFCP) e este determina, no n.º 3 do seu artigo 6.º e no n.º 1 do seu artigo 19.º que é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) a regulamentação para acreditação e creditação das modalidades de formação contínua. No seu regulamento, aprovado a 9 de maio de 2016 e com entrada em vigor a 1 de setembro de 2016, o CCPFC, tendo em conta o estipulado no artigo 4º do Decreto-Lei acima mencionado, os objetivos da formação contínua apontam para: *“a) satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas; b) a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos; c) o desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares; d) a difusão de conhecimentos e capacidades orientadas para o reforço dos projetos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e autonomia dos agrupamentos de escolas ou das escolas não agrupadas; e) a partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.”*

Após a definição destes objetivos salienta-se no Regulamento a ideia de que a formação deverá promover a qualidade do ensino, pelo que o aperfeiçoamento profissional dos docentes constitui a sua principal finalidade. Esta articula-se ainda com a política educativa, os projetos educativos e curriculares dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, os resultados da avaliação das escolas e dos/as alunos/as e as necessidades identificadas pelos professores.

O que é defendido na legislação vem, assim, ao encontro do que é defendido por Cruzeiro et al. (2019) - que entendem a formação como uma forma de valorização profissional que possibilita a melhoria da qualidade do ensino e a articulação do exercício da docência com os objetivos das políticas educativas locais e nacional- e por Casanova (2013) - que afirma que a formação só faz sentido se for capaz de satisfazer as necessidades dos alunos, dos professores, da organização-escola e da comunidade educativa.

Para Carvalho (2019), a sociedade contemporânea tem vindo a exigir uma educação que esteja comprometida com as transformações sociais. No mundo atual é indispensável uma conceção de formação docente que forme educadores que contribuam na transformação dos alunos em seres críticos, capazes de serem interventivos na sociedade em que estão inseridos. O papel do professor não pode ser entendido apenas como técnico e teórico, em que o aluno é elemento passivo e subordinado, que somente assiste às aulas como assimilador de conteúdos. O processo de formação docente é essencial para dar ao professor conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências diárias, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal.

Para Nóvoa (2002), o grande desafio consiste em conceber a escola como 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 de professores.

Freire (1997) defende que a formação docente deve ser compreendida como um estado permanente de formação, por ter um carácter inacabado, estando comprometida com a maneira como o educador vê, reflete e intervém no mundo.

As organizações escolares são construções políticas, económicas e históricas cuja complexidade e dinâmica se caracterizam pelo facto de não serem independentes de quem as constitui e ao mesmo tempo mediadoras dos diversos interesses circulantes em seu interior e exterior (Lázaro, 2012). Este autor sublinha ainda que a escola tem particularidades que a tornam única e os desafios que ela enfrenta não são os mesmos de uma empresa. A escola 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.

No entanto, apesar das suas particularidades, perante as pressões crescentes para avaliar os currículos e os programas de educação para diferentes fins, sobretudo para analisar a consecução dos objetivos, pode observar-se que a educação toma de empréstimo modelos de avaliação de outros domínios para avaliar o grau de realização dos seus objetivos educativos. Cabe aos avaliadores a tarefa de ajustar os modelos ao contexto em que são aplicados (Cahapay, 2021).

CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Este estudo procurou equacionar quais os fatores que potenciam a transferência das aprendizagens efetuadas por professores em contextos formativos para o seu local de trabalho. Envolvendo professores que exercem cargos pedagógicos, com responsabilidade de orientação de pares, o contexto de trabalho não compreendeu apenas a sala de aula, a situação de trabalho entre professor-alunos, mas abrangeu também as dinâmicas que se estabelecem fora dela, entre pares, entre pares e Direção.

Procurou-se entender como a formação tem sido concebida e proporcionada a estes professores ao longo dos anos e compreender qual a sua perceção sobre o efeito que esta teve, e tem, na sua vida profissional.

Neste capítulo, apresentam-se as razões do estudo, a pergunta de investigação e os objetivos. Apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização da amostra, a tipologia e os procedimentos de estudo. Seguir-se-á a apresentação, a análise dos dados e a discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais onde se sintetizam os principais resultados obtidos e as propostas para investigações futuras na área em estudo.

4.1. AS RAZÕES DO ESTUDO

Para Casanova (2013) é suposto que a formação de professores seja capaz de exercer uma ação transformadora no desenvolvimento dos alunos (ao nível cognitivo, afetivo e emocional e operativo), no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no desenvolvimento da organização, ao nível da eficácia e eficiência, e no desenvolvimento da comunidade educativa.

Foi com base neste pressuposto que o Agrupamento de Escolas de Vialonga tem vindo a apostar na formação dos docentes, incluindo-a num dos eixos do seu Plano Educativo. Na Tabela 4, retirada do Projeto Educativo 2023-2026, no capítulo “Objetivos, Metas e Ações – Eixo: Liderança e Gestão”, pode confirmar-se a valorização do papel dado à formação e a conseqüente preocupação na elaboração de planos formativos a nível nacional e internacional (através da capacitação Erasmus+).

Objetivo: Promover a capacitação dos profissionais	
Metas/ Indicadores	Estratégias/Ações
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a participação dos docentes em ações de capacitação anualmente. • Promover a participação dos profissionais não docentes em ações de formação. • Aumentar a participação de profissionais em Formações de desenvolvimento profissional Erasmus+ 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de formação e capacitação para os docentes em articulação com o Centro de Formação de Escolas Infante D. Pedro; • Realização de seminário anual para partilha e divulgação das práticas; • Plano de formação para pessoal não docente em articulação com a autarquia; • Implementação de planos de capacitação Erasmus+
<p>Indicadores: ações de capacitação promovidas, nº de participantes em ações de capacitação.</p>	

Tabela 4: Eixo 5 do Plano Educativo do Agrupamento de Escolas de Vialonga 2023-2026

Essa aposta na formação é reconhecida como importante pelos docentes no Relatório de Autoavaliação de 2022-2023. Elaborado pelo Observatório de Autoavaliação, este relatório dá cumprimento à Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior”, que defende um sistema duplo de avaliação, que inclui a “avaliação externa” e a “autoavaliação”, sendo esta obrigatória e articulada com a primeira. O Observatório de Autoavaliação é constituído por docentes dos vários ciclos de ensino, um representante do pessoal não docente e um representante dos Encarregados de Educação e, ao nível da metodologia, tem sido prática no Agrupamento seguir o modelo CAF (*Common Assessment Framework*), um instrumento para a Gestão da Qualidade, testado internacionalmente no campo da educação.

Nas respostas a um questionário realizado por essa equipa, no ano letivo 2022-2023, os docentes manifestaram o seu grau de concordância com a afirmação relativa à oferta de oportunidades de formação por parte do Agrupamento. De acordo com o Gráfico 1, em 204 respostas obtidas (correspondendo a 77% dos docentes), num universo de 265 possíveis, 114 situam-se no nível 6 (Elevado) e 53 no nível 5 (Muito Bom). No nível 4 (Bom) surgem 27 respostas, no nível 3 (Médio) 8 respostas e apenas 2 no nível 2 (Reduzido). Não se regista qualquer resposta no nível 1 (Baixo). Salienta-se o facto de 82% dos professores situarem as suas respostas nos níveis 5 e 6.

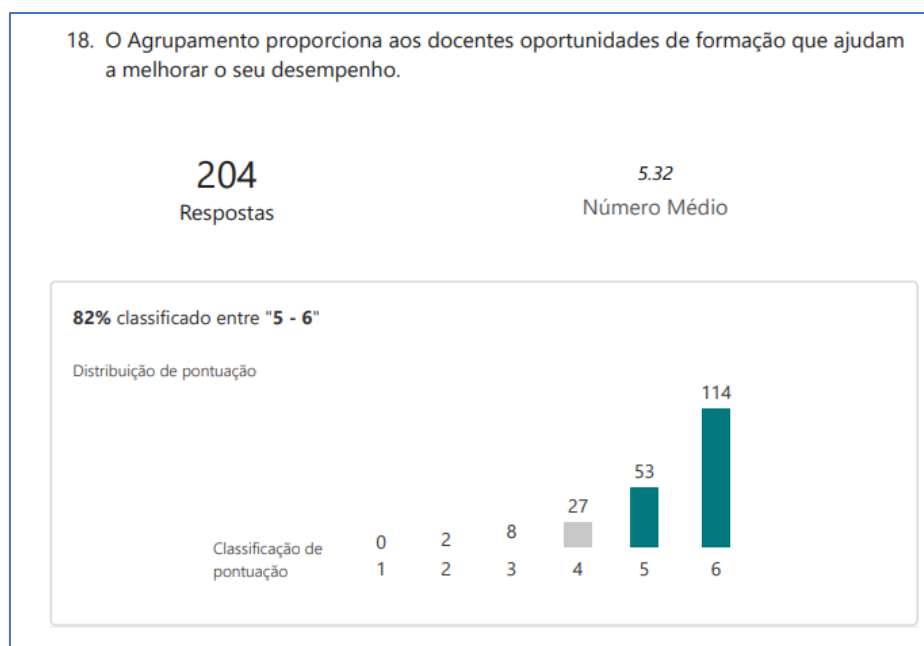


Gráfico 1: Resultados das respostas dos docentes sobre oportunidades de formação no AEV. Relatório de Autoavaliação 2023

Os professores, além das formações que procuram por interesse individual, são, não raras vezes, envolvidos em ações que o Agrupamento considera estrategicamente relevantes para uma melhoria da organização e das práticas da escola. A formação dos docentes ao nível da capacitação digital, dos modelos de avaliação de alunos ou das aprendizagens essenciais, entre outras, tem sido fundamental para acompanhar o processo de desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas de ensino e de aprendizagem.

Perante algumas experiências desenvolvidas no Agrupamento, alguns professores têm também vindo a tornar-se formadores e, neste momento, quatro, pertencentes ao Quadro de Escola, trabalham assiduamente com o Centro de Formação de Associações de Escolas do concelho de Vila Franca de Xira (CFAE). No entanto, o Agrupamento conta ainda com mais seis professores do Quadro que possuem o certificado de formadores.

Apesar de todo este envolvimento, ou por todo este envolvimento, existe a preocupação em saber se há transferência de aprendizagens das formações para o contexto escolar. A investigadora, que é também professora no Agrupamento, pretendeu, com este estudo, encontrar resposta para as seguintes questões norteadoras: “Quais os fatores que potenciam a transferência das aprendizagens construídas nas formações de docentes? E quais os fatores que limitam essa transferência?”

De acordo com Barreira e Lázaro (2019), as organizações que queiram melhorar o retorno do seu investimento em formação deverão compreender os fatores suscetíveis de influenciar a transferência de aprendizagens, podendo, assim, ser mais fácil intervir com base naqueles que a promovem ou inibem.

A formação docente é um aspeto incontornável para quem quer progredir na carreira, mas poucas vezes é alvo de um estudo sobre o impacto que pode ter nas escolas. Verificam-se condicionantes relacionadas com a oferta de temas, de preços, ou até mesmo de distância (ainda que hoje esta possa ser ultrapassada, frequentemente, pelas formações on-line), mas há um grau de autonomia significativa na escolha de formação por parte dos professores. As escolhas individuais, relacionadas a maioria das vezes com o grupo disciplinar a que se pertence e frequentadas em espaços exteriores à escola, fazem com que a questão da formação docente não seja, muitas vezes, visível no dia a dia das escolas. Não causando grandes perturbações no seu funcionamento, porque os horários das ações de formação se vão tornando também cada vez mais compatíveis com os horários dos professores, o processo formativo é geralmente um aspeto discreto da vida escolar.

No entanto, nos dois últimos anos letivos, as ações promovidas no programa de capacitação digital, decorrente do Plano de Transição Digital (PTD), vieram alterar este panorama, uma vez que houve um número muito significativo de professores que, em simultâneo, convergiu para a mesma oferta. O Plano de Ação para a Transição Digital surge no seguimento do “Digital Education Action Plan (2021-2027), lançado pela União Europeia, que tem como objetivo criar uma visão comum para uma educação digital de qualidade e apoiar todos os seus Estados-Membros na adaptação dos respetivos sistemas de ensino à era digital.

Em Portugal, o Plano de Ação para a Transição Digital, aprovado através da resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020, veio defender a criação de um programa para a capacitação digital das escolas. Nesse programa está contemplada a aposta no desenvolvimento das competências digitais dos docentes: o Plano de Capacitação Digital dos Docentes que visa desenvolver e melhorar as competências digitais necessárias ao ensino nos novos contextos e promover a integração transversal das tecnologias de informação e comunicação e de outras ferramentas digitais nas práticas pedagógicas. Em articulação com os CFAE, a Direção-Geral de Educação organizou a formação de formadores, elaborou referenciais de formação e, posteriormente, avançou com a oferta

de formação para três níveis de proficiência digital. A identificação do nível de competência digital dos docentes – níveis 1, 2 ou 3 – e das áreas a melhorar foi efetuada a nível nacional com base no *DigCompEdu* e na ferramenta de autorreflexão *Check-In*.

No ano letivo 2020-2021, esta ferramenta de diagnóstico foi, de acordo com os dados fornecidos pelo CFAE, utilizada por 217 professores do AEV (representando 83% do número total dos docentes em exercício nas escolas do Agrupamento). A inscrição e a frequência das Oficinas de Formação de 91 desses professores tornou, assim, a formação de docentes um aspeto visível no quotidiano escolar, um assunto de conversa comum a muitos elementos da comunidade.

Este envolvimento massivo de docentes acabou, então, por ser relevante na escolha da temática deste projeto de trabalho, pois suscitou a curiosidade sobre até que ponto uma formação pode mexer com o desempenho dos professores e, conseqüentemente, o que é que ela pode trazer para o desempenho dos alunos e para a própria organização, neste caso, a Escola. Esta formação de capacitação digital não deixou de estar presente em algumas referências dos participantes no grupo focal, influenciando inclusive a sua seleção. Contudo, esta formação específica constituiu-se apenas como o elemento motivador para estudar a formação docente num sentido mais abrangente. Assim, a procura dos fatores que influenciam a transferência da formação não é a desta formação em particular, mas a da formação em geral.

A legislação, para Lázaro (2012), tem vindo a valorizar a formação contínua, reconhecendo que esta promove o desenvolvimento dos saberes científicos e pedagógicos dos professores e que se constitui também como um importante auxílio na adaptação às constantes mudanças organizacionais, derivadas de alterações de projetos políticos ou sociais, de que as escolas têm sido alvo.

No entanto, tal como foi referido anteriormente “não é suficiente presumir que o simples facto de os indivíduos frequentarem ações de formação resulte sempre em desenvolvimento e melhoria de desempenho individual e organizacional” (Velada, 2007, p.20).

É então, assumindo que uma formação tem pouco valor se as aprendizagens não forem transferidas para os contextos de trabalho de modo a terem efeitos reais no

desenvolvimento profissional dos professores e também, a médio e longo prazo, um impacto positivo nas escolas (Barreira e Lázaro, 2019), que importa olhar para os fatores que podem potencializar ou prejudicar este processo de transferência.

4.2. QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

Perante esta realidade, e tendo em consideração a revisão da literatura ganhou sentido a seguinte **questão de investigação**:

“Quais os fatores que potenciam a transferência de aprendizagens da formação para o contexto de trabalho em professores do 3º Ciclo e Secundário num Agrupamento de Escolas do Ensino Público?”

Para dar resposta à pergunta foram delineados os seguintes objetivos:

- a) Avaliar a importância que é dada pelos professores à formação que têm frequentado ao longo da sua vida profissional;
- b) Aferir se os professores consideram haver transferência de aprendizagens das ações de formação para o seu local de trabalho – a Escola;
- c) Identificar fatores que podem promover ou inibir a transferência de aprendizagens da formação para a prática letiva dos professores;
- d) Compreender diferenças na perceção, ideias e comportamentos existentes no grupo de professores.

4.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização deste trabalho foram inquiridos professores em exercício de funções, pertencentes ao Quadro de Nomeação Definitiva e que, por esse motivo, frequentaram necessariamente ações de formação para progressão na carreira.

Os professores foram convidados a falar sobre a sua perceção, crenças e convicções relativas às ofertas de formação proporcionadas, e frequentadas, e à utilidade destas para a sua prática letiva, abrangendo nesta componente o trabalho com os alunos, mas também o exercício de cargos que têm vindo a desempenhar ao longo dos anos. Saliente-se que a ideia de utilidade da formação estará aqui ligada à transferência das aprendizagens para a prática profissional.

Atendendo a que os estudos qualitativos “abrange todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino aprendizagem” (Coutinho, 2006, p. 5), a abordagem foi situada no paradigma qualitativo.

A metodologia qualitativa permite através de generalizações analíticas, interpretar fenómenos sociais e chegar a resultados que corroboram ou acrescentam valor à informação já existente (Fortin, 1999).

Dentro do paradigma qualitativo, recorreu-se ao método do estudo de caso. Este servirá para analisar a percepção dos participantes envolvidos em relação ao processo da transferência da formação para o contexto de trabalho. De acordo com autores como Yin (2015) e Stake (2011), o estudo de caso pode ser algo usado para ajudar a conhecer e interpretar fenómenos organizacionais, entre outros, com base nas investigações sociais realizadas. É um método utilizado quando, na investigação de um fenómeno contemporâneo, se pretende abranger as condições contextuais, acreditando-se que estas podem ser muito relevantes para o caso em estudo (Yin, 2015).

4.4. A AMOSTRA E O GRUPO FOCAL

Os dados foram recolhidos utilizando a técnica de grupo focal, com uma amostra de conveniência, pelo que não se podem generalizar as conclusões obtidas a toda a população docente. Contudo, os resultados podem indiciar tendências gerais de resposta, requerendo confirmação em investigações futuras.

A decisão de realizar um grupo focal, que não se quer extenso, levou a investigadora a estabelecer critérios para a seleção dos participantes.

No Agrupamento de Escolas de Vialonga trabalham todos os anos cerca de 260 professores, variando esse número pela necessidade de professores contratados, desde o pré-escolar até ao ensino secundário Profissional. Para um melhor conhecimento do Agrupamento pode ser consultado o Anexo 2, onde se apresenta uma breve caracterização. No ano letivo 2022/2023, o programa de gestão do pessoal docente apresentava um total de 270 professores, conforme os dados apresentados no Gráfico 2:

154 pertencentes ao Quadro de Escola, 25 ao Quadro de Zona Pedagógica e 91 contratados.

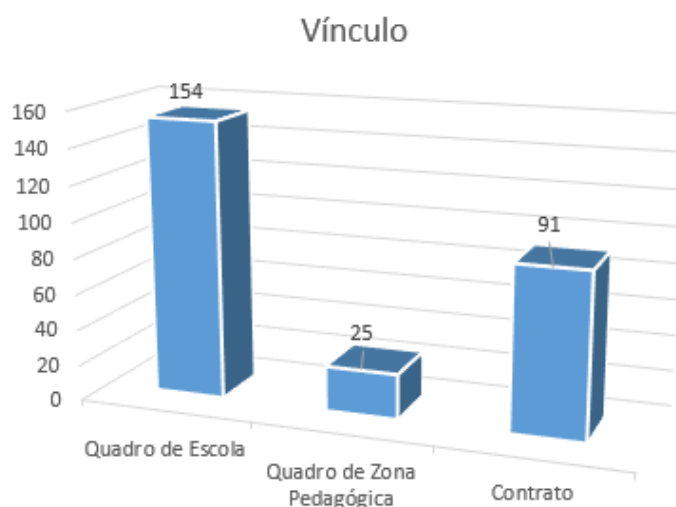


Gráfico 2: Número de professores no AEV em 2022/2023 e distribuição por vínculo

Atendendo ao tema deste trabalho, e sabendo de antemão que seria necessário estabelecer critérios de seleção para constituir a amostra - conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados Coutinho (2011) - foram excluídos os professores contratados, pois estes estão na escola num tempo limitado e ainda não se debatem com a questão da progressão na carreira. Também não foram considerados os professores de Quadro de Zona Pedagógica, uma vez que estavam na escola há relativamente pouco tempo.

Os 154 professores pertencentes ao quadro de escola encontram-se distribuídos pelos grupos disciplinares que se discriminam no gráfico 3. Para auxílio na identificação dos grupos disciplinares, insere-se em anexo (Anexo 3) uma tabela, elaborada com base na informação do site da DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar-, onde são apresentados os códigos e os respetivos grupos de recrutamento dos professores que exercem funções no Agrupamento.

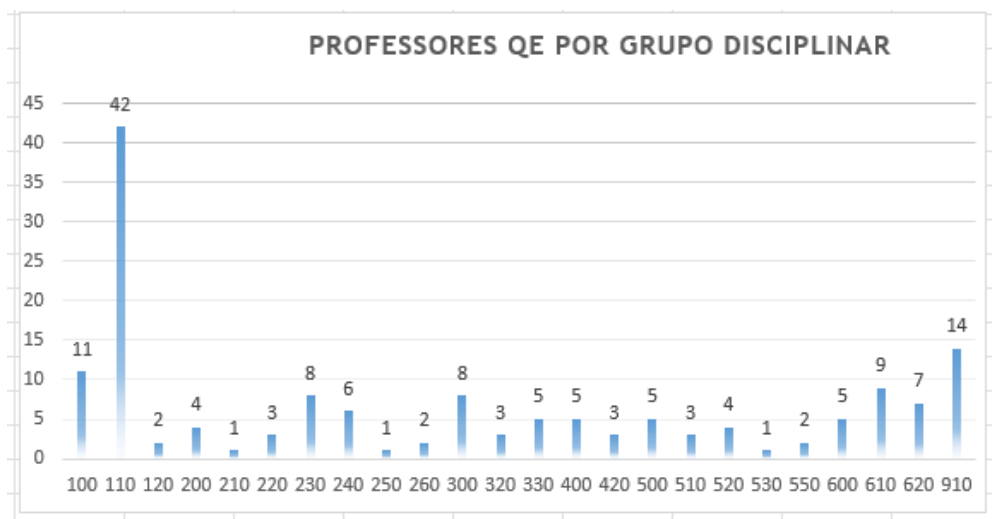


Gráfico 3: Distribuição dos professores do AEV por grupo disciplinar

O Agrupamento agrega todas as escolas da rede pública da freguesia e os alunos estão distribuídos por oito estabelecimentos de ensino que incluem 4 escolas com 1º ciclo e pré-escolar, 2 escolas só com 1º ciclo, um Jardim de Infância e a escola sede com o 2º e 3º ciclos, ensino secundário profissional e educação e formação de adultos.

Neste estudo, logo à partida, não foram considerados os grupos de recrutamento 100, 110 e 120, uma vez que estes professores trabalham em vários edifícios e que, embora pertencentes ao Agrupamento, se localizam em espaços distintos, com dinâmicas próprias e que, tendo sido alvo de obras de requalificação, apresentam características muito diferentes da escola sede. De igual forma, os professores do grupo 610, que lecionam as aulas às turmas do Ensino Especializado de Música no Centro Comunitário, não foram considerados para integrar o estudo. Não foi ainda contemplado o Departamento de Educação Especial, uma vez que estes docentes apoiam alunos dos vários ciclos de ensino, sendo o seu trabalho articulado com os professores titulares de turma (pré-escolar e 1º ciclo) e os professores das diferentes disciplinas (2º e 3º ciclos e Secundário).

Para a constituição da amostra do estudo estavam, assim, disponíveis 76 professores dos 2.º e 3.º ciclos dos diferentes grupos disciplinares que lecionavam na escola sede -Básica e Secundária - no ano letivo 2022/2023, constando a sua distribuição por departamento no gráfico 4. Refira-se que a Escola Básica e Secundária, sede do Agrupamento, funciona há vários anos em condições muito precárias ao nível do equipamento e das condições tecnológicas, acentuando-se a cada ano que passa a falta de espaço e situação de sobrelotação face às necessidades da população escolar.

PROFESSORES POR DEPARTAMENTO

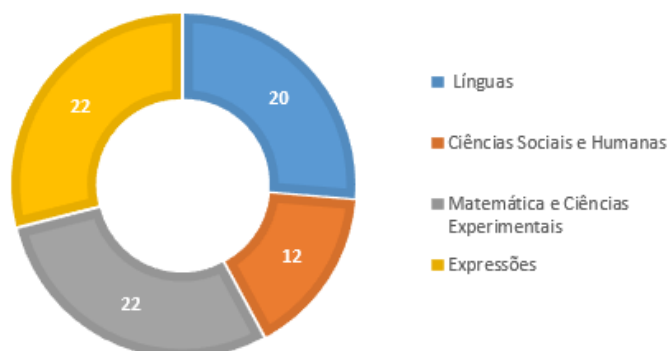


Gráfico 4: Distribuição dos professores por Departamento Disciplinar (Fonte: elaboração própria com base nos dados do programa de gestão de pessoal docente)

Tendo em conta a constituição dos Departamentos, tomou-se depois a opção de centrar o estudo em professores que pertencessem a grupos que lecionam 3º Ciclo e Ensino Secundário.

Como é esperada alguma homogeneidade entre os participantes do grupo focal - no âmbito do *background*, não das atitudes (Morgan, 1996) - e estes devem apresentar, no mínimo, a condição de poder tratar do tema sobre o qual o grupo se debruça e de poder partilhar ao menos uma característica importante ou semelhanças de contexto de vida, foi condição que esses participantes tivessem realizado o *Check-in*, no âmbito do PTD, em 2020/2021 no Agrupamento. Foi também condição que tivessem frequentado, posteriormente, a formação de capacitação digital. Ficaria, assim, garantida uma formação comum, ainda que em níveis de proficiência digital diferentes. As experiências distintas adviriam do facto de pertencerem a diferentes grupos disciplinares, condição que os terá levado, ao longo dos anos, a frequentar ações de formação diversificadas, mais que não seja ao nível de temáticas.

Após a decisão de ter um professor por cada Departamento, foram depois ponderados os aspetos relativos a anos de serviço e cargos desempenhados. A seleção dos participantes no grupo focal recaiu, assim, em seis professores com mais de 20 anos de serviço e que desempenham cargos pedagógicos relevantes no Agrupamento. Procurou-se, desta forma, assegurar a possibilidade de se constituir um grupo com a frequência de várias formações

ao longo dos anos, procurando perceber quais os fatores que os têm motivado a procurar formação, bem como aferir se estes se têm mantido ou, pelo contrário, têm sofrido alterações ao longo dos tempos.

4.5. RECOLHA DE DADOS: GRUPO FOCAL E ANÁLISE DOCUMENTAL

Como “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, focando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt & Silveira, 2009), foi seguida uma metodologia qualitativa através da realização de um grupo focal.

Segundo Gulisano (2020), um grupo focal tem como objetivo investigar, ou seja, ouvir e recolher informações, pontos de vista, opiniões sobre um determinado tema de interesse e estudá-lo. Utilizado, frequentemente, em combinação com outros métodos ou como recurso para a elaboração de outros instrumentos de pesquisa, o grupo focal foi neste estudo usado como elemento central uma vez que, defende Morgan (1996) utilizado de forma autónoma, ele pode constituir a base para um estudo completo. Souza (2020) refere também este aspeto em que o Grupo Focal é frequentemente visto pelos pesquisadores como um recurso complementar, sendo minimizada a sua função como gerador de dados ricos a uma pesquisa, e defende que na pesquisa qualitativa ele pode ser considerado mais que isso.

Tendo em consideração as recomendações encontradas na literatura - que apontam para 3 a 8 participantes (Barbour, 2009) e de 6 a 10 (Morgan, 1997) - optou-se pela constituição de um grupo focal com 6 participantes. (Dias (2020) refere que, por experiência prática com dinâmicas de grupo, 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos, as ideias e as interações poderão ser mais esparsas e em grupos com mais de 10, por outro lado, os grupos serão mais difíceis de gerir quanto ao foco da discussão e à distribuição de tempo disponível para a participação de todos. O grupo focal foi, então, constituído por seis participantes cuja caracterização se encontra na tabela 5.

