

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

Um Estudo com Formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Gisela Oliveira

Ano: 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

**Um estudo com Formandos de Cursos de Educação e
Formação de Jovens**

GISELA MARIA DIAS FERREIRA OLIVEIRA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Gestão da Formação

ORIENTAÇÃO

Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro

CO - ORIENTAÇÃO

Professor Doutor Carlos Barreira

OUTUBRO, 2011

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

DEDICATÓRIA

Para a minha irmã, que não gosta de estudar.

Para o meu irmão, que é bom aluno.

Ou...Vice-versa!

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

AGRADECIMENTOS

*“Não se pagam gentilezas com descortesias,
e eu sou instintivamente grato e correcto”*

Miguel Torga

E assim, pelas palavras de Miguel Torga, agradeço a todos quantos contribuíram para o trabalho que aqui apresento. A sua qualidade é a da minha mestria, mas a possibilidade do que poderia ter sido, essa, é a do contributo que todos deram, de incentivo, de conhecimento, de oportunidades, de ideias e também de críticas, para que se fosse assemelhando sempre ao melhor trabalho que poderia ter sido. Muito Obrigada,

À Professora Rosário que será sempre a minha madrinha científica. Assinado,
Simone!

Ao Professor Carlos, pela palavra constante de incentivo.

Aos meus pais, incansáveis nos quilómetros que fazem para me apoiar.

À Índice Consultores por me ter permitido trabalhar sobre os seus formandos.

E, muito especialmente, ao revisor não-oficial, por ler tanto de algo que lhe oferece pouco interesse e, ainda assim, dar um contributo tão válido.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

RESUMO

O presente trabalho pretendeu contribuir para o enriquecimento da informação existente sobre transferência de aprendizagens, pelo mapeamento do conceito e pela análise da sua relação com a auto-regulação. Com efeito, pretendeu-se analisar as relações entre auto-regulação e transferência das aprendizagens, e entre estas e variáveis sócio-demográficas e de percurso escolar.

A transferência de aprendizagens surge caracterizada como complexa e multidimensional e definida como a capacidade dos formandos aplicarem em diferentes contextos e ao longo do tempo as aprendizagens efectuadas na formação (Baldwin & Ford, 1988; Subedi, 2004; Velada & Caetano, 2007). A auto-regulação, por sua vez, é definida como um processo triádico, composto pela cognição, motivação e comportamento, implicando uma acção activa do indivíduo na selecção, execução e monitorização da sua aprendizagem (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2005).

A amostra recolhida (N=101) consistiu de jovens, de ambos os sexos, entre os 15 e os 24 anos de idade, frequentadores de Cursos de Educação e Formação de Jovens desenvolvidos pela entidade formadora Índice Consultores e distribuídos pelas regiões Norte, Centro e Alentejo. Os resultados encontrados mostram que a auto-regulação e a transferência de aprendizagens estão moderadamente associadas em certos aspectos específicos, como as Reacções Afectivas ou a Retenção da Formação. As variáveis sócio-demográficas, como a idade ou o sexo, não se mostraram relacionadas nem com a Auto-regulação nem com a Transferência, sendo apenas verificada associação entre a localização geográfica e a transferência de aprendizagens. Quanto às variáveis de percurso escolar, surgiram evidências de relação entre a formação em métodos de estudo e a auto-regulação e ainda entre perfis criados na amostra, designados de percurso escolar e oportunidades de formação e a transferência de aprendizagens, sendo o grupo que nunca deixou de estudar mas que estudou em percursos alternativos que obteve médias superiores nas medidas das Reacções Afectivas, da Transferência da Formação, do Design de Transferência, do Suporte do Formador/Supervisor, da Auto-Eficácia de Desempenho e da Retenção da Formação.

O principal contributo do presente trabalho para a temática da transferência de aprendizagens é o alargamento do objecto de estudo à vertente escolar e a elaboração de um novo instrumento de análise da transferência, o QPPTA - *Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos*. Trata-se de um instrumento de análise da percepção de transferência das aprendizagens para utilizar em contexto escolar.

Palavras-chave: Transferência de aprendizagens; processos auto-regulatórios; Cursos de Educação e Formação de Jovens.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

ABSTRACT

The present study intended to contribute to the enrichment of the available knowledge about learning transfer, through the mapping of that concept and by the study of its relations with self-regulation. In fact, this study analyses the association between learning transfer and self-regulation and, between these and social and educational variables.

Learning transfer is defined as complex and multidimensional, implying the individual's ability to apply what they have learned in training in different contexts and throughout time (Baldwin & Ford, 1988; Subedi, 2004; Velada & Caetano, 2007). Self-regulation, on the other hand, is defined as a three-way process, composed of cognition, motivation and behavior. Self-regulation also implies that individuals are proactive in selecting, implementing and monitoring their learning (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2005).

The study sample is constituted (N=101) of young adults, both boys and girls, between the ages of 15 and 24, all taking a specific training in Cursos de Educação e Formação de Jovens, developed by Índice Consultores in the North, Center and South of Portugal. Results showed a mild association between learning transfer and self-regulation, occurring only in specific aspects, like Affective Reactions and Training Retention. Variables like age and gender showed no association with results in learning transfer and self-regulation. The only association found with social variables and learning transfer was geographic address. As for educational variables, it was found some relation between training in study methods and self-regulation and between learning transfer and some profiles made by variables then named educational history and training opportunities. In these, the group of students that never quit school but had different educational settings showed higher averages in Affective Reactions, Learning Transfer, Transfer Design, Trainer Support, Self-Efficacy and Training Retention

The main contribution of the present body of work to the learning transfer subject is the broadening of conceptual scope to educational contexts and the making of a new instrument for the study of transfer, QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos. This is a transfer analysis instrument that can be used in educational settings.

Key words: Learning Transfer, Self-Regulation processes and Young Adults Learning and Training Courses.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
I. ABORDAGEM TEÓRICA: Da Aprendizagem à Transferência de Aprendizagens.....	5
1. Aprendizagem e Auto-regulação.....	6
1.1 - Auto-Regulação das Aprendizagens	7
1.2 - Principais Modelos de Auto-Regulação.....	9
1.3 - O Aluno Auto-Regulado	14
2. Transferência de Aprendizagens	19
2.1 - Definição e Conceitos Relacionados	19
2.2 - Estado da Arte	22
2.3 - Modelos de Transferência.....	28
2.3.1 - Modelo de Eficácia da Formação	29
2.3.2 - Modelo do Processo de Transferência	29
2.3.3 - Modelo Compreensivo da Eficácia da Formação	31
2.3.4 - Modelo de Thayer e Teachout.....	31
2.3.5 - Modelo de Holton	32
2.3.6 - Modelo de Planificação da Transferência.....	32
2.3.7 - Taxonomias de Transferência.....	34
2.4 - Tipos de Transferência	36
2.4.1 - Transferência Próxima versus Transferência Distante.....	37
2.4.2 - Transferência Lateral versus Transferência Vertical	38
2.4.3 - Transferência Literal versus Transferência Figurativa.....	38
2.4.4 - Transferência "Low Road" versus Transferência "High Road"	39
2.4.5 - Transferência "Forward Reaching" versus Transferência "Backward Reaching"	39
2.4.6 - Transferência Positiva, Negativa ou Nula.....	40
2.5 - Principais Limitações dos Estudos sobre Transferência	41
2.6 - Estratégias para Maximizar a Transferência de Aprendizagens	42
2.6.1 - Consciência.....	44
2.6.2 - Auto-eficácia.....	44

2.6.3 - Motivação para aprender	45
2.7- Cursos de Educação e Formação de Jovens: Sentidos da auto-regulação da aprendizagem e da transferência das aprendizagens	46
II – ABORDAGEM EMPÍRICA: Auto-Regulação e Transferência de Aprendizagens - Análise de uma possível relação	53
1. Metodologia de Investigação.....	54
1.1 - Contextualização e Objectivos.....	55
1.2 - Caracterização da Amostra.....	57
1.3 - Instrumentos	60
1.3.1 - Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Escolares.....	60
1.3.2 - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem – QAEARA .	61
1.3.3 - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos – QPPTA	62
1.3.3.1 - Estudo Preliminar do QPPTA com formandos.....	67
1.4 - Procedimentos	69
2. Resultados.....	70
2.1 - Características psicométricas do QAEARA - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem	70
2.2 - Características psicométricas do QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens	71
2.3 - Análise dos Dados	80
2.3.1 – Estudos Diferenciais.....	80
2.3.2 – Estudos Correlacionais	88
2.4 - Discussão dos Resultados.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
BIBLIOGRAFIA.....	111
ANEXOS.....	119

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Fases e Áreas da Aprendizagem Auto-Regulada.....	8
Figura 1: Modelo da Aprendizagem Auto-Regulada de Zimmerman (2000).....	10
Quadro 2: Quadro Resumo das Estratégias de Auto-Regulação das Aprendizagens.....	14
Figura 2: Modelo do processo de Transferência de Baldwin e Ford.....	27
Quadro 3: Quadro Conceptual da Transferência de Caffarella.....	30
Figura 3: Relações das Variáveis em Estudo.....	51
Figura 4: Frequências das Idades da Amostra (N=101).....	52
Quadro 4: Distribuição dos Formandos pelos CEFS.....	53
Figura 5: Distribuição Geográfica dos Formandos (NUTS II).....	54
Quadro 5: Relação entre Sexo e Retenção.....	54
Quadro 6: Itens do QAEARA (Lourenço, 2007).....	56
Quadro 7: Estatística Descritiva do Itens do QAEARA (Lourenço, 2007 e Castro, 2007).....	57
Quadro 8: Secções do QPPTA.....	61
Quadro 9: Resumo Respostas dos Formandos sobre Imagem.....	63
Quadro 10: Resumo Respostas dos Formandos sobre Conteúdo.....	63
Quadro 11: Nº e Percentagem de Missing Values por sujeito no QAEARA.....	65
Quadro 12: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens do QAEARA.....	66
Figura 6: Scree Plot da secção Reacções de Utilidade, ACP com rotação <i>Varimax</i>	67
Quadro 13: Medidas de Adequação da Amostra para Secção 1 – Reacções de Utilidade.....	67
Quadro 14: Análise Factorial da Secção 1 – Reacções de Utilidade, solução inicial (8 itens)...	68
Quadro 15: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Reacções de Utilidade.....	68
Quadro 16: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Reacções Afectivas.....	69
Quadro 17: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Satisfação com escolha da Futura Ocupação.....	70
Quadro 18: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Transferência da Formação.....	70