Participante 1 (P1)	
Idade	59
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	33
Anos na Escola	27
Departamento	Línguas
Grupo	300 - Português

Níveis lecionados este ano	3º Ciclo e Secundário Profissional
Cargos já desempenhados na Escola	Coordenadora de Grupo Disciplinar; Diretora de Turma; Coordenadora de Diretores de Turma; Formadora EFA (Educação e Formação de Adultos)
Cargos Atuais	Assessora da Direção – responsável da gestão de plataformas digitais; comunicação entre Agrupamento e CPCJ.
Participante 2 (P2)	
Idade	54
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	32
Anos na Escola	25
Departamento	Línguas
Grupo	320 - Francês
Níveis lecionados este ano	3º Ciclo
Cargos já desempenhados na Escola	Subcoordenadora do Departamento de Línguas
Cargos Atuais	Subcoordenadora do Departamento de Línguas
Participante 3 (P3)	
Idade	51
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	29
Anos na Escola	23
Departamento	Ciências Sociais e Humanas
Grupo	420 (Geografia)
Níveis lecionados este ano	3º Ciclo
Cargos já desempenhados na Escola	Diretora de Turma; Coordenadora de Diretores de Turma; Coordenadora PADDE
Cargos Atuais	Coordenadora do Projeto Manuais Digitais
Participante 4 (P4)	
Idade	53
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	29
Anos na Escola	21
Departamento	Matemática e Ciências Experimentais
Grupo	520 (Biologia e Geologia)
Níveis lecionados este ano	3º Ciclo
Cargos já desempenhados na Escola	Diretora de Turma; Subcoordenadora de Grupo Disciplinar; Coordenadora do Projeto de Cidadania e Desenvolvimento; Colaboradora no Projeto de Educação para a Saúde
Cargos Atuais	Coordenadora de Departamento
Participante 5 (P5)	
Idade	50
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	27
Anos na Escola	21
Departamento	Expressões
Grupo	600 (Artes Visuais)
Níveis lecionados este ano	3º Ciclo
Cargos já desempenhados na Escola	Diretora de Turma; Subcoordenadora de Projetos ERASMUS
Cargos Atuais	Coordenadora de Diretores de Turma; Coordenadora do Secretariado de Exames; Tutora – no âmbito da medida do ME de Apoio Tutorial Específico

Participante 6 (P6)	
Idade	47
Vínculo	QND (Quadro de Nomeação Definitiva)
Anos de Serviço	24
Anos na Escola	21
Departamento	Expressões
Grupo	620 (Educação Física)
Níveis lecionados este ano	3º Ciclo e Secundário Profissional
Cargos já desempenhados na Escola	Diretora de Turma; Coordenadora de CEF (Cursos de Educação e Formação); Coordenadora PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação); Coordenadora de Desporto Escolar
Cargos Atuais	Diretora de Turma; Coordenadora do Ensino Secundário Profissional

Tabela 5: Distribuição dos professores por Departamento Disciplinar (Fonte: elaboração própria com base nos dados do programa de gestão de pessoal docente)

De acordo com o referido anteriormente, todos estes participantes realizaram o *Check-in*, no âmbito do PTD, em 2020/2021, e frequentaram nos dois anos letivos seguintes a formação de capacitação digital. Na Tabela 6, constam as ações frequentadas por cada um dos participantes do Grupo Focal, destacando-se a participante 2 com a frequência de duas ações, em dois anos letivos consecutivos.

Participantes	Check-in 2020/2021 posicionamento	Ações frequentadas
1	Nível 2	Nível 2 em 2022/23
2	Nível 1	Nível 1 em 2021/2022 Nível 2 em 2022/2023
3	Nível 3	Nível 3 em 2022/2023
4	Nível 3	Nível 3 em 2022/2023
5	Nível 2	Nível 2 em 2022/2023
6	Nível 1	Nível 1 em 2022/2023

Tabela 6: Nível de Formação frequentado pelos participantes do grupo focal no âmbito do PTD (Dados recolhidos)

Apesar de ter ocorrido uma abordagem individual e pessoal a cada um dos participantes, na véspera do grupo focal, realizado a 6 de maio de 2023, foi enviado um email com um breve texto referindo, sem muitos pormenores, o tema a tratar e relembrando a hora. Os participantes autorizaram previamente a gravação da conversa, realizando-se esta online, através da plataforma TEAMS – plataforma de trabalho no Agrupamento de Escolas, sendo, por isso acessível a todos eles.

Como, ao longo dos últimos anos, os trabalhos sobre a transferência da formação continuam frequentemente a ser organizados em termos de Características dos Formandos, Design da Formação e Ambiente de Trabalho foi elaborado um guião

baseado nesta estrutura. Esse guião, que aqui se apresenta (Figura 9), não era, porém, vinculativo, uma vez que o grupo focal está muito dependente da discussão interativa dos participantes.

Guião do Grupo Focal	
Introdução	
. Apresentação do tema;	
. Apresentação dos objetivos;	
. Considerações sobre as características de um Grupo Focal.	
Características dos Formandos	1. O que os leva a frequentar formações? 2. Frequentam as ações com a perspetiva de aplicar no local de trabalho as aprendizagens aí adquiridas?
Design da Formação	3. Os conteúdos da formação são geralmente adequados às necessidades sentidas no trabalho? 4. A forma como são utilizados os materiais faz com que, enquanto formandos, fiquem confiantes de que conseguirão usá-los com os alunos? 5. Os formadores dão exemplos de como podem utilizar as aprendizagens em contexto de trabalho?
Ambiente organizacional	6. Têm aplicado no vosso trabalho diário grande parte das aprendizagens das formações ou nunca mais pensam nelas? 7. Aplicando as aprendizagens, estas têm ajudado a melhorar o trabalho com os alunos? 8. Falam e trocam opiniões, entre pares, sobre o que aprendem e sobre como aplicam o que aprendem na formação? 9. Falam com coordenadores de Departamento/Direção sobre as aprendizagens e o desempenho anterior / posterior à formação?

Figura 9: Guião utilizado aquando da preparação do Grupo Focal

Refere Souza (2019) que uma maneira de se iniciar a discussão é apresentar uma pergunta de abertura e pedir que cada participante dê a sua opinião sobre o tema, destacando que o objetivo é ouvir a opinião de todos. Partindo dessa premissa, foi lançada a primeira questão e, a partir daí, os participantes foram intervindo dando a sua perspetiva sobre o tema em discussão. A transcrição, que segue como Anexo 4, foi efetuada recorrendo à funcionalidade apresentada pela plataforma TEAMS. Posteriormente procedeu-se à revisão e à correção do texto resultante desse primeiro registo.

Como a triangulação é um conceito comum e importante na metodologia qualitativa, pois permite que, de duas ou mais fontes de informação, se possa obter dados relacionados

com o mesmo fenómeno, com o objetivo de aumentar a fiabilidade da informação (Yin, 2015) foi ainda realizada a análise documental do Projeto Educativo do Agrupamento, o relatório anual de avaliação da formação do CFAE do Concelho de Vila Franca de Xira e o relatório de autoavaliação do Agrupamento. Para a caracterização dos participantes do grupo focal foi consultado o programa de gestão “Inovar Pessoal”.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar da categorização não ser uma etapa obrigatória da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), ela está presente na maioria dos procedimentos de análise. Trata-se de uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, com critérios previamente definidos. Para tal, é necessário isolar os elementos (inventário) e classificá-los (divisão), procurando impor uma certa organização às mensagens.

Os resultados do Grupo Focal foram então organizados pelas três grandes dimensões que sobressaem nos estudos que, ao longo dos últimos anos, continuam a ser efetuados sobre os Preditores da Transferência da Formação: **Características da Formação, Características dos Formandos e Ambiente de trabalho**

A investigação sobre o tema tem originado um crescente número de estudo que integram os construtos do *Learning Transfer System Inventory* (LTSI), em conjunto ou associados a outros construtos (Sequeira, 2021). Na impossibilidade de abordar todos os fatores, foi considerada a tabela de Sequeira (2021) para base de trabalho. Como poderá ser constatado na tabela 7, Sequeira (2021) apresenta alguns dos principais fatores considerados como preditores da Transferência da Formação, respeitando a organização frequentemente utilizada na maioria dos estudos. Os fatores são, assim, agrupados em Design da Formação, Características dos Formandos e Ambiente de Trabalho. Estas três dimensões correspondem, respetivamente, às designações de Holton (2005) de Dimensão Capacidade, Dimensão Motivação e Dimensão Ambiente de Trabalho.

Nível	Variável
Fatores de Concepção da Formação <i>Design da Formação</i>	Percepção de Validade de Conteúdo
	Tipologia e Duração da Formação
	<i>Design</i> de Transferência
	Oportunidade para utilizar a Formação
	Capacidade Pessoal para Transferir
	Princípios de Aprendizagem
	Estratégias Pré e Pós-Formação
Fatores Individuais Características dos Formandos	Personalidade
	Lócus de Controlo
	Orientação para Objetivos
	Capacidade Cognitiva
	Crenças de Auto-Eficácia
	Preparação Prévia dos Formandos
	Motivação
	Motivação para Aprender
	Motivação para Transferir
	Atitudes face à Organização, Trabalho e/ou Carreira
Reação, Aprendizagem e Retenção	
Características Sócio-Demográficas	
Fatores Organizacionais Ambiente de Trabalho	Suporte do Supervisor
	Oposição do Supervisor
	Suporte dos Pares
	<i>Feedback / Coaching</i> de Desempenho
	Resultados Pessoais Positivos e Negativos
	Abertura à Mudança
	Cultura da Organização e Cultura Nacional

Estes fatores foram designados por Holton (2005) respetivamente como escalas de “Capacidade (*Ability*)”, “Motivação (*Motivation*)” e “Ambiente de Trabalho (*Environment*)”.

Tabela 7: Variáveis antecedentes da transferência da Formação (Sequeira, 2021)

Na análise dos dados, optou-se pela seguinte estrutura: (1) apresentação da dimensão; (2) apresentação de quadro que resume a percepção sobre a influência de cada variável a ser analisada; (3) apresentação de cada uma das variáveis consideradas nessa dimensão; (3) citações que se constituíram como conteúdo de análise para cada variável; (4) análise dos dados.

Por vezes, a mesma citação foi considerada em mais do que um fator, o que indicia a dinâmica complexa que se estabelece entre eles. Na coluna das citações optou-se por uma apresentação ordenada pelo número do participante e não pela ordem em que surgiam no Grupo Focal, de forma a facilitar a análise.

5.1. DIMENSÃO: DESIGN DA FORMAÇÃO

O Design refere-se à forma como a ação de formação foi concebida para permitir aos formandos transferir os conhecimentos nela adquiridos para o local de trabalho (Blume et al., 2019). De acordo com a tabela 7, atrás apresentada, podem ser contemplados nesta dimensão fatores como: (1) Perceção da Validade de Conteúdo; (2) Tipologia e Duração da Formação (3) Design da Transferência; (4) Oportunidade para Utilizar a Formação; (5) Capacidade Pessoal para Transferir (6) Princípios de Aprendizagem; (7) Estratégias Pré e Pós Formação.

Na análise do grupo focal, serão abordados seis destes fatores, pois não foram encontrados dados relativos à influência das Estratégias Pré e Pós Formação.

Ford et al. (2018) defendem que é necessária uma maior investigação sobre as estratégias pré-formativas. Sequeira (2021) refere que é na apresentação detalhada do que irá acontecer numa formação, exemplo do que pode ser considerado uma estratégia pré-formativa, que os estudos existentes se têm focado. Contudo, estes são ainda em número muito residual. As estratégias pós-formativas têm suscitado um maior interesse, destacando-se, o estabelecimento de objetivos, as estratégias de prevenção de recaídas e de autogestão (Blume et al., 2010).

Ainda que seja legítimo pensar que, sobretudo quando os professores escolhem formações pagas, esta escolha seja determinada por uma apresentação prévia do que aí irá ser trabalhado, considerou-se que no discurso dos participantes do grupo focal não foi possível determinar a influência destas variáveis.

Sendo assim, são apresentados resultados para os seis fatores que se discriminam na tabela 8 com a indicação da relação que se considerou estabelecerem com a transferência da formação. Aí se verifica que nos participantes deste grupo focal se destacam como variáveis relevantes: a Perceção da Validade de Conteúdo, o Design da Transferência, a Oportunidade para Utilizar a Formação e os Princípios de Aprendizagem. O fator “Capacidade Pessoal para Transferir” também influencia o processo de transferência, mas como fator inibidor.

Fatores	Potencia	Inibe	Carece de mais estudo
Perceção da Validade de Conteúdo	☑		
Tipologia e Duração da Formação			☑
Design de Transferência	☑		
Oportunidade para Utilizar a Formação	☑		
Capacidade Pessoal para Transferir		☑	
Princípios de Aprendizagem	☑		

Tabela 8: Tabela-síntese da Dimensão “Design da Formação”

5.1.1. PERCEÇÃO DA VALIDADE DE CONTEÚDO

Este fator é definido como o grau em que os formandos avaliam que o conteúdo da formação reflete adequadamente as exigências da sua função. Na tabela 9 estão ineridas as citações que se considera estarem relacionadas com esta variável.

Citações	
P1	<p>“E a formação foi sempre... fiz sempre formação. Imposta ou não, fui fazendo. Um impostas, é verdade. Como por exemplo as dos programas de português do secundário. Que eu me recorde, assim, foi a que me custou mais a fazer.”</p> <p>“aquilo que fui fazer à formação, eu conseguiria autonomamente fazê-lo”</p> <p>“Relativamente aos primeiros anos, a formação que eu fazia, e fiz muitas, várias, era sobre os conflitos dos alunos. Eu não, não sabem... as formações a que nós íamos, os conflitos, resolver os conflitos, como se houvesse uma receita, como se as formações nos dessem essas receitas.”</p>
P2	<p>“Por exemplo, a capacitação digital, eu fiz o nível um e nível 2. Deram-me uma desenvoltura na, no manuseamento das ferramentas digitais que eu não tinha”</p> <p>“Agora, reconheço que é importante de facto, não toda, volto a repetir, não toda, mas grande parte da formação que fiz, até porque algumas também fui eu que escolhi e, portanto, quando escolhi, pensei no que é que ela, em que é que ela me podia ser útil na minha prática letiva”</p> <p>“também reconheço que há que não tem qualquer utilidade, e que é meramente para nos permitir a progressão ao escalão seguinte. Reconheço isso e já fiz também algumas formações que, de facto, não, não achei que fossem formação úteis. Não, não contribuíram em nada de útil nem de positivo para a minha prática letiva diária, mas a maioria sim, sim, a maioria sim.”</p>
	<p>“A primeira coisa é a pessoa que vai fazer formação, o formando, tem de sentir que aquilo faz sentido e que há necessidade de o fazer, tem de sentir que é útil para a sua prática pedagógica, porque se não sentir, acaba por estar mesmo só a fazê-lo para progredir na carreira e acaba por não ter qualquer efeito como vocês já, já mencionaram aqui, em algumas das formações pelas, pelas quais passámos.”</p>

P3	<p>“eu fiz a formação de nível 3 e, se calhar, o nível 3 não é a melhor para nós percebermos qual o impacto que tem nas práticas pedagógicas, porque já é um nível diferente, a um nível mais macro e que tem a ver mais com o papel que nós podemos ter, se calhar, nesta, nesta questão que eu estava a dizer, de líderes digitais”</p> <p>“As escolas têm características muito específicas, cada uma tem o seu contexto próprio e Vialonga, enquanto escola TEIP, também tem um contexto muito específico e, obviamente, a formação tem de ir ao, ao encontro das necessidades desse contexto e dos seus professores, senão acaba por não fazer sentido”.</p>
P4	<p>“Há tanta coisa na área das ciências que, de há uns anos para cá, principalmente desde que surgiu o Pavilhão do Conhecimento / Ciência Viva, há tanta coisa, mas tanta coisa na área das ciências que... todas tão giras e tão bem feitas que eu prefiro pagar do que fazer alguma coisa que, que não me interessa apenas porque é gratuito.”</p>
P5	<p>“uma das coisas de que muitas vezes o nosso grupo se queixa é que a maior parte das formações que estão disponíveis por parte do Centro de Formação não são específicas da nossa área, da nossa área pedagógica”</p> <p>“Já todos nós procuramos formação fora daquela que é disponibilizada pela, quer pelos Centros de Formação quer pelo, pelo Ministério, porque não se enquadra muito na especificidade da nossa formação”</p> <p>“têm começado a surgir do centro da nossa escola, do Centro de Formação que está ligado à nossa escola mais formações que vão, vão se aproximando um bocadinho da nossa área disciplinar”</p>
P6	<p>“É assim, a formação que eu faço, a maior parte, que é da minha área, é por gosto, como é óbvio, não é? A outra é porque me obrigam e porque, pronto, é preciso... e a capacitação digital foi, foi esse caso. Houve aquela transição para o plano digital e então tínhamos de fazer e...eu fiz o tal nível um apenas. Essa formação foi útil para mim em termos pessoais, em termos de desempenho profissional.... também é útil, não é?”</p>

Tabela 9: Citações do Grupo Focal: Perceção da Validade de Conteúdo

Apontada como antecedente relevante para a transferência da formação por Bates et al. (2000), a “Perceção da Validade de Conteúdo” é também aqui considerada como variável relevante. Assume, porém, um papel mais significativo se a formação estiver relacionada com a área disciplinar de cada professor.

Apesar destes professores, participantes no grupo focal, assumirem cargos na escola que os levam ao desempenho de funções mais abrangentes, sabemos que a escolha do seu percurso académico e o trabalho desenvolvido com os alunos são aspetos determinantes na sua atividade profissional. Assim, a perceção da validade de conteúdo está muito ligada à área específica. Procuram e consideram úteis as formações relacionadas com as disciplinas que lecionam (**P4; P5; P6**), lamentando **P6** que o CFAE não tenha essa oferta mais específica. Esta professora reconhece que estão a surgir algumas alterações nesse

aspecto, começando a haver uma aproximação da oferta do CFAE à procura pretendida pelos grupos disciplinares, mas ainda há a necessidade de recorrer a oferta externa (**P5**). A participante **P4** refere especificamente que prefere pagar, e ter uma formação que ela considera interessante, do que frequentar formações gratuitas que não lhe interessem.

A participante **P1** refere uma formação específica da sua área, mas à qual ela não reconheceu grande utilidade. Poderá esse aspecto ser explicado pelo facto de ter sido imposta a todos os professores de português, independentemente de lecionarem ou não o nível secundário (este Agrupamento tem apenas Secundário-Profissional e à data da formação referida, apenas tinha turmas de ensino básico), ou ao modo como foi ministrada a formação, já que a professora refere que conseguiria fazer autonomamente o que aí realizou. Há na sua intervenção uma referência à formação oferecida há alguns anos, num tema não específico – gestão de conflitos-, sobre a qual não tem uma apreciação valorativa, pois sugere que as formações não dão receitas.

A formação de Capacitação Digital – não sendo de área específica – é percebida de duas formas distintas. A participante **P2**, professora de línguas, reconhece muita utilidade a esta formação, tendo frequentado inclusive dois níveis. Já a participante **P6**, professora de Educação Física, frequentou apenas o nível um. Reconhece que a enriqueceu a nível pessoal, mas revelou-se cética relativamente às vantagens para a sua prática letiva. A especificidade da sua disciplina, de carácter essencialmente prático, poderá explicar esta diferença na atitude face à utilidade do conteúdo da formação.

A estas duas posições sobre a capacitação digital vem ainda juntar-se a percepção da participante **P3** que traz para esta análise a questão de se perceber a utilidade da formação de acordo com o nível frequentado. Ou seja, para esta professora a formação de nível três, destinada a professores posicionados no nível mais elevado de proficiência digital, assume-se mais útil, não para a sua prática pedagógica, mas sim para a possibilidade de desempenhar um papel de líder digital. Esta função é importante junto de pares que, não tendo o mesmo nível de proficiência, necessitam de auxílio e de incentivo para a utilização de recursos tecnológicos na sua prática letiva.

Uma ideia a salientar é que a utilidade da formação surge associada à necessidade (**P2**; **P3**; **P6**), o que liga este fator – da dimensão do Design da Formação – ao fator Preparação Prévia dos Formandos – da dimensão das Características do Formando -, onde se reitera a ideia de ser muito importante a ideia de os formandos sentirem que a formação vem ao encontro das necessidades, suas ou da organização.

5.1.2. TIPOLOGIA E DURAÇÃO DA FORMAÇÃO

Abordar a tipologia da formação leva-nos a dois conceitos que nem sempre são separados aquando da realização de estudos sobre comportamentos de transferência (o que, de acordo com Sequeira (2021), pode levar a generalizações abusivas): *hard skills* - competências técnicas que envolvem trabalhar com equipamento, software, dados – e *soft skills* - competências intrapessoais, como a capacidade de autogestão e como a gestão das interações com os outros. A sua distinção é importante uma vez que se verifica uma maior probabilidade de transferência quando as formações incidem sobre *hard skills*. Na Tabela 10 estão registadas as citações que nos remetem para esta variável,

Citações	
Soft Skills	<i>“Relativamente aos primeiros anos, a formação que eu fazia, e fiz muitas, várias, era sobre os conflitos dos alunos. Eu não, não sabem... as formações a que nós íamos, os conflitos, resolver os conflitos, como se houvesse uma receita, como se as formações nos dessem essas receitas.” P1</i>
Hard Skills	<i>“Por exemplo, a capacitação digital, eu fiz o nível um e nível 2. Deram-me uma desenvoltura na, no manuseamento das ferramentas digitais que eu não tinha. Neste momento, já uso muito mais esse tipo de ferramentas em sala de aula com os meus alunos do que usava anteriormente.” P2</i>

Tabela 10: Citações do Grupo Focal: Tipologia e Duração da Formação

A diferenciação entre os dois tipos de competências pode estar na origem desta perceção menos positiva da participante **P1** sobre as formações relacionadas com temas como a gestão de conflitos e haver uma maior assertividade, na citação da participante **2**, em relação às aprendizagens da formação de capacitação digital. Na citação de **P1** está subjacente a ideia de que as questões de relacionamento interpessoal, propostas na formação, não terão sido encaradas como muito relevantes no contexto de trabalho. De acordo com Sequeira (2021) é mais fácil perceber o se o formando foi mal ou bem-sucedido quando se observam questões técnicas. Quando estão envolvidas competências comportamentais, a mudança pode demorar mais tempo, há o risco de nem sequer acontecer e o feedback dos outros pode ser pouco objetivo.

A duração das formações não foi um fator evidente neste grupo focal, pois esta questão encontra-se muito “formatada” no domínio da Educação. As horas a frequentar pelos professores em cada escalão estão previamente estabelecidas.

5.1.3. DESIGN DE TRANSFERÊNCIA

Tendo em conta o LTSI, este fator leva-nos a ponderar se a formação foi desenhada e ministrada de forma a dotar os formandos com as capacidades para a transferência das aprendizagens para o local de trabalho e se as instruções correspondem ao requisito da função. Atendendo às citações que constam da Tabela 11, pode-se constatar que esta variável exerce um peso muito significativo na perceção da transferência da formação, destacando-se dois aspetos: (1) a preferência pela modalidade de Oficina de Formação; (2) a valorização de formadores internos que conhecem o contexto da escola.

Citações	
P1	<p><i>“a capacitação digital nível 2, foi tudo pensado mesmo em relação aos alunos, foi sempre virada para o trabalho. Como fazer no futuro, no imediato e no futuro... E como é que poderíamos aplicar tudo aquilo que estávamos ali a conhecer, a explorar”</i></p> <p><i>“a capacitação digital, a última que fiz, obrigou-me, obrigou-me mesmo, no bom sentido, a chegar à sala de aula e aplicar. Até porque, depois, tinha de dar feedback na formação, portanto, lá está, a oficina é sempre importante, porque nos obriga a testar, obriga-nos a avançar”</i></p> <p><i>“o facto de as nossas formadoras serem da escola e saberem o que nós precisamos e os materiais que temos, ajudou imenso. Portanto, aquela lamúria permanente de “ah pois, mas...”, não! Consegues resolver, fazes como eu, resolve assim, resolve desta forma e isso acaba por nos dar aqui... ok, se ela é capaz, eu também sou, vamos lá, portanto é um pouco isto.”</i></p>
P3	<p><i>“a formação que fez mais sentido para mim, foi aquela que foi mais prática e que permitiu depois aplicar aquilo que eu trabalhei na formação, nas minhas próprias aulas ou que, mesmo em simultâneo, enquanto decorria a formação, permitia fazer logo essa aplicação. Portanto, eu, eu gosto muito de optar por ações de formação, por exemplo, em modalidade de oficina, em que nós temos que, temos que meter as mãos na massa, como se costuma dizer, e temos que aplicar aquilo que, que, que nos estão a tentar, a tentar transmitir e para mim isso faz muito mais sentido, porque para mim não faz sentido a formação existir porque é necessário para progredir na carreira”</i></p>
P4	<p><i>“Como a participante 3, também prefiro aquelas de oficina. Aliás, eu acho que deviam ser todas de oficina, porque só faz sentido se nós metermos a mão na massa, se experimentamos a coisa... e se o temos de fazer durante a formação e depois apresentar no final da formação, porque acho que esta partilha com os colegas que vêm de outras escolas, de outras realidades, de coisas que nós fizemos com os nossos alunos e que ou resultaram bem, ou resultaram mal, e aquilo que aprendemos com as partilhas dos outros são muito, muito importantes na formação. Acho que é uma das coisas que é mais importante, é partilharmos o nosso, a nossa prática, no fundo”</i></p> <p><i>“essa é uma das vantagens de nós escolhermos as nossas ações de formação, mesmo pagando. Existem determinadas entidades no âmbito, na área das ciências, em que a própria formação já é organizada de modo a que o professor experimente, enquanto formando, aquilo que depois vai propor aos alunos”</i></p>

	<p><i>“quando estamos a trabalhar com os colegas, estamos logo a pensar quais são os constrangimentos que depois há ao fazer aquilo daquela forma. Se calhar, temos de alterar um bocadinho...portanto isso é muito importante e eu tenho, tenho encontrado isso nas formações da minha área científica que faço nalguns locais como a NUCLIO, como o Pavilhão do Conhecimento, mas nem todas são assim, é verdade. Também já fiz outras que não eram bem assim, mas acho que essas é que são realmente importantes para nós.”</i></p>
P5	<p><i>“Em relação àquilo que vocês falaram das formações de oficina, nós sempre fizemos formação de oficina, portanto, para nós não existe a formação “não oficina”</i></p> <p><i>“Eu, eu noto que essa, essa preocupação de haver aí trabalho com a experimentação, com os alunos e depois trazer o resultado dos alunos novamente para a formação, eu noto que isso está mais presente nas formações que eu tenho feito ultimamente”</i></p> <p><i>“acho que é uma estratégia muito positiva, o facto de a formação ser feita através de professores que conhecem a realidade da escola, conhecem os colegas”</i></p> <p><i>“esta possibilidade desta formação, dos Centros de Formação terem tido esta, esta inteligência, essa perspicácia de utilizar os recursos da própria escola para poderem fazer formação... não sei se foi uma estratégia? a Participante 3 está a dizer que não, portanto se calhar não foi uma estratégia. Aconteceu por acaso. Olha, então, nós temos tido essa sorte. Acho que é capaz de ser uma coisa a repensar para os outros centros de formação e como só tenho feito através do nosso centro passou, ficou a ideia, se calhar errada, que isto é o que acontece com todas as outras, com todas as outras escolas. Mas acho que isso tem sido uma estratégia positiva, não só na forma como depois esse aprendizado pode ser dinamizado dentro da escola, mas depois até na parte das relações e na articulação, quer com os alunos, quer com outras turmas, quer com outros colegas”</i></p>

Tabela 11: Citações do Grupo Focal - Design da Formação

Ainda que Holton (1996) defenda que o “Design de Transferência” é difícil de medir (por não haver uma definição concreta sobre o que é um design de transferência adequado, podendo este variar em função do conteúdo ou de vários fatores situacionais), neste grupo foi unânime a preferência pela modalidade de Oficina de Formação.

Há um consenso sobre a preferência de formações de carácter prático. Defendem as participantes (P1; P3; P4; P5) que o principal de uma formação é levar os professores a aplicar o que estão a aprender e, nesse âmbito, destaca-se a modalidade referida.

Segundo o Regulamento de Modalidades de Formação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) atualizado em 2021 e atualmente em vigor, “a Oficina de Formação deve caracterizar-se por uma estreita ligação entre conhecimento e aprofundamento prático processual” (2021, p.5). Assim, em sessões presenciais conjuntas faz-se o enquadramento teórico e elaboram-se instrumentos e materiais que, depois, em trabalho autónomo, são concretizados no terreno por cada formando. Em

contexto de escola e/ou de sala de aula aplicam-se as decisões, estratégias e técnicas estabelecidas, materiais e recursos elaborados. Por fim, e de novo em sessão conjunta, procede-se à apresentação dos resultados obtidos pelos diversos formandos e à produção de sínteses que ajudem a consolidar desempenhos que se revelaram eficazes.

Esta modalidade parece ter sido sempre a opção nas formações da área das expressões artísticas (**P5**), mas outras participante manifestam uma preferência (**P3; P4**) que nos leva a depreender que há oferta de formação nas suas áreas que recorre a outras modalidades. Assinalam, assim, por experiência própria, o que torna a Oficina de Formação mais atrativa: aplicação em sala de aula do que se trabalhou, ou vai trabalhando, na formação (**P1; P3, P4**); partilha com colegas do que correu bem, ou mal (**P4**); experimentação, enquanto formando, do que os próprios alunos vão experienciar (**P4**).