Quadro 19: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Designs de Transferência	71
Quadro 20: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Suporte Formador	72
Quadro 21: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Auto-Eficácia de Desempenho.....	72
Quadro 22: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Feedback Desempenho	73
Quadro 23: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Retenção da Formação.....	74
Quadro 24: Número de itens, N, média, desvio-padrão, valor próprio, variância explicada e Alfa de Cronbach de cada secção do QPPTA	74
Quadro 25: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função do Sexo	75
Quadro 26: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função da Retenção	76
Quadro 27: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função do Apoio Especial recebido na escola .	77
Quadro 28: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função das Explicações fora da Escola	77
Quadro 29: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função da modalidade de ensino. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças	78
Quadro 30: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação em função do número de vezes que tiveram formação sobre métodos de estudo. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças	79
Quadro 31: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função do local de residência. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças.....	79
Quadro 32: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função do percurso escolar. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças	81
Quadro 33: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função das oportunidades de formação. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças	82
Quadro 34: Matriz das Correlações entre o QPPTA, QAEARA e as Avaliações Finais dos Formandos (Período Intercalar 1)	86
Quadro 35: Descritivas do QAEARA relativamente ao presente estudo e aos estudos de Lourenço (2007) e de Castro (2007).....	89
Figura 7: Possibilidade de integração dos conceitos Auto-Regulação e Transferência de Aprendizagens.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACP - Análises de Componentes Principais
- AED - Auto-Eficácia de Desempenho
- CEFJ /CEF - Cursos de Educação e Formação de Jovens
- DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional
- DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- DT - Design de Transferência
- FD - Feedback Desempenho
- IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
- IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social
- LTSI – Learning Transfer System Inventory
- ME - Ministério da Educação
- POPH - Programa Operacional de Potencial Humano
- QAEARA - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem
- QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens
– versão formandos
- RA - Reacções Afectivas
- RF - Retenção da Formação
- RU - Reacções de Utilidade
- SF - Suporte Supervisor/Formador
- SFO - Satisfação com a escolha da minha futura ocupação
- TF - Transferência da Formação

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

INTRODUÇÃO

A dúvida sobre a mensurabilidade da transferência das aprendizagens tem sido a questão central de estudo, que tem conduzido a investigação e orientado a análise deste constructo e prende-se com a questão dos seus níveis e de como se pode medir. O que os autores têm procurado incessantemente comprovar é se esta ocorre e em que moldes, pois, “do ponto de vista da pesquisa empírica, a análise dos efeitos reais da formação tem sido relativamente escassa e não permite sustentar linearmente a crença referida de que a formação melhora efectivamente o desempenho” (Caetano & Velada, 2007, p.20).

Esta afirmação remete-nos para o “problema da transferência” (Broad & Newstrom, 1992) que contesta os elevados investimentos individuais e colectivos na educação e formação, assentes na ideia de que “praticamente todos os programas de educação e formação são construídos sob a premissa fundamental de que os seres humanos têm a capacidade de transferir o que aprenderam de uma situação para outra” (Desse 1958, citado por Leberman, MacDonald & Doyle, 2006, p.3)

Neste contexto, a investigação tem procurado contestar alguns dos dados mais surpreendentes sobre transferência de aprendizagem; como as percentagens apresentadas por Georgenson (1982), que indicam que, ao fim de um ano, os benefícios da formação estão reduzidos a cerca de 15%. Este estudo, datado de 1982 lançou o debate científico sobre transferência de aprendizagens e, embora, alguns autores como Fitzpatrick (2001) considerem que essas percentagens não devam ser tidas em consideração, pois estão ultrapassadas e não foram resultado de investigação científica, é inegável a recorrente referência a estes dados como representativos do valor da transferência (Gist, Bavetta & Stevens, 1990; Burke, 1997; Nikandrou, Brinia & Bereti, 2009; Smith-Jentsch, Salas & Brannick, 2001; ou ainda Wexley & Latham, 2002).

Complexo e multidimensional, o constructo da transferência tem sido estudado de forma parcelar, ao nível dos factores que parecem influenciar a sua existência. Porém, não estando ainda totalmente definido quais os factores mais relevantes e, muito possivelmente não estando todos identificados, existe espaço ao estudo de novos conceitos, novas abordagens, novas características. Este estudo incide sobre as características individuais, aspecto menos estudado inicialmente no contexto da

transferência e apresenta os processos auto-regulatórios como mais um possível factor que poderá estar relacionado com os resultados de transferência dos formandos.

Sucintamente, compreendemos os processos auto-regulatórios como factor de influência na aprendizagem. Partindo do pressuposto que, se os níveis de auto-regulação dos indivíduos estão relacionados com a quantidade e qualidade da aprendizagem realizada, como tem ficado demonstrado na investigação e a aprendizagem, por sua vez, é pré-requisito fundamental de transferência (Smith-Jentsch, Brannick & Salas, 2001) tal como mostra o principal modelo acerca da transferência, então os níveis de auto-regulação dos indivíduos poderão estar relacionados com a transferência de aprendizagens. Para tal, procuraremos analisar a auto-regulação das aprendizagens em formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens e relacionar os dados encontrados com a transferência de aprendizagens percebida pelos próprios formandos.

A presente investigação constitui assim uma oportunidade de estudo da questão da transferência de aprendizagens, numa abordagem prática, face a um contexto e grupo alvo específico, nomeadamente, os formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens. Até ao momento, os estudos da especialidade, não focaram esta realidade.

Do ponto de vista teórico este trabalho, permitirá, por um lado, analisar a relação entre dois conceitos, auto-regulação e transferência de aprendizagens que, até ao momento, têm sido estudados separadamente. Desta relação poderão surgir informações pertinentes para o estudo individual de cada conceito, mas também, da relação entre ambos.

Por outro lado, este estudo constitui ainda a oportunidade de validar e testar a utilidade de um novo instrumento de avaliação da transferência de aprendizagens denominado de Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos (QPPTA).

Será ainda possível contribuir para o aumento da informação empírica recolhida com o Questionário de Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem (Lourenço, 2007), no sentido em que não foi, anteriormente aplicado em formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEFJ).

Estruturalmente, o presente trabalho divide-se em duas partes; a primeira dedicada ao enquadramento conceptual; a segunda, dedicada à apresentação do

estudo empírico realizado. Assim, na primeira parte encontramos um ponto essencial, dedicado à temática da auto-regulação. O segundo ponto procura apresentar os principais modelos, estudos e definições acerca da transferência de aprendizagens e ainda a descrição dos Cursos de Educação e Formação de Jovens.

Na segunda parte é apresentada a abordagem empírica que procura analisar a possível relação entre a auto-regulação e outras variáveis sócio-demográficas e escolares e a transferência das aprendizagens através de um estudo empírico com formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens. Nesta segunda parte, serão descritos os instrumentos utilizados e as suas principais características psicométricas; os procedimentos adoptados na implementação do estudo e os resultados e ainda possíveis implicações futuras desses resultados. Por último, descrevem-se as principais limitações do estudo e são tecidas sugestões de continuidade para investigações futuras.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

II. ABORDAGEM TEÓRICA

Da Aprendizagem à Transferência de Aprendizagens

Esta página foi intencionalmente deixada em branco

1. Aprendizagem e Auto-regulação

1.1 - Auto-Regulação das Aprendizagens

Tradicionalmente, a aprendizagem tem sido vinculada às competências cognitivas dos estudantes, encarando-se o resultando do rendimento académico como consequência praticamente directa da capacidade intelectual de cada um. Porém, os avanços sentidos na investigação cognitiva, nomeadamente ao nível de propostas de ensino, não têm resultado num avanço equivalente ao nível da melhoria dos resultados académicos dos estudantes (Nuñez *et al.*, 2006).

A explicação para tal facto prende-se, para Nuñez e colaboradores (2006), pela exclusão, nesses estudos, de alguns actores relevantes, como os alunos, os professores, órgãos de direcção, entre outros. Consequentemente, será importante compreender que o interesse pela auto-regulação académica, emergindo na década de 90 (Boekaerts *et al.*, 2000), resultou, em parte, da insatisfação de teóricos face aos resultados apresentados nesses estudos, que demonstraram que “competências e capacidades não explicavam inteiramente os resultados dos alunos” (Schunk, 2005, p. 174). Ficou claro, para os teóricos da aprendizagem, que a relação entre cognição e sucesso académico não era uma relação positiva directa, em que, quanto mais inteligente, maior o sucesso do aluno e que, sem dúvida, existiriam outros factores que influenciavam os níveis de desempenho dos alunos/formandos.

Tal constatação contribuiu para que a visão sobre os processos de aprendizagem deixasse de contestar a importância de factores relacionados com as emoções e a motivação dos estudantes na sua capacidade de aprender (Castro, 2007). Segundo Spinath (2005, p. 85), por exemplo, a motivação apresenta-se como “um conceito central na explicação do que subjaz à aprendizagem e aos comportamentos de sucesso”. Neste sentido, as diferenças inter-individuais assumem uma grande relevância nos processos de aprendizagem e no sucesso escolar (Spinath, 2005). Essencialmente, a motivação do aluno/formando tem um papel vital associado ainda a noções de persistência e resistência à frustração que naturalmente contribuem para o sucesso académico.

Como resultado, apesar de na sua origem a auto-regulação ter sido estudada preferencialmente em áreas terapêuticas relacionadas com a saúde ou a psicologia, em que o objectivo era ajudar os sujeitos a alterar comportamentos desajustados relacionados com violência, adições e vícios, desenvolvendo-se na área do combate à

obesidade ou no tratamento do tabagismo, esta começou a ser progressivamente analisada ao nível escolar (Zimmerman & Schunk, 2001). Aí focou-se em questões como o estudo académico e rapidamente passou a ser considerada um factor capital a estudar (Pintrich, 2000), essencial tanto para investigadores como para profissionais da educação (Nuñez *et al.*, 2006).

Definida como “um processo activo e construtivo através do qual os alunos definem objectivos para a sua aprendizagem e procuram monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento” (Pintrich, 2000, p. 453). A auto-regulação assume-se, nesta definição, como um conceito de aprendizagem que integra não apenas os componentes cognitivos, mas também os motivacionais e comportamentais (Nuñez *et al.*, 2006). Os autores, Nota, Soresi e Zimmerman (2004), chegam mesmo a afirmar que a capacidade de auto-regulação tem um papel chave no êxito académico ou em qualquer outro contexto vital.

Por outro lado, Bauer e Baumeister (2010, p. 65) referem que a auto-regulação pode ser perspectivada como “a capacidade para ultrapassar tendências naturais e automáticas, desejos ou comportamentos para atingir objectivos a longo prazo”. De acordo com esta definição, ser auto-regulado significa possuir a capacidade de controlar sentimentos, desejos e vontades no momento actual, pensando no resultado futuro, ou seja, agir em função de objectivos bem definidos e delineados pelo próprio sujeito. Também Zimmerman (2000, p. 14), no seguimento das definições anteriores, considera que a auto-regulação se refere “aos pensamentos, sentimentos e acções auto-gerados que são planeados e ciclicamente adoptados para o alcance de bens pessoais”.

Para Schunk (2005), quando perspectivamos a auto-regulação em contexto escolar ou académico, ela significa, efectivamente, a activação e manutenção dos três elementos sempre referidos nas definições anteriores; motivação, cognição e comportamento, para alcançar objectivos académicos. Na sua essência, todas as definições apresentadas sobre a auto-regulação ultrapassam as barreiras das definições mais tradicionais da aprendizagem que assumiam características singulares ou capacidades ou estádios de competência como único responsável pelos resultados académicos (Zimmerman, 2000). A título de exemplo, temos as teorias metacognitivas, focadas primordialmente e apenas, em estados do conhecimento. Rapidamente os investigadores compreenderam que, apesar de importantes, as teorias mais tradicionais só por si não explicavam cabalmente os resultados da aprendizagem.

À luz desta evolução, Boekaerts e Corno (2005) enumeraram diversos factores, para além da cognição, que, no seu entender, contribuem para o sucesso da aprendizagem. Entre eles estão: a definição de objectivos de aprendizagem pelo estudante; a planificação do tempo e forma de aprendizagem; a implementação de estratégias eficazes; a manipulação do local de estudo para potenciar a atenção; a capacidade de gerir e usufruir dos recursos disponíveis e o acompanhamento dos próprios resultados, bem como a previsão dos resultados a alcançar. Em grande parte, estas estratégias ou condições estão associadas à noção de auto-regulação da aprendizagem e inseridas no campo mais abrangente das variáveis pessoais que podem influenciar a aprendizagem. Tornou-se, sem dúvida, um dado aceite, tal como nos referem Rosário e colaboradores (2005, p. 77), que “os processos auto-regulatórios da aprendizagem são essenciais para um percurso escolar de sucesso”.

Assim, pela própria evolução do conceito de aprendizagem descrita e dos factores que podem contribuir para que os seus resultados sejam melhores ou piores, será fácil compreender a importância que passou a ser atribuída à auto-regulação e ao seu estudo. Tal importância resultou numa diversidade de teorias, modelos, constructos e metodologias (e.g., Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Rosário, Soares, Mourão, Nuñez, Pienda, Simões & Pina, 2005; Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011) que será fundamental analisar para que melhor se possa compreender o quadro conceptual subjacente aos estudos sobre auto-regulação. Passaremos então a descrever os mais relevantes modelos de auto-regulação das aprendizagens.

1.2 - Principais Modelos de Auto-Regulação

Para Nuñez e colaboradores (2008, p. 193), “os modelos de aprendizagem auto-regulada consideram que aprender implica uma auto-regulação de estratégias distintas, tanto cognitivas, como motivacionais, através das quais se levam a cabo todos os processos implicados na aprendizagem, antes, durante e depois da tarefa”.

Cabe-nos destacar, neste âmbito, duas teorias fundamentais que vieram dar corpo conceptual aos estudos sobre auto-regulação e que são, a teoria da aprendizagem auto-regulada de Pintrich (2000; 2004) e o modelo das três fases apresentado por Zimmerman (2000).

Pintrich (2004) oferece ao estudo da auto-regulação um quadro conceptual da avaliação da motivação e da auto-regulação dos alunos, “em que a aprendizagem auto-regulada tem lugar em três fases de carácter cíclico que se inter-relacionam de

forma dinâmica” (Nuñez *et al.*, 2008, p.194) na planificação e activação, na monitorização e regulação e na reacção e reflexão. Para além das fases identificadas, o modelo de Pintrich concebe ainda quatro dimensões ou áreas em que os alunos/formandos podem tentar regular a sua aprendizagem e que são: a cognição, a motivação, o comportamento e o contexto (Pintrich, 2004). O autor ressalva, porém, que embora a perspectiva da aprendizagem auto-regulada assuma que os alunos/formandos “podem potencialmente monitorar, controlar e regular certos aspectos da sua própria cognição, motivação e comportamento bem como alguns aspectos do seu ambiente” (Pintrich, 2004, p. 387), essa capacidade não é onipotente nem omnipresente. É fundamental compreender, tal como a teoria da aprendizagem auto-regulada assume que, existem vários aspectos que podem limitar ou reduzir os esforços individuais de auto-regulação (Pintrich, 2004) dos alunos. Neste sentido, a proposta de Pintrich (2004, p. 385) “baseia-se numa perspectiva auto-regulatória da motivação e aprendizagem do aluno” e, para o autor, deverá guiar a investigação sobre a motivação e aprendizagem.

Para Nuñez e colaboradores (2008), Pintrich desenvolveu uma taxonomia da aprendizagem auto-regulada, cujas quatro áreas “representam a estrutura da conceptualização de toda a actividade auto-regulada” (Nuñez *et al.*, 2008, p. 194). Este modelo, cíclico e dinâmico (Nuñez, 2008), divide-se, como já foi referido, em quatro fases e quatro áreas de regulação (Pintrich, 2004). A cada uma dessas fases e áreas estão associadas várias tarefas. Por exemplo, na fase da planificação e activação, que corresponde à primeira fase, as tarefas, na área de regulação cognitiva são a definição de objectivos, a activação de conhecimento metacognitivo e a activação de conhecimentos anteriores.

Esta organização de tarefas, visível no Quadro nº 1, permite estruturar melhor os processos auto-regulatórios e oferece vantagens claras para a definição das formas de avaliação desses mesmos processos. Assim, Pintrich formula que os alunos/formandos podem assumir diferentes tarefas de auto-regulação, quer seja do seu pensamento, das suas emoções ou até do seu comportamento ou contexto.

Quadro 1: Fases e Áreas da Aprendizagem Auto-Regulada

	Áreas de regulação			
	Cognição	Motivação/Afecto	Comportamento	Contexto
Fase 1 <i>Planificação e Activação</i>	Definição de objectivos; Activação de conhecimentos anteriores; Activação de conhecimento metacognitivo.	Orientação para objectivos; Julgamentos de eficácia; Percepção da dificuldade das tarefas; Activação do valor das tarefas; Activação de interesses.	Planificação de tempo e esforço; Planificação de auto-observação do comportamento.	Percepção da tarefa; Percepção do contexto.
Fase 2 <i>Monitorização</i>	Consciência metacognitiva e monitorização da cognição.	Consciência e monitorização da motivação e afecto.	Consciência e monitorização do esforço, do tempo e da necessidade de ajuda; Auto-observação do comportamento.	Monitorização das mudanças nas tarefas e das condições do contexto.
Fase 3 <i>Controlo</i>	Seleccção e adaptação de estratégias cognitivas de aprendizagem, pensamento.	Seleccção e adaptação de estratégias de gestão da motivação e afecto.	Aumento/diminuição de esforço; Persistir, desistir; Comportamento de procura de ajuda.	Alterar ou renegociar as tarefas.
Fase 4 <i>Reacção e reflexão</i>	Julgamentos cognitivos.	Reacções afectivas.	Escolha de comportamento.	Avaliação da tarefa.

Tradução e Adaptação de Pintrich, 2004, pp. 390

No entanto, o que podemos entender, concretamente, por regulação cognitiva ou emocional? Nas suas exposições, Pintrich caracteriza cada uma das áreas de regulação e, neste sentido, o autor (Pintrich, 2000; 2004) descreve regulação cognitiva como a capacidade dos alunos estarem atentos à sua aprendizagem e de a monitorizarem com o propósito de alcançarem os objectivos estipulados. A regulação cognitiva seria então a base de suporte para outros tipos de regulação e para a implementação de alterações no comportamento, no contexto ou até mesmo na sua motivação. Nesta etapa, os alunos poderão seleccionar estratégias cognitivas de memória, aprendizagem, raciocínio ou de resolução de problemas (Pintrich, 2004).

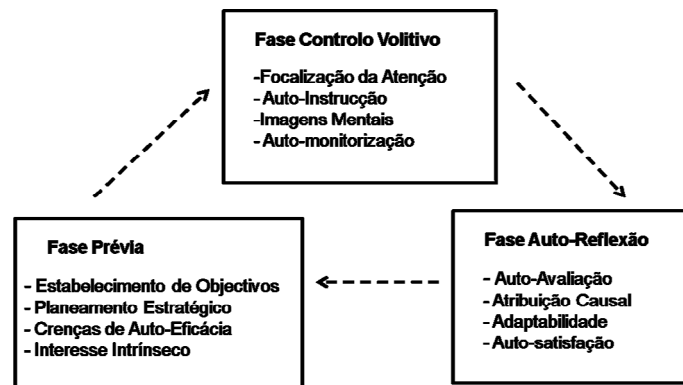
Já a regulação da motivação é descrita como a tentativa de controlar algumas crenças motivacionais como a auto-eficácia, o interesse e valor atribuído à tarefa ou a orientação para objectivos (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2004). Será neste ponto também que os alunos tentarão controlar emoções como medo, ansiedade ou frustração, que diversos estudos (ver a título de exemplo, Rosário *et al.*, 2004, sobre a ansiedade face aos exames) já provaram afectar os níveis de sucesso académico.

A auto-regulação comportamental, terceira área definida pelo autor, prende-se, na sua opinião, com a tentativa dos alunos de controlarem o seu próprio comportamento (Pintrich, 2004) e pode englobar aspectos como a gestão do tempo ou a procura de ajuda. Segundo estudos efectuados, a capacidade de saber quando procurar ajuda, quem procurar e o motivo dessa procura é um indicador de auto-

regulação do comportamento relacionado positivamente com o sucesso académico (Ryan & Pintrich, 1997). Por último, a regulação do contexto envolve o esforço dos alunos em controlar as tarefas escolares ou o ambiente escolar ou de estudo (Pintrich, 2004). De facto, a tentativa de reduzir os distractores ou de organizar certos elementos do local de estudo são aspectos chave na auto-regulação do contexto que poderão facilitar a aprendizagem (Zimmerman, 1998). Pintrich (2004) ressalva, porém, que esta área pode oferecer maiores dificuldades aos alunos, visto que vários dos elementos contextuais, principalmente ao nível da sala de aula, não estão ao alcance dos alunos, para que estes os possam alterar no sentido de potenciar o seu sucesso.

Outra das teorias mais comumente aceites pelos teóricos da auto-regulação das aprendizagens é apresentado por Zimmerman (1989; 2000) e refere-se ao seu “Modelo das três fases”. Zimmerman (1989; 2000), apoiado em alguns dos pressupostos da perspectiva sociocognitiva, como a reciprocidade triádica, propôs um modelo cíclico da aprendizagem auto-regulada. O modelo proposto por este autor (Zimmerman, 2000) divide-se em três fases; a fase prévia, a fase do controlo volitivo e a terceira e última, a fase da auto-reflexão. Este modelo, para além de cíclico, é caracterizado como dinâmico e aberto (Rosário *et al.*, 2004).

Figura 1: Modelo da Aprendizagem Auto-Regulada de Zimmerman (2000)



Cada fase engloba características e tarefas distintas, cuja análise nos permite compreender os processos auto-regulatórios numa perspectiva de continuidade e complementaridade. Com efeito, a fase prévia caracteriza-se pela análise da tarefa e pelas crenças motivacionais. Mais concretamente, a análise da tarefa englobará estratégias como a definição de objectivos e o planeamento estratégico (Rosário *et al.*, 2004). Já as crenças auto-regulatórias, apoiadas na definição de auto-eficácia de Bandura (1986), influenciam grandemente tanto a definição de objectivos, como a selecção das estratégias de aprendizagem.

A segunda fase apresentada por Zimmerman (2000), denominada de controlo volitivo e relacionando-se primordialmente com aspectos motivacionais, engloba como principais processos o auto-controlo e a auto-monitorização (Rosário *et al.*, 2004). Os aspectos motivacionais, embora excluídos das teorias tradicionais de auto-regulação mostraram ser essenciais para explicar os resultados dos alunos/formandos, tendo Boekaerts e colegas (2000, p.17) afirmado que “as competências auto-regulatórias terão pouco valor se as pessoas não se conseguirem motivar a utilizá-las”. Neste ponto é, portanto, fulcral o papel da auto-regulação, enquanto o processo que “informa o aluno acerca dos seus progressos e retrocessos face a um determinado critério de referência” (Rosário *et al.*, 2004, p. 18).