Um outro aspeto valorizado pelos participantes foi a oportunidade de frequentarem ações de formação dinamizadas por formadores que são professores da escola e que, assim, conhecem o contexto de trabalho (**P1; P5**). Além dos aspetos mais visíveis, como os materiais referidos por **P1**, há ainda a referência da professora **P5** à importância que esse fator pode ter na transferência das aprendizagens, “dinamizadas dentro da escola”, e nas relações/articulações entre pares e entre os professores com os alunos.

A valorização deste fator foi abordada por Lázaro (2012). No seu estudo, o Design da Formação – dimensão em que se insere o Design de Transferência – assumia um papel muito preponderante no processo de transferência, ao contrário do que tinha acontecido no estudo de Velada (2007). Lázaro avança com a hipótese de essa diferença ser explicada pelas características distintas de uma escola e do mercado empresarial. Nas empresas a formação é, frequentemente, da responsabilidade de entidades externas que não conhecem em pleno a organização e os funcionários. Ao contrário, nas escolas, a formação é pensada e implementada por professores (pares) com estatuto idêntico aos formandos. Esta proximidade ajudaria a entender a valorização do design da transferência (grau em que a formação foi concebida e implementada de modo a preparar os formandos para a transferência).

Na responsabilidade que tem na auscultação das necessidades de formação do seu corpo docente e na negociação com o CFAE da oferta formativa é essencial que a Direção do Agrupamento reforce a preferência por esta pela modalidade.

Este aspeto parece estar já a refletir-se na oferta do CFAE (apresentada no Anexo 5), pois no seu Relatório Anual de Avaliação de Formação 2022/2023 são analisadas 19 ações de formação, em 20 concretizadas, e 15 decorreram nesta modalidade. As restantes em Círculo de Estudo (1) e em Curso de Formação (3). Para ajudar à distinção de cada uma das modalidades apresenta-se, no Anexo 6, a Secção I – Modalidades - do Regulamento para acreditação e creditação de ações de Formação.

A Direção do Agrupamento deve igualmente manter a aposta no apoio dados aos seus professores para se constituírem como formadores e, conseqüentemente, como dinamizadores de formação interna (realizada na própria escola), já que a variável do Design de formação se assume como fator muito favorável à transferência.

Os resultados da autoavaliação do Agrupamento confirmam a percepção de que já é feita essa aposta. No gráfico 5, retirado do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento, podemos verificar que 101 professores consideram que a Direção aproveita os recursos existentes para promover formação interna, sendo assim uma questão de não perder de vista esse incentivo aos professores do Agrupamento para se constituírem como formadores.

13. A Direção aproveita os recursos humanos existentes no Agrupamento para promover a formação interna.

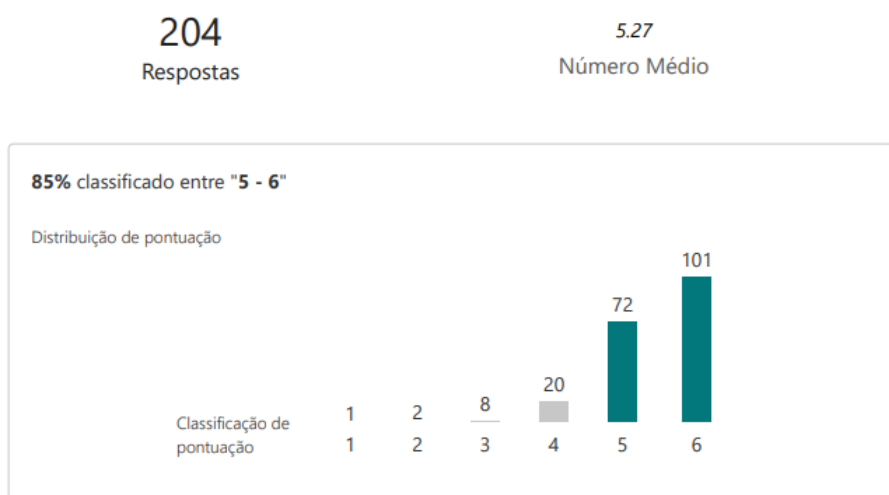


Gráfico 5: Resultados das respostas dos Docentes à questão sobre a utilização de recursos internos para formação

No grupo focal ficou por explorar uma certa ambiguidade no discurso relativamente a este aspeto da formação interna, pois se por um lado há este parecer favorável e inquestionável a este tipo de formação, houve por outro lado, em alguns momentos, a perspectiva de que é muito positivo fazer formação noutros locais, onde a partilha com colegas de outras escolas é valorizada e há a possibilidade de trazer ideias inovadoras. Provavelmente as duas possibilidades deverão coexistir, sendo prejudicial a exclusão de uma delas.

5.1.4. OPORTUNIDADE PARA UTILIZAR A FORMAÇÃO

Segundo Baldwin e Ford (1988), o estudo deste fator leva-nos a compreender em que medida os formandos recebem ou criam experiências profissionais significativas para as tarefas que aprenderam em formação. É importante, para que estas se concretizem, disponibilizar aos formandos a oportunidade para transferir logo após o regresso ao trabalho (Burke & Hutchins, 2007), o que implica também facultar-lhes tempo, recursos, materiais, instalações e tarefas para ensaiar as novas competências. Na Tabela 12 foram consideradas situações que nos remetem para dois momentos: (1) o da formação que, na modalidade de oficina, transmite experiências e obriga a que elas sejam vivenciadas no contexto de trabalho; (2) o momento do professor já em contexto de escola, onde este se vê confrontado com a (in)disponibilidade de meios que facilitem a transferência das aprendizagens. Confluem, assim, aspetos relativos à dimensão do Design da Formação com fatores que veremos considerados também na dimensão do Ambiente de Trabalho.

Citações	
P1	<p><i>“foi tudo pensado mesmo em relação aos alunos, foi sempre virada para o trabalho. Como fazer no futuro, no imediato e no futuro ... E como é que poderíamos aplicar tudo aquilo que estávamos ali a conhecer, a explorar”</i></p> <p><i>“o facto de as nossas formadoras serem da escola e saberem o que nós precisamos e os materiais que temos, ajudou imenso. Portanto, aquela lamúria permanente de “ah pois, mas...”, não! Consegues resolver, fazes como eu, resolve assim, resolve desta forma”</i></p> <p><i>“a questão do tempo e... o espaço, o tempo comum para os professores e o espaço, esta é a nossa lacuna na escola, sobretudo a parte de espaço físico. Podermos estar, podermos partilhar, podermos reunir. Porque se vamos para uma sala, e vocês sabem como é, a seguir vai haver aulas depois a seguir há outra atividade, portanto, é mesmo uma questão de tempo, mas também do espaço. Precisávamos da escola nova rapidamente.”</i></p>
	<p><i>“Por exemplo, a capacitação digital, eu fiz o nível um e nível 2. Deram-me uma desenvoltura na, no manuseamento das ferramentas digitais que eu não tinha. Neste</i></p>

<p>P2</p>	<p><i>momento, já uso muito mais esse tipo de ferramentas em sala de aula com os meus alunos do que usava anteriormente.</i>”</p> <p><i>Moderadora: Mesmo estando numa escola onde depois a implementação dessas questões tecnológicas são difíceis, retiraste proveito da formação? Estás a aplicar algumas das aprendizagens?</i></p> <p><i>Estás a aplicar algumas das aprendizagens? (Moderadora)</i></p> <p><i>“Sim, sim, sim, sim. Sem dúvida, sem dúvida.”</i></p>
<p>P3</p>	<p><i>“em Vialonga temos muito isto que é... se não se consegue de uma maneira, então vamos, vamos ver qual é que é a estratégia e vamos por outra”.</i></p>
<p>P4</p>	<p><i>“Existem determinadas entidades no âmbito, na área das ciências, em que a própria formação já é organizada de modo a que o professor experimente, enquanto formando, aquilo que depois vai propor aos alunos”</i></p>
<p>P5</p>	<p><i>“Vialonga é assim, a gente já sabe... há plano B C D E e F.</i></p> <p><i>Há sempre uma abertura muito grande e até acho que estimula um bocadinho a isso...</i></p> <p><i>“venham com propostas, venham com ideias”</i></p>

Tabela 12: Citações do Grupo Focal - Oportunidade para Utilizar a Formação

A variável anterior (Design de Transferência) já nos tinha permitido perceber que a modalidade de Ofício de Formação implica que haja uma grande articulação entre a formação e a prática dos formandos. Sendo assim, essa variável está ligada a esta, uma vez que é essa modalidade que se preocupa com que os formandos recebam “experiências profissionais significativas para as tarefas que aprenderam em formação”. (**P1; P4**)

As limitações da escola ao nível de espaço (com implicações no tempo, pois os horários das turmas e dos professores estendem-se por dois turnos, tornando difícil encontrar compatibilidade para reuniões) e de condições tecnológicas não permitem que haja, porventura, a criação das melhores oportunidades para aplicação de aprendizagens, mas isso não parece constituir obstáculo para a professora **P2**. As condicionantes materiais/físicas, referidas por **P1**, que não permitem criar facilmente condições para aplicar, e assim transferir as aprendizagens, são compensadas pela capacidade dos professores em criar vários planos para as superar (**P3; P5**) e pelo apoio da Direção a novas ideias (**P5**).

5.1.5. CAPACIDADE INDIVIDUAL PARA TRANSFERIR

Para refletir sobre o grau em que os indivíduos têm tempo, energia e espaço mental no seu trabalho diário para implementar as mudanças necessárias à transferência, foram selecionadas as citações que constam da Tabela 13.

Citações	
P4	<p><i>“E sinto muito a falta de ter tempo para, na escola, em horário decente, porque eu já passei os 50 (preciso das minhas horas de descanso), em horário decente, poder estar com os meus colegas, podermos fazer as nossas reuniões de grupo, podermos fazer, planificar os nossos projetos, trabalhar em conjunto, percebem? E não temos tempo, estão uns a entrar, uns a sair, uns saem à uma e um quarto, outros saem às seis e um quarto, uns vão de manhã, outros vão de tarde, outros vão aqui, outros vão ali... e na escola não há um espaço em conjunto para todos, e agora estou a falar do meu grupo, já nem falo do resto, não é? pronto, portanto eu penso que os horários na escola têm de conciliar também o tempo para trabalho dos professores, porque isso está a fazer-nos falta e está a fazer toda a diferença.”</i></p>
P5	<p><i>“isso tem sido, por acaso, muito dito no Pedagógico ultimamente, esta falta de tempo e é uma queixa que eu sei que não é, não é recente. Eu estou há pouco tempo no pedagógico, mas eu sei que esta queixa não é recente, mas também não vejo que ela se esteja a amenizar. Acho que a falta do tempo, ou será que também estamos todos a ficar mais velhos e levamos mais tempo para fazer as coisas, é possível, mas a falta do tempo sente-se, sente-se cada vez mais.”</i></p> <p><i>“E a verdade é que o ritmo da escola muitas vezes não permite e não dá este espaço da, da, da partilha e da reflexão, portanto, se também não houver aqui, às vezes um bocadinho esta obrigatoriedade, este obrigar-nos a, apesar desta aceleração toda, obrigar-nos a nos encontrar e arranjar aqui algumas pontes, provavelmente, também é capaz de não acontecer”.</i></p>

Tabela 13: Citações do Grupo Focal - Capacidade Individual para Transferir

O tempo e o espaço mentais estão muito associados ao tempo e espaços “reais” (tempo cronológico e espaço físico), pois se estes existirem no quotidiano dos professores, os primeiros serão potenciados. Uma das queixas frequentes entre os professores é o da dificuldade de reunirem com os seus pares para trabalhar colaborativamente, partilhar materiais e ideias, refletir em metodologias de trabalho. Esse aspeto é abordado pelas participantes **P4** e **P5**, podendo então ser apontado como um fator que está a dificultar a transferência.

Esta variável afetará mais a transferência de aprendizagens entre pares (pois há falta de tempo para partilha e reflexão conjunta), do que entre professor-alunos, uma vez que esta ocorrerá no espaço de sala de aula e esse é, inevitavelmente, contemplado nos horários. É interessante a visão da participante **P5** que sugere que as formações frequentadas por decisão da escola podem exercer aqui um papel relevante, pois acabam por criar esses tempo e espaço mentais.

Dos fatores considerados nesta dimensão, considera-se então que a Capacidade Pessoal para Transferir, neste momento e nesta escola, pode estar a ser um fator inibidor da transferência entre pares. São significativas as referências à falta de “tempo, energia e espaço mental” para a partilha, para o trabalho em conjunto com os pares. Será importante para a Direção da Escola, no desejo de implementar dinâmicas que possam apoiar o ato

de transferir, dar prioridade à criação de tempo para que os professores possam partilhar as suas aprendizagens. Considerando que os professores participantes neste estudo se constituem como elementos privilegiados para favorecer uma dinâmica favorável ao clima de transferência – devido aos cargos que ocupam – é fator de preocupação este sentimento de falta de tempo “mental” que deriva, em grande parte, da falta de tempo que não permite aos professores um trabalho conjunto.

5.1.6. PRINCÍPIOS DE APRENDIZAGEM

Defende-se que se os estímulos da formação forem semelhantes aos que os formandos vão encontrar no ambiente de trabalho, maior é a probabilidade de a transferência acontecer (Baldwin e Ford, 1988). Várias citações relacionadas com a modalidade de “Oficina de Formação” já denunciavam a influência deste fator, mas acrescentam-se na Tabela 14, dois momentos do grupo focal de onde sobressai a valorização de uma estreita ligação entre aprendizagens da formação e a prática em contexto de trabalho.

Citações	
P3	<i>“a formação que fez mais sentido para mim, foi aquela que foi mais prática e que permitiu depois aplicar aquilo que eu trabalhei na formação, nas minhas próprias aulas ou que, mesmo em simultâneo, enquanto decorria a formação, permitia fazer logo essa aplicação”</i>
P4	<i>Existem determinadas entidades no âmbito, na área das ciências, em que a própria formação já é organizada de modo a que o professor experimente, enquanto formando, aquilo que depois vai propor aos alunos”</i>

Tabela 14: Citações do Grupo Focal - Princípios de Aprendizagem

Das citações das participantes **P3** e **P4** ressalta, assim, a ideia de que é, de facto, importante uma coerência entre o que é aprendido na formação e o que depois se pretende fazer em contexto de trabalho. A integração de princípios de aprendizagem como elementos idênticos, variabilidade de estímulos, princípios gerais e condições de prática, foi identificada como essencial para a transferência (Baldwin & Ford, 1988).

5.2. CARACTERÍSTICAS DOS FORMANDOS

Burke e Hutchins (2007, p.265) defendem que *“as características de um formando influenciam os resultados da formação”*.

A personalidade, os objetivos de vida e de carreira, as experiências anteriores, os níveis de conhecimento e de competências não são iguais de indivíduo para indivíduo e isso faz com que cada um encare a formação de forma distinta. São fatores que têm impacto não só na forma como cada um se envolve e valoriza a formação, como também no modo como irão transferir, ou não, o que aprenderam para o seu contexto de trabalho (Sequeira, 2021). Integram esta dimensão fatores como: Personalidade; Locus de Controlo; Orientação para Objetivos; Capacidade Cognitiva; Crenças de Autoeficácia; Preparação Prévia dos Formandos; Motivação; Atitudes face à Organização/Trabalho/Carreira; Reação; Aprendizagem e Retenção; Características Sociodemográficas. Observando a Tabela 15, podemos constatar que são vários os fatores relacionados com as características dos formandos a exercer influência sobre o processo de transferência.

Variável	Potencia	Inibe	Carece de mais estudo
Personalidade	✓		
Locus de Controlo			✓
Orientação para Objetivos			✓
Crenças de autoeficácia	✓		
Preparação Prévia dos Formandos	✓		
Motivação para aprender	✓		
Motivação para Transferir	✓		
Atitudes Face à Organização/Trabalho ou Carreira	✓		
Reação/Aprendizagem e Retenção			✓

Tabela 15: Tabela- Síntese da Dimensão "Características dos Formandos

Da tabela não constam os fatores “Capacidade Cognitiva” e “Características Sociodemográficas”, pois não foram alvo de análise neste grupo focal.

Ainda que, de acordo com Velada (2007), a capacidade cognitiva seja provavelmente, uma das características mais analisadas na literatura e a ela seja atribuída uma forte relação não só com a aprendizagem, mas também com o processo de transferência, neste trabalho considerou-se que seria difícil tirar e tecer ilações sobre esta variável.

Nas características sociodemográficas entram as variáveis de género e de idade. Nestes participantes esta variáveis não podem ser analisadas comparativamente entre eles, uma

vez que há uma uniformidade ao nível do género e cinco das participantes têm uma idade superior a 50 anos. Apenas a participante **P6** se encontra abaixo dos 50.

À uniformidade de género no grupo focal não foi indiferente o facto de, nas escolas, o número de mulheres ser superior ao número de homens. Consequentemente, também os cargos são, na sua maioria, desempenhados por professores do género feminino. No gráfico 6, podemos verificar como a distribuição por género é muito desigual no Agrupamento, não havendo mesmo qualquer professor do género masculino no Departamento de Línguas. No Agrupamento, os quatro departamentos têm coordenadores do género feminino e, em 14 Subcoordenadores, apenas 3 são do género masculino.

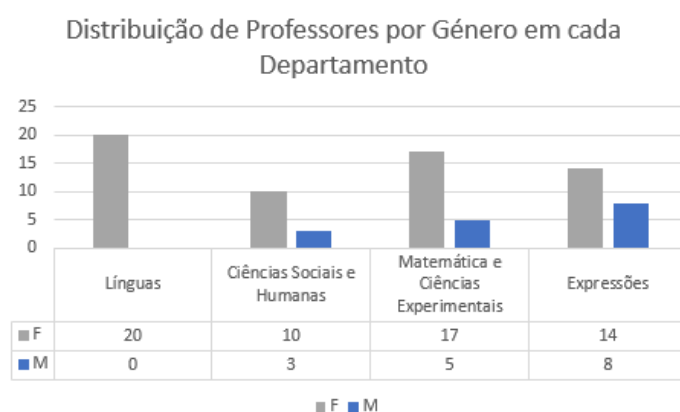


Gráfico 6: Distribuição dos professores por Género em Departamento do AEV

Serão então analisados 9 fatores relacionados com a dimensão “Características dos Formandos”: Personalidade; Locus de controlo; Orientação para Objetivos; Crenças de Autoeficácia; Preparação Prévia dos Formandos; Motivação; Atitudes Face à Organização, Trabalho e Carreira; Reação, Aprendizagem e Retenção.

5.2.1. PERSONALIDADE

No caso concreto destes professores, considera-se que personalidade é um fator que potencia a transferência. Um dos modelos da personalidade mais amplamente aceites é o Modelo dos Cinco Fatores (Holton, 2005; Major et al., 2006). Este modelo, mais conhecido por *Big Five*, aponta para cinco grandes domínios que diferenciam os indivíduos. De acordo com Major et al. (2006) são eles: o Neuroticismo (a tendência para evidenciar sentimentos negativos, como por exemplo, o medo, a tristeza, ou o embaraço, por oposição à estabilidade emocional caracterizada pela ausência de sentimentos de ansiedade, nervosismo e insegurança); Extroversão (tendência para gostar de pessoas,

preferir estar em grupos grandes, procurando estímulos); Abertura à experiência (curiosidade intelectual e uma forte disposição para explorar coisas novas); Amabilidade (grau em que a pessoa mostra ser altruísta, cooperativa e confiante em situações interpessoais) e a *Conscienciosidade* (tendência para ser perseverante, organizado, trabalhador e disciplinado). As citações do grupo focal foram organizadas na Tabela 16 considerando então esses cinco domínios.

Citações	
Ceticismo vs Estabilidade Emocional (ausência de sentimentos de insegurança)	
P3	<p><i>“Enquanto eu acreditar naquilo que eu estou a fazer, eu vou continuar a fazer, porque, porque acho que que faz sentido”.</i></p> <p><i>“Já demos muitas vezes formação pro bono, e demos porque também somos totós, e porque acreditávamos naquilo que estávamos a fazer”</i></p>
Extroversão	
P4	<i>“Eu sempre fui assim (...) Eu entusiasmo-me quando aprendo uma coisa nova e depois chego à escola e quero contar a toda a gente...”</i>
P5	<i>“Bem, estou aqui a pensar, por exemplo, a participante 3, de facto, sempre foi muito de formação, e de andar a experimentar coisas e andar a espicaçar a malta à volta dela. A participante 4 um bocadinho também, também tem disso”</i>
Abertura à Experiência	
P4	<p><i>“Eu, pessoalmente, fico entusiasmada quando aprendo uma coisa nova”</i></p> <p><i>“eu aborreço-me com a rotina, ou seja, eu, em 28 ou 29 anos, não posso fazer sempre as mesmas coisas, porque eu, eu própria me aborreço”</i></p> <p><i>“desde logo, nos primeiros anos, eu percebi que eu tinha de fazer formação todos os anos para aprender coisas novas e para experimentar coisas novas”</i></p> <p><i>“Mas aqui, aqui entra a nossa própria personalidade, não é? Portanto, há pessoas que gostam de, de evoluir, de aprender”</i></p>
P5	<i>“Bem, estou aqui a pensar, por exemplo, a participante 3, de facto, sempre foi muito de formação, e de andar a experimentar coisas e andar a espicaçar a malta à volta dela. A participante 4 um bocadinho também, também tem disso”</i>
Amabilidade	
P3	<p><i>“Já demos muitas vezes formação pro bono”</i></p> <p><i>“eu sempre defendi que aquilo que eu aprendia, aquilo que eu sabia nunca foi só meu, que tinha sempre de partilhar com todos”</i></p> <p><i>“E não sei se recordam também na altura da pandemia, nós começámos a investir muito na, na partilha de práticas e na formação interna, nomeadamente quando começamos a utilizar o Teams e quando começamos a promover algumas sessões de formação que iam ao encontro precisamente do que as pessoas pediam, porque era necessário conseguirmos mexer mais com as ferramentas tecnológicas, porque o contexto atual assim o exigia. Havia pessoas que não estavam de todo no mesmo</i></p>

	<i>patamar e os que estavam um bocadinho mais à frente tinham obrigação de ajudar os outros”</i>
P5	<i>“e lembro-me de uma vez ir à aula da participante 4, e aquilo ter... “oh pá, isto foi tão simples” ... e aquela, aquela partilha que surgiu dela dizer assim, “vem, à minha aula e vais ver, é mais fácil tu ires lá e veres como é que eu faço, do que estar-te a explicar”, e fui e vi. E estes momentos, por exemplo, esta, esta disponibilidade que às vezes os colegas têm de...”olha, estou a fazer assim, queres ver? Anda cá ver como é que eu estou a fazer”, são, são alavancas muito, muito ricas”</i>
Consciosidade	
P2	<i>“Acho que é importante para a nossa evolução enquanto professores</i>
P3	<i>“Isto, porque eu tenho sempre uma grande preocupação com os meus alunos e com, com o seu sucesso educativo”</i>

Tabela 16: Citações do Grupo Focal- Características dos Formandos

Os dados deste grupo focal entram em consonância com as conclusões apresentadas na literatura, pois foi possível perceber traços da personalidade dos formandos que a literatura considera como importantes preditores da transferência. Major et al. (2006) mencionam que vários estudos notam que a extroversão, a conscienciosidade e abertura à experiência estão positivamente relacionados com a proficiência na formação. Tziner et al. (2007), mencionando estudos de (Barrick, Stewart, & Piotrowski, 2002; Colquitt & Simmering, 1998) referem que a conscienciosidade tende a obter resultados de formação mais elevados do que os formandos com baixos níveis deste traço de personalidade. Os indivíduos com maior grau de conscienciosidade são mais fiáveis, organizados, perseverantes e motivados para se destacarem no trabalho. Têm ainda tendência a estabelecer para si próprios padrões de desempenho mais elevados e a estar mais comprometidos com eles.

Apesar de haver participantes que, nestas citações, foram relacionados a uma característica específica (**P3**- segurança e amabilidade; **P4** extroversão; **P2** - conscienciosidade), no seu conjunto, o grupo de participantes revela a importância que a personalidade pode ter no processo de transferência. Esse aspeto é ainda mais importante quando pensamos que estes professores ocupam cargos de responsabilidade pedagógica junto dos seus pares. O entusiasmo, a amabilidade ou a segurança de um coordenador ou subcoordenador podem mobilizar fortemente outros professores da escola na adoção de comportamentos ou práticas inovadoras. São traços de personalidade que podem também contribuir para a criação de um bom ambiente de trabalho.

5.2.2. LOCUS DE CONTROLO

Rotter (1996), citado por Velada (2007), define locus de controlo como a expectativa generalizada de que os efeitos relacionados com as recompensas e reforços – reconhecimento, promoção ou aumento salarial – são controlados pelo indivíduo (locus de controlo interno) ou por fatores externos (locus de controlo externo). Da Tabela 17, constam as citações consideradas na análise deste fator.

Citações	
P2	<i>Moderadora: Mesmo estando numa escola onde depois a implementação dessas questões tecnológicas são difíceis, retiraste proveito da formação? Estás a aplicar algumas das aprendizagens?</i> <i>Sim, sim, sim, sim. Sem dúvida, sem dúvida.</i>
P3	<i>“eu acho que realmente há aqui uma estratégia que nós podemos e em Vialonga temos muito isto que é... se não se consegue de uma maneira, então vamos, vamos ver qual é que é a estratégia e vamos por outra”.</i>
P5	<i>“a minha última formação de capacitação digital... a apresentação dos trabalhos foi feita sem eletricidade. Estávamos todos com a luz do telemóvel, mas não deixámos de fazer a formação.</i> <i>Todos aqueles obstáculos, nós já estávamos... sabíamos como é que havemos de pôr a engrenagem a funcionar, portanto tudo com o telemóvel ligado e depois lá veio a eletricidade e pronto. Mas lá está, são, são situações que num outro, noutro contexto, aquilo provavelmente “ok, vamos boicotar, a formação vai ser feita noutro dia” e naquele dia, não, não, não, avançamos, Vialonga é assim, a gente já sabe... há plano B C D E e F.</i>

Tabela 17: Citações do Grupo Focal- Locus de Controlo

O contexto particular das escolas não promove, de igual forma, expectativas com a promoção ou aumentos salariais como acontece noutro tipo de organizações. Um Muito Bom ou Excelente na avaliação de desempenho poderão acelerar a passagem ao escalão seguinte em 6 ou 12 meses, respetivamente, mas os aumentos salariais dependem sempre dessa transição de escalão e são valores pré-estabelecidos, não dependentes de uma vontade imediata ou de um reconhecimento pontual da entidade empregadora. No entanto, poder-se-á afirmar que estes professores revelam um locus de controlo interno.

Os formandos com um locus de controlo interno demonstrarão atitudes mais positivas e estarão mais motivados, ao contrário dos indivíduos com um locus de controlo externo que estão sempre a tentar procurar explicações para os seus fracassos (Zaidi & Naem Mohsin, 2013).

As fracas condições ao nível da tecnologia, no Agrupamento em questão, poderiam constituir-se como um fator de desculpa para uma não aplicação do que a formação de capacitação digital, por exemplo, lhes proporcionou. No decurso do grupo focal houve mesmo a oportunidade de colocar diretamente esta questão e a resposta por parte da participante **P2** foi perentória: apesar das fracas condições tecnológicas está a aplicar com os alunos as aprendizagens da formação. De igual forma, também as participantes **P3** e **P5** referem situações em que condicionantes externas são ultrapassadas e não se constituem como obstáculo para a prossecução dos objetivos.

5.2.3. ORIENTAÇÃO PARA OBJETIVOS

A orientação para objetivos apresenta, segundo Laine & Gegenfurtner (2013), várias dimensões. Destacam-se, porém, três: orientação para objetivos de mestria – os formandos focam-se em desenvolver as suas competências e a ser bons nas tarefas que executam-, orientação para objetivos de desempenho – os formandos esperam demonstrar a sua competência e ser julgados positivamente pelos seus pares – e orientação para objetivos de evitamento – os formandos preocupam-se em evitar juízos negativos sobre a sua competência profissional -. Na Tabela 18 são consideradas citações que denunciam uma orientação para objetivos de mestria. Não se encontraram citações que revelassem uma preocupação deste grupo com um julgamento positivo ou negativo dos seus pares.