Este processo, que para Zimmerman (2000) está intimamente relacionado com a capacidade de auto-avaliação, é também fundamental para explicar a predominância cíclica do modelo. Para Boekaerts e colegas (2000, p. 14), por exemplo, a auto-regulação assume-se como cíclica porque o “feedback de performances anteriores é utilizado para proceder a ajustes nos esforços correntes”. Ora, o aluno/formando terá que exercer uma capacidade auto-reflexiva e de auto-avaliação a fim de interpretar com sucesso as suas estratégias anteriores. É, assim, por intermédio desta capacidade que o aluno deve ser capaz de implementar estratégias alternativas que promovam o sucesso da sua aprendizagem. Esta competência pode ser, contudo, influenciada por diversas variáveis, como a proximidade temporal da auto-monitorização, a informação de feedback, a percepção distorcida dos alunos e o valor que atribuem ao comportamento (Rosário e tal., 2004), aspectos que dificultam o papel do aluno/formando.

A última fase, de auto-reflexão engloba o auto-julgamento e a auto-reacção, ambos processos auto-reflexivos identificados por Bandura (1986). Estes processos referem-se uma vez mais a uma capacidade de auto-avaliação e de acção após comparação dos resultados obtidos face aos objectivos estipulados. Esta comparação diz respeito aos critérios de avaliação identificados por Zimmerman (2000), nomeadamente critérios relativos à mestria, relativo às realizações anteriores, critérios normativos e critérios colaborativos. Está patente a influência do trabalho de Bandura, quer pela importância da noção de auto-eficácia subjacente ao modelo (Zimmerman, 2000b), quer pelas estratégias da fase da auto-regulação, identificadas inicialmente por Bandura (Rosário *et al.*, 2005), e dos pressupostos sócio-cognitivos no modelo de Zimmerman, nomeadamente ao nível da tripartição do modelo e da sua componente cíclica.

Todavia, encontramos também na bibliografia relativamente à multiplicidade de teorias emergentes sobre a auto-regulação, algum consenso relativo a quatro conceitos chave, transversais às várias teorias da aprendizagem auto-regulada (Pintrich, 2000; 2004; Rosário *et al.*, 2005). Referimo-nos a asunções gerais da perspectiva auto-regulada da aprendizagem, nomeadamente ao carácter activo (ele é o agente principal na selecção das estratégias, na implementação das estratégias, na gestão dos recursos, entre vários outros aspectos) imposto sobre o sujeito no seu próprio processo de aprendizagem que assume uma natureza construtiva da aprendizagem. Segundo Pintrich (2004, p. 387), nas teorias da aprendizagem auto-regulada todos aceitam que “os alunos constroem os seus próprios significados, objectivos e estratégias a partir da informação disponível no ambiente externo bem como a partir da informação que já possuem, o ambiente interno”.

A segunda asunção refere-se à capacidade dos formandos de monitorizarem a sua aprendizagem, embora, como já referimos anteriormente, esta capacidade possa ser interferida por aspectos biológicos, contextuais ou outros. Neste sentido, assume-se que a capacidade de monitorização e regulação da aprendizagem não é absoluta (Zimmerman, 1989), mas parcial, sendo consensual a opinião dos investigadores sobre a existência de “um potencial de controlo” (Pintrich, 2004, p. 387). O consenso refere-se à evidência de um critério, relativamente ao qual a performance é avaliada e que informa o aluno/formando de que está no bom caminho ou que necessita implementar acções correctivas (Pintrich, 2000; 2004; Rosário *et al.*, 2005). Este ponto assume, essencialmente, que os alunos/formandos têm a capacidade de alcançar esses objectivos, os quais guiam a sua acção.

Por último, existe consenso sobre o facto de que “as actividades auto-regulatórias são mediadoras entre as características pessoais e contextuais e a performance efectiva” (Pintrich, 2004, p. 388). Essencialmente, o que a bibliografia sobre auto-regulação parece mostrar é que existem características que deverão ser comuns aos alunos auto-regulados e que é pela correcta manipulação dessas características que podemos descrever o aluno/formando auto-regulado.

1.3 - O Aluno Auto-Regulado

O que parece inegável é a importância da auto-regulação para compreender quais os factores envolvidos no sucesso académico e, neste sentido, inúmeros estudos sobre auto-regulação comprovam que “alunos com melhores competências de

auto-regulação tendem a ser academicamente mais motivados e demonstrar melhor aprendizagem” (Schunk, 2005, p.174). Ficou igualmente comprovado que os alunos mais auto-regulados apresentam maior actividade intelectual e controlam melhor a sua aprendizagem (Pintrich & Schauben, 1992) e que também “monitorizam mais eficazmente o seu tempo de trabalho, são mais persistentes e menos capazes de rejeitar prematuramente hipóteses correctas e resolvem melhor problemas conceituais” (Castro, 2007, p.44). Por outro lado, considera-se também que os alunos auto-regulados são capazes de melhor identificar as suas dificuldades e, nesse sentido, têm uma melhor capacidade de solicitar apoio de pessoas-chave para ultrapassar os obstáculos ou dificuldades que enfrentam (Ryan & Pintrich, 1997).

Com efeito, para Zimmerman (1989, p. 329) os “alunos auto-regulados podem ser descritos pelo grau em que participam activamente no seu próprio processo de aprendizagem, a um nível metacognitivo, motivacional e comportamental”. Desta definição devemos retirar duas ideias essenciais; a primeira, que a auto-regulação está associada a uma concepção de aprendizagem em que o próprio aluno é motor de sucesso, pelo grau em que se envolve e é pró-activo nos processos da sua aprendizagem, pela escolha e alocação de recursos (Rosário *et al.*, 2005). Para os mesmos autores, “os alunos auto-reguladores comportam-se como agentes activos e construtivos do conhecimento, regulando a sua cognição, motivação e comportamento” (p. 87). Também é claro para Bilde e colegas (2011) que os alunos auto-regulados apresentam melhores resultados, especialmente ao nível do processamento cognitivo, porque possuem um repertório de estratégias de aprendizagem mais extenso que os restantes alunos.

Num outro artigo, Rosário (2001), caracteriza os alunos auto-regulados como sendo decididos e persistentes, com capacidade para adaptarem o seu comportamento às circunstâncias. Independentemente, porém das definições encontradas, os autores concordam que, para serem considerados auto-regulados os alunos/formandos têm que, necessariamente fazer uso de estratégias específicas (Rosário, 2001), como as enunciadas aquando da descrição dos modelos de Pintrich ou de Zimmerman.

A segunda ideia, prende-se com a tripartição dos elementos que se envolvem na auto-regulação e que poderão remeter-nos para a análise triádica do funcionamento auto-regulatório proposto por Bandura (1986). De facto, o autor considera que existe uma influência recíproca entre três elementos: a pessoa, o comportamento e o ambiente, na auto-regulação. Este pressuposto insere-se ainda

nas teorias sócio-cognitivas que afirmam que a auto-regulação não pode ser unicamente influenciada por aspectos individuais, ou por processos pessoais, pois tanto o ambiente como o comportamento podem causar alterações (Zimmerman, 1989). Outro aspecto relevante da proposta de Bandura é que não se assume que os três elementos tenham o mesmo peso, nem que a sua influência seja constante. O peso ou força de cada elemento deve ser analisado em função do contexto e das sequências de interacção (Bandura, 1986; Zimmerman, 1989).

Por outro lado, num estudo sobre disrupção percebida e auto-regulação, levado a cabo por Rosário e colegas (2005), os alunos com baixos resultados, ou seja, com pior rendimento académico, apresentaram, baixa qualidade dos objectivos, dificuldade em controlar os impulsos, maior facilidade de desistência, maior ansiedade e uma auto-eficácia percebida menos elevada.

Já ao nível das estratégias de aprendizagem auto-reguladas, que podem ser definidas como “as acções e processos dirigidos para adquirir informação ou competência que envolvem actividade, propósito e percepções de instrumentalidade” (Zimmerman, 1989, p. 329, citado por Rosário, 2001, p. 89), Zimmerman (1989) identificou como auto-reguladas, a auto-avaliação, organização e transformação, definição de objectivos e planificação, procura de informação, manutenção de registos e controlo, estruturação ambiental, auto-consequência, ensaio e memorização, procura de apoio social e revisões. Em comum têm o facto de serem estratégias eminentemente de carácter pró-activo em que o formando é o principal impulsionador das estratégias. Segundo Zimmerman (1989, p. 337) “o objectivo de cada estratégia é melhorar a auto-regulação dos alunos ao nível do seu funcionamento pessoal, performance comportamental académica e aprendizagem ambiental”.

Por outro lado, os processos de auto-regulação identificados nos artigos da especialidade (Zimmerman, 1989) são “o auto-reforço, atraso da recompensa, definição de objectivos, percepção de auto-eficácia, auto-instrução e auto-avaliação”. Para este autor a aprendizagem caracterizada como auto-regulada implica necessariamente a utilização de algumas das estratégias específicas já apresentadas. Consequentemente, o autor considera estratégias de aprendizagem auto-regulada “as acções e processos direccionados para a aquisição de informação e competências que implicam percepção de propósito e instrumentalidade pelos formandos” (Zimmerman, 1989 p. 329).

Ainda num outro artigo, Rosário (2001) apresenta um quadro resumo das catorze estratégias identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), cuja

investigação provou que a sua utilização pelos alunos/formandos se correlaciona positivamente com os índices de sucesso académico que alcançam. As estratégias que o autor identifica, presentes no Quadro 2 são a auto-avaliação, a organização e transformação, o estabelecimento de objectivos e planeamento, a procura de informação, a tomada de apontamentos, a estrutura ambiental, as auto-consequências, a repetição e memorização, a procura de ajuda social e a revisão de dados (Rosário, 2001).

Quadro 2: Quadro Resumo das Estratégias de Auto-Regulação das Aprendizagens

	Estratégias	Definição
1	Auto-avaliação	Capacidade de verificar qualidade e progresso do trabalho escolar.
2	Organização e transformação	Capacidade de reorganizar a informação e melhorar os materiais de aprendizagem.
3	Estabelecimento de Objectivos e Planeamento	Capacidade de proceder à definição de objectivos, de planear e fasear o tempo de execução dos objectivos.
4	Procura de Informação	Capacidade de procura de informação extra para a conclusão dos trabalhos (principalmente extra-social).
5	Tomada de Apontamentos	Capacidade para registar informação, eventos ou resultados.
6	Estrutura Ambiental	Capacidade para seleccionar ou alterar o ambiente físico e psicológico.
7	Auto-Consequências	Capacidade para implementar recompensas ou punições face a sucessos ou fracassos.
8	Repetição e Memorização	Capacidade de memorização do material de aprendizagem.
9 - 11	Procura de Ajuda Social	Capacidade de solicitar o apoio dos pares ou de adultos.
12-14	Revisão de Dados	Capacidade de reler materiais de aprendizagem antes de momentos de avaliação.

Em suma, e como conclusão mais relevante da exposição efectuada, parece claro que, “os estudos referenciados na literatura sugerem que o sucesso escolar dos alunos depende da auto-regulação eficaz da sua aprendizagem” (Rosário *et al.*, 2005) e que, para tal é necessário que exerçam algum controlo sobre as estratégias que implementam a um nível cognitivo, emocional, comportamental e de alteração do contexto. Fica claro ainda que o papel da auto-eficácia e da motivação, enquanto constructos que afectam transversalmente as dimensões referidas devem ser foco de interesse e estudo por parte de investigadores e profissionais educativos.