Citações	
P3	<i>“eu sempre achei que, que devia fazer formação e que era importante fazer formação para me atualizar e para, para estar a par das novas tendências.”</i>
	<i>“o meu objetivo é sempre estar atualizada para poder promover melhores aprendizagens, aprendizagens de maior qualidade e também para conseguir que os meus alunos tenham todos sucessos, sucesso.”</i>
	<i>“já muita coisa mudou e se nós não nos atualizarmos, obviamente, não conseguimos acompanhar aquilo que se está a passar nas tendências do contexto educativo.”</i>
	<i>“eu sempre defendi que aquilo que eu aprendia, aquilo que eu sabia nunca foi só meu, que tinha sempre de partilhar com todos” “e mesmo quando tinha aqueles olhares assim menos simpáticos... como é que, como é que nós costumávamos dizer... nós gostámos, não gostámos? Então pronto, vamos em frente”</i>
	<i>“desde logo, nos primeiros anos, eu percebi que eu tinha de fazer formação todos os anos para aprender coisas novas e para experimentar coisas novas.”</i>

P4	<p><i>“eu faço formação todos os anos. Chego a fazer mais do que uma, porque gosto, pronto. Acho que a formação é muito importante, porque o mundo de hoje em dia não é o mundo de há 29 anos atrás e se eu continuasse a fazer as coisas que fazia há 29 anos atrás, eu seria muito infeliz e os alunos também.”</i></p> <p><i>“E conseguimos ali num grupinho partilhar, mas depois também percebo que há outras pessoas que quase começam logo a fazer uma cara de enjoadas, do género lá vem esta chata a inventar, pronto e... Mas aqui, aqui entra a nossa própria personalidade, não é? Portanto, há pessoas que gostam de, de evoluir, de aprender mais, de partilhar, de fazer melhor, de fazer diferente. E há outras pessoas que se sentam, sentem-se confortáveis naquele cantinho a fazer como sempre fizeram e pronto também não, também não, não critico, como é óbvio.”</i></p>
P5	<p><i>“eu tenho um conjunto de formações que faço por motivação, por necessidade de atualização daquilo que são as práticas artísticas da minha formação”</i></p>
P6	<p><i>“E tem-se conseguido chegar a bom porto, apesar de haver sempre os, como diz a Participante 4, os que estão de cara feia, e vamos ter sempre isso, isso vai sempre acontecer”</i></p>

Tabela 18: Citações do Grupo Focal: Orientação para Objetivos

As citações seleccionadas grupo focal revelam, então, uma preocupação dos professores com o seu enriquecimento pessoal (**P3, P4, P5**), podendo assim fazer-se aqui uma ligação à orientação de objetivos para a mestria. Para Laine & Gegenfurtner (2013), a orientação para a mestria tem evidenciado uma influência positiva com a transferência da formação, pois estando associada a um esforço de crescimento pessoal, estes trabalhadores entenderão o desafio da transferência como uma oportunidade para melhorar ainda mais os seus conhecimentos e competências profissionais.

Os professores revelam gostar de frequentar formação para crescimento pessoal e profissional. Gostam de estar atualizados, algo importante para o trabalho junto dos seus alunos e mostram um grande espírito de partilha com os pares. Contudo, o facto de haver colegas que não gostam de contactar com as suas ideias inovadoras parece não ser obstáculo capaz de os travar na sua vontade de fazer algo novo e diferente na escola. Não há uma grande influência dos olhares “mais negativos” dos seus pares (**P3, P4, P5, P6**).

5.2.5. CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Para Holton et al (2000) a autoeficácia diz respeito à crença que um individuo tem na sua capacidade para modificar o seu desempenho sempre que desejar. Para Bandura, (1977), é o julgamento que os indivíduos fazem sobre a sua capacidade de organizar e executar

determinadas ações necessárias ao desempenho de determinadas tarefas. As crenças de autoeficácia foram, desde cedo, associadas à indução de mudanças comportamentais no desempenho de tarefas.

Citações	
P5	<p><i>“eu preciso de estimular os meus alunos, e depois estas formações fora do contexto da escola, em espaços diferentes, com outros colegas de outras escolas, ter aquele momento de partilha, isto depois alimenta-nos aqui a alma e o coração que... “grandes ideias, fantástico”, uma pessoa vem segunda-feira para escola cheia de ideias, “isto vai ser uma revolução, vou mudar a escola toda...”</i></p> <p><i>“Mas eu noto uma diferença de quando nós queremos partilhar coisas que são específicas da nossa área, onde, quando de repente queremos partilhar algo que não seja tão específico da nossa área, que pode ser, sei lá, por exemplo, quando temos...Avaliação, MAIA, gestão de conflitos, como aqui foi falado. E aquilo começa... quando falamos disso, começa logo a criar..., se calhar também porque não é a área onde eu esteja à vontade e fico como um peixe fora d’água. Percebo que, sendo Coordenadora, e é uma estratégia de escola esse tipo de formação, para criar dinâmicas dentro da escola... mas depois, também percebo que, e se calhar tem a ver com não sendo a minha área não me sinto tão à vontade para, para... depois também poder partilhar essa, esse, esse conhecimento com, com os colegas”</i></p>

Tabela 19: Citações do Grupo Focal – Crenças de autoeficácia

Relativamente à crença da autoeficácia (Tabela 19), na participante **P5** foi possível contemplar esta variável em dois momentos que distinguem situações muito precisas. Se as formações estão relacionadas com a sua área disciplinar, esta professora demonstra acreditar, revelando forte entusiasmo, na sua capacidade para trazer as aprendizagens da formação para o contexto de trabalho. O mesmo não sucede quando as formações abordam questões mais transversais ao funcionamento da escola, como, por exemplo, a gestão de conflitos ou a avaliação dos alunos.

A formação MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica -, que surge referida neste grupo focal, envolveu, há três anos, doze professores de diferentes grupos disciplinares e de diferentes níveis de ensino, onde se incluía esta professora. A frequência da formação, ministrada por formadora do CFAE, levou a que este grupo de professores, selecionado pela Direção, elaborasse os critérios gerais de avaliação do Agrupamento. Num segundo momento, no ano letivo seguinte, já pós formação, este grupo de professores teve a tarefa de disseminar o documento elaborado e organizar grupos de trabalho com todos os professores do Agrupamento para a elaboração de critérios específicos. Apesar de compreender a estratégia de escola, a

professora refere claramente que não se sente tão à vontade para partilhar as aprendizagens destas formações que saem da sua área disciplinar.

A atitude da participante **P5**, relativamente à sua área disciplinar, conduz-nos ao conceito de autoeficácia criativa que surge em Kuo & Tien, (2024). Este conceito, referem os autores, foi proposto por Tierney e Farmer (2002), mas a ideia surgia já em Bandura et al. (1999). É definido como a crença de um indivíduo na sua capacidade de ter sucesso no desenvolvimento de produtos criativos. A autoeficácia criativa surge como um forte fator antecedente que produz um desempenho criativo e reforça a crença de cada um nas suas capacidades.

5.2.6. PREPARAÇÃO PRÉVIA DOS FORMANDOS

A preparação prévia dos formandos está associada ao envolvimento destes no diagnóstico das necessidades, ao planeamento do programa, ao conhecimento prévio e preciso das expetativas, aos conteúdos e métodos de formação e à possibilidade de escolher participar. É considerada uma influência secundária pois afeta a transferência da formação de forma indireta através da motivação. Bates et al. (2007) acrescentam que um formando que tenha uma adequada preparação revela um maior entendimento de como esse programa formativo se propõe afetar o seu desempenho e tem expetativas mais positivas sobre a formação e os resultados que daí podem decorrer. Na Tabela 20 estão inseridas as citações relativas a este fator.

Citações	
Diagnóstico das necessidades	
P3	<i>“A primeira coisa é a pessoa que vai fazer formação, o formando, tem de sentir que aquilo faz sentido e que há necessidade de o fazer, tem de sentir que é útil para a sua prática pedagógica, porque se não sentir, acaba por estar mesmo só a fazê-lo para progredir na carreira e acaba por não ter qualquer efeito como vocês já, já mencionaram aqui, em algumas das formações pelas, pelas quais passámos”</i>
	<i>“Eu acho que também é muito importante esta questão que já focaram e, que agora (a moderadora) acabou por também voltar a colocar na mesa, que é se as formações estão a ir ao encontro das necessidades, e as necessidades não são iguais em todas as escolas. As escolas têm características muito específicas, cada uma tem o seu contexto próprio e Vialonga, enquanto escola TEIP, também tem um contexto muito específico e, obviamente, a formação tem de ir ao, ao encontro das necessidades desse contexto e dos seus professores, senão acaba por não fazer sentido”.</i>
	<i>“Aquilo que supostamente deveria acontecer era os CFAE falarem com os Diretores de escola e haver aqui também uma certa averiguação do que é que as pessoas</i>

	<p>precisam, do que é que é necessário para haver aqui uma articulação entre o Centro de Formação e também os, os Agrupamentos de escola. Se calhar, isto nem, nem, nem sempre acontece, mas deveria de acontecer e tem de haver aqui ao nível das estruturas, das, das lideranças, das escolas, tem de haver aqui uma estratégia de que vá nesse sentido que vá ao encontro daquilo que é preciso para a escola.</p> <p>Quais são as áreas mais frágeis e nas quais devemos insistir, e o que é que os professores precisam mais, o que é que vai despertar mais o interesse dos professores para podermos também ir ao encontro dessas necessidades? “</p> <p>“E eu acho que se nós tivermos uma estratégia interna de escola, de dinâmica de escola, que vá neste sentido, da própria escola se colocar à frente do processo e perceber o que é que os professores precisam, o que é que é necessário e investir nesse sentido, nós, de certa forma, é que estamos a fazer com que o centro de formação ofereça aquilo”</p>
P5	<p>“na área de Expressões, há uma grande necessidade de nós abordarmos algumas temáticas da parte da criatividade, como estimular a criatividade dos alunos, como abordar determinados conteúdos de uma forma mais criativa e mais transversal”</p> <p>“aquilo que eu noto é que têm começado a surgir do centro da nossa escola, do Centro de Formação que está ligado à nossa escola mais formações que vão, vão se aproximando um bocadinho da nossa área disciplinar. Portanto, eu acho que está a ser feito um esforço da parte dos Centros de Formação em ouvir aquilo que são as queixas, ou as propostas da Direção, e provavelmente essas queixas, essas propostas da Direção são feitas com base naquilo que os professores também da escola vão dizendo e há essa tentativa de se aproximarem”</p>
Conteúdos	
P4	<p>“existe imensa formação na área das ciências. Há muitas entidades que dão formação pagas. Eu tenho de admitir que prefiro fazer as pagas, que são aquelas que eu gosto, do que fazer as outras que são gratuitas, mas que não são temas que me interessam tanto”</p> <p>“a ciência está sempre a evoluir, a pedagogia, aquilo que fazemos na sala de aula, neste momento a tecnologia, portanto, eu acho que não, não, não consigo conceber ser professora neste momento, sem ter feito toda a formação que fiz e toda essa formação enriqueceu-me muito”</p>
P5	<p>“Eu sou professora do grupo de Expressões e uma das coisas de que muitas vezes o nosso grupo se queixa é que a maior parte das formações que estão disponíveis por parte do Centro de Formação não são específicas da nossa área, da nossa área pedagógica.”</p> <p>“aquilo que eu noto é que têm começado a surgir do centro da nossa escola, do Centro de Formação que está ligado à nossa escola mais formações que vão, vão se aproximando um bocadinho da nossa área disciplinar. Portanto, eu acho que está a ser feito um esforço da parte dos Centros de Formação em ouvir aquilo que são as queixas, ou as propostas da Direção, e provavelmente essas queixas, essas propostas da Direção são feitas com base naquilo que os professores também da escola vão dizendo e há essa tentativa de se aproximarem”</p>
Escolher Participar	
P2	<p>“reconheço que é importante de facto, não toda, volto a repetir, não toda, mas grande parte da formação que fiz, até porque algumas também fui eu que escolhi e, portanto, quando escolhi, pensei no que é que ela, em que é que ela me podia ser útil na minha prática letiva. A maioria, sim, penso que foi muito útil para a minha, sobretudo as da área digital, pronto que, que não era de todo um domínio meu...”</p>

P3	<i>“obviamente que já fiz formação, porque na altura precisava e porque era, era um requisito para, para a progressão na carreira, mas penso que essa formação nem sempre foi a que resultou melhor. A que para mim resultou melhor foi aquela que eu escolhi”</i>
P5	<i>“A que muitas vezes me é pedida pela escola...e que muitas vezes está aplicada aos normativos legais, às vezes é uma formação que... eu percebo a necessidade dela, mas é uma, é uma formação que me é um bocadinho difícil porque acaba por ser um bocadinho, um bocadinho imposta, e não..., não vem da, da necessidade que os professores sentem, mas há algo que é orientado, superiormente, para que isso se traduza, após, na implementação das práticas na escola. Também percebo que, às vezes, as coisas têm de ser um bocadinho assim”</i> <i>“se não houver um bocadinho esta orientação, este, este, este espicaçar um bocadinho, acabamos por ficar engolidos nesta tal rotina e acabamos também por não, não nos obrigar a refletir e a ver as coisas de uma outra forma”</i>
P6	<i>“ao nível da Educação Física, o Desporto Escolar, ultimamente, tem feito uma aposta muito grande nas formações gratuitas e, portanto, nós temos essa sorte de fazer aquilo que nós queremos, gratuitamente”</i>

Tabela 20: Citações do Grupo Focal - Preparação Prévia dos Formandos

Nos participantes é clara a valorização do diagnóstico das necessidades da formação. Este aspeto vai ao encontro do que é defendido na literatura. Nascimento (2015, p.219) afirma que o diagnóstico deve ser encarado como “o elemento-chave de um plano de formação”. É esse momento que possibilita estabelecer as bases de um plano ajustado a “cada empresa, a cada estratégia, a cada grupo profissional”. Ainda de acordo, com Nascimento (2015) existem três tipos de determinação de necessidades: organizacional; operacional e individual e/ou grupal. Estes devem ser, no entanto, compreendidos de forma complementar.

Neste grupo foi interessante verificar que os participantes consideram importante o diagnóstico das necessidades dos professores (**P3, P4 e P5**), mas também as da escola (**P3 e P5**). A participante **P5** refere inclusive que compreende que tenham de existir formações impostas pela escola. Perceciona-se, assim, uma aceitação da estratégia organizacional, uma vez que essas formações são consideradas importantes para o funcionamento geral de todo o Agrupamento. Havendo a aceitação de frequentar ações com temáticas abrangentes, que saem do domínio específico de cada disciplina, os participantes revelam também aqui um comprometimento organizacional.

No entanto, é evidente, que os participantes preferem a possibilidade de escolha. Este aspeto está em consonância com o estudo de Curado et al. (2015) em que os resultados

suportam a ideia de que uma inscrição voluntária numa formação tem maior impacto para a transferência do que estar obrigatoriamente inscrito.

5.2.7. MOTIVAÇÃO

Hughes et al. (2019) referem que a motivação dos formandos é importante durante todo o ciclo de vida da formação, incluindo o antes (motivação para participar), o durante (motivação para aprender) e o após formação (motivação para transferir).

O desejo e persistência do formando para aprender o conteúdo da formação corresponde à motivação para aprender (Noe, 1986)

A motivação para transferir pode ser definida como o desejo de aplicar e utilizar as aprendizagens no contexto de trabalho. Para Holton (2006), corresponde à direção, intensidade, persistência ou esforço empreendido para aplicar as aprendizagens efetuadas na formação no desempenho das funções.

Relacionando a “motivação para participar” ao momento anterior à formação, a “motivação para aprender” ao momento em que decorre a formação e a “motivação para transferir” ao momento pós-formação, considerou-se que seria difícil dissociar as citações ligadas aos dois primeiros momentos pelo que surgem juntos na Tabela 21.

Citações	
Motivação para participar e Motivação para Aprender	
P2	<i>“Por exemplo, a capacitação digital, eu fiz o nível um e nível 2. Deram-me uma desenvoltura na, no manuseamento das ferramentas digitais que eu não tinha.”</i>
P3	<i>“eu sempre achei que, que devia fazer formação e que era importante fazer formação para me atualizar e para, para estar a par das novas tendências.</i>
P4	<i>“Acho que a formação é muito importante, porque o mundo de hoje em dia não é o mundo de há 29 anos atrás e se eu continuasse a fazer as coisas que fazia há 29 anos atrás, eu seria muito infeliz e os alunos também.”</i> <i>“Eu, pessoalmente, fico entusiasmada quando aprendo uma coisa nova”</i> <i>“eu aborreço-me com a rotina, ou seja, eu, em 28 ou 29 anos, não posso fazer sempre as mesmas coisas, porque eu, eu própria me aborreço”</i> <i>“desde logo, nos primeiros anos, eu percebi que eu tinha de fazer formação todos os anos para aprender coisas novas e para experimentar coisas novas”</i>
	<i>“Eu tenho um conjunto de formações que faço por motivação, por necessidade de atualização daquilo que são as práticas artísticas da minha formação...”</i>

P5	<p><i>“aquela que eu faço por minha necessidade e...relacionada com a área específica na minha área pedagógica, a motivação está lá, está lá toda.”</i></p> <p><i>“A que muitas vezes me é pedida pela escola...e que muitas vezes está aplicada aos normativos legais, às vezes é uma formação que... eu percebo a necessidade dela, mas é uma, é uma formação que me é um bocadinho difícil porque acaba por ser um bocadinho, um bocadinho imposta”</i></p>
Motivação para Transferir	
P2	<p><i>“Neste momento, já uso muito mais esse tipo de ferramentas em sala de aula com os meus alunos do que usava anteriormente”</i></p>
P3	<p><i>“porque para mim não faz sentido a formação existir porque é necessário para progredir na carreira. Faz sentido existir para que ela realmente possa ter efeito nas práticas letivas e chegue mesmo à sala de aula”.</i></p> <p><i>Portanto, o meu objetivo é sempre estar atualizada para poder promover melhores aprendizagens, aprendizagens de maior qualidade e também para conseguir que os meus alunos tenham todos sucessos, sucesso”</i></p>
P4	<p><i>“Eu entusiasmo-me quando aprendo uma coisa nova e depois chego à escola e quero contar a toda a gente...”</i></p>
P5	<p><i>“uma pessoa vem segunda-feira para escola cheia de ideias, “isto vai ser uma revolução, vou mudar a escola toda...”</i></p> <p><i>“A que muitas vezes me é pedida pela escola...e que muitas vezes está aplicada aos normativos legais, às vezes é uma formação que...e não..., não vem da, da necessidade que os professores sentem, mas há algo que é orientado, superiormente, para que isso se traduza, após, na implementação das práticas na escola. Também percebo que, às vezes, as coisas têm de ser um bocadinho assim”</i></p>

Tabela 21: Citações do Grupo Focal- Motivação para Aprender

Burke e Hutchins mencionam alguns estudos como, por exemplo, o de Quinones (1995), onde a motivação para aprender era uma variável-chave que ligava as características da pré-formação aos resultados da formação.

Dos dados do grupo focal, podemos depreender que o grau de motivação dos professores participantes é muito significativo ao quer ao nível da motivação para participar, quer ao nível da motivação para aprender ou motivação para transferir (**P2; P3; P4; P5**).

Destaca-se no discurso destes professores uma procura e uma frequência de ações formativas motivadas pelo desejo de se manterem atualizados (**P3; P4; P5**). Apesar de já terem assumido que fizeram formações para progressão na carreira, evidenciam uma preocupação muito relevante em procurar e frequentar ações que lhes tragam enriquecimento pessoal e profissional. Consideram que a formação é importante para a atualização de conhecimentos, aspeto muito importante para o desenvolvimento do trabalho com os alunos.

Nota-se uma preferência por ações relacionadas com a sua área disciplinar, aspeto influencia a motivação para transferir. As ações de formação da sua área disciplinar beneficiarão os alunos (**P2; P3; P4**).

É menos motivador transferir aprendizagens quando se trata de formações de temáticas mais orientadas para o funcionamento geral da escola (**P5**). Ainda que se compreenda a opção de haver este tipo de formação, a motivação não é sentida com a mesma intensidade (**P5**).

Assumindo que consideram legítimo que a Escola, enquanto organização, escolha e imponha por vezes a frequência de formações com esses temas, fazem-no com menos motivação e, por isso, sentindo menos expectativas, ou mais dificuldades, no processo de transferência.

5.2.8. ATITUDES FACE À ORGANIZAÇÃO, TRABALHO E /OU CARREIRA

Cheng & Ho (2001) consideram as atitudes face à organização, trabalho e/ou carreira como importantes preditores da transferência.

O comprometimento organizacional é visto como um fator que influencia muito o resultado da formação. Quanto mais o trabalhador se sentir implicado com os objetivos e ideias da organização, mais ele vê a formação como algo útil e mais dedicação coloca na prossecução dos seus objetivos. Da Tabela 22 não consta um grande número de citações, mas nas que aí surgem podemos inferir que há um envolvimento positivo destes professores com a escola.

Citações	
Organização	
P3	<p><i>“mas eu acho que realmente há aqui uma estratégia que nós podemos e em Vialonga temos muito isto que é... se não se consegue de uma maneira, então vamos, vamos ver qual é que é a estratégia e vamos por outra”</i></p> <p><i>“Isto, porque eu tenho sempre uma grande preocupação com os meus alunos e com, com o seu sucesso educativo.</i></p>
P5	<p><i>“Percebo que, sendo Coordenadora, e é uma estratégia de escola esse tipo de formação, para criar dinâmicas dentro da escola...”</i></p> <p><i>“Vialonga é assim, a gente já sabe... há plano B C D E e F, e esse, esse espírito depois acaba por ser muito...acho que até ajuda, para além da eficácia da</i></p>

	<i>formação, até também contribuí, num segundo plano, para a dinâmica das relações”</i>
Trabalho	
P2	<i>“Acho que é importante para a nossa evolução enquanto professores.”</i>
P3	<i>“Isto, porque eu tenho sempre uma grande preocupação com os meus alunos e com, com o seu sucesso educativo.</i>
P4	<i>“desde logo, nos primeiros anos, eu percebi que eu tinha de fazer formação todos os anos para aprender coisas novas e para experimentar coisas novas”</i>

Tabela 22: Citações do Grupo Focal - Atitudes Face à Organização, Trabalho e/ou Carreira

Já foi constatado, a propósito de outros fatores, que a formação frequentada por imposição organizacional não é tão motivadora quanto a escolhida pelos professores no âmbito das suas disciplinas. No entanto, percebe-se que há uma identificação com a escola que leva estes professores a aceitar a frequência dessa formação, abraçando os objetivos da organização. Há uma dedicação que os leva a ultrapassar constrangimentos que possam surgir, aludindo a uma dinâmica muito própria neste agrupamento.

Não será indiferente a este fator, o número de anos de serviço destes participantes nesta escola, mas também é importante salientar citações que nos levam a admitir um comprometimento profissional destes participantes. A identificação com os objetivos e valores da profissão em vindo a ser alvo de estudos e muitos começam a apontar, segundo Sequeira (2021), uma relação forte com grau de responsabilidade, partilha de conhecimentos e eficácia de equipas, por exemplo.

Perante as características da progressão na carreira docente, distintas das de uma empresa, não houve alusão a este aspeto no grupo focal.

5.2.9. REAÇÃO, APRENDIZAGEM E RETENÇÃO

As reações dos participantes à formação constituem o nível 1 da taxonomia proposta por Kirkpatrick. Relacionam-se com o que os formandos pensam de cada formação que frequentam e são, normalmente, avaliadas no final. Tornava-se, por isso, difícil recolher citações relacionadas com esta variável. No caso da Formação de Capacitação Digital, já foi constatado que **P2** e **P6** apresentam uma reação diferente. Limitam-se, assim, na Tabela 23, as citações relacionadas com a generalização e a manutenção da formação.

Quando identificam a generalização e a manutenção da formação como condições de transferência, Baldwin e Ford (1988) concluem que as duas são influenciadas diretamente não só pela aprendizagem como também pela retenção desta ao longo do tempo.

Citações	
P2	<i>“Neste momento, já uso muito mais esse tipo de ferramentas em sala de aula com os meus alunos do que usava anteriormente.”</i>
P3	<i>, não sei se recordam, um, um grande investimento, de formação num projeto em que nós trabalhamos há uns anos atrás, de trabalho autónomo ” ... “eu acho que fez, mexeu, mexeu, e às vezes as coisas não se veem logo no imediato, não é logo a curto prazo que se, que se vê os efeitos, mas mexeu com a escola.”</i> <i>“E ficou, ficaram enraizadas nas pessoas algumas coisas desse projeto que para mim fazia muito sentido”</i>
P4	<i>“Acho que é uma das coisas que é mais importante, é partilharmos o nosso, a nossa prática, no fundo”</i> <i>“ainda bem que lembraram o trabalho autónomo. O trabalho autónomo fez assim uma diferença total em mim. Foi assim um ponto de viragem do género, “ok, isto pode ser como nós quisermos, vamos experimentar porque há muitas coisas diferentes que resultam”. Foi assim aquilo que eu guardei do trabalho autónomo”.</i>
P5	<i>“E muitas vezes até fazemos, ou tentamos fazer, formações em grupo para que depois a aprendizagem da formação, quando é feita muitas vezes em grupo ou por pares que estão na mesma escola (ou não necessariamente da mesma escola, mas pessoas com quem nós trabalhamos paralelamente com outras escolas), acaba por ser mais prático depois a disseminação desse conhecimento... porque vamos aprender, aprendemos o conhecimento da formação e depois acabamos por criar aqui dinâmicas para aplicação dessa mesma aprendizagem no contexto de escola.”</i>

Tabela 23: Citações do Grupo Focal – Reação, Aprendizagem e Retenção

Pelas citações selecionadas podemos concluir que os fatores Aprendizagem e Retenção exercem influência nestes professores. **P2** refere-se explicitamente aos efeitos da aprendizagem e a manutenção desta na sua prática letiva. Nas restantes citações é notória a referência à generalização (**P4; P5**) e à retenção (**P3**). Esta professora refere que nem sempre os efeitos de uma formação são visíveis no imediato, mas acredita que eles se fazem sentir e ficam “enraizados”. Corroborando esta percepção, a Participante **4** menciona o impacto que uma ação, desenvolvida na escola, exerceu na sua prática. O Projeto – denominado de Trabalho Autónomo – foi desenvolvido na escola entre 2008 e 2011. Envolvendo progressivamente toda a escola pretendia alcançar os seguintes objetivos: responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens (levando-os a uma autoavaliação sistemática das suas aprendizagens, a uma reflexão frequente sobre as suas principais dificuldades, a uma análise das suas atitudes), responsabilizar os alunos pela

organização do trabalho e promover a autonomia. A possibilidade de alcançar estes objetivos passava por uma reorganização curricular. Num primeiro ano, ano letivo 2008|2009, iniciou-se o projeto com turmas de 5º e 7º anos, em 2009|2010 estendeu-se aos 6º e 8º anos e, no ano letivo 2010|2011 passou a abranger toda a escola. No primeiro ano, os Conselhos de turma envolvidos contavam com a presença de formadores externos. Nos anos seguintes, um avaliador externo acompanhou seis professores da escola que se constituíram como formadores internos, passando estes a assumir o acompanhamento de todos os Conselhos de Turma.

5.3. DIMENSÃO: AMBIENTE DE TRABALHO

Esta dimensão inclui componentes do contexto de trabalho como estruturas burocráticas, padrões de socialização, características gerais e específicas do ambiente de trabalho, também designado por clima de transferência.

Os investigadores têm explorado o impacto do ambiente de trabalho na transferência, avaliando as variáveis de forma independente ou combinada. Nesta dimensão são consideradas variáveis como: Suporte do Supervisor; Oposição do Supervisor; Suporte dos Pares; Feedback/ Coaching de Desempenho; Resultados Pessoais Positivos e Negativos; Abertura à Mudança; Cultura da Organização e Cultura Nacional.

Na Tabela 24, referente a este grupo, não estão contemplados os fatores “Feedback/ Coaching de Desempenho” e “Resultados Pessoais Positivos e Negativos”. Há uma alteração na coluna do indicador da relação que o fator “Oposição do Supervisor” pode ter com o processo de transferência. De facto, essa variável é sentida como um fator com poder de influência, e que pode ser inibidor, mas ele não afeta, na perceção destes professores, esta escola. Afeta, por relato de colegas, outras escolas.

Variável	Potencia	Poderia inibir	A carecer de mais estudo
Suporte do Supervisor	☑		
Oposição do Supervisor		☑	
Suporte dos Pares			☑
Abertura à Mudança	☑		
Cultura da Organização e Cultura Nacional			☑

Tabela 24: Tabela-Síntese da Dimensão "Ambiente de Trabalho"

Kauffeld et al., 2008, citados por Sequeira (2021), notam que as expressões “Feedback / Coaching de Desempenho”, utilizadas indiferenciadamente ou combinadas, relacionam-se com as indicações e feedback que os participantes recebem na sua organização acerca de como estão a aplicar o que aprenderam em formação, orientadas para a melhoria do desempenho. Considera-se que, no grupo focal, não houve alusões a este fator.

No decurso do grupo focal também não foram detetadas citações que pudessem levar à consideração da variável “Resultados Pessoais Positivos e Negativos”. Os resultados pessoais positivos correspondem à perceção dos formandos de que a aplicação do que aprenderam em formação lhes trará resultados positivos, como salários e cargos mais elevados, avaliações de desempenho positivas, elogios verbais e oportunidades de promoção, o que aumenta a sua motivação para aprender e para transferir (Holton, 1996, 2005). Os resultados pessoais negativos estão associados à perceção de que se não transferirem, haverá lugar a resultados negativos, como críticas, repreensões, penalizações face a possíveis aumentos ou promoções, entre outros.

5.3.1. SUPORTE DO SUPERVISOR

O papel dos supervisores na influência e apoio à transferência dos formandos tem sido apoiado em estudos empíricos e qualitativos (Burke e Hutchins, 2007). Na Tabela 25 são destacadas as citações sobre a perceção dos participantes relativas a este fator.

	Citações
P2	<i>“também já estou aqui há muitos anos, mas sim, acho que nós somos uns privilegiados relativamente às Direções que têm passado por Vialonga. E, e acho que isso também tem facilitado muito o nosso trabalho. E mesmo a frequentar formação, portanto, acho que tudo isso tem sido fomentado pelas várias Direções. Não só pela atual, mas pelas Direções mais antigas. Acho que nunca tivemos esse problema, mas pronto, eu realmente já estou ali há muitos anos e não sei o que é que se passa nas outras escolas, mas a minha experiência limita-se ali àquele espaço e é de facto, muito positiva. Acho que, volto a repetir, somos uns privilegiados.”</i>
P4	<i>“na nossa escola, eu acho que somos uns privilegiadas pelas Direções, pelas Direções que temos tido, porque apoiam-nos, incentivam-nos e dão-nos espaço para fazermos aquilo que achamos melhor para os nossos alunos.”</i>
P5	<i>“eu sinto que na nossa escola... há um, há uma abertura muito grande a tudo o que a gente queira apresentar; quer seja um projeto mais fechado dentro do grupo disciplinar; seja um projeto de, de Conselho de turma que possa envolver outras disciplinas. Há sempre uma abertura muito grande e até acho que estimula um bocadinho a isso... “venham com propostas, venham com ideias”</i>

P6	<p><i>“eu acho que a Direção nunca foi um entrave para o que quer que seja. Não sou um bom exemplo, porque tenho só 3 escolas. Pronto, tenho, essa sorte, não, quatro, mentira... a de estágio também conta. Portanto, eu acho que quando as pessoas querem muito e a própria Direção vê que, que estão interessadas, eu acho que a Direção, ali, acho que nunca pôs um entrave em qualquer situação ”</i></p> <p><i>“Noutras escolas que tenho ouvido não sei se é tanto assim. Não sei se as Direções são tão abertas.</i></p> <p><i>Em Vialonga, pronto, é possível quase fazer tudo.”</i></p>
-----------	---

Tabela 25: Citações do Grupo Focal - Suporte do Supervisor

O suporte do supervisor, aqui entendido como o suporte da Direção, é percebido como um fator que contribui para a aplicação de aprendizagens inovadoras no contexto de trabalho. As participantes **P2**, **P4**, **P5** e **P6** partilham da visão de uma Direção aberta a mudanças, a propostas inovadoras, a ideias que os professores considerem trazer benefícios para os alunos. Na perspetiva da participante **5**, não só há abertura como também encorajamento a iniciativas dos professores. É referido o apoio ao trabalho dos professores e o incentivo à frequência de formações (**P2**).

Atendendo a este grupo focal o suporte do supervisor é valorizado em detrimento do suporte dos pares. A literatura não é consensual quanto a estas variáveis. Kueh Hua (2013) sugere que não há uma relação significativa entre a transferência e o suporte dos supervisores e Chiaburu et al. (2010) referem que o suporte dos pares tem maior influência na transferência quando comparado com o suporte dos supervisores. Também Yaghi & Bates (2020) defendem que o apoio dos pares tem um impacto mais forte do que o apoio dos supervisores na motivação para transferir. No entanto, Blume et al. (2010) assinalaram que o suporte dos supervisores poderá ter uma relação mais significativa com a transferência de conhecimento do que o suporte dos pares.

5.3.2. OPOSIÇÃO DO SUPERVISOR

Objeções ao comportamento, o desinteresse e críticas (Holton et al., 2000) estão relacionadas de forma negativa com a transferência, pois quanto maior for a oposição evidenciada pelos supervisores à aplicação da formação, menor será a probabilidade dos formandos utilizarem essa formação no trabalho (Bates et al., 2000). Constam da Tabela 26 duas citações.

Citações	
P4	<i>“Tenho amigas noutras escolas, que de vez em quando me ligam a dizer, “eu queria fazer isto assim assim, mas a Direção não deixa. Como é que é na tua escola?” Eu disse... “Oh, não deixa porquê? Portanto, não... as Direções não são todas iguais”</i>
P6	<i>“Não sei se alguém pode dar um outro exemplo de outra realidade, mas tenho alguma ideia que não é tanto assim. Há Direções que são mais fechadas. Quero, posso e mando, decidem, fazes... eu quero, quero que seja assim, ou fazes ou fazes, pronto, não sei se é assim.”</i>

Tabela 26: Citações do Grupo Focal - Oposição do Supervisor

É interessante afirmar que este fator – oposição do supervisor- não é percecionado neste Agrupamento, mas a sua influência pode ser relevante. Os participantes, aqui **P4** e **P6**, referem ter conhecimento de professores que noutros agrupamentos não têm o mesmo incentivo ao desenvolvimento do seu trabalho.

5.3.3. SUPORTE DOS PARES

Para Holton et al. (2000), o suporte dos pares é entendido como “a medida em que os pares reforçam e apoiam o uso do conhecimento no trabalho” (p. 344). Num estudo qualitativo, Hawley e Barnard, (2005) referem que os comportamentos de apoio dos pares que mais influenciavam a transferência são o trabalho em rede e a partilha de ideias sobre o conteúdo da formação. Nesse estudo concluíram que esses comportamentos ajudaram a promover a transferência de competências 6 meses após a formação. Na tabela 27 foram consideradas as citações relativas ao Suporte dos Pares.

Citações	
P4	<i>“há pessoas com quem eu partilho muito bem, porque são pessoas que também se entusiasma e querem ouvir, e então conta lá, não sei quê, vou experimentar, manda-me o link... E conseguimos ali num grupinho partilhar, mas depois também percebo que há outras pessoas que quase começam logo a fazer uma cara de enjoadas, do género lá vem esta chata a inventar.”</i> <i>“se partilharmos, algumas pessoas acham que “ou lá está ela a armar-se em boa, a partilhar o que esteve a fazer”, pronto. <u>E não é isso!</u>”</i>
P5	<i>“E muitas vezes até fazemos, ou tentamos fazer, formações em grupo para que depois a aprendizagem da formação, quando é feita muitas vezes em grupo ou por pares que estão na mesma escola (ou não necessariamente da mesma escola, mas pessoas com quem nós trabalhamos paralelamente com outras escolas), acaba por ser mais prático depois a disseminação desse conhecimento ... porque vamos aprender, aprendemos o conhecimento da formação e depois acabamos por criar aqui dinâmicas para aplicação dessa mesma aprendizagem no contexto de escola”</i> <i>“Mas eu noto uma diferença quando nós queremos partilhar coisas que são específicas da nossa área, onde, quando de repente queremos partilhar algo que não seja tão específico da nossa área.</i>

	<i>“E estou a falar, eu a falar dentro do meu grupo. Atenção! Já nem estou a falar de quando estou a falar com outras pessoas fora do meu grupo. Mas se eu começar a falar qualquer coisa que não seja diretamente relacionado com a área, dizem logo “que é que vem aí? Isso é alguma estratégia que vem por trás? Estás a falar connosco como coordenadora ou é só como, como colega? Sinto uma diferença, quando, quando... sinto que não há tanta abertura... quando, me ponho no papel de coordenadora ou no, no papel, simplesmente de professora de Educação Visual.”</i>
P6	<i>“E o que mais gosto é quando as faço com alguém que conheço e que posso partilhar” “Também concordo com o que, com o que foi dito e a participante 4 disse uma coisa que quando nós vamos a formações e depois queremos partilhar muitas pessoas não aceitam essa partilha assim tão facilmente. Há outras que aceitam, mas quem quiser aceita quem não quiser não aceita, não é?”</i>

Tabela 27: Citações do Grupo Focal - Suporte dos Pares

Das citações constantes da Tabela 27 ressalta a palavra “partilha”. Esta surge no discurso dos participantes (**P4, P5 e P6**), percebendo-se que há nestes professores uma valorização do trabalho com os seus pares e uma forte vontade de divulgar junto de outros as aprendizagens da formação. Reconhecem a existência de colegas que olham com desconfiança a aplicação das novas aprendizagens. No entanto, a resistência desses colegas não parece ser um fator determinante para impedir que estes professores desistam da transferência.

A receptividade dos colegas de trabalho à mudança aumentará a motivação para transferir (Ruona et al., 2002) e a própria transferência (Holton, 1996, 2005). No entanto, Velada (2007) refere que só em determinados contextos é que o suporte dos pares exerce uma influência idêntica ou mais preponderante do que a do supervisor na transferência da formação. Esses contextos relacionam-se, por exemplo, com locais de trabalho perigosos em que os indivíduos dependem dos seus pares, por questões de saúde ou segurança. Poderá este exemplo explicar a razão de, num contexto escolar, o suporte dos pares não se assumir como um fator tão preponderante na transferência. Se existir é algo positivo, mas, não existindo, isso pode não se constituir como fator inibidor para os professores que querem implementar as novas aprendizagens.

5.3.6. ABERTURA À MUDANÇA

A abertura à mudança associa-se à perceção que os participantes têm de que o seu grupo de trabalho encoraja o seu esforço para transferir as capacidade e conhecimentos

adquiridos na formação e está aberto a alterações e a novas abordagens daí decorrentes (Holton, 1996, 2005).

No local de trabalho, a resistência pode ocorrer quando os trabalhadores enfrentam críticas, colegas que preferem manter práticas, ou porque os trabalhadores antecipam que as mudanças requerem muito esforço. Constam da Tabela 28, as citações que se consideram estar relacionadas com este fator.

	Citações
P3	<p><i>“Para mim algo que é muito importante, e que também já foi aqui mencionado, é a questão da partilha e eu sempre defendi que aquilo que eu aprendia, aquilo que eu sabia nunca foi só meu, que tinha sempre de partilhar com todos e mesmo quando tinha aqueles olhares assim menos simpáticos... como é que, como é que nós costumávamos dizer... nós gostámos, não gostámos? Então pronto, vamos em frente, logo se vê. E é um pouco nesse sentido. Enquanto eu acreditar naquilo que eu estou a fazer, eu vou continuar a fazer, porque, porque acho que que faz sentido”.</i></p> <p><i>“e uma coisa que se calhar é, é, pode ser importante e pode fazer com que as pessoas encarem a formação de maneira diferente, é promover a formação interna, formação dada por formadores que pertencem ao próprio Agrupamento e que as pessoas já não veem como alguém externo que vem fazer formação, mas como um par que está ali para partilhar conhecimento e para ajudar naquilo que for preciso. E nós já o fizemos. Fizemos quando tivemos aí um, não sei se recordam, um, um grande investimento, de formação num projeto em que nós trabalhamos há uns anos atrás, de trabalho autónomo. Quando ainda ninguém falava de trabalho autónomo, nós feitas totós, como também já disse a participante 4, decidimos dar, dar formação à escola toda e envolvemos nessa formação mais de 80 professores. E, eu acho que fez, mexeu, mexeu, e às vezes as coisas não se veem logo no imediato, não é logo a curto prazo que se, que se vê os efeitos, mas mexeu com a escola. E ficou, ficaram enraizadas nas pessoas algumas coisas desse projeto que para mim fazia muito sentido”</i></p> <p><i>“E não sei se recordam também na altura da pandemia, nós começámos a investir muito na, na partilha de práticas e na formação interna, nomeadamente quando começamos a utilizar o Teams e quando começamos a promover algumas sessões de formação que iam ao encontro precisamente do que as pessoas pediam, porque era necessário conseguirmos mexer mais com as ferramentas tecnológicas, porque o contexto atual assim o exigia. Havia pessoas que não estavam de todo no mesmo patamar e os que estavam um bocadinho mais à frente tinham obrigação de ajudar os outros e acho que isso também o fizeram. E tentámos foi que essa formação interna tivesse alguma validade em termos de progressão na carreira, portanto, conseguimos transformar essa formação em ações de formação de curta duração.”</i></p>
P4	<p><i>“Há pessoas com quem eu partilho muito bem, porque são pessoas que também se entusiasma e querem ouvir, e então conta lá, não sei quê, vou experimentar, manda-me o link... E conseguimos ali num grupinho partilhar, mas depois também percebo que há outras pessoas que quase começam logo a fazer uma cara de enjoadas, do género lá vem esta chata a inventar.”</i></p> <p><i>“Portanto, há pessoas que gostam de, de evoluir, de aprender mais, de partilhar, de fazer melhor, de fazer diferente. E há outras pessoas que se sentam, sentem-se</i></p>

	<p><i>confortáveis naquele cantinho a fazer como sempre fizeram e pronto também não, também não, não critico, como é óbvio.</i></p> <p><i>“se partilhámos, algumas pessoas acham que “ou lá está ela a armar-se em boa, a partilhar o que esteve a fazer”, pronto. <u>E não é isso!</u>”</i></p>
P5	<p><i>“Mas eu noto uma diferença quando nós queremos partilhar coisas que são específicas da nossa área, onde, quando de repente queremos partilhar algo que não seja tão específico da nossa área.</i></p> <p><i>“E estou a falar, eu a falar dentro do meu grupo. Atenção! Já nem estou a falar de quando estou a falar com outras pessoas fora do meu grupo. Mas se eu começar a falar qualquer coisa que não seja diretamente relacionado com a área, dizem logo “que é que vem aí? Isso é alguma estratégia que vem por trás? Estás a falar connosco como coordenadora ou é só como, como colega? Sinto uma diferença, quando, quando... sinto que não há tanta abertura... quando, me ponho no papel de coordenadora ou no, no papel, simplesmente de professora de Educação Visual.”</i></p> <p><i>“Também, às vezes, a escola vale muito de pessoas que são um bocadinho aventureiras. Bem, estou aqui a pensar, por exemplo, a participante 3, de facto, sempre foi muito de formação, e de andar a experimentar coisas e andar a espicaçar a malta à volta dela. A participante 4 um bocadinho também, também tem disso, portanto, eu lembro-me que há uns tempos atrás, trabalhar com o telemóvel em sala de aula, aquilo para mim fazia-me uma urticária, assim... mas como é que isso é possível? Aquilo vai ser um... e lembro-me de uma vez ir à aula da participante 4, e aquilo ter... “oh pá, isto foi tão simples”... e aquela, aquela partilha que surgiu dela dizer assim, “vem, à minha aula e vais ver, é mais fácil tu ires lá e veres como é que eu faço, do que estarte a explicar, e fui e vi. E estes momentos, por exemplo, esta, esta disponibilidade que às vezes os colegas têm de...”olha, estou a fazer assim, queres ver? Anda cá ver como é que eu estou a fazer”, são, são alavancas muito, muito ricas, numa, numa dinâmica de escola ou de equipas. Se a formação puder estimular isto... é pá, seria fantástico.”</i></p>
P6	<p><i>“Também concordo com o que, com o que foi dito e a participante 4 disse uma coisa que quando nós vamos a formações e depois queremos partilhar muitas pessoas não aceitam essa partilha assim tão facilmente. Há outras que aceitam, mas quem quiser aceita quem não quiser não aceita, não é?”</i></p>

Tabela 28: Citações do Grupo Focal - Abertura à Mudança

Uma característica comum aos participantes é o gosto pela partilha. Os participantes têm encontrado espaço para ajudar colegas (no contexto da pandemia, por exemplo) e para os envolver em práticas consideradas inovadoras para a escola. Tal como já foi referido em relação a outros fatores, a ligação à área disciplinar é um aspeto importante. Aqui surge na perspetiva dos colegas que serão mais recetivos à partilha de aprendizagens se estas estiverem relacionadas com a sua disciplina do que se forem aprendizagens relacionadas com uma questão organizacional.

Como foi referido no fator “Suporte dos Pares”, os olhares mais críticos, que poderiam limitar o processo de transferência, não parecem ser determinantes para estes professores. Se bem que Ruona et al. (2002) defendam que a recetividade dos colegas pode aumentar a motivação para transferir, Sequeira (2021) refere que este é um dos fatores que menos atenção tem merecido na literatura sobre transferência.

5.3.5. CLIMA DE ORGANIZAÇÃO E CULTURA NACIONAL

Cheng & Ho (2001) identificam a cultura de uma organização como um fator também explicativo da transferência da formação, muito particularmente em termos de cultura de uma aprendizagem contínua. Essencial para todos os trabalhadores, a aquisição de conhecimentos é suportada pela responsabilidade destes em aprender, mas também pela responsabilidade da organização em fornecer recursos e oportunidades.

Tal como a cultura organizacional, a cultura nacional é também uma das variáveis cujo impacto sobre a transferência continua pouco claro (Sequeira 2021). Mas, na literatura, parte-se habitualmente do pressuposto de que esta influencia a forma como os trabalhadores percecionam o seu contexto de trabalho e como se comportam.

Na Tabela 29 surgem duas citações que denunciam um clima organizacional propício à criação de momentos formativos na escola e uma citação que aqui foi relacionada à cultura nacional.

Citações	
Clima Organizacional	
P3	<p><i>“Já demos muitas vezes formação pro bono, e demos porque também somos totós, e porque acreditávamos naquilo que estávamos a fazer, mas se nós temos bons formadores internamente que podem contribuir para melhorar a formação e o processo de formação ao nível do Agrupamento, nós, nós, eu acho que temos obrigação de também promover esse, esse investimento e de fazer com que isso aconteça e, obviamente, temos de ter aqui sempre um cuidado grande de ouvir, de ouvir todos os, os elementos da Comunidade educativa, porque se as pessoas não, não, não sentirem que fazem parte do processo e não acharem que são importantes acabam por ter aqueles olhares críticos e acabam por não querer fazer. Se as pessoas perceberem que estão todas a trabalhar no mesmo sentido, em prol do mesmo, se calhar pode haver aqui também uma mudança de, de visão das coisas.” “</i></p> <p><i>E não sei se recordam também na altura da pandemia, nós começámos a investir muito na, na partilha de práticas e na formação interna, nomeadamente quando começamos a utilizar o Teams e quando começamos a promover algumas sessões de formação que iam ao encontro precisamente do que as pessoas pediam, porque era necessário conseguirmos mexer mais com as ferramentas tecnológicas, porque o contexto atual assim o exigia. Havia pessoas que não estavam de todo no mesmo patamar e os que estavam um bocadinho mais à frente tinham obrigação de ajudar os outros e acho que isso também o fizeram. E tentámos foi que essa formação interna tivesse alguma validade em termos de progressão na carreira, portanto, conseguimos transformar essa formação em ações de formação de curta duração.”</i></p>
Cultura Nacional	
	<p><i>“Portanto, em relação à formação, eu custa-me um bocadinho...Eu percebo o que a Participante 5 diz e a Participante 4... para encontrarem mesmo aquilo que querem que têm de fugir e ir para uma formação paga, mas eu acho que não devia de ser assim.</i></p>

P3	<i>Eu, por exemplo, comparo aqui em casa, que tenho o meu marido numa empresa e que lhe oferece toda a formação que ele necessita. Ele não tem de pagar, porque aquilo que ele vai fazer é para benefício da, da própria empresa e tudo aquilo que ele evoluir, quem vai depois também ganhar com isso será a empresa e eu acho que na escola e na educação nós também temos que pensar um bocadinho assim. Portanto, também tem de se investir nos professores, também tem que se investir na formação de forma a que ela seja realmente eficaz, porque quem vai beneficiar com isto é o próprio sistema educativo e são os nossos alunos que são quem importa, quem verdadeiramente importa.</i>
-----------	---

Tabela 29: Citações do Grupo Focal - Clima de Organização e Cultura Nacional

Nas citações da Participante **3** podemos constatar que há um clima organizacional propício ao envolvimento dos professores em processos formativos. A organização potencia a dinamização de formação, num envolvimento que leva a um comprometimento dos elementos da comunidade educativa.

A segunda citação é aqui ligada à cultura nacional, pois esta terá algum papel no maior ou menor investimento na formação de professores. A comparação que é efetuada entre a formação de empresas e a formação de professores leva-nos a pensar que ainda há algo a mudar na oferta atual. Como referem os participantes do grupo focal, em citações referenciadas noutras variáveis, muitas vezes têm de procurar formações pagas. A participante **3** defende, assim, um maior investimento nos professores, pois será o sistema educativo que irá beneficiar.

5.4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Com a análise a estes diversos fatores preditores da transferência de formação fica a convicção de que esta temática abre campos de investigação inesgotáveis. Optou-se por uma análise individual dos fatores, mas esta estratégia revelou-se particularmente difícil, pois eles interligam-se, estabelecendo correlações entre eles, reforçando, assim, o carácter multidimensional da transferência da formação.

Dada a interligação entre as diferentes dimensões – Design da Formação, Características dos Formandos e Ambiente de Trabalho -, haverá uma possibilidade imensa na forma de abordar, e de combinar, os diferentes fatores.

No entanto, esta análise foi importante para chegar a algumas conclusões que se consideram significativas para quem trabalha num contexto escolar.

CAPÍTULO 6. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PROPOSTAS FUTURAS

Considerando o papel que a formação pode assumir na alteração de comportamentos, na melhoria do desempenho individual e organizacional, é inquestionável a importância de avaliar qualquer programa formativo. E, tendo em conta que não há mudanças se não houver transferência das aprendizagens da formação para o contexto de trabalho, identificar quais os fatores suscetíveis de influenciar essa transferência assume-se também como um aspeto extremamente relevante. Esse conhecimento poderá ser determinante para a maximização do investimento que é feito em formação, pois permitirá agir sobre os fatores que possam estar a dificultar a transferência e salvaguardar todos os que a estão a promover.

A presente investigação propunha dar resposta à pergunta: “Quais os fatores que potenciam a transferência de aprendizagens da formação para o contexto de trabalho em professores do 3º Ciclo e Secundário num Agrupamento de Escolas do Ensino Público?”. O contributo que se pretendia alcançar residiu em três premissas: 1) colmatar a falta de estudos nesta área num Agrupamento de Escolas específico; 2) validar a importância da realização de mais estudos em contextos escolares; 3) conhecer os fatores que podem influenciar a transferência de aprendizagens da formação para a escola.

Para a realização deste trabalho, optou-se pela realização de um estudo de caso e pelo recurso a uma metodologia de natureza qualitativa. Como método de recolha de dados recorreu-se a um grupo focal, tendo ainda em conta a análise documental. No que respeita ao tratamento de dados foi usada a técnica da análise de conteúdo.

Com base nos resultados e, tendo em conta os objetivos delineados para dar resposta à questão desta investigação, podem apresentar-se as seguintes conclusões:

- (i) Avaliar a importância que é dada pelos professores à formação que têm frequentado ao longo da sua vida profissional;

Os professores consideram muito importante frequentar ações de formação. Ainda que reconheçam já o ter feito por ser um requisito legal para progressão na carreira, habitualmente fazem formação por opção e por considerarem que isso é essencial para se

manterem atualizados. A formação deve dar resposta às necessidades sentidas pelos professores e às necessidades específicas de cada Agrupamento de Escolas. Atribuem, por isso, grande importância às ações de formação das suas áreas disciplinares e compreendem, apesar de sentirem menos motivação, a necessidade de frequentar formações que a escola considere importantes para melhorar aspetos de organização, funcionamento ou dinâmicas na comunidade educativa

Há a perspectiva que as formações atuais vêm mais ao encontro das necessidades dos professores e dos Agrupamentos de Escolas do que aquelas que frequentavam no início da sua vida profissional. Continua, porém, a existir alguma falta de oferta específica para grupos disciplinares por parte do CFAE.

- (ii) Aferir se os professores consideram haver transferência de aprendizagens das ações de formação para o seu local de trabalho – a Escola;

Associada à importância que os professores atribuem à formação, surge a perceção de que os professores consideram haver transferência de aprendizagens para o contexto escolar. Esta ocorre com mais facilidade quando a formação frequentada esteve relacionada com a área disciplinar e se focou no trabalho a realizar em sala de aula com os alunos. Estas aprendizagens poderão ser de fácil partilha com os professores da mesma disciplina. Revela-se, porém, mais difícil a transferência das formações que se enquadram em temáticas relacionadas com funcionamento geral da escola.

- (iii) Identificar fatores que podem promover ou inibir a transferência de aprendizagens da formação para a prática letiva dos professores;

Na dimensão “Design da Formação” destacam-se como fatores que, neste momento e neste agrupamento, influenciam a transferência: Perceção da Validade de Conteúdo; o Design da Transferência; a Oportunidade para Utilizar a Formação e os Princípios de Aprendizagem. A capacidade Pessoal para Transferir está a ser um fator inibidor. Os professores referem a existência de condicionantes concretas, destacando-se a falta de tempo.

Na dimensão “Caraterísticas dos Formandos”, sobressaem, como fatores influenciadores da transferência da formação para o contexto de escola, a Personalidade, a Preparação Prévia dos Formandos, a Crença de Autoeficácia e a Motivação.

Relativamente à dimensão “Ambiente de Trabalho”, o Suporte do Supervisor e a Abertura à Mudança destacam-se como fatores facilitadores do processo de transferência. Pode-se depreender que existe um clima na escola que influencia positivamente o processo da transferência da formação para o contexto de trabalho, não havendo criação de dificuldades por parte da Direção. Aberta à mudança, permite integrar novas formas e métodos de trabalho. Perceciona-se resistência ao nível de alguns pares, mas isso não parece ser fator desmotivador para os professores envolvidos no grupo focal.

- (iv) Compreender diferenças na perceção, ideias e comportamentos existentes no grupo de professores.

Neste grupo, talvez porque a amostra era pequena e bastante homogénea (género, idade, anos de serviço, vínculo à escola) não se observaram grandes diferenças na perceção, nas ideias e no comportamento dos professores relativamente à importância da formação e da sua transferência. Há, no entanto, relativamente à formação de capacitação digital, uma das professoras que não valoriza, no mesmo grau de outras, a sua utilidade. Poder-se á explicar por pertencer a grupo disciplinar cujas aulas são de carácter essencialmente prático.

Este estudo apresenta a grande limitação, como todos os estudos de caso, de não poder ser generalizado à população. E, no entanto, a temática merece uma atenção particular face a tudo o que um programa formativo envolve – recursos financeiros e humanos – e pretende alcançar – melhorias no desempenho individual e organizacional.

O Relatório Anual de Avaliação da Formação, elaborado pelo CFAE, num dos seus pontos, faz a análise do impacto das ações de formação que oferece. No entanto, é um relatório que incide sobre as formações proporcionadas ao nível de todo o concelho e cujas turmas resultam de formandos oriundos de várias escolas. Dessa forma, os Agrupamentos de Escola continuam sem a perceção do que cada uma das formações proporcionou aos seus docentes ou à sua organização em particular. Os Agrupamentos ganhariam com a realização de estudos orientados para a questão da transferência de aprendizagens no seu contexto único e particular.

Este estudo incidiu sobre professores que desempenham cargos pedagógicos e que, por isso, se constituem como elementos importantes no processo de transferência. Para

trabalhos futuros abrem-se inúmeras possibilidades, mas seria relevante um estudo comparativo entre professores com diferentes vínculos à escola (Quadro de Escola / Professores Contratados) ou com um número mais díspar de anos de serviço entre eles. Seria igualmente importante, à semelhança do que aconteceu recentemente com o programa de capacitação digital dos docentes, implementar estudos que, prolongando-se no tempo, analisassem as competências dos docentes pré-formação, observassem o desenho e a implementação da formação e avaliassem, posteriormente, esses docentes no contexto escolar, verificando as eventuais alterações no seu desempenho, nomeadamente junto dos alunos.