Será relevante prosseguir com o estudo da auto-regulação e perceber quais as suas implicações em outro tipo de conceitos, por exemplo, como a transferência de aprendizagens. Para o efeito, no ponto seguinte será efectuada uma breve exposição sobre este conceito e as suas principais características.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

2. Transferência de Aprendizagens

2.1 - Definição e Conceitos Relacionados

Foi possível encontrar na revisão bibliográfica sobre transferência, expressões como transferência de aprendizagens, transferência da formação, sistema de transferência ou clima de transferência, todas usadas frequentemente como sinónimos, embora, em rigor dos conceitos, nem sempre o sejam (Subedi, 2004). Grosso modo, poderíamos, numa primeira análise, considerar que transferência das aprendizagens, transferência da formação ou sistema de transferência são sinónimos, contudo, ao efectuar uma análise mais aprofundada sobre cada conceito é possível compreender que terão significados diferenciados.

O termo Sistema de Transferência, por exemplo, decorre dos estudos de Holton (Holton *et al.*, 1997; Holton *et al.*, 2000) e corresponde a uma teoria dos componentes da transferência. Trata-se, neste sentido, de um conceito diferente dos outros enumerados e não deverá ser usado indiscriminadamente, visto referir-se a uma realidade concreta decorrente de uma teoria. Assim, por sistema de transferência entendem-se “todos os factores da pessoa, da formação e da organização que influenciam a transferência da aprendizagem para a performance no trabalho” (Holton *et al.*, 2000, pp.335-336). Holton, Bates e Ruona (2000), pretenderam ainda esclarecer a diferença entre Sistema de Transferência e Clima de Transferência pois também estes conceitos começaram a ser utilizados indiscriminadamente e têm efectivamente acepções diferenciadas.

O Clima de Transferência, no entender de Holton, Bates, Seylev e Carvalho (1997) é uma variável de mediação entre o indivíduo e a organização ou o contexto real de aplicação das aprendizagens, que tanto pode fomentar como inibir a transferência do contexto da formação para o local de trabalho. Segundo os autores (Holton, *et al.*, 1997, p. 96), o “clima de transferência pode afectar significativamente a capacidade e a motivação individual na transferência das aprendizagens para o trabalho”. Esta constatação foi ainda verificada em estudos subsequentes, como Rouiller e Goldstein, em 1993 ou Tracey e colaboradores, em 1995. Neste sentido, podemos inferir que o Clima de Transferência é um factor que influencia a transferência e que pode fazer parte do Sistema de Transferência, mas não o explica em toda a sua dimensão, não podendo, por esse motivo ser apresentado como seu sinónimo.

Já os dois primeiros, transferência de aprendizagens e transferência da formação, referem-se à mesma realidade, surgindo frequentemente associados a definições idênticas. No entanto, aprendizagem e formação, não são sinónimos. Aprendizagem, é um conceito mais abrangente, que se subentende em contextos formativos, educativos, contextos formais, informais ou não formais. Podemos inferir, desta forma, que transferência da formação refere-se à transferência das aprendizagens que foram apresentadas em contexto de formação. Ou seja, o primeiro conceito refere-se ao acto de aprender e o segundo ao contexto em que a aprendizagem foi realizada. A aprendizagem assume-se então como “um pré-requisito necessário da transferência” (Smith-Jentsch, 2001, p.283), quer esta ocorra na formação ou em outro contexto.

Porém, o termo Transferência da Formação proliferou na investigação, no sentido em que, muitas das investigações realizadas são, de facto, sobre contextos formativos e não sobre educação escolar propriamente dita. Para Lewis (1996), o termo “formação” é mais adequado ao meio corporativo pelas suas conotações instrumentais, embora considere que possui um “significado limitado e circunscrito” (Lewis, 1996, p. 10). Neste sentido, fica claro que o termo transferência da formação se utiliza mais frequentemente ao nível da educação de adultos e da formação profissional ou vocacional ou ainda em formações associadas à educação contínua de aperfeiçoamento profissional (Subedi, 2004).

Por outro lado, quando são usados como sinónimos, transferência de aprendizagens e transferência da formação, descrevem a capacidade dos formandos de aplicarem em diferentes contextos, ao longo do tempo e com sucesso as aprendizagens efectuadas durante um determinado momento de educação/formação (Baldwin & Ford, 1988; Burke, 1997; Subedi, 2004; Royer, Mestre & Dufresne, 2005; Velada & Caetano, 2007; Vemeulen & Admiraal, 2009, entre outros).

Uma vez clarificados os conceitos, verifica-se, na revisão bibliográfica efectuada, que predomina a caracterização da transferência como um conceito/processo complexo (Subedi, 2004), multifacetado e multidimensional (Leberman, MacDonald & Doyle, 2006). Consequentemente, estes aspectos têm contribuído para que exista alguma controvérsia e grande debate em torno da definição de transferência, da sua importância e até dos factores que a constituem (Barnett & Ceci, 2002; Lobato, 2006). Para Mestre (2005, citado por Leberman, MacDonald & Doyle, 2006, p.2), por exemplo, um dos grandes problemas deste

conceito está na capacidade de o provar, e esta dificuldade decorre da escolha de “uma definição pouco abrangente e reducionista” que, por vezes, se tem adoptado.

Numa primeira perspectiva, a transferência foi analisada no âmbito da psicologia e definida como um conceito que descreve a forma como a aprendizagem numa situação influenciaria a performance de análise de situações futuras (Royer, Mestre & Dufresne, 2005). Isto é, os primeiros estudos sobre transferência tinham como principal interesse perceber de que forma as aprendizagens iniciais influenciariam as aprendizagens posteriores. Apenas mais tarde, surgem definições que englobam o contexto de trabalho, ou outras condições que passaram a ser próprias das definições operacionalizadas para efeitos de investigação.

Baldwin e Ford, em 1988 (p. 63) definem a transferência de aprendizagem como o “grau em que os formandos efectivamente aplicam os conhecimentos, competências e atitudes adquiridas em contexto de formação para o trabalho”. Antes ainda desta definição surgir, Broad e Newstrom (1992, p. 6) definem a transferência de aprendizagens como “a aplicação efectiva e contínua de conhecimentos e competências adquiridos pelos formandos em formação, para os seus trabalhos”. Podemos afirmar que estas são definições muito semelhantes e que se centram na capacidade dos formandos aplicarem as aprendizagens efectuadas na formação, nos seus contextos de trabalho.

Definições mais recentes, como a de Gagné (1993), introduzem novos aspectos a considerar. Nomeadamente, para Fogarty (1992, citado por Leberman, MacDonald & Doyle, 2006, p. 1) a “transferência real acontece quando as pessoas levam algo que aprenderam num contexto para outro contexto significativamente diferente”. Já Gagné (1993, p.235) refere que “a transferência de aprendizagens é a aplicação de conhecimento aprendido num contexto com determinado propósito, para outro contexto e/ou propósito”. Para ambos autores, a transferência apenas acontece se a utilização da aprendizagem for efectuada num contexto que difira significativamente do contexto da formação e, no caso da definição apresentada por Gagné, se o propósito da sua utilização for diferente do propósito inicial. Só nestes casos se poderá, segundo estes autores, afirmar que as aprendizagens efectuadas pelos formandos foram com sucesso generalizados e aplicados à sua vida pessoal e/ou profissional real.

A evolução ao nível das definições apresentadas terá subjacente uma evolução ao nível dos modelos explicativos e da investigação realizada. Ambos os casos, sendo

relevantes para a compreensão do conceito de transferência serão abordados de seguida.

2.2 - Estado da Arte

O ponto de referência no estudo da transferência das aprendizagens na formação surge em 1988, num artigo de revisão bibliográfica efectuado por Baldwin e Ford. Neste artigo, os autores apresentam não só uma revisão dos estudos mais importantes realizados até à década de 80 sobre transferência de aprendizagens, como oferecem à comunidade científica um modelo do que acreditam ser o processo de transferência. Denominado pelos autores (Baldwin & Ford, 1988) de “Modelo do Processo de Transferência”, esta conceptualização foi de tal forma importante para o avanço no estudo desta temática que a maioria dos artigos, teses e dissertações que versaram o tema da transferência desde essa data, se baseiam na sua proposta (ver por exemplo, Holton, Bates & Ruona, 2000; Kontoghiorghes, 2004; Antonacopoulou; 1999; Chen, Holton & Bates, 2006).

Cheng e Ho (2001) confirmam a relevância desta proposta ao afirmar que os principais estudos publicados sobre transferência são os apresentados por Baldwin & Ford (1988) e por Noe (1986). Cheng e Ho (2001), ressaltam ainda o Modelo do Processo de Transferência como o trabalho que mais influenciou as investigações empíricas subsequentes.

Mais especificamente, Baldwin e Ford (1988) apresentaram uma criteriosa sistematização das investigações efectuadas, organizadas de acordo com três grandes áreas de estudo, os inputs da formação, os resultados da formação e as condições de transferência. Estes três pontos seriam também apresentados como as principais constituintes do Modelo de Transferência. Nesse artigo, os autores concluíram que a maioria dos estudos se debruçava sobre a questão da melhoria do desenho da formação, situada ao nível dos inputs da formação (Holton & Baldwin, 2003), estudando essencialmente a noção de incorporação de princípios de aprendizagem como factor de transferência (Gist, Bavetta & Stevens, 1990).

Este não foi, todavia, o único critério estudado e a investigação de Baldwin e Ford (1988) acabou por se centrar em quatro princípios fundamentais, a saber: os (1) elementos idênticos, sobre os quais os autores referem que “a transferência é maximizada no sentido em que existem estímulos e elementos de resposta idênticos na formação e nos contextos de transferência” (Baldwin & Ford, 1988, p.66); o (2)

ensino de princípios gerais, uma vez que as investigações parecem demonstrar que “a transferência é facilitada quando os formandos são ensinados, não apenas competências aplicáveis como também regras gerais e princípios teóricos subjacentes ao conteúdo da formação” (Baldwin & Ford, 1988, p. 66). A (3) variedade de estímulos, assente na noção de que “a transferência positiva é maximizada quando são utilizados vários estímulos de formação relevantes” (Baldwin & Ford, 1988, p. 67). E, por último, as (4) várias condições de treino, baseando-se os autores na teoria que define que as condições para o treino “incluem um número de questões de desenho específicas, incluindo a formação em bloco ou distribuída, a formação como um todo ou dividida em partes, o feedback e a repetição” (Baldwin & Ford, 1988, p.67).

Mais tarde, porém, ficou claro para Cheng e Ho (2001) que a informação existente ao nível da transferência de aprendizagens, apesar da estruturação dos saberes possibilitada por Baldwin e Ford (1988) não tinha, na década seguinte, conseguido desenvolver conhecimentos relevantes suficientes que ajudassem os profissionais a maximizar a transferência positiva, este sim, o grande objectivo impulsionador do estudo da transferência.

Cheng e Ho (2001) publicaram então uma revisão bibliográfica de artigos produzidos entre 1989 e 1998, justificando a pertinência de mais uma revisão sobre este tema com o facto que “normalmente os profissionais adoptam uma abordagem de tentativa e erro na gestão da transferência de aprendizagem, abordagem esta que pode ser dispendiosa, consumidora de tempo e sem conseguir alcançar o resultado desejado” (p. 120). Este aspecto demonstra-nos que o foco destes autores foi, diferentemente do apresentado no artigo de Baldwin e Ford (1988), a preocupação com a maximização da transferência e a tentativa de produzir informação prática para os profissionais que pretendiam efectivamente, melhorar níveis e qualidade de transferência.

Neste artigo, os autores (Cheng & Ho, 2001) acabam por apresentar um modelo de transferência inserido nas teorias da avaliação da formação, baseando-se no trabalho de Kirkpatrick (1987) sobre avaliação e nas recomendações de Tannenbaum (1991) sobre eficácia da formação. Para Cheng e Ho (2001) a combinação destes modelos permite a criação de um novo modelo de transferência baseado em quatro etapas, que seriam a motivação pré-formação, aprendizagem, resultados de performance e transferência. O artigo referido aborda, desta forma, “um processo mais estreito embora mais genérico que poderá especificar a transferência da formação para o local de trabalho” (p.105).

Estes dois trabalhos enunciados parecem incontornáveis pelo facto de terem abordado a mesma temática de uma forma tão distinta e assim, nos apresentarem também, aquela que foi a viragem de foco e de interesse sobre esta temática. Com efeito, Baldwin e Ford procuraram dar resposta à ausência de um quadro conceptual específico do conceito enquanto Cheng e Ho, tendo encontrado essa dificuldade já ultrapassada, procuram dar resposta aos problemas da prática e da operacionalização do conceito.

Ainda assim, Cheng e Ho (2001, p.110) acabam por assumir que “ alguns dos artigos que apresentam o teste de modelos não divulgam resultados consistentes e/ou não demonstram evidências fortes de validade causal”. Por este motivo, os autores propõem que não se abandone o esforço de validação dos modelos, mas que se intensifiquem as tentativas de estudo ao nível da planificação da transferência, reiterando ainda a importância da implementação de um modelo empírico com fortes bases teóricas, apesar de esse não ter sido, como já referido, o foco do seu trabalho.

Não nos querendo cingir apenas a autores que se basearam no Modelo de Baldwin e Ford, destacamos a revisão bibliográfica efectuada por Salas e Cannon-Bowers (2001), em que os autores optaram por não seguir a estrutura proposta pelo modelo do Processo da Transferência e seleccionaram cinco áreas; teoria da formação, análise das necessidades de formação, antecedentes da formação, métodos de formação e estratégias e condições pós-formação, sobre as quais organizaram a sua análise dos estudos produzidos.

Salas e Cannon-Bowers afirmam que a investigação sobre formação progrediu e alterou-se relativamente à revisão bibliográfica existente até 1988, considerando que existiam, em 2001, muito mais dados empíricos e que, ao contrário da prática generalizada do estudo do desenho da formação, vários estudos optaram pela análise do contexto organizacional. Este último ponto, contraria grandemente a tendência encontrada por Baldwin e Ford (1988) que verificaram que a maioria dos estudos efectuados focava o desenho da formação. Por outro lado, segundo este artigo, também o paradigma tradicional da avaliação da formação sofreu alterações no sentido em que, cada vez mais, existem mais dados de avaliação recolhidos, analisados e reportados no âmbito das investigações (Salas & Cannon-Bowers, 2001), oferecendo informações mais concretas a investigadores e educadores.

Resumindo, este trabalho constata que, na década que antecede a sua publicação existiu uma proliferação de quadros conceptuais, de conceitos e de constructos relativos à formação. Referimo-nos aos modelos de Colquitt e

colaboradores (2000), baseado em factores motivacionais ou ao modelo proposto por Cannon-Bowers e Salas (1997) que pretende ser um quadro explicativo da melhor forma de conceptualizar a medição da performance na formação (Salas & Cannon-Bowers, 2001). Uma das grandes novidades deste artigo foi ainda a introdução dos antecedentes da formação como um factor relevante para a transferência, uma vez que “muitos programas de formação não alcançam os seus objectivos devido a constrangimentos e conflitos organizacionais que podem ser identificados e minimizados antes da implementação da formação” (p.475). Veremos adiante que outros autores tomaram esta ideia como fundamental e acabaram por surgir novas temáticas de estudo e implementação como, por exemplo, a planificação da transferência (Caffarella, 2002; Hodges, 2001).

Quando incorporado no Modelo do Processo de Transferência, este é um componente completamente novo, visto que o modelo de Baldwin e Ford (1988) iniciaria com os inputs da formação, avaliados apenas ao nível do momento da formação. Assim, pode-se considerar que a motivação (Baldwin & Ford, 1988; Colquitt *et al.*, 2000) é um factor importante não apenas durante a formação, mas também nos momentos que a antecedem; por exemplo, ao nível da motivação para frequentar a formação (Bossche, Segers & Jansen, 2010; Colquitt, Le Pine & Noe, 2000), ou no facto da participação ser voluntária ou forçada.

Já em revisões mais recentes (Burke & Hutchins, 2007; Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010) é possível delinear novas orientações e descortinar os resultados mais recentes e inovadores sobre transferência. Mais especificamente, o artigo apresentado por Burke e Hutchins (2007) pretende facultar “uma revisão integrada e analítica dos factores que têm impacto na transferência da formação” (p. 263). Neste sentido, os autores optaram por expandir a área de análise, verificando investigação empírica decorrente de áreas como recursos humanos, formação, psicologia, melhoria da performance e verificaram essencialmente a influência de factores primários. Os autores organizaram o seu estudo em torno de três grandes áreas, que são as características dos formandos, desenho da intervenção e execução e, por último, a influência do ambiente de trabalho. Também nesta proposta verificamos uma clara influência do Modelo do Processo da Transferência.

Ao nível das características dos formandos, os autores (Burke & Hutchins, 2007) apresentaram os mais recentes resultados em alguns elementos que já anteriormente tinham sido alvo de estudo como, capacidade cognitiva, auto-eficácia, motivação e personalidade, mas foram também apresentadas áreas relativamente

novas que se prendem com a percepção de utilidade e/ou valor, as variáveis profissionais e o *locus* de controlo. Segundo Burke e Hutchins (2007) algumas destas variáveis têm sido amplamente estudadas e apresentam resultados válidos ao nível da sua influência na transferência. Será o caso da capacidade cognitiva, auto-eficácia, motivação pré-formação, percepção e utilidade ou ainda algumas variáveis profissionais como o compromisso organizacional. Por outro lado, outras variáveis apresentam resultados contraditórios e, segundo os autores será importante clarificar tais resultados no sentido de, num futuro próximo, ser possível elaborar perfis de formandos e compreender como maximizar determinados perfis face a determinadas formações (Burke & Hutchins, 2007). É o caso de variáveis como, motivação para aprender, abertura à experiência ou até extroversão (Burke & Hutchins, 2007).

No que respeita ao desenho da formação e à sua implementação, os factores apresentados continuam a ser o levantamento de necessidades, os objectivos de aprendizagem, a relevância do conteúdo, os métodos e estratégias de formação, as estratégias de auto-gestão e o apoio técnico (Burke & Hutchins, 2007). Segundo os autores (Burke & Hutchins, 2007), o seu impacto sente-se maioritariamente por influência ao nível da aprendizagem e, embora com amplos estudos, alguns continuam muito aquém da enorme aceitação recebida. Este é o caso da investigação sobre os métodos activos, desde o início do estudo da transferência considerados potenciadores de transferência, mas cujas investigações têm falhado ao tentar provar esta relação. Também surgiram resultados amplamente inconsistentes ao nível de algumas estratégias de follow-up, como a prevenção das recaídas - mecanismo implementado inicialmente na psicologia clínica, assente em processos de auto-regulação que ajudariam os sujeitos a evitar o retorno a comportamentos e práticas que queriam evitar. Surge na transferência de aprendizagens ao nível do contexto de transferência (Burke, 1997) - ou a definição de objectivos após a formação, explicando o insucesso, por exemplo da prevenção das recaídas, talvez pela fadiga dos formandos (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010).

O ambiente de trabalho, enquanto a terceira grande área de estudo, foi possivelmente a que mais se desenvolveu desde o artigo de 1988 de Baldwin e Ford, sendo as variáveis mais estudadas o clima de transferência, o apoio dos pares e/ou dos supervisores e a oportunidade para praticar. Outras variáveis mais recentes e consideradas nesta meta-análise são a ligação estratégica e a responsabilização. A ligação estratégica refere-se às interrelações entre a formação e as próprias organizações, no sentido em que parece existir uma relação positiva aquando de

alguma semelhança entre, por exemplo, os objectivos da formação e da organização (Montesino, 2002).

Já a responsabilização é definida por Burke e Hutchins (2007, p.282) como “o grau em que uma organização, cultura e/ou gestor espera que os formandos apliquem conhecimentos e competências no trabalho e os responsabiliza por isso” (p. 282), aspecto que torna visível para os formandos a importância da transferência. Em última análise, Bates (2003) refere a necessidade da criação de uma cultura de valorização da transferência para a qual esta responsabilização contribuirá.

Uma possível súpula do trabalho de Burke e Hutchins (2007, p.284), usando a sua própria afirmação será que, “nas últimas décadas o conhecimento sobre certos elementos do modelo conceptual de Baldwin e Ford (1988) ficaram melhor compreendidos e estabelecidos”. Contudo, parece válida ainda a preocupação inicial de teste empírico aos modelos teóricos que também já tinha sido ressaltada por Cheng e Ho, em 2001.

Também a área de avaliação da transferência continua a necessitar de instrumentos válidos de análise da realidade formativa, em todas as suas componentes, antes, durante e depois da formação, ao nível do formando, da acção de formação e do local de trabalho. A este respeito, será relevante apresentar o LTSI – *Learning Transfer System Inventory* (Holton *et al.*, 2000) como principal instrumento de análise da transferência. Todavia, apesar de relevante na área da avaliação da transferência das aprendizagens, este instrumento é “utilizado unicamente com propósitos de diagnóstico” pois, (Burke e Hutchins, 2007, p.288) “em contexto pós-formação não mede a transferência directamente, limitando-se às inferências sobre a relação entre os resultados da transferência (Burke e Hutchins, 2007, p.288).

Para concluir, será pertinente referir os resultados da meta-análise realizada por Blume, Ford, Baldwin e Huang (2010), baseada em 89 estudos empíricos que analisaram o valor preditivo de transferência de alguns factores como as características dos formandos ou o ambiente de trabalho. Para Blume *et al.* (2010, p. 1066) a justificação subjacente a este trabalho prende-se com a “necessidade de saber quais os preditores que fazem a diferença a facilitar a transferência”, também porque, apesar do elevado número de estudos realizados, os resultados são pouco consistentes e, por último, porque a transferência tem sido operacionalizada de diferentes formas e é fundamental tentar compreender qual a possível influência que tais diferenças poderão ter ao nível das relações de predição.

Os resultados desta meta-análise são relevantes ao mostrarem como alguns factores em estudo têm uma influência tão pequena sobre a transferência, contrariamente à aceitação que tiveram na comunidade científica. Em conformidade com estudos anteriores, algumas variáveis relacionadas com as características dos indivíduos, tais como a capacidade cognitiva, a consciência e a participação voluntária apresentaram relações elevadas com a transferência (Blume *et al.*, 2010). Já a auto-eficácia, por exemplo, apresentou resultados muito inferiores ao que seria esperado, demonstrando uma relação muito fraca com a transferência (Blume *et al.*, 2010).

Ao nível do ambiente de trabalho, foi o clima de transferência o que apresentou maior relação com a transferência (Blume *et al.*, 2010), mostrando a validade deste conceito, tão questionado por certos autores. Outro dado interessante está relacionado com os resultados que foram encontrados sobre o apoio de supervisores e dos pares, evidenciando que a influência dos supervisores é muito maior na transferência do que a dos pares (Blume *et al.*, 2010). Por último, as variáveis analisadas em termos da formação, da concepção e implementação, todas mostraram resultados muito baixos em termos de relação com a transferência, facto muito interessante se for tido em consideração que, durante muitos anos, foi exactamente este o foco da investigação.