Para as Direções das Escolas estes estudos assumem particular relevo dada a sua responsabilidade na definição da oferta formativa para os seus docentes e na criação de um bom ambiente de escola. Poderá o seu papel sobre fatores inerentes às características dos formandos não ser tão significativo, mas a sua ação sobre fatores relacionados com a formação e com o ambiente de trabalho pode ser determinante para potenciar a transferência de aprendizagens.

BIBLIOGRAFIA

- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169–181. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169>
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63–105.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2009). Transfer of training 1988–2008: an updated review and agenda for future research. . . *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 24(1), 41–70.
- Baldwin, T. T., Ford, J. K., & Blume, B. D. (2017). 'The State of Transfer of Training Research: Moving Toward More Consumer-Centric Inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28, 17–28.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. . *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barbour, R. (2009). Grupos focais. *Porto Alegre: Artmed*.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo* (Lisboa: edições, 70).
- Barreira, C., & Lázaro, J. P. (2019). *Perceção dos professores sobre os processos de transferência das aprendizagens na formação contínua Teachers' perception of learning transfer processes in-service education*. <https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10619>
- Bates, R., Holton, E. F., & Hatala, J. P. (2012). A revised learning transfer system inventory: Factorial replication and validation. *Human Resource Development International*, 15(5), 549–569. <https://doi.org/10.1080/13678868.2012.726872>
- Becker, T. E., Klein, H. J., & Meyer, J. P. (2009). Accumulated wisdom and new directions for workplace commitments. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P.

- Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions*, (pp. 419–452). New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(4).
- Blume, B. D., Kevin Ford, J., Surface, E. A., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. In *Human Resource Development Review* (Vol. 6, Issue 3, pp. 263–296). <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- CAHAPAY, M. (2021). Kirkpatrick Model: Its Limitations as Used in Higher Education Evaluation. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(1), 135–144. <https://doi.org/10.21449/ijate.856143>
- Campos, V. T. B., & Almeida, M. I. de. (2019). Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. *Revista Linhas*, 20(43), 21–50. <https://doi.org/10.5965/1984723820432019021>
- Carvalho, A. A. A. (2019). FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA MOBILIDADE: METODOLOGIAS E APLICATIVOS PARA ENVOLVER OS ALUNOS RENTABILIZANDO OS SEUS DISPOSITIVOS MÓVEIS. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 11(01). <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i01.10047>
- Casanova, M. P. S. M. (2013). Avaliação da Formação Contínua de Professores. In Estrela; Teresa (Ed.), *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas*. EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Cascio, W. F. (2019). Training trends: Macro, micro, and policy issues. *Human Resource Management Review*, 29(2), 284–297. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.001>
- Cheng, E. W. L., & Ho, D. C. K. (2001). Personnel Review 30,1 A review of transfer of training studies in the past decade. In *Personnel Review* (Vol. 30, Issue 1). # MCB University Press. <http://www.emerald-library.com/ft>

- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. In *International Journal of Selection and Assessment A longitudinal analysis. International Journal of Selection and Assessment* (Vol. 18, Issue 2).
- Coutinho, C. (2006). *ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCATIVA EM PORTUGAL (1985-2000) Palavras Chave: Tecnologia Educativa-Investigação-Metodologia de investigação.*
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Coimbra: Edições Almedina, S. A. .
- Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, | Joaquim. (2019). FORMAÇÃO DE PROFESSORES E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA TEACHER TRAINING AND USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SCHOOL. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (Vol. 19).
- Curado, C., Henriques, P. L., & Ribeiro, S. (2015). Voluntary or mandatory enrollment in training and the motivation to transfer training. *International Journal of Training and Development*, 19(2), 98–109. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12050>
- Dias, C. A. (2020). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. . *Informação & Sociedade*, 10(2).
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav*, 5, 201–225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych>
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização (LUSOCIÊNCIA).*
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à pratica educativa.* São Paulo: Paz e Terra.
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2020). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal,

institutional, and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal*, 31(1), 93–119.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Plageder.

Grossman, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>

Gulisano, D. (2020). La profesionalidad docente en acción: cómo conducir un Grupo Focal en clase. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 32, 18–25. <https://doi.org/10.24197/trp.0.2019.18-25>

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

Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103>

Holton, E. F. (2005). Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 37–54. <https://doi.org/10.1177/1523422304272080>

Holton, E. F., Bates, R. A., & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 333–360. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200024\)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200024)11:4<333::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-P)

Holton, E. F. I., & Baldwin, T. T. (2003). *Improving learning transfer in organizations* (John Wiley & Sons, Ed.; John Wiley & Son).

Hughes, A. M., Zajac, S., Woods, A. L., & Salas, E. (2020). The Role of Work Environment in Training Sustainment: A Meta-Analysis. *Human Factors*, 62(1), 166–183. <https://doi.org/10.1177/0018720819845988>

Kueh Hua, N. (2013). *THE INFLUENCE OF SUPERVISORY AND PEER SUPPORT ON THE TRANSFER OF TRAINING*.

- Kuo, T. H., & Tien, H. K. (2024). Role of regret in transfer of training: do negative emotions enhance training transfer effects? *Knowledge Management Research and Practice*, 22(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/14778238.2022.2141148>
- Laine, E., & Gegenfurtner, A. (2013). Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. *International Journal of Educational Research*, 61, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.014>
- Lázaro, J. P. de O. (2012). *Avaliação da Transferência da Formação: um estudo com professores do ensino básico e secundário*.
- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the big five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.927>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, Research, and Application*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52, 20–52.
- Moreira, J. A. M., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351–364. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n34.17123>
- Morgan, D. (1996). Morgan, D. Focus groups. 22. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152.
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research: Qualitative research methods* ((2a ed.), Vol. 16). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nascimento, G. (2015). Formação: uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual. In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes, & H. Duarte (Eds.), *Gestão de recursos humanos para gestores* (Editora RH, pp. 200–246).

- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
- Nóvoa, A. (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. *Lisboa: Educa*.
- Passmore, J., & Velez, M. J. (2012). SOAP- M: A training evaluation model for HR. In *www.embrion.co.uk-Published in Industrial & Commercial Training* (Vol. 44, Issue 6). www.embrion.co.uk
- Reis, P., Galvão, C., & Baptista, M. (2018). *Capítulo XII FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E COMUNIDADES DE PRÁTICA: PERSPECTIVAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA*. <http://www.irresistible-project.eu/index.php/en/>
- Salas, E. , & Kozlowski, S. W. (2009). *Learning, Training, and Development in Organizations*.
- Schoeb, G., Lafrenière-Carrier, B., Lauzier, M., & Courcy, F. (2021). La mesure du transfert des apprentissages: état des lieux et perspectives d'avenir pour la recherche. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 38(1), O1–O13. <https://doi.org/10.1002/cjas.1588>
- Sequeira, M. A. R. A. (2021). *O Essencial da Transferência: Uma nova (re)visão dos preditores da Transferência da Formação*.
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Training Engagement Theory: A Multilevel Perspective on the Effectiveness of Work-Related Training. *Journal of Management*, 44(2), 732–756. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
- Souza, L. K. de. (2020). Recomendações para a Realização de Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa. *PSI UNISC*, 4(1), 52–66. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v4i1.13500>
- Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa – Estudando como as coisas funcionam*, (Porto Alegre: Penso.).
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T., & Weisberg, J. (2007). *Effects of Trainee Characteristics on Training Effectiveness*.

- Velada, A. R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho.*
- Veloso, A. L. de O. M., Silva, M. J., Silva, I., & Caetano, A. (2015a). Factors affecting the transfer of learning to the workplace. *RAE Revista de Administracao de Empresas*, 55(2), 188–201. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150208>
- Veloso, A. L. de O. M., Silva, M. J., Silva, I., & Caetano, A. (2015b). Factors affecting the transfer of learning to the workplace. *RAE Revista de Administracao de Empresas*, 55(2), 188–201. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150208>
- Yaghi, A., & Bates, R. (2020). The role of supervisor and peer support in training transfer in institutions of higher education. *International Journal of Training and Development*, 24(2). *Nternational Journal of Training and Development*, 24(2), 89–104.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos* (5ª Edição).
- Zaidi, I. H., & Naeem Mohsin, M. (2013). Locus of Control in Graduation Students. *International Journal of Psychological Research*, 15–20.

Legislação Consultada:

Diário da República, Lei 31/2002 de 20 de dezembro

Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro, *Diário da República* nº37 – I Série

Diário da República n.º 29/2014, Série I de 2014-02-11

Diário da República (2020), 1.a série, nº78, Presidência do Conselho de Ministros.

Outros Documentos Consultados:

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vialonga 2023-2026

Relatório de Autoavaliação do Agrupamento 2022

Relatório Anual de Avaliação da Formação 2022-2023, Relatório Final, Centro de Formação Infante D.Pedro, Associação de Escolas de Vila Franca de Xira

ANEXOS

ANEXO 1- DEFINIÇÕES DOS CONSTRUTOS DA VERSÃO ORIGINAL DO LTSI E EXEMPLOS DE INDICADORES (HOLTON ET AL, 2000 CITADO POR LÁZARO 2012)

FATOR	DEFINIÇÃO E EXEMPLOS
Preparação Prévia dos Formandos (LR - Learner Readiness)	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 (MT-Motivation for Transfer)	Vontade dos formandos em aplicarem no trabalho as aptidões e conhecimentos adquiridos na formação “Fico entusiasmado quando penso em tentar utilizar a minha nova aprendizagem no meu trabalho”
Resultados Pessoais Positivos (POP - Positive Personal Outcomes)	Grau em que a aplicação da formação no local de trabalho tem como consequência a obtenção de resultados que são positivos para o indivíduo “Na minha organização os colaboradores são recompensados quando utilizam no trabalho competências recém aprendidas”
Resultados Pessoais Negativos (PON - Negative Personal Outcomes)	Grau em que os indivíduos acreditam que não aplicar a formação tem como consequência a obtenção de resultados que são negativos para si “Se eu não utilizar a minha formação serei advertido no trabalho.”
Capacidade Pessoal para transferir (PC-Personal Capacity for Transfer)	Grau em que os formandos têm tempo, energia e capacidade mental no seu trabalho diário para implementar mudanças necessárias à transferência da formação para o local de trabalho A minha carga de trabalho diária dá-me tempo para experimentar coisas novas que aprendi.
Suporte dos Pares (PS-Peer Support)	Medida em que os colegas reforçam e apoiam a utilização da formação no contexto de trabalho Os meus colegas encorajam-me e apoiam-me na aplicação das competências que aprendi na formação
Apoio do Supervisor (SS-Supervisor Support)	Grau em que os supervisores-gestores suportam e reforçam a utilização da formação no contexto de trabalho “O meu supervisor encoraja-me a aplicar a minha formação no local de trabalho”
Oposição do Supervisor (SO - Supervisor Opposition)	Grau em que o indivíduo percebe a falta de apoio na aplicação das aprendizagens, nomeadamente através de respostas negativas, críticas e criação de dificuldades “O meu supervisor opõe-se à utilização de competências recém-adquiridas”
Perceção da validade do conteúdo (CV-Perceived Content Validity)	Grau em que os formandos consideram que o conteúdo da formação traduz os requisitos do seu trabalho “Os métodos utilizados na formação são muito parecidos com a forma como fazemos as coisas no trabalho” “O conteúdo da formação corresponde às minhas exigências de trabalho”
Design da Transferência (TD-Transfer Design)	Grau em que (1) a formação foi concebida e ministrada de forma a capacitar os indivíduos para a transferência para o trabalho e (2) o que é ensinado corresponde aos requisitos do trabalho “As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no trabalho aquilo que aprendi”
Oportunidade para utilizar a Formação (OU - Opportunity to Use)	Medida em que os indivíduos têm recursos e tarefas, no local de trabalho, que permitem a utilização da formação “No trabalho, terei os recursos adequados para aplicar o que aprendi”
Esforço de Transferência - Expetativas de Desempenho (TE-Transfer Effort-Performance Expectations)	Expetativa de que o esforço dedicado a transferir as aprendizagens da formação conduza a mudanças no desempenho laboral “O meu desempenho no trabalho melhora quando utilizo as novas competências que aprendi”
Desempenho - Expetativas de resultados (PO-Performance-Outcome Expectation)	A expetativa de que as mudanças no desempenho da função levem à obtenção de resultados valorizados pelo indivíduo “Quando melhoro o meu desempenho, recebo benefícios e resultados positivos”
Resistência/abertura à mudança (RC - Resistance to Change)	Medida em que os indivíduos percebem que as normas do grupo de trabalho resistem ou desencorajam a utilização de competências e conhecimentos adquiridos na formação “As pessoas na minha equipa geralmente gostam mais de utilizar os métodos já existentes do que novos métodos aprendidos na formação” “Os meus colegas estão abertos à implementação de mudanças no local de trabalho”
Autoeficácia de desempenho (PSE-Performance Self-Efficacy)	Crenga de um indivíduo em que é capaz de modificar o seu desempenho quando assim o deseja. “Confio na minha capacidade de implementar no trabalho competências recém-adquiridas”
Coaching de desempenho (PCO -Performance Coaching)	Indicadores formais e informais da organização relativamente ao desempenho do indivíduo na sua função “Recebo feedback de colegas e supervisores sobre o quão bem estou a aplicar o que aprendi” “Quando o meu desempenho não é o que deveria ser, as pessoas no meu emprego ajudam-me a melhorá-lo”

ANEXO 2 – CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VIALONGA

Texto retirado do Projeto Educativo do Agrupamento 2023/2026 (com adaptações)

O Agrupamento de Escolas de Vialonga agrega todas as escolas da rede pública da freguesia de Vialonga que pertence ao Município de Vila Franca de Xira e se insere na área metropolitana de Lisboa. O crescimento da comunidade tem sido grande nas últimas décadas, agregando populações de diversas origens nacionais e imigrantes, oriundos de diferentes países. A população escolar, maioritariamente residente na Freguesia, reflete a grande heterogeneidade e diversidade cultural e social existente na comunidade de Vialonga. De acordo com os Censos de 2021 tem uma população residente de 21258 habitantes, registando 3886 crianças entre os 0 e os 14 anos e 2466 de jovens entre os 15 e os 24 anos.

O Agrupamento de Escolas dá resposta a um universo de 2140 crianças e jovens distribuídas por 8 estabelecimentos escolares de educação pré-escolar, 1º ciclo e Escola básica e secundária. Os 8 estabelecimentos de ensino incluem 4 escolas com 1º ciclo e pré-escolar, 2 escolas só com 1º ciclo, um jardim de infância e a escola sede com o 2º e 3º ciclo, ensino Secundário profissional e educação e formação de adultos. Estão em funcionamento 12 salas de Educação pré-escolar, atualmente com 250 crianças dos 3 aos 6 anos. No 1º ciclo existem, atualmente, 36 turmas distribuídas por 6 escolas. Ao longo dos últimos anos, com intervenção por parte da Câmara Municipal de Vila Franca de Xira, na requalificação da EB nº 2, EB nº 1 e EB nº3 verificou-se uma melhoria muito significativa na qualidade dos equipamentos escolares do 1º ciclo. A requalificação e modernização das escolas do 1º ciclo, o conforto das salas de aula e o apetrechamento com equipamentos digitais e tecnológicos adequados, têm contribuído para um aumento muito significativo nas condições de ensino aprendizagem e de bem-estar para todos.

Escola Básica e Secundária | Escola Sede

A Escola Básica e Secundária de Vialonga, sede do Agrupamento, continua a funcionar com limitações significativas ao nível do espaço, do equipamento e das condições de conforto e bem-estar físico em sala de aula, numa situação de sobrelotação face às necessidades da população escolar. A insuficiência de salas de aula para todos os alunos exige o funcionamento de horários em turnos duplos e dificulta o alargamento de outras ofertas extracurriculares. A insuficiência de rede de internet e de equipamento tecnológico nas salas de aula, bem como a falta de condições adequadas para utilização dos equipamentos individuais, dificultam a generalização do plano de desenvolvimento digital e a modernização das salas de aula. A falta de acessibilidade às salas do 1º piso para todos os que se encontrem com mobilidade reduzida, a falta de espaços para atendimentos, apoios ou reuniões, o mobiliário obsoleto, a falta de instalações para as atividades desportivas, a ausência de um auditório, acrescem a todos os aspetos que reforçam a necessidade premente de ampliação e requalificação da escola.

Território Educativo de Intervenção Prioritária

Atendendo à população que serve, o Agrupamento de Escolas de Vialonga integra a rede de escolas TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária, desde a criação deste programa no ano de 1996. Esta medida foi sendo alterada ao longo do tempo, mantendo os seus princípios e objetivos fundamentais: criar condições para promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos alunos, combater o abandono escolar e reduzir o risco de exclusão social. O desenvolvimento de projetos, a implementação de ações de melhoria e a mobilização de recursos que respondam às necessidades da população escolar, tem permitido reduzir as desigualdades e as desvantagens, diminuir o risco de insucesso e de exclusão social que se identifica numa parte significativa da população, aumentando as oportunidades de participação e de sucesso de aprendizagem para todos.

ANEXO 3 – GRUPO DE RECRUTAMENTO; FONTE: DGAE

Níveis e Ciclos de Ensino	Grupo de Recrutamento (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro e n.º 16/2018, de 7 de março)	Código
Educação Pré-Escolar	Educação-Pré Escolar	100
1º Ciclo do Ensino Básico	Ensino Básico-1º Ciclo	110
	Inglês	120
2º Ciclo do Ensino Básico	Português e estudos Sociais/História	200
	Português e Francês	210
	Português e Inglês	220
	Matemática e Ciências da Natureza	230
	Educação Visual e Tecnológica	240
	Educação Musical	250
	Educação Física	260
3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário	Português	300
	Francês	320
	Inglês	330
	História	400
	Geografia	420
	Matemática	500
	Física e Química	510
	Biologia e Geologia	520
	Educação Tecnológica	530
	Informática	550
	Artes Visuais	600
Música	610	
Educação Física	620	
Educação Pré-Escolar e 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário		910

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL

Data: 06 de maio de 2023

Hora: 10:00

Gravação realizada online através da Plataforma TEAMS - plataforma de trabalho no Agrupamento de Escolas dos participantes envolvidos no grupo focal

Transcrição feita, num primeiro momento, com a funcionalidade da plataforma, seguida de revisão.

Transcrição da gravação:

Moderadora

Bom dia! Tendo a vossa permissão para gravar este grupo, deixem-me só fazer algumas considerações sobre o grupo focal. A dinâmica do grupo focal não é pergunta-resposta, pergunta-resposta... o grupo focal vive da interação dos participantes. Há algumas perguntas de estímulo, mas depois vive da vossa conversa e tem como objetivo recolher opiniões sem que haja aqui muitas perguntas dirigidas sobre o tema.

Eu enviei um pequenino resumo, ontem, não sei se espreitaram. Para começar, eu só vou lançar aqui alguns tópicos de reflexão...

Pensando nos vossos anos de serviço, quais foram as motivações que, ao longo destes anos, vos levaram a frequentar uma formação? É só porque o estatuto da carreira docente vos obriga ou sempre acharam que necessitavam de formação?

Participante 4 (P4)

Ótimo.

Moderadora

O que é que vos motivava?

Acreditavam que ia ser importante para a vossa prática letiva?

Fizeram, porque a Direção da escola vos pediu? E depois, no regresso ao trabalho, como é que correram as coisas? Aplicaram? Houve alguns constrangimentos? Pensem um bocadinho nestes tópicos e vamos falar da formação docente.

Não sei quem quer começar.

Participante 5 (P5)

Posso começar eu?

Moderadora

Claro.

(P5)

Motivação da formação... eu sou professora do grupo de Expressões e uma das coisas de que muitas vezes o nosso grupo se queixa é que a maior parte das formações que estão disponíveis por parte do Centro de Formação não são específicas da nossa área, da nossa área pedagógica.

Portanto, eu tenho um conjunto de formações que faço por motivação, por necessidade de atualização daquilo que são as práticas artísticas da minha formação. E muitas vezes até fazemos, ou tentamos fazer, formações em grupo para que depois a aprendizagem da formação, quando é feita muitas vezes em grupo ou por pares que estão na mesma escola (ou não necessariamente da mesma escola, mas pessoas com quem nós trabalhamos paralelamente com outras escolas), acaba por ser mais prático depois a disseminação desse conhecimento... porque vamos aprender, aprendemos o conhecimento da formação e depois acabamos por criar aqui dinâmicas para aplicação dessa mesma aprendizagem no contexto de escola.

Depois, tenho um outro conjunto de formações que às vezes faço por indicação da escola, às vezes relacionada com cargos que possa ter de Coordenação ou de Direção de Turma.

Muitas vezes estão relacionadas, ou com mudanças que ocorrem na legislação, ou com orientações que vêm da parte do Ministério da Educação e que eu entendo que também são importantes, auxiliam-nos um bocadinho naquilo que é a interpretação e a abordagem daquilo que são os normativos legais que estão a sair... e depois um outro conjunto de formação que às vezes faço pela necessidade, também, dos créditos.

Porque houve uma altura, agora por acaso não tem, não tem acontecido tanto, mas houve uma altura em que muitas vezes a formação que nós fazíamos, específica da nossa área pedagógica, não tinha acreditação e não se traduzia em créditos. E havia essa necessidade para cumprir os requisitos para a progressão na carreira.

Portanto, acaba por, no meu caso, haver estas três situações.

O que é que eu... em relação à primeira, aquela que eu faço por minha necessidade e...relacionada com a área específica na minha área pedagógica, a motivação está lá, está lá toda. A que muitas vezes me é pedida pela escola...E que muitas vezes está aplicada aos normativos legais, às vezes é uma formação que... eu percebo a necessidade dela, mas é uma, é uma formação que me é um bocadinho difícil, porque depois é-nos pedido também que nós partilhemos isso com, com os nossos pares. E, por vezes, sinto que há algumas barreiras porque, porque lá está, porque acaba por ser um bocadinho, um bocadinho imposta, e não..., não vem da, da necessidade que os professores sentem, mas há algo que é orientado, superiormente, para que isso se traduza, após, na implementação das práticas na escola. Também percebo que, às vezes, as coisas têm que ser um bocadinho assim, porque a rotina na escola é tão acelerada e tão... tão apertada que se também não houver, às vezes, um bocadinho esta... esta... (ai, como é que eu vou dizer as palavras? isto de manhã...a cabeça está um bocadinho presa) se não houver um bocadinho esta orientação, este, este espicaçar um bocadinho, acabamos por ficar engolidos numa rotina e acabamos também por não, não nos obrigar a refletir e a ver as coisas de, de uma outra forma e às vezes isso é um receio, por exemplo, que nós temos muito na nossa, na nossa área...

Por exemplo, na área de Expressões, há uma grande necessidade de nós abordarmos algumas temáticas da parte da criatividade, como estimular a criatividade dos alunos, como abordar determinados conteúdos de uma forma mais criativa e mais transversal, e isto implica, muitas vezes, termos tempo para olharmos para os conteúdos,

trabalharmos em pares com outras disciplinas e arranjar aqui conteúdos que sejam próximos ou comuns.

E a verdade é que o ritmo da escola muitas vezes não permite e não dá este espaço da, da, da partilha e da reflexão, portanto, se também não houver aqui, às vezes um bocadinho esta obrigatoriedade, este obrigar-nos a, apesar desta aceleração toda, obrigar-nos a nos encontrar e arranjar aqui algumas pontes, provavelmente, também é capaz de não acontecer, portanto...

Acho que as coisas andam um bocadinho pela, pela ordem inversa. E, pronto, vou ficar por aqui.

Moderadora

Podemos passar a quem está com a mão no ar.

Participante 3 (P3)

Bom dia. Eu sou do grupo de, de Geografia e em relação à pergunta lançada, eu sempre achei que, que devia fazer formação e que era importante fazer formação para me atualizar e para, para estar a par das novas tendências. Isto, porque eu tenho sempre uma grande preocupação com os meus alunos e com, com o seu sucesso educativo. Portanto, o meu objetivo é sempre estar atualizada para poder promover melhores aprendizagens, aprendizagens de maior qualidade e também para conseguir que os meus alunos tenham todos sucessos, sucesso, não, não deixar ficar ninguém para trás. E nesse sentido, eu acho que a formação é, é muito importante, porque a formação que nós tivemos, e eu já tenho 29 anos de serviço, a formação inicial que nós tivemos já foi há muito tempo atrás e já muita coisa mudou e se nós não nos atualizarmos, obviamente, não conseguimos acompanhar aquilo que se está a passar nas tendências do contexto educativo.

Agora, eu também sinto aquilo que foi dito anteriormente, ou seja, obviamente que já fiz formação, porque na altura precisava e porque era, era um requisito para, para a progressão na carreira, mas penso que essa formação nem sempre foi a que resultou melhor. A que para mim resultou melhor foi aquela que eu escolhi, porque achei que fazia sentido, ou para a minha área disciplinar e aí reforço o que foi dito anteriormente,

há muito pouca formação gratuita na, na, nossa área disciplinar e era fundamental que houvesse, porque acho que não devíamos ter de pagar para ter formação) ...

(P5)

Deixei de te ouvir.

(P3)

Não me estão a ouvir?

Moderadora

Estou.

(P3)

Acho que não devíamos ter de pagar para ter formação. Devia de ser algo que, que a estrutura montada oferecesse, mas depois, como eu também tenho um gosto, já de há muitos anos atrás, por tudo o que tem a ver com as tecnologias e com utilização pedagógica das tecnologias, eu procurei sempre que possível, mesmo antes de toda esta, esta fase do plano de transição digital, eu procurei sempre que possível fugir para formações que tivessem a ver, ou com a utilização pedagógica das tecnologias, ou, ou que tivessem a ver com a utilização de metodologias ativas, porque também sempre gostei de, de inovar e de não, não fazer sempre aquilo que era tradicional.

E aquilo que me pareceu, pela experiência que tenho, foi que a formação que fez mais sentido para mim, foi aquela que foi mais prática e que permitiu depois aplicar aquilo que eu trabalhei na formação, nas minhas próprias aulas ou que, mesmo em simultâneo, enquanto decorria a formação, permitia fazer logo essa aplicação. Portanto, eu, eu gosto muito de optar por ações de formação, por exemplo, em modalidade de oficina, em que nós temos que, temos que meter as mãos na massa, como se costuma dizer, e temos que aplicar aquilo que, que, que nos estão a tentar, a tentar transmitir e para mim isso faz muito mais sentido, porque para mim não faz sentido a formação existir porque é necessário para progredir na carreira. Faz sentido existir para que ela realmente possa ter efeito nas práticas letivas e chegue mesmo à sala de aula.

(P4)

Então... eu tenho um problema que é... Eu dou aulas... eu acho que este é o meu 29º ano, ou oitavo por aí. Sou professora de Ciências Naturais. Tenho um problema que é, eu aborreço-me com a rotina, ou seja, eu, em 28 ou 29 anos, não posso fazer sempre as mesmas coisas, porque eu, eu própria me aborreço.

Portanto, desde logo, nos primeiros anos, eu percebi que eu tinha de fazer formação todos os anos para aprender coisas novas e para experimentar coisas novas.

E, nesse sentido, existe imensa formação na área das ciências. Há muitas entidades que dão formação pagas. Eu tenho de admitir que prefiro fazer as pagas, que são aquelas que eu gosto, do que fazer as outras que são gratuitas, mas que não são temas que me interessam tanto.

Tal como a participante 3, também prefiro aquelas de oficina. Aliás, eu acho que deviam ser todas de oficina, porque só faz sentido se nós metermos a mão na massa, se experimentamos a coisa... e se o temos de fazer durante a formação e depois apresentar no final da formação, porque acho que esta partilha com os colegas que vêm de outras escolas, de outras realidades, de coisas que nós fizemos com os nossos alunos e que ou resultaram bem, ou resultaram mal, e aquilo que aprendemos com as partilhas dos outros são muito, muito importantes na formação. Acho que é uma das coisas que é mais importante, é partilharmos o nosso, a nossa prática, no fundo. E, portanto, eu faço formação todos os anos. Chego a fazer mais do que uma, porque gosto, pronto. Acho que a formação é muito importante, porque o mundo de hoje em dia não é o mundo de há 29 anos atrás e se eu continuasse a fazer as coisas que fazia há 29 anos atrás, eu seria muito infeliz e os alunos também. E, portanto, a ciência está sempre a evoluir, a pedagogia, aquilo que fazemos na sala de aula, neste momento a tecnologia, portanto, eu acho que não, não, não consigo conceber ser professora neste momento, sem ter feito toda a formação que fiz e toda essa formação enriqueceu-me muito.

Depois, como, como acho que foram... tanto a participante 5 como a participante 3 disseram, acho que o que nos falta depois é podermos partilhar com os nossos colegas na escola aquilo que aprendemos e que fazemos ...

Agora, vou ser má, desculpem. Eu acho que não é só a falta de tempo, mas é assim... se partilharmos, algumas pessoas acham que “ou lá está ela a armar-se em boa, a partilhar o que esteve a fazer”, pronto. E não é isso! Eu, pessoalmente, fico entusiasmada quando aprendo uma coisa nova, e quero partilhar com os outros, pronto, sou um bocadinho totó, eu sei, mas acho que nos falta isso, e isso faz muita falta... mais. O que é que eu queria dizer mais?

Moderadora

O facto de seres coordenadora de Departamento, isso modifica a tua atitude na escola relativamente à transmissão das formações, ou achas que não?

(P4)

Não, não, não. Eu sempre fui assim, eu sempre... desculpa, eu sei, eu sou totó. Eu entusiasmo-me quando aprendo uma coisa nova e depois chego à escola e quero contar a toda a gente e quero mostrar a toda a gente e quero dizer, é pá, aquilo é tão giro, faz-se assim, faz-se assado, percebes? Portanto, não, não mudou nada disso. Eu já, eu, eu sempre fui assim e depois há, é assim, há pessoas com quem eu partilho muito bem, porque são pessoas que também se entusiasma e querem ouvir, e então conta lá, não sei quê, vou experimentar, manda-me o link... E conseguimos ali num grupinho partilhar, mas depois também percebo que há outras pessoas que quase começam logo a fazer uma cara de enjoadas, do género lá vem esta chata a inventar, pronto e... Mas aqui, aqui entra a nossa própria personalidade, não é? Portanto, há pessoas que gostam de, de evoluir, de aprender mais, de partilhar, de fazer melhor, de fazer diferente. E há outras pessoas que se sentam, sentem-se confortáveis naquele cantinho a fazer como sempre fizeram e pronto também não, também não, não critico, como é óbvio.

Agora, sim, a nossa formação não deveria ser paga, mas eu tenho que admitir que as melhores formações que eu fiz foi aquelas que eu paguei... mas sim não teria de ser paga, mas é assim. Há tanta coisa na área das ciências que, de há uns anos para cá, principalmente desde que surgiu o Pavilhão do Conhecimento / Ciência Viva, há tanta coisa, mas tanta coisa na área das ciências que... todas tão giras e tão bem feitas que eu prefiro pagar do que fazer alguma coisa que, que não me interessa apenas porque é gratuito.

Participante 2 (P2)

Eu sou do Departamento de Línguas, dou aulas vai fazer 32 anos, se não estou enganada, em outubro, portanto, já sou uma senhora idosa. Olha, eu revejo-me em tudo o que aqui foi dito até ao momento. A formação que eu fiz paga foi a que efetivamente eu pude usar em sala de aula, na minha prática letiva diária. Não quer dizer que as outras que tenha feito, que não, que não foram pagas, que também não tenham sido úteis. Por exemplo, a capacitação digital, eu fiz o nível um e nível 2. Deram-me uma desenvoltura na, no manuseamento das ferramentas digitais que eu não tinha. Neste momento, já uso muito mais esse tipo de ferramentas em sala de aula com os meus alunos do que usava anteriormente.

Também concordo que a formação não, não devia ser paga. Acho que é importante para a nossa evolução enquanto professores. E, portanto, eu penso, eu penso que já foi tudo dito, aquilo que eu acho, acho que já foi tudo dito.

Agora, reconheço que é importante de facto, não toda, volto a repetir, não toda, mas grande parte da formação que fiz, até porque algumas também fui eu que escolhi e, portanto, quando escolhi, pensei no que é que ela, em que é que ela me podia ser útil na minha prática letiva. A maioria, sim, penso que foi muito útil para a minha, sobretudo as da área digital, pronto que, que não era de todo um domínio meu...

Pronto isso, não me quero estar a alargar muito, que também ainda há mais colegas para falar.

Moderadora

Mas deixa-me só fazer uma pergunta. Mesmo estando numa escola onde depois a implementação dessas questões tecnológicas são difíceis, retiraste proveito da formação? Estás a aplicar algumas das aprendizagens?

(P2)

Sim, sim, sim, sim. Sem dúvida, sem dúvida. Agora também reconheço que há formação que não tem qualquer utilidade, e que é meramente para nos permitir a progressão ao escalão seguinte. Reconheço isso e já fiz também algumas formações que, de facto, não, não achei que fossem úteis. Não, não contribuíram em nada de útil

nem de positivo para a minha prática letiva diária, mas a maioria sim, sim, a maioria sim.

Participante 1 (P1)

Bom, eu sou do grupo 300 e penso que em anos de serviço consigo ultrapassar-vos.

E a formação foi sempre... fiz sempre formação. Imposta ou não, fui fazendo. Umas impostas, é verdade. Como por exemplo as dos programas de português do secundário.

Que eu me recorde, assim, foi a que me custou mais a fazer. Lá está, porque é algo que tens de fazer, não que tenhas a motivação. Conseguiria fazer... conseguiria, aquilo que fui fazer à formação, eu conseguiria autonomamente fazê-lo, provavelmente. É claro que depois conseguimos encontrar pontos interessantes, porque encontramos colegas com quem trabalhamos, colegas de outras escolas e isso também é muito enriquecedor. Acaba, acabamos por ir muito, para muito longe. No caso, fui para Torres Vedras e aos sábados. E custou-me muito. Por isso falo nesta formação, mas depois o facto de trabalhar com colegas de outras escolas foi muito interessante. Relativamente aos primeiros anos, a formação que eu fazia, e fiz muitas, várias, era sobre os conflitos dos alunos. Eu não, não sabem... as formações a que nós íamos, os conflitos, resolver os conflitos, como se houvesse uma receita, como se as formações nos dessem essas receitas. A questão da, e que aplicamos de certa forma, depois de muitas das coisas que lá ouvimos e que foram partilhadas mesmo depois em cargos que desempenhei...na coordenação de DT's íamos falando de algumas coisas, não é? Mas quer dizer...

Não sei se me estão a ouvir.

Moderadora

Sim, estamos é com ruído de fundo.

Não sei de onde vem.

(P5)

É do microfone...

(P1)

É?

(P5)

É quando ligas.

Moderadora

Mas dá para perceber, podes...

(P1)

Desculpem, pronto... relativamente às formações mais recentes, sinto que estou como a participante 2, o facto de ser uma pessoa com uma provecta idade e não ser de todo digital, a capacitação digital, a última que fiz, obrigou-me, obrigou-me mesmo, no bom sentido, a chegar à sala de aula e aplicar. Até porque, depois, tinha de dar feedback na formação, portanto, lá está, a oficina é sempre importante, porque nos obriga a testar, obriga-nos a avançar. Portanto, a capacitação digital para mim, a última que fiz, para além daquelas que fazemos às horas, efetivamente foi útil. Tenho pena, também como já foi dito, que na área só mesmo pagando.

Participante 6 (P6)

Agora só faltou eu, não é?

Eu sou do 620. Devo ser a mais nova, que tem menos anos de serviço, não é? Só comecei em 1999, a estagiar. Portanto, não sei quantos anos já... não sou de Matemática, não me apetece fazer contas, pronto... É assim, a formação que eu faço, a maior parte, que é da minha área, é por gosto, como é óbvio, não é? A outra é porque me obrigam e porque, pronto, é preciso... e a capacitação digital foi, foi esse caso. Houve aquela transição para o plano digital e então tínhamos de fazer e...eu fiz o tal nível um apenas. E apesar de...mesmo a formadora achar que eu não devia estar

naquele nível, eu acabei por gostar da formação. Como é óbvio, não consigo aplicar nas minhas aulas porque... só consigo na parte teórica.

Essa formação foi útil para mim em termos pessoais, em termos de desempenho profissional... também é útil, não é? Mas não consigo aplicar como, como a maioria das pessoas poderá aplicar. As outras formações que são da minha área são práticas, não é? E, portanto, eu faço porque preciso de relembrar muita coisa. Que, apesar dos jogos e das atividades não se modificarem muito ao longo do tempo, há sempre qualquer coisa a relembrar.

E o que mais gosto é quando as faço com alguém que conheço e que posso partilhar, ou dentro da mesma escola ou mesmo as internas que não contam, porque fizemos algumas internas que não contam para créditos e para mudanças de escalão, e essas são as mais interessantes, em que fazemos autoformação uns com os outros. E penso que são as mais úteis. As outras, pronto, infelizmente, o estatuto obriga-nos a ter aquele, aquele número de formações e neste momento, agora, só volto a fazer quando voltar a precisar, desse, desses pontos todos, não é? Porque tenho feito muitas, e já acumulei muitas, algumas pagas outras não. Mas acho que sim, que a formação é sempre importante. Também concordo com o que, com o que foi dito e a participante 4 disse uma coisa que quando nós vamos a formações e depois queremos partilhar muitas pessoas não aceitam essa partilha assim tão facilmente. Há outras que aceitam, mas quem quiser aceita quem não quiser não aceita, não é? Portanto, acho que é mais por aí.

(P5)

Olha, eu queria pegar um bocadinho nas palavras da participante 4. Foi quando na altura levantei aqui a mão. Tu colocaste uma questão à participante 4. Se foi, se ela, enquanto Coordenadora, sentia diferença quando queria fazer essa partilha dos conhecimentos ou da, da experiência, ou das ideias que tinha adquirido na, na formação, e eu reví-me um bocadinho nessa pergunta, porque...embora na área de Educação Visual e das Expressões não seja difícil aplicar... agora voltando aqui também à formação que a participante 3 referiu da capacitação digital... Em Educação Visual não é difícil aplicar e criar momentos em que se possa utilizar as ferramentas digitais, mas nós também gostamos muito de trabalhar a parte da manualidade,

portanto, o digital vem uma vez um bocadinho como, ok... é importante também trabalhar isso na, na área da, das artes, mas tentamos explorar sobretudo a parte das manualidades. Mas eu noto uma diferença de quando nós queremos partilhar coisas que são específicas da nossa área, onde, quando de repente queremos partilhar algo que não seja tão específico da nossa área, que pode ser, sei lá, por exemplo, quando temos...

Moderadora

Avaliação?

(P5)

Avaliação, MAIA¹, gestão de conflitos, como aqui foi falado. E aquilo começa... quando falamos disso, começa logo a criar..., se calhar também porque não é a área onde eu esteja à vontade e fico como um peixe fora d'água. Percebo que, sendo Coordenadora, e é uma estratégia de escola esse tipo de formação, para criar dinâmicas dentro da escola... mas depois, também percebo que, e se calhar tem a ver com não sendo a minha área não me sinto tão à vontade para, para... depois também poder partilhar essa, esse, esse conhecimento com, com os colegas e também porque sinto, também aparece essa reação assim, “ui, o que é que vem aí? Ainda por cima é o Coordenador, isto não deve ser, não, deve trazer qualquer coisa por trás”. Portanto, há sempre esta..., sinto. Não, não, não quer dizer que tenha, seja fatural, é mais uma perceção, portanto, vale o que vale.

E estou a falar, eu a falar dentro do meu grupo. Atenção! Já nem estou a falar de quando estou a falar com outras pessoas fora do meu grupo. Mas se eu começar a falar qualquer coisa que não seja diretamente relacionado com a área, dizem logo “que é que vem aí? Isso é alguma estratégia que vem por trás? Estás a falar connosco como coordenadora ou é só como, como colega? Sinto uma diferença, quando, quando... sinto que não há tanta abertura... quando, me ponho no papel de coordenadora ou no, no papel, simplesmente de professora de Educação Visual.

Há aqui uma outra coisa muito interessante que me lembrei quando a participante 3 estava a falar da capacitação digital. Também, às vezes, a escola vale muito de pessoas que são um bocadinho aventureiras. Bem, estou aqui a pensar, por exemplo, a participante 3, de facto, sempre foi muito de formação, e de andar a experimentar coisas

e andar a espicaçar a malta à volta dela. A participante 4 um bocadinho também, também tem disso, portanto, eu lembro-me que há uns tempos atrás, trabalhar com o telemóvel em sala de aula, aquilo para mim fazia-me uma urticária, assim... mas como é que isso é possível? Aquilo vai ser um... e lembro-me de uma vez ir à aula da participante 4, e aquilo ter... “oh pá, isto foi tão simples”... e aquela, aquela partilha que surgiu dela dizer assim, “vem, à minha aula e vais ver, é mais fácil tu ires lá e veres como é que eu faço, do que estar-te a explicar”, e fui e vi. E estes momentos, por exemplo, esta, esta disponibilidade que às vezes os colegas têm de...”olha, estou a fazer assim, queres ver? Anda cá ver como é que eu estou a fazer”, são, são alavancas muito, muito ricas, numa, numa dinâmica de escola ou de equipas. Se a formação puder estimular isto... é pá, seria fantástico.

A formação atual não sei se sempre estimula... eu acho que a formação quer isto, mas eu acho que não está a conseguir. Eu ontem quando, quando tentei ler o documento que a Moderadora deixou de, de contextualização deste, deste momento... Eu li, e sim, realmente é verdade, a formação já existe há muitos, muitos anos. Já todos nós procuramos formação fora daquela que é disponibilizada pela, quer pelos Centros de Formação quer pelo, pelo Ministério, porque não se enquadra muito na especificidade da nossa formação. Mas, de facto há aqui um aspeto que é, como é que isto pode criar dinâmicas ricas e produtivas dentro de um contexto de escola?

De facto, o documento levou-me a pensar... “pois, de facto não está a conseguir” ... há aqui alguma, alguma resistência. Já percebi, pelo que estamos aqui a dizer, que provavelmente teria de ser ao contrário. Pegando naquilo que são as necessidades dos professores, “ok, quais são as vossas necessidades?”

Fazem, faz falta isto, então vamos ver se arranjam algo dentro daquilo que são as vossas necessidades, algo que seja importante, mas também para a escola. Se calhar, é capaz de ser interessante deixar ao contrário, se calhar fazer dessa forma. Em relação àquilo que vocês falaram das formações de oficina, nós sempre fizemos formação de oficina, portanto, para nós não existe a formação “não oficina”. E formação, por exemplo, eu lembro a última que eu fiz, (claro, é tudo pago) foi feita no telhado, é um acesso privado da Igreja de São Roque. Portanto, eu fiz uma formação

durante 2 dias nos bastidores da Igreja de São Roque, que é uma igreja maravilhosa tem imensa coisa para explorar do ponto de vista da história, do português. Tivemos a possibilidade de fazer parte da formação, na, na parte furtada do telhado, que é um espaço maravilhoso, portanto, tudo isto pois são coisas que nos dão um alento para a nossa..., enquanto professores que era aquilo que a participante 4 estava a dizer, eu preciso de estimular os meus alunos, e depois estas formações fora do contexto da escola, em espaços diferentes, com outros colegas de outras escolas, ter aquele momento de partilha, isto depois alimenta-nos aqui a alma e o coração que... “grandes ideias, fantástico”, uma pessoa vem segunda-feira para escola cheia de ideias, “isto vai ser uma revolução, vou mudar a escola toda”. Esta energia às vezes é importante vir também da parte da formação, para não sermos engolidos, na tal, pois na tal rotina que nos apanha. Não sei.

Talvez possa ser uma ideia, haver aqui uma, uma triagem diferente em termos de formação, ir ao encontro daquilo que as pessoas precisam e dali... “ok, vamos pegar nisto”. Trabalhar um bocadinho de forma invertida. Não sei.

Moderadora

Mas não acham que, ao longo dos anos, tem havido alterações na, no design das formações? Não está a tentar estar mais próxima das escolas?

(P3)

Eu não sei se posso agora falar? Eu tinha aqui algumas, algumas notas que, no fundo, são, são complementares àquilo que, que todas foram dizendo. Eu acho que passa um bocadinho também por aí. A primeira coisa é a pessoa que vai fazer formação, o formando, tem de sentir que aquilo faz sentido e que há necessidade de o fazer, tem de sentir que é útil para a sua prática pedagógica, porque se não sentir, acaba por estar mesmo só a fazê-lo para progredir na carreira e acaba por não ter qualquer efeito como vocês já, já mencionaram aqui, em algumas das formações pelas, pelas quais passámos. Eu acho que também é muito importante esta questão que já focaram e, que agora a moderadora acabou por também voltar a colocar na mesa, que é se as formações estão a ir ao encontro das necessidades, e as necessidades não são iguais em todas as escolas. As escolas têm características muito específicas, cada uma tem o seu contexto próprio e Vialonga, enquanto escola TEIP⁵, também tem um contexto muito específico e,

obviamente, a formação tem de ir ao, ao encontro das necessidades desse contexto e dos seus professores, senão acaba por não fazer sentido. Aquilo que supostamente deveria acontecer era os CFAE falarem com os Diretores de escola e haver aqui também uma certa averiguação do que é que as pessoas precisam, do que é que é necessário para haver aqui uma articulação entre o Centro de Formação e também os, os Agrupamentos de escola. Se calhar, isto nem, nem, nem sempre acontece, mas deveria de acontecer e tem de haver aqui ao nível das estruturas, das, das lideranças, das escolas, tem de haver aqui uma estratégia de que vá nesse sentido que vá ao encontro daquilo que é preciso para a escola.

“Quais são as áreas mais frágeis e nas quais devemos insistir, e o que é que os professores precisam mais, o que é que vai despertar mais o interesse dos professores para podermos também ir ao encontro dessas necessidades?”

Para mim algo que é muito importante, e que também já foi aqui mencionado, é a questão da partilha e eu sempre defendi que aquilo que eu aprendia, aquilo que eu sabia nunca foi só meu, que tinha sempre de partilhar com todos e mesmo quando tinha aqueles olhares assim menos simpáticos... como é que, como é que nós costumávamos dizer... nós gostámos, não gostámos? Então pronto, vamos em frente, logo se vê. E é um pouco nesse sentido. Enquanto eu acreditar naquilo que eu estou a fazer, eu vou continuar a fazer, porque, porque acho que que faz sentido. Eu acho que se calhar há algo que também é importante, e nós em Vialonga fizemos isso, se calhar já não se recordam, mas fizemos isso muitas vezes, tentamos muitas vezes ver o que é que era necessário, ir ao encontro, até muitas vezes remando contra a maré, e uma coisa que se calhar é, é, pode ser importante e pode fazer com que as pessoas encarem a formação de maneira diferente, é promover a formação interna, formação dada por formadores que pertencem ao próprio Agrupamento e que as pessoas já não veem como alguém externo que vem fazer formação, mas como um par que está ali para partilhar conhecimento e para ajudar naquilo que for preciso. E nós já o fizemos. Fizemos quando tivemos aí um, não sei se recordam, um, um grande investimento, de formação num projeto em que nós trabalhamos há uns anos atrás, de trabalho autónomo². Quando ainda ninguém falava de trabalho autónomo, nós feitas totós, como também já disse a participante 4, decidimos dar, dar formação à escola toda e envolvemos nessa formação mais de 80 professores. E, eu acho que fez, mexeu, mexeu, e às vezes as coisas não se

veem logo no imediato, não é logo a curto prazo que se, que se vê os efeitos, mas mexeu com a escola. E ficou, ficaram enraizadas nas pessoas algumas coisas desse projeto que para mim fazia muito sentido. E não sei se recordam também na altura da pandemia, nós começámos a investir muito na, na partilha de práticas e na formação interna, nomeadamente quando começamos a utilizar o Teams e quando começamos a promover algumas sessões de formação que iam ao encontro precisamente do que as pessoas pediam, porque era necessário conseguirmos mexer mais com as ferramentas tecnológicas, porque o contexto atual assim o exigia. Havia pessoas que não estavam de todo no mesmo patamar e os que estavam um bocadinho mais à frente tinham obrigação de ajudar os outros e acho que isso também o fizeram. E tentámos foi que essa formação interna tivesse alguma validade em termos de progressão na carreira, portanto, conseguimos transformar essa formação em ações de formação de curta duração. E, às vezes, tem que haver um bocadinho... este, este doce, este, este prémio no final para as pessoas também acharem que não estão ali só porque estão. Em relação à, à capacitação digital. Vocês sabem que eu sou uma, uma grande adepta do digital já, já de há muitos anos a esta parte. Não foi, não foi de agora. Por graça até, agora, há 2 dias tive uma mensagem de uma aluna, de uma das minhas primeiras turmas em Vialonga, que me falava de coisas que eu já nem me lembrava, mas que me disse, “professora, éramos muito à frente, a professora...” e eu disse, mas isso foi ... “professora, não está a ver, isto foi há 20 anos atrás. Naquela altura, era mesmo muito à frente” e que diz que fez diferença e que a marcou no seu percurso escolar, mas também no seu percurso profissional que, hoje em dia, nas funções que desempenha na empresa, que tem uma, uma ligação ao digital e uma facilidade de trabalhar com o digital, que não teria se não tivesse tido esta experiência no seu percurso escolar.

Mas eu acho, e agora contra mim falo e contra o digital, não é contra o digital, eu fiz a formação de nível 3 e, se calhar, o nível 3 não é a melhor para nós percebermos qual o impacto que tem nas práticas pedagógicas, porque já é um nível diferente, a um nível mais macro e que tem a ver mais com o papel que nós podemos ter, se calhar, nesta, nesta questão que eu estava a dizer, de líderes digitais e de, de poder apoiar os outros e poder puxar pela escola mesmo com determinados projetos, porque eu acho que os projetos também puxam muito pelas pessoas e as pessoas quando têm um projeto que nele próprio tem inserido a formação, acabam por ir atrás e acabam por o fazer Mas

eu acho que tem que haver aqui, como em tudo na vida, tem que haver um equilíbrio, não é o digital agora, de repente que é tudo digital, nem é o digital só porque sim, é o digital se fizer sentido e se o digital for uma mais-valia para a minha prática pedagógica e para as aprendizagens dos, dos meus alunos. E peço desculpa que já, já falei muito.

Moderadora

Não, nada disso. Participante 4 tem a mão no ar...

(P4)

Então só 2 coisas também... agora. Tem a ver com aquilo que vocês disseram. Eh pá... ainda bem que lembraram o trabalho autónomo. O trabalho autónomo fez assim uma diferença total em mim. Foi assim um ponto de viragem do género, “ok, isto pode ser como nós quisermos, vamos experimentar porque há muitas coisas diferentes que resultam”. Foi assim aquilo que eu guardei do trabalho autónomo.

E, por outro lado, outra coisa importante que é, eu sinto muito e agora, enquanto Coordenadora, tenho falado muito acerca disto até nas reuniões de Conselho Pedagógico, que neste momento não temos tempo para nada. E sinto muito a falta de ter tempo para, na escola, em horário decente, porque eu já passei os 50 (preciso das minhas horas de descanso), em horário decente, poder estar com os meus colegas, podermos fazer as nossas reuniões de grupo, podermos fazer, planificar os nossos projetos, trabalhar em conjunto, percebem? E não temos tempo, estão uns a entrar, uns a sair, uns saem à uma e um quarto, outros saem às seis e um quarto, uns vão de manhã, outros vão de tarde, outros vão aqui, outros vão ali...e na escola não há um espaço em conjunto para todos, e agora estou a falar do meu grupo, já nem falo do resto, não é? pronto, portanto eu penso que os horários

na escola têm de conciliar também o tempo para trabalho dos professores, porque isso está a fazer-nos falta e está a fazer toda a diferença. Neste momento, eu sinto, e agora, enquanto coordenadora, sinto que isso está a fazer toda a diferença no trabalho dos grupos disciplinares.

Moderadora

Participante 1, tinhas a mão no ar há pouco.

(P1)

Tinha porque me tinha esquecido de retirar, mas de qualquer das formas, agora, a propósito daquilo que a Participante 4 diz, a questão do tempo e... o espaço, o tempo comum para os professores e o espaço, esta é a nossa lacuna na escola, sobretudo a parte de espaço físico. Podermos estar, podermos partilhar, podermos reunir. Porque se vamos para uma sala, e vocês sabem como é, portanto, a seguir vai haver aulas depois a seguir há outra atividade, portanto, é mesmo uma questão de tempo, mas também do espaço. Precisávamos da escola nova rapidamente.

Moderadora

Há aqui só uma, uma questão que eu queria colocar. É a questão se nas ações de formação vocês sentem que há também estratégias, dentro da própria formação, que vos digam, como depois podem aplicar isso com os alunos? Ou seja, se estão a sentir que as ações de formação, de alguma forma, também pensam logo o pós-formação, não trabalham só ali naquele período de tempo e vos remetem logo para determinadas pistas de trabalho.

(P4)

Pronto, então, essa é uma das vantagens de nós escolhermos as nossas ações de formação, mesmo pagando. Existem determinadas entidades no âmbito, na área das ciências, em que a própria formação já é organizada de modo a que o professor experimente, enquanto formando, aquilo que depois vai propor aos alunos. Por exemplo, as formações da NUCLIO³. Sabem o que é? Da Rosa Doran?⁴Também teve já uns projetos lá na escola, as formações dela são sempre na..., durante a formação nós experimentamos as estratégias que eles nos vão propor para explorarmos com os alunos. E é isso que é interessante. Nós, quando já estamos a trabalhar com os colegas, estamos logo a pensar quais são os constrangimentos que depois há ao fazer aquilo daquela forma. Se calhar, temos de alterar um bocadinho... portanto isso é muito importante e eu tenho, tenho encontrado isso nas formações da minha área científica

que faço nalguns locais como NUCLIO, como o Pavilhão do Conhecimento, mas nem todas são assim, é verdade. Também já fiz outras que não eram bem assim, mas acho que essas é que são realmente importantes para nós.

Moderadora

Participante 1 e, depois, Participante 5

(P1)

Não... é só para dizer que relativamente à última que fiz, a capacitação digital nível 2, foi tudo pensado mesmo em relação aos alunos, foi sempre virada para o trabalho. Como fazer no futuro, no imediato e no futuro... E como é que poderíamos aplicar tudo aquilo que estávamos ali a conhecer, a explorar. E nisso acho que sim, que há uma alteração, mas também penso que também depende às vezes dos formadores ou dos centros de formação ou daquilo que se pretende. Aqui sim, foi... acho que muito útil, mas também já falei com outras pessoas que fizeram noutros contextos a capacitação digital, que não foi tão assim. Talvez, volto a dizer, o facto de as nossas formadoras serem da escola e saberem o que nós precisamos e os materiais que temos, ajudou imenso.

(P4)

Claro.

(P1)

Portanto, aquela lamúria permanente de “ah pois, mas...”, não! Consegues resolver, fazes como eu, resolve assim, resolve desta forma e isso acaba por nos dar aqui... ok, se ela é capaz, eu também sou, vamos lá, portanto é um pouco isto.

(P5)

Eu, é só reforçar o que, o que a Participante 4 acabou agora de dizer e ia fazer aqui a ponte com aquilo que a Participante 4 disse ainda há bocadinho, a formação... Eu, eu noto que essa, essa preocupação de haver aí trabalho com a experimentação, com os alunos e depois trazer o resultado dos alunos novamente para a formação, eu noto que isso está mais presente nas formações que eu tenho feito ultimamente. Mas há, há de facto aqui algumas vantagens, quando a formação é feita na escola, por

formadores que nós conhecemos e com a possibilidade de fazermos com colegas da escola, porque depois trabalhamos... às vezes não é com os mesmos alunos, às vezes temos a possibilidade de trabalhar com a mesma turma, às vezes temos a possibilidade de trabalhar com turmas do mesmo ano, mas com professores diferentes, às vezes com turmas de anos diferentes e até de ciclos diferentes, e acaba por ser também uma experiência muito mais enriquecedora e, portanto, em relação à tua pergunta... acho que isso, porque já tem sido um aspeto mais recente das formações que surgem do Centro de Formação, que tem essa preocupação, e que acho que é uma estratégia muito positiva, o facto de a formação ser feita através de professores que conhecem a realidade da escola, conhecem os colegas ...só para dar um exemplo, a minha última formação de capacitação digital... a apresentação dos trabalhos foi feita sem eletricidade. Estávamos todos com a luz do telemóvel, mas não deixámos de fazer a formação.