Em suma, neste ponto verificámos alguns dos estudos pivô sobre transferência (Bossche, Segers & Jansen, 2010), como Baldwin e Ford (1988), Cheng e Ho (2001), Holton *et al.* (2000), Colquitt *et al.* (2000) e apresentámos algumas abordagens mais recentes, como Burke e Hutchins (2007) e Blume *et al.* (2010). Dos primeiros retiramos um extenso grupo de variáveis que influenciam a transferência de aprendizagens (Bossche, Segers & Jansen, 2010), nomeadamente as que integram as três dimensões apresentadas por Baldwin e Ford (1988); características do indivíduo, design da formação e ambiente de trabalho. Com o trabalho de Cheng e Ho (2001) podemos acrescentar a motivação como nova variável, dando assim reforço ao trabalho inicial de Noe (1986), e através de estudos mais recentes, acrescentamos, possivelmente uma nova perspectiva sobre o estudo da transferência, mostrando que talvez seja necessário aprofundar estudos sobre as características dos formandos e sobre o clima de transferência, a fim de melhor validar os quadros conceptuais iniciais, bem como os factores que os constituem.

2.3 - Modelos de Transferência

Tal como foi já referido, o conceito de transferência apesar de, indiscutivelmente, associado à educação e formação e até à aprendizagem, não tem

uma definição fácil ou imediata e, muito menos, comumente aceite. Assim, é possível encontrar vários modelos ou propostas de estudo da transferência. São modelos que foram surgindo com novas perspectivas, introduzindo novos factores ou apresentando uma visão completamente diferente da transferência. De seguida, abordaremos alguns dos modelos existentes, procurando, desta forma, compreender melhor a evolução do conceito de transferência de aprendizagens e do seu estudo.

2.3.1 - Modelo de Eficácia da Formação

O Modelo da Eficácia da Formação não é exactamente ainda um modelo de transferência. No entanto, pela sua preocupação com o sucesso da formação, a transferência faz claramente parte dos seus conceitos. O Modelo de Eficácia da Formação, foi um dos primeiros modelos de transferência a focar-se nas características dos indivíduos. Com efeito, para este modelo são as características dos indivíduos que explicam as diferenças ao nível da eficácia da aprendizagem e consequentemente, da própria formação.

A motivação para aprender surge, neste modelo, como um dos factores fundamentais e cuja manutenção pode influenciar os resultados dos formandos. Com efeito, Machin & Fogarty (1997) referem que “a relação entre aprendizagem e mudança comportamental (aqui encarada como um sinónimo /resultado de transferência) é hipoteticamente, moderada pela motivação dos formandos para transferir as novas competências aprendidas para o local de trabalho” (p. 99). Será ainda relevante referir que o Modelo da Eficácia da Formação equacionado por Noe (1986) relaciona os resultados da formação com os vários tipos de avaliação propostos por Kirkpatrick (1967).

2.3.2 - Modelo do Processo de Transferência

O Modelo do Processo de Transferência de Baldwin e Ford (1988) parece ser o modelo mais utilizado e estudado de todos os que iremos apresentar, tendo sido desenvolvido num artigo que pretendia efectuar uma primeira abordagem ao processo de transferência. Uma das forças deste modelo é-nos indicada por Kirwan (2009) e refere-se à simplicidade do modelo. Talvez seja esta a característica que justifica o amplo sucesso deste modelo e a sua aceitação quase generalizada pela comunidade científica.

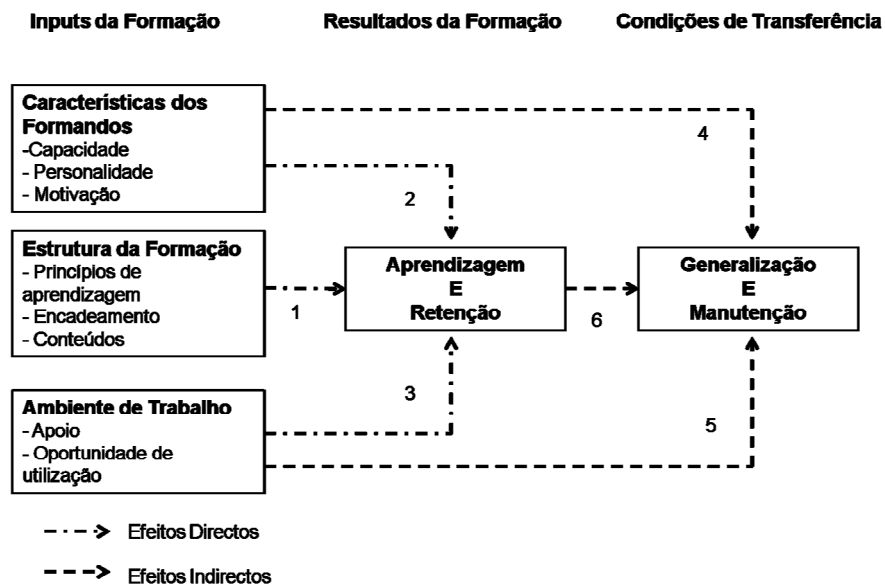
O modelo de Baldwin e Ford (1988) engloba três momentos distintos, os inputs da formação, os resultados da formação e ainda as condições de transferência. No primeiro, os autores apresentam três aspectos fundamentais para o processo de transferência, que são: as características dos formandos, como a capacidade, a personalidade e a motivação; o design da formação, nas suas características ao nível dos princípios de aprendizagem, sequência e conteúdos e, por último, o ambiente de trabalho, dividido em critérios como o apoio e a oportunidade de utilização.

No segundo momento os autores colocaram a Aprendizagem e a Retenção, como os resultados da formação, definidos como “a quantidade de aprendizagem original que ocorre durante o programa de formação e a retenção desse material depois de o programa estar completo (Baldwin & Ford, 1988, p. 64)”.

No terceiro momento surge então a generalização e manutenção dos conhecimentos aprendidos e retidos na formação. Será de ressaltar ainda que os autores preconizaram que os factores do primeiro momento terão uma influência directa no terceiro momento, bem como uma influência indirecta, mediada pela aprendizagem e retenção do segundo momento.

Segundo Lewis (1996), estes autores trouxeram inovação à análise da transferência, direccionando a investigação para o estudo de uma rede de factores complexos e inter-relacionados, tomando uma “orientação mais eclética” (p.11) recusada até então pelos investigadores relacionados com a formação tipicamente industrial.

Figura 2: Modelo do processo de Transferência de Baldwin e Ford



2.3.3 - Modelo Compreensivo da Eficácia da Formação

O Modelo Compreensivo da Eficácia da Formação é-nos apresentado por Cannon-Bowers e Salas (1995), como uma nova proposta de modelo de transferência. Assente numa perspectiva longitudinal do processo de transferência, este modelo considera que os conhecimentos antes, durante e depois da formação são relevantes para a transferência, assumindo-se assim como um modelo mais abrangente do que os modelos de instrução baseados apenas no momento formativo (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, & Mathieu, 1995).

Com este modelo os autores aproveitam para criticar a investigação sobre transferência realizada até então, pois, na sua opinião, esta tinha abordado apenas conjuntos relativamente reduzidos de variáveis, como por exemplo, os métodos ou os conteúdos de formação (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, & Mathieu, 1995). Estes autores perspectivam a transferência como um fenómeno complexo e sentiram, por esse motivo, a necessidade de “compreender melhor os vários factores que podem contribuir para a eficácia da formação” (Cannon-Bowers, Salas, Tannenbaum, & Mathieu, 1995, p. 142).

Neste sentido, no presente modelo são estudados factores descurados até então, como a auto-eficácia ou o compromisso organizacional, considerados relevantes para explicar a existência ou inexistência de transferência. Os autores referem ainda que, no campo da motivação, poucos estudos foram efectuados que a relacionem com a performance. Esta falta de dados empíricos sobre a motivação é encarada pelos autores como uma grande falha no estudo da eficácia da formação. Por outro lado ainda, o modelo de Bowers (1995) insere-se numa perspectiva mais recente sobre a transferência, com uma preocupação em dar ênfase à referência descritiva dos componentes do modelo.

2.3.4 - Modelo de Thayer e Teachout

Em 1995, Thayer e Teachout apresentaram a sua abordagem ao Modelo de Transferência, incluindo na sua estrutura vários factores que já previamente surgiam com a transferência. Apresentaram, a este nível, factores individuais, o clima de transferência e, algumas acções relacionadas com o design da formação, mais concretamente, ao nível das actividades de maximização da transferência. Ao nível das características individuais, torna-se relevante focar aspectos como o locus de

controlo, o envolvimento profissional e as atitudes profissionais, sendo estas consideradas um contributo relevante deste modelo.

Por outro lado, Kirwan (2009) realça a identificação dos factores organizacionais como um dos pontos fortes deste modelo. Para Thayer e Teachout (1995), os factores organizacionais poderiam causar alterações ao nível individual que, por sua vez, poderia resultar numa mudança dos resultados de transferência.

2.3.5 - Modelo de Holton

O modelo apresentado por Holton em 1996 é caracterizado como complexo demais para uma utilização prática e coerente (Kirwan, 2009), contudo, a apresentação de múltiplos factores e das interações entre estes são considerados os principais contributos de Holton e as grandes forças deste modelo. Com efeito, Holton (1996) apostou numa perspectiva compreensiva do processo de transferência e, destacam-se principalmente os três resultados principais de formação. Mais concretamente, estes incluíam a aprendizagem individual, a performance individual e os resultados organizacionais. Pela primeira vez, foram detalhados os possíveis resultados do processo de transferência o que constituiu para melhorar o quadro conceptual de estudo desta dimensão.

Outro aspecto relevante deste modelo é que, para cada um dos resultados possíveis, Holton identificou variáveis motivacionais, ambientais e ao nível das capacidades dos formandos. Assim, para cada um dos resultados já apresentados podem ser identificadas diversas variáveis que influenciam a transferência de aprendizagens, estabelecendo assim relações e alguma causalidade. Para Machin (1999), o facto de mostrar a relação entre os constructos e a direcção de causalidade das variáveis é a principal vantagem do modelo de Holton.

2.3.6 - Modelo de Planificação da Transferência

Caffarella, no seu livro “Planning programs for Adult Learners” (2002), dedica um capítulo inteiro à transferência de aprendizagens e, um dos seus pontos essenciais é, exactamente, a apresentação de um quadro conceptual de transferência das aprendizagens.

Este quadro conceptual surge um pouco à margem das investigações da especialidade, enquadrado numa estratégia descritiva e explicativa do acto de planificar programas de formação. Para a autora, a transferência de aprendizagens é,

ou deverá ser, uma etapa essencial da planificação de programas, embora o modelo que a própria apresenta permita a sua exclusão sempre que essa decisão seja devidamente fundamentada no contexto e objectivos de determinado programa. Em todo caso é claro que para a autora deve existir um esforço de planificação da transferência, afirmando que, “para muitos programas é essencial que seja desenvolvido um plano de apoio aos formandos na aplicação do que aprenderam” (Caffarella, 2002, p. 205).

Mais concretamente, o quadro conceptual de transferência apresentado por esta autora divide-se em três momentos essenciais; o antes, durante e depois da formação. Esta formulação teve ainda subjacente três aspectos-chave para a planificação, concretizados nas seguintes questões: quando as estratégias são utilizadas?; qual a variedade dessas estratégias e quais as pessoas envolvidas?. Neste sentido, Caffarella (2002) desenvolveu um quadro de referência de estratégias a implementar, dividido pelo momento de aplicação e por quem o deve implementar. Apresentamos de seguida (Quadro 3), uma tradução desse trabalho que poderá ser encontrado no livro da autora já referenciado:

Quadro 3: Quadro Conceptual da Transferência de Caffarella

ANTES		
Quem Planifica	Formadores/Facilitadores	Formandos
Identificar claramente o que deve ser transferido: conhecimentos; competências; atitudes e crenças	Saber claramente que aprendizagens devem ser transferidas como resultado das actividades pelas quais são responsáveis	Clarificar as expectativas da aprendizagem que devem transferir para a sua vida
Discernir os aspectos contextuais onde a aprendizagem deve ser aplicada	Colocar questões específicas sobre os aspectos contextuais onde a aprendizagem deve ser aplicada	Seleccionar aspectos específicos que acreditam conseguir alterar relativamente às expectativas de transferência
Definir as linhas do que constitui uma transferência de aprendizagens de sucesso	Solicitar aos formandos que seleccionem projectos ou actividades que englobem a aprendizagem que se deseja transferir	Discutir com pessoas chave que podem ajudar a aplicar as aprendizagens aspectos como; como ajustar as expectativas e como a aprendizagem deve afectar a sua situação actual
DURANTE		
Quem Planifica	Formadores/Facilitadores	Formandos
Envolver pessoas chave para a transferência na implementação do programa	Utilizar técnicas activas de aprendizagem que potenciem a transferência	Preparar activamente e participar em cada uma das actividades de aprendizagem
Monitorizar o programa para garantir que os formadores incorporam técnicas formativas adequadas à transferência	Incorporar o contexto de aprendizagem como parte do ambiente de aprendizagem (similitude com o local de aplicação)	Experimentar, sempre que possível, aplicar o que aprendem em contextos reais em que essa aprendizagem possa explorar um maior potencial de transferência

Utilizar técnicas formativas de avaliação para auxiliar formadores que não cumprem os requisitos da transferência	Providenciar auxiliares profissionais e sugerir outros recursos de transferência	Utilizar os auxiliares providenciados e fornecer feedback aos formadores sobre a sua utilidade e solicitar recursos adicionais que possam ser úteis.
Providenciar técnicas alternativas que auxiliem os formandos na transferência	Providenciar a possibilidade dos formandos desenvolverem planos específicos de aplicação e auxiliá-los na sua execução	Desenvolver planos específicos de aplicação que incluam estratégias que os auxiliem na transferência e na antecipação de barreiras e aspectos que potenciem o processo de transferência
Providenciar um plano para os formadores para ensinarem aos formandos diversas estratégias de transferência e técnicas de selecção e aplicação dessas estratégias		Seleccionar, com o apoio dos formadores e planificadores as estratégias de aprendizagem que os ajudem na aplicação do que aprenderam aos seus próprios contextos
DEPOIS		
Quem Planifica	Formadores/Facilitadores	Formandos
Iniciar e garantir o apoio das técnicas de acompanhamento e potenciação da transferência	Providenciar sessões de acompanhamento através de diferentes técnicas	Implementar os seus planos de aplicação e estar dispostos a alterá-los. Usar os recursos de transferência e procurar apoio adicional
Desenvolver diferentes técnicas de transferência, emergentes das necessidades dos formandos, dos formadores ou de outros relacionados com o programa/projecto	Facilitar o processo de iniciação da aplicação das diferentes técnicas e providenciar apoio durante os esforços de aplicação	Por em prática diferentes técnicas que facilitem a transferência no seu próprio contexto.
Negociar e alterar, sempre que necessário, com cooperação de todos os envolvidos, o que a transferência consegue abranger do programa.	Providenciar feedback aos planificadores e outros actores envolvidos relativamente às aprendizagens que realisticamente podem ser transferidas	Adaptar a aprendizagem que pode ou deve ser transferida baseando-se na sua própria experiência no processo de transferência e no seu contexto específico

Tradução de Caffarella, 2002, pp. 214-215

Este modelo surge-nos aparentemente diferente de outros já descritos, contudo, parece-nos que se trata antes de uma nova forma de organização da informação, mais direccionada para a prática da planificação e da implementação de planos de transferência. A este nível, consideramos que se trata de um contributo válido para a discussão da transferência, esta considerada pela autora como um “desafio” (p. 218) para organizações e planificadores que a pretendem assegurar nas suas formações.

2.3.7 - Taxonomias de Transferência

Para além dos modelos de transferência já enumerados é possível encontrar algumas propostas sobre uma possível taxonomia de transferência (Barnett & Ceci, 2002; Calais, 2006). Barnett e Ceci (2002) propõem a taxonomia da transferência

como um quadro conceptual para avaliar unicamente um tipo de transferência que é distante, e, por esse motivo, não acontece em todas as formações. Consequentemente, esta taxonomia não pode ser aplicada em qualquer formação ou contexto, aplicando-se unicamente quando está prevista uma transferência distante. Os autores esclarecem ainda que a sua taxonomia não abrange todo o processo de transferência, no sentido em que não pretende explicar características dos formandos nem do processo formativo.

Mais concretamente, Barnett e Ceci (2002) entendem que a transferência pode ser caracterizada em dois factores gerais que são o conteúdo e o contexto. Por conteúdo, os autores entendem “o que é transferido” (p. 621) e por contexto, “o quando, como, de onde e para onde é transferido”(p. 623). Cada um destes factores é ainda dividido em dimensões independentes que permitirão verificar se a transferência de facto acontece e em que moldes.

Assim, o conteúdo pode ser dividido em três dimensões, que são a especificidade-generalidade da competência aprendida; a natureza da mudança na performance e a memória necessária para a tarefa de transferência. Por outro lado, o contexto pode ser dividido em seis dimensões, desde o domínio do conhecimento até à modalidade, passando pelo contexto físico, contexto temporal, contexto funcional e contexto social. Cada uma destas dimensões, depois, varia conforme esteja mais perto de uma transferência próxima ou de uma transferência distante.

A outra taxonomia encontrada foi exposta por Haskell (2001) que propõe uma taxonomia dos níveis de transferência e uma outra para os tipos de transferência (Calais, 2006). A taxonomia dos níveis de transferência proposta por Haskell (2001) incorpora seis níveis precisos de transferência, com uma especificidade crescente relativamente ao impacto das aprendizagens passadas face às novas situações. Os níveis que fazem parte da taxonomia são os seguintes: (1) transferência não específica; (2) transferência de aplicação; (3) transferência do contexto; (4) transferência próxima; (5) transferência distante e, por último, (6) transferência displacente ou criativa. Para Haskell (2001), uma transferência significativa requer que o aluno/formando aprenda algo novo para produzir transferência, o que acontecerá apenas a partir do quarto nível. Até esse ponto se trata apenas de aprendizagem simples e não transferência? No nível três o que acontece já não é apenas aprendizagem, mas também ainda não se qualificará como transferência. Para o autor, esse é o momento da aplicação da aprendizagem.

2.4 - Tipos de Transferência

Como já foi referido, na investigação e produção científica sobre transferência podemos encontrar várias tipificações deste conceito. Servem, na sua grande medida, para clarificar tentativas de medição, pelo que, em alguns casos, são até enumerados critérios de sucesso. Numa das tipificações mais recorrentes, a transferência de aprendizagens pode ser considerada como simples, sendo necessário apenas um esforço reduzido na aplicação do que foi aprendido, ou como complexa, que acontece quando é necessário mais do que replicar as aprendizagens para conseguir aplicar os conhecimentos, competências e/ou atitudes adquiridas (Laker, 1990; Yamnill & McLean, 2001). A transferência poderá ainda ser tipificada em automática, quando o indivíduo responde espontaneamente dentro de uma situação que é muito próxima à da aprendizagem, ou poderá ser considerada consciente, quando a transferência surge de forma deliberada e envolve pensamento consciente e esforço intelectual (Laker, 1990; Yamnill & McLean, 2001). Este tipo de transferência ocorrerá em situações em que existe um fosso significativo entre a situação original e a situação de transferência.

A título de exemplo, Kirwan, no seu livro “Improving Learning Transfer” (2009), apresenta uma tipificação da transferência em três dimensões principais: transferência próxima versus transferência distante; transferência literal versus transferência figurativa e transferência lateral versus transferência vertical. Já Schunk (2008) apresenta as seguintes dicotomias: transferência próxima versus transferência distante; transferência literal versus transferência figurativa; transferência “low road” versus transferência “high road” e ainda transferência “forward reaching” versus transferência “backward reaching”. O autor advoga ainda que os vários tipos de transferência funcionam sempre em conjunto, quer seja no momento da aprendizagem quer posteriormente, nos momentos de aplicação.

Imediatamente verificamos que, apesar das várias tipologias apresentadas, existe uma certa unanimidade relativamente a alguns dos tipos, como a transferência próxima e distante, literal e figurativa e que, existem outras, menos concordantes, mas cuja contribuição para a análise da transferência poderá ser relevante. Neste sentido, focar os vários tipos de transferência serve o propósito de demonstrar a complexidade do conceito e a dificuldade que se pode encontrar para quantificar a transferência de aprendizagens. Parece-nos relevante discutir os tipos de transferência que podemos almejar e ponderar as diferenças potenciais entre considerar um ou outro tipo, para

efeitos de avaliação da transferência. Estudar estes conceitos é então fundamental para compreender o quadro conceptual subjacente à temática.

2.4.1 - Transferência Próxima versus Transferência Distante

Esta tipificação que ousamos determinar como a mais frequentemente enumerada em artigos e investigações sobre transferência (Holladay & Quiñones, 2003; Driscoll, 2009; Holton & Baldwin, 2003), deve o seu nome a Royer (1986) e pretende descrever o nível de semelhança das actividades ou das tarefas que os formandos têm de realizar, na formação e na sua rotina real.

Esta tipificação representa a distância entre cada contexto para o qual uma competência original pode ser transferida. Assim, a transferência próxima, caracterizada por Kirwan (2009) como mais específica, ocorre quando as condições em que se aplicam as aprendizagens são em tudo semelhantes ao contexto de aprendizagem. Trata-se, portanto, de casos em que o contexto de formação consegue simular com precisão a realidade em que será necessário aplicar os conhecimentos adquiridos. Para clarificar podemos apresentar como exemplo uma formação sobre cozinha em que a sala de formação pode e consegue reproduzir o ambiente real de uma cozinha. Neste caso, aprender a fazer uma determinada refeição implicaria uma transferência próxima, considerando que na realidade seriam utilizados os mesmos utensílios, ingredientes e receitas.

Por outro lado, a transferência distante, caracterizada como menos específica (Kirwan, 2009) acontecerá quando as condições do contexto formativo e da realidade de aplicação são mais distantes. Ou seja, trata-se de uma transferência do tipo distante quando é necessário aplicar conceitos aprendidos em formação a outros contextos. Teremos, por exemplo, uma formação de Gestão de Tempo Profissional que os formandos aplicam a um contexto mais pessoal. Aqui os conhecimentos adquiridos poderão ser úteis, mas não poderão ser aplicados exactamente como aprendidos, pois neste caso a transferência carece de uma adaptação das aprendizagens realizadas.

Holton e Baldwin (2003), ao estudarem estes tipos de transferência acabaram por proceder a uma