Todos aqueles obstáculos, nós já estávamos... sabíamos como é que havemos de pôr a engrenagem a funcionar, portanto tudo com o telemóvel ligado e depois lá veio a eletricidade e pronto. Mas lá está, são, são situações que num outro, noutra contexto, aquilo provavelmente “ok, vamos boicotar, a formação vai ser feita noutra dia” e naquele dia, não, não, avançamos, Vialonga é assim, a gente já sabe... há plano B C D E e F, e esse, esse espírito depois acaba por ser muito...acho que até ajuda, para além da eficácia da formação, até também contribui, num segundo plano, para a dinâmica das relações, que era aquilo que eu ainda há bocadinho estava a falar desta da, de remarmos um bocadinho contra a corrente daquele tempo que nos é retirado e revejome muito nas palavras que a Participante 4 está a dizer, isso tem sido, por acaso, muito dito no Pedagógico ultimamente, esta falta de tempo e é uma queixa que eu sei que não é, não é recente. Eu estou há pouco tempo no pedagógico, mas eu sei que esta queixa não é recente, mas também não vejo que ela se esteja a amenizar. Pelo contrário, sinto que ela está se a agudizar, a queixa já existe há muito tempo, mas não, não, não, não sinto que ela esteja a ser combatida. Acho que a falta do tempo, ou será que também estamos todos a ficar mais velhos e levamos mais tempo para fazer as coisas, é possível, mas a falta do tempo sente-se, sente-se cada vez mais e esta, esta possibilidade desta formação, dos Centros de Formação terem tido esta, esta inteligência, essa perspicácia de utilizar os recursos da própria escola para poderem fazer formação... não sei se foi uma estratégia? a Participante 3 está a dizer que não, portanto se calhar não foi uma

estratégia. Aconteceu por acaso. Olha, então, nós temos tido essa sorte. Acho que é capaz de ser uma coisa a repensar para os outros centros de formação e como só tenho feito através do nosso centro passou, ficou a ideia, se calhar errada, que isto é o que acontece com todas as outras, com todas as outras escolas. Mas acho que isso tem sido uma estratégia positiva, não só na forma como depois esse aprendizado pode ser dinamizado dentro da escola, mas depois até na parte das relações e na articulação, quer com os alunos, quer com outras turmas, quer com outros colegas.

Moderadora

Participante 3

(P3)

Eu ia só, ia só reforçar um pouco também o que já foi dito. E eu acho, eu acho que a partir dos cinquenta também estou mais refilona e mais reivindicativa. Portanto, em relação à formação, eu custa-me um bocadinho...Eu percebo o que a Participante 5 diz e a Participante 4...para encontrarem mesmo aquilo que querem que têm de fugir e ir para uma formação paga, mas eu acho que não devia de ser assim. Eu, por exemplo, comparo aqui em casa, que tenho o meu marido numa empresa e que lhe oferece toda a formação que ele necessita. Ele não tem de pagar, porque aquilo que ele vai fazer é para benefício da, da própria empresa e tudo aquilo que ele evoluir, quem vai depois também ganhar com isso será a empresa e eu acho que na escola e na educação nós também temos que pensar um bocadinho assim. Portanto, também tem de se investir nos professores, também tem que se investir na formação de forma a que ela seja realmente eficaz, porque quem vai beneficiar com isto é o próprio sistema educativo e são os nossos alunos que são quem importa, quem verdadeiramente importa. Agora eu acho que realmente e por isso é que eu estava há bocadinho a dizer que não quando a Participante 5 estava a dizer, mas eu acho que realmente há aqui uma estratégia que nós podemos e em Vialonga temos muito isto que é... se não se consegue de uma maneira, então vamos, vamos ver qual é que é a estratégia e vamos por outra. E eu acho que se nós tivermos uma estratégia interna de escola, de dinâmica de escola, que vá neste sentido, da própria escola se colocar à frente do processo e perceber o que é que os professores precisam, o que é que é necessário e investir nesse sentido, nós, de certa forma, é que estamos a fazer com que o centro de formação ofereça aquilo.

Porquê? Porque somos nós que temos professores da escola que são muito bons professores, são excelentes formadores e que estão habilitados para dar formação nessas áreas que estão a... que se colocaram ao serviço do Centro de Formação. Claro que, obviamente, ganham quando dão formação e não podia deixar de ser de outra forma. Já demos muitas vezes formação *pro bono*, e demos porque também somos totós, e porque acreditávamos naquilo que estávamos a fazer, mas se nós temos bons formadores internamente que podem contribuir para melhorar a formação e o processo de formação ao nível do Agrupamento, nós, nós, eu acho que temos obrigação de também promover esse, esse investimento e de fazer com que isso aconteça e, obviamente, temos de ter aqui sempre um cuidado grande de ouvir, de ouvir todos os, os elementos da Comunidade educativa, porque se as pessoas não, não, não sentirem que fazem parte do processo e não acharem que são importantes acabam por ter aqueles olhares críticos e acabam por não querer fazer. Se as pessoas perceberem que estão todas a trabalhar no mesmo sentido, em prol do mesmo, se calhar pode haver aqui também uma mudança de, de visão das coisas. Digo eu, não é? Que, apesar de ser refilona, continuo a acreditar que, que podemos fazer a diferença e que podemos, e que podemos mudar...

Moderadora

Só uma questão ... a nível da escola, das chefias, digamos que no topo estará a Direção. Sentem que esta pode ser um entrave ou um elemento potenciador da aplicação de uma formação na escola, ou não? Já sentiram algumas vezes que não aplicam alguma coisa, porque não há abertura da, da Direção ou sempre sentiram que há espaço para fazer inovações e aplicar estratégias diferentes.

(P6)

Olha... Eu, como estou há muitos anos em Vialonga e portanto, eu, eu sou das sortudas que passou por 3 escolas, eu acho que... aquilo que vou dizer é sempre... Vialonga faz tudo que a gente quer, e portanto, eu acho que a Direção nunca foi um entrave para o que quer que seja. Não sou um bom exemplo, porque tenho só 3 escolas. Pronto, tenho, essa sorte, não, quatro, mentira... a de estágio também conta e. Portanto, eu acho que quando as pessoas querem muito e a própria Direção vê que, que estão interessadas, eu

acho que a Direção, acho que nunca pôs um entrave em qualquer situação. E tem-se conseguido chegar a bom porto, apesar de haver sempre os, como diz a Participante 4, os que estão de cara feia, e vamos ter sempre isso, isso vai sempre acontecer. Noutras escolas que tenho ouvido não sei se é tanto assim. Não sei se as Direções são tão abertas. Não sei se alguém pode dar um outro exemplo de outra realidade, mas tenho alguma ideia que não é tanto assim. Há Direções que são mais fechadas. Quero, posso e mando, decidem, fazes... eu quero, quero que seja assim, ou fazes ou fazes, pronto, não sei se é assim. Em Vialonga, pronto, é possível quase fazer tudo.

Eu só queria dizer, acrescentar um bocadinho que ao nível da Educação Física, o Desporto Escolar, ultimamente, tem feito uma aposta muito grande nas formações gratuitas e, portanto, nós temos essa sorte de fazer aquilo que nós queremos, gratuitamente. Claro que me leva a sítios fora de Lisboa, etc. Mas nós só não fazemos se não quisermos, porque desde que mudou a situação, de precisarmos das 50 horas de crédito, isso tem acontecido. Portanto, há formações de 25 horas, que são feitas na nossa área gratuitamente e são propostas pelo Desporto Escolar, que está muito ligado às escolas como toda a gente sabe. Portanto, é uma mais-valia no nosso caso de Educação Física e podemos ir... até dão prioridade a quem tem grupos desporto escolar, etc... e, portanto, temos essa essa opção.

Moderadora

Participante 5 tinha posto a mão no ar.

(P5)

Sim, olha... eu era um bocadinho, estava aqui a fazer as contas como a Participante 6. Eu também sou capaz de não ser o melhor exemplo, porque eu sou um bocadinho mais velha que a Participante 6, não muito, mas sou um bocadinho, mas também não tenho muito mais escolas, portanto, tive a sorte de ficar alocada a uma escola há já muito tempo. Estando na mesma escola, também não sou capaz de ser a melhor pessoa para referir isso, mas das conversas que vou tendo assim... lá está, nas formações que eu, que eu fazia na minha área pedagógica e que vou partilhando com outras colegas e depois vamos mantendo contacto, percebo que, de facto, na nossa escola há aqui uma dinâmica, um bocadinho diferente porque de repente... estão a fazer algumas queixas, assim e eu... “ai é? não, na minha escola, não é assim”. Portanto, eu sinto que nossa

escola... respondendo à pergunta que estavas a fazer... há um, há uma abertura muito grande a tudo o que a gente queira apresentar, quer seja um projeto mais fechado dentro do grupo disciplinar, seja um projeto de, de Conselho de turma que possa envolver outras disciplinas. Há sempre uma abertura muito grande e até acho que estimula um bocadinho a isso... “venham com propostas, venham com ideias”.

E acho que não é só a abertura da Direção. Acho que também é uma forma de estar na escola que existe muito em Vialonga. Que, que se calhar, só nos damos conta quando, falamos com outras pessoas de outras realidades, porque lá está, eu parto do princípio de que aquilo é a realidade transversal a toda a gente face a tantos anos que já estou aqui. Mas essa dinâmica também vem um bocadinho daquilo que foi criado e, agora voltando só aqui um bocadinho atrás, eu acho que até tem havido alguma, alguma tentativa para ir ao encontro das necessidades da escola, porque, por exemplo, nós, todos os anos, uma das coisas que dizemos sempre na Direção é “as formações do Centro de Formação não têm nada a ver com a nossa área, precisamos de coisas mais específicas na nossa área” e, sim, também devemos ter formação que não deve ser paga. E, por exemplo, aquilo que eu noto é que têm começado a surgir do centro da nossa escola, do Centro de Formação que está ligado à nossa escola mais formações que vão, vão se aproximando um bocadinho da nossa área disciplinar. Portanto, eu acho que está a ser feito um esforço da parte dos Centros de Formação em ouvir aquilo que são as queixas, ou as propostas da Direção, e provavelmente essas queixas, essas propostas da Direção são feitas com base naquilo que os professores também da escola vão dizendo e há essa tentativa de se aproximarem.

Moderadora

Participante 2

Sem som...

Microfone?

(P2)

Eu era só para dizer que, não sei se sou a única, mas eu ainda sou daquele tempo que as formações eram pagas aos professores. Eu ainda fiz formações ...que recebi dinheiro por frequentá-las. A sério!

(P5)

Há quanto tempo?

(P2)

Há muitos anos, sim.

(P4)

A sério?

(P2)

Há muitos anos!

(P5)

És muito velha, Participante 2. (risos)

(P1)

Formações? Em que formações é que tu andaste?

(P4)

Isso existiu em que século? XIX?

(P4)

Nunca vi isso. A sério?

(P2)

Olha a sério, a sério. Houve uma formação que eu fiz. Nem sei se foi a primeira...

(P4)

Quantos anos é que tu tens?

(P5)

Não digas isso. Olha que isso deve ter sido engano. Isso deve ter sido engano.

(P2)

Eu tenho 54 já, eu já disse que sou uma pessoa idosa. A sério. Foi aqui... até foi aqui ao pé da casa aqui dos meus pais, na Escola de XXXX,

na Secundária, aqui na XXXXX, que eu fiz uma formação, e olha, ainda era em escudos. Recebi 13 contos.

(P5)

Olha que se calhar enganaram-se, se calhar pagaram-te a ti a achar que eras a formadora. Eu ficava caladinha.

(P2)

Olha, isso também eu pensei. Ainda fui ao Banco e tudo, mas não, que eu não sabia de onde tinha vindo aquele dinheiro.

(P4)

Não fazia ideia.

(P2)

Também foi só uma vez. Mas aconteceu...

(P1)

Nunca me aconteceu, nunca me aconteceu, fique registado. E é mais nova...

(P3)

Também nunca me aconteceu.

(P2)

Foi só uma vez, mas aconteceu... pronto! E era só também para reforçar aquilo que a Participante E disse. Eu também não sou propriamente a pessoa mais indicada para falar sobre a questão que tu colocaste, porque também já estou aqui há muitos anos, mas sim, acho que nós somos uns privilegiados relativamente às Direções que têm passado por Vialonga. E, e acho que isso também tem facilitado muito o nosso trabalho. E mesmo a frequentar formação, portanto, acho que tudo isso tem sido fomentado pelas várias Direções. Não só pela atual, mas pelas Direções mais antigas. Acho que nunca tivemos esse problema, mas pronto, eu realmente já estou ali há muitos anos e não sei o que é que se passa nas outras escolas, mas a minha experiência, pronto, limita-se ali àquele espaço e é de facto, muito positiva. Acho que volto a repetir, somos uns privilegiados.

Era só para dizer isto.

Moderadora

Participante 4

(P4)

Pronto, então, eu também já estou em Vialonga há muitos anos. Não parece, mas estou. Acho que já fiz 20, mas pronto foi... é giro, é giro, eu gosto. Há 20? Estamos em que ano?

Moderadora

2023

(P4)

21,22. Sei lá. Pronto, não... é assim... na nossa escola, eu acho que somos uns privilegiadas pelas Direções, pelas Direções que temos tido, porque apoiam-nos, incentivam-nos e dão-nos espaço para fazermos aquilo que achamos melhor para os nossos alunos. Tenho amigas noutras escolas, que de vez em quando me ligam a dizer, “eu queria fazer isto assim assim, mas a Direção não deixa. Como é que é na tua escola?” Eu disse... “Oh, não deixa porquê?” Portanto, não... as Direções não são todas iguais. Estou-me a lembrar, por exemplo que nalgumas escolas não permitiam aos professores participar em projetos Erasmus.

E, portanto, havia professores que queriam dinamizar, assim como a nossa escola, os projetos Erasmus, mas depois não podiam, porque não podiam sair com os alunos, porque depois tinham que não sei o quê das aulas e como é que com as aulas etc. É mais do que uma escola. Tenho pelo menos, conheço pelo menos 2 escolas onde isso aconteceu. E até mesmo a participação, às vezes, em outro tipo de projetos, que envolve algumas saídas e etc. Portanto, eu acho que nós temos, nesse aspeto, temos muita sorte em Vialonga, pronto.

Moderadora

Sim, quando estou aqui a falar em Direção, estou a falar em direção como entidade “abstrata”, não personalizando. Eu, eu penso que perceberam essa questão? Bom, então quase só aqui, em jeito de conclusão, e sabendo que o objetivo do nosso trabalho é sempre a melhoria das aprendizagens dos alunos, se esta minha conclusão está certa,

consideram que formações de alguma forma têm contribuído para que os nossos alunos tenham tirado proveito das vossas aprendizagens em ações de formação?

(P5)

Sim, sim.

(P4)

Claro.

(P5)

Sim.

Moderadora

Pronto, mais alguém quer dizer alguma coisa?

Não?

Vou então parar a gravação.

Notas:

¹Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

Projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores.

²**Projeto de Trabalho Autónomo:** Projeto em que a Escola se envolveu entre 2008 e 2011. O Projeto – denominado de Trabalho Autónomo – pretendia alcançar os seguintes objetivos: responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens (levando-os a uma autoavaliação sistemática das suas aprendizagens, a uma reflexão frequente sobre as suas principais dificuldades, a uma análise das suas atitudes), responsabilizar os alunos pela organização do trabalho e promover a autonomia. A possibilidade de alcançar estes

objetivos passava por uma reorganização curricular. Num primeiro ano, ano letivo 2008|2009, iniciou-se o projeto com turmas de 5º e 7º anos, em 2009|2010 estendeu-se aos 6º e 8º anos e, no ano letivo 2010|2011 passou a abranger toda a escola.

No primeiro ano, os Conselhos de Turma envolvidos contavam com a presença de formadores externos. Nos anos seguintes, um avaliador externo acompanhou seis professores da escola que se constituíram como formadores internos, passando estes a assumir o acompanhamento de todos os Conselhos de Turma.

³**NUCLIO** – Núcleo Interativo de Astronomia e Inovação em Educação

Fundado em 2001 é uma associação sem fins lucrativos. Esta **Organização Não Governamental para o Desenvolvimento** é constituída por um grupo de cientistas, investigadores, professores e formadores, especializados em diferentes áreas científicas assim como nas áreas da psicologia da educação e do ensino das ciências. O NUCLIO é uma **entidade formadora certificada pelo CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua.

⁴**Rosa Doran** - Presidente do Conselho Executivo do NUCLIO e uma das suas fundadoras. É doutorada em Ensino das Ciências pela Universidade de Coimbra e especialista em formação de professores e inovação em educação.

⁵**TEIP** - Território Educativo de Intervenção Prioritária; Programa criado em 1996. Este programa foi sendo alterado ao longo do tempo, mas vai mantendo os seus princípios e objetivos fundamentais: criar condições para promover a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos alunos, combater o abandono escolar e reduzir o risco de exclusão social.

ANEXO 5 – OFERTA FORMATIVA 2022/2023 (CFAE- VILA FRANCA DE XIRA)
Retirado do Relatório Anual da Avaliação da Formação 2022/2023

Nome da Ação	Nº de Horas	Modalidade	Formadores	Nº de respostas	
				Questionários Av. Qualitativa	Questionários Google Forms Av. Quantitativa
Capacitação Digital de Docentes – nível I	25+25	OF	A	42	19
Capacitação Digital de Docentes – nível I	25+25	OF	E		17
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	P	170	17
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	C		20
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	D		28
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	Q		17
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	F		15
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	O		49 (2 turmas)
Capacitação Digital de Docentes – nível II	25+25	OF	G		15
Capacitação Digital de Docentes – nível III	25+25	OF	A		37
Capacitação Digital de Docentes – nível III	25+25	OF	E / G	26	
Projeto MAIA Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação	25+25	OF	J	22	19
Projeto MAIA Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: Projetos de Intervenção nos Domínios do Ensino e da Avaliação	25+25	OF	K	12	5
Projeto MAIA Para uma Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica: desenvolvimento e concretização dos Projetos de Intervenção	38	CE	K	12	19
Utilização do ambiente de programação visual SCRATCH como recurso nas Aprendizagens Essenciais da Matemática	25+25	OF	M	14	13
Trabalho Experimental de FQ com calculadoras gráficas e sensores	25	CF	L	10	9
Promoção da Saúde Vocal no profissional da Educação	25	CF	Z	19	(Questionário em suporte físico/papel)
Inovar para Motivar	12	CF	Y	16	(Questionário em suporte físico/papel)

ANEXO 6 – SECÇÃO I – MODALIDADES – REGULAMENTO PARA ACREDITAÇÃO E CREDITAÇÃO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Secção I

Modalidades

1 – *Curso de Formação*

1. O *Curso de Formação* é uma modalidade de formação contínua cujos fim e função são a aquisição, a actualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas.

2. Os objectivos e os conteúdos de um *Curso de Formação* articulam-se obrigatoriamente com os objectivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP.

3. A duração mínima de um *Curso de Formação* é de 12 (doze) horas.

4. Para que um *Curso de Formação* funcione não é estabelecido um número mínimo nem máximo de formandos/as. Recomenda-se, todavia, que esse número seja criteriosamente adequado aos objectivos a cumprir e que não ultrapasse os 30 (trinta) formandos/as por acção, salvo nos casos previstos no n.º 6 do ponto 8 do presente Regulamento.

5. Cabem também na modalidade de *Curso de Formação* colóquios, congressos, simpósios, jornadas e iniciativas congéneres que se organizem em função de uma temática. Neste caso, as entidades devem respeitar, de modo integral, o estipulado para a modalidade de Curso e, quando aplicáveis, os elementos previstos na Secção II deste Regulamento, nomeadamente os que se referem à avaliação e ao controlo e registo da assiduidade. Recomenda-se ainda que, nestes casos, o número de formandos/as não ultrapasse os 30 (trinta) por formador/a.

6. As acções incluídas na modalidade de *Curso de Formação* poderão assumir, do ponto de vista metodológico, um carácter exclusivamente teórico e/ou teórico-prático concretizando-se preferencialmente em sessões conjuntas e segundo um regime presencial. Admite-se, contudo, que um *Curso de Formação* possa funcionar em regime de *e-learning* (síncrono ou assíncrono) ou de *b-learning* (conjugação de sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais *online* síncronas ou assíncronas¹), desde que pela entidade formadora (i) tal seja devidamente fundamentado e (ii) sejam respeitados e evidenciados todos os pressupostos elencados no ponto 8 da Secção II deste Regulamento.

2 – Oficina de Formação

1. A *Oficina de Formação* é uma modalidade de formação contínua cujo fim é a concepção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didácticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula. No quadro do aperfeiçoamento da intervenção educativa dos/as formandos/as, que assim se pretende alcançar, deverão sempre ser asseguradas (i) a aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas de tais metodologias e materiais e (ii) o desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos.

2. Os objectivos e os conteúdos de uma *Oficina de Formação* articulam-se obrigatoriamente com os objectivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP. Não obstante, pela sua natureza, esta modalidade ajusta-se predominantemente à área identificada na alínea b) do artigo 5.º do RJFCP – prática pedagógica e didáctica na docência.

3. A duração mínima e a duração máxima de uma *Oficina de Formação* são de, respectivamente, 12 (doze) e 50 (cinquenta) horas presenciais, sempre acrescidas de um número de horas equivalente de trabalho autónomo. Assim, por cada hora presencial conjunta são contabilizadas duas horas de formação. De modo a que seja cumprido este perfil de duração, a *Oficina de Formação* não pode decorrer em mais do que um ano lectivo, a não ser em casos devidamente justificados.

4. Para que uma *Oficina de Formação* funcione é estabelecido um número mínimo de 5 (cinco) e um número máximo de 20 (vinte) formandos/as por acção.

5. A *Oficina de Formação* deve caracterizar-se por uma estreita ligação entre conhecimento e seu aprofundamento prático processual e terá de incluir sessões presenciais conjuntas e trabalho autónomo dos/as formandos/as, que se organizam em três passos sequenciais:

a) sessões presenciais conjuntas, para enquadramento teórico e/ou normativo-legal, elaboração de metodologias e/ou de instrumentos e materiais pedagógico-didácticos e organização do desempenho dos/as formandos/as por referência a essas metodologias e/ou instrumentos e materiais;

b) trabalho autónomo para concretização no terreno – em contexto de escola e/ou de sala de aula – das decisões, estratégias e técnicas estabelecidas e aplicação, bem como aferição inicial dos resultados desta, dos materiais e recursos gizados no passo anterior; essa concretização e tal aplicação devem ser acompanhadas de um registo capaz de vir a sustentar uma reflexão consistente e de gerar, na fase subsequente, uma discussão dos resultados obtidos;

c) sessões presenciais conjuntas, para apresentação dos resultados obtidos pelos/as diversos/as formandos/as e, desta maneira, produzir sínteses rigorosas, convenientemente sistematizadas e capazes de consolidar desempenhos subsequentes que se revelaram eficazes.

6. A *Oficina de Formação*, em casos devidamente justificados, pode ainda funcionar em regime de *b-learning*. Neste regime, o trabalho previsto nas alíneas *a)* e *c)* do número 5 deve obedecer aos seguintes critérios: (i) pelo menos um terço das horas deve ser realizado com a presença física dos/as formandos/as; (ii) as horas *online* assíncronas não podem ultrapassar um terço do total das horas das sessões presenciais conjuntas.

3 – *Círculo de Estudos*

1. O *Círculo de Estudos* é uma modalidade de formação contínua cujo fim essencial é a interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e a selecção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente. Trata-se, pois, de uma modalidade que ganha sentido na eleição de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didácticos susceptíveis de gerar mudanças profissionais positivas, para o efeito lançando mão, entre outras metodologias de trabalho, dos estudos de casos e de situações, bem como da elaboração de guiões e projectos. Privilegiará o debate, a discussão, a interacção e a investigação.

2. Os objectivos e os conteúdos de um *Círculo de Estudos* articulam-se obrigatoriamente com os objectivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP.

3. A duração mínima de um *Círculo de Estudos* é de 12 (doze) horas, em sessões presenciais conjuntas e adequadamente espaçadas. Dada a sua especificidade (descrita no n.º 1), por cada hora presencial conjunta é contabilizada uma hora e meia de formação. De modo a que seja cumprido este perfil de duração, o *Círculo de Estudos* não pode decorrer em mais do que um ano lectivo, a não ser em casos devidamente justificados.

4. Para que um *Círculo de Estudos* funcione é estabelecido um número mínimo de 5 (cinco) e um máximo de 10 (dez) formandos/as por formador/a e 20 (vinte) por acção.

5. O *Círculo de Estudos* terá de incluir sessões presenciais conjuntas e sessões de trabalho autónomo dos/as formandos/as, que se organizam em função dos seguintes passos consecutiva e sequencialmente alternados:

a) sessões presenciais conjuntas, para levantamento e delimitação de questões/ problemas relevantes, bem como de recursos que permitam explorá-los de uma forma estruturada;

b) trabalho autónomo, conduzido por metodologias de investigação, no âmbito das quais a exploração das questões/problemas escolhidos devem ser objecto de um registo capaz de sustentar uma reflexão continuada, consistente e eficazmente produtiva;

c) sessões presenciais conjuntas, para apresentação da investigação a que foram submetidas as questões/problemas; os dados recolhidos pelos/as diversos/as formandos/as e as sínteses a que conduzam devem permitir inequívocas melhorias em desempenhos subsequentes.

6. Dada a sua natureza, fortemente alicerçada na consolidação da colegialidade e de um espírito de grupo, no *Círculo de Estudos* apenas o trabalho autónomo poderá funcionar em regime de ensino a distância.

4 – *Estágio*

1. O *Estágio* é uma modalidade de formação contínua cujo fim é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento práticos de procedimentos, metodologias e técnicas centradas na realidade dos diferentes domínios da vida escolar.

2. Os objectivos e os conteúdos de um *Estágio* articulam-se obrigatoriamente com os objectivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP.

3. A duração mínima de um *Estágio* é de 12 (doze) horas e a máxima não deve ultrapassar as 50 (cinquenta) horas. De modo a que seja cumprido este perfil de duração, o *Estágio* não pode decorrer em mais do que um ano lectivo, a não ser em casos devidamente justificados.

4. Para que a modalidade de *Estágio* funcione é estabelecido, nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do RJFCP, um número mínimo de 1 (um/a) formando/a e um máximo de 7 (sete) formandos/as por formador/a. O CCPFC determina que a acreditação desta modalidade seja solicitada através de uma entidade formadora.

5. O *Estágio*, pela diversidade de temáticas que pode abranger e pela feição tendencialmente profissional, pode assumir metodologias várias, todas elas conduzindo a uma formação efectivamente centrada na escola e nos diferentes domínios a ela atinentes. Visará, pois, a consolidação de conhecimentos e de atitudes de mudança e a implementação de estratégias inovadoras. Deve, por isso, privilegiar também o planeamento fundamentado de acções e a implementação de propostas.

6. Dada a sua natureza, a modalidade de *Estágio* não pode funcionar em regime de ensino a distância.

5 – *Projecto*

1. O *Projecto* é uma modalidade de formação contínua cujos fins são o desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária – sempre no âmbito do território educativo –, a intervenção ao nível da interacção social e disciplinar para resolver problemas e/ou desenvolver planos de acção, o incremento do trabalho cooperativo interdisciplinar e o aprofundamento da relação entre o saber e o fazer e a aprendizagem e a produção.

2. Os objectivos e os conteúdos de um *Projecto* articulam-se obrigatoriamente com os objectivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP.

3. A duração mínima do conjunto de sessões presenciais de um *Projecto* é de 12 (doze) horas e a máxima não deve ultrapassar as 50 (cinquenta) horas, sempre acrescidas do dobro de horas de trabalho autónomo. Assim, por cada hora presencial conjunta são contabilizadas três horas de formação. De modo a que seja cumprido este perfil de duração, o *Projecto* não pode decorrer em mais do que um ano lectivo, a não ser em casos devidamente justificados.

4. Para que a modalidade de *Projecto* funcione é, nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do RJFCP, estabelecido um número mínimo de 1 (um/a) formando/a e um máximo de 7 (sete) formandos/as por formador/a. O CCPFC determina que a acreditação desta modalidade seja solicitada através de uma entidade formadora.

5. O *Projecto*, pela diversidade de temáticas que pode abranger e pela feição tendencialmente prospectiva e dialéctica, reunindo os contributos de todos os/as formandos/as, pode assumir metodologias várias, mas que conduzam a uma formação efectivamente centrada na escola e nos contextos e territórios educativos. Por outro lado, visará a consolidação de atitudes de mudança e a produção de conhecimentos e estratégias inovadoras. Deve, por isso, privilegiar o planeamento fundamentado de acções e propostas, bem como indicar caminhos e opções a colocar em prática para resolver um problema, uma necessidade ou uma situação emergente (na escola, no universo de alunos/as, na comunidade dos/as professores/as, na comunidade local e seu território educativo, etc.).

6. Dada a sua natureza, a modalidade de *Projecto* não pode funcionar em regime de ensino a distância.

¹ O CCPFC considera três tipos de sessões de formação: (a) “sessão presencial conjunta” – quando todos/as os/as participantes estão fisicamente presentes; (b) “sessão *online* síncrona” - quando todos/as os/as participantes estão envolvidos/as numa actividade conjunta *online* (e.g., *chat*, vídeo-conferência); (c) “sessão *online* assíncrona” – qualquer actividade *online* relacionada com a acção que não exija participação simultânea dos formandos/as e dos/as formadores/as (e.g., fóruns de discussão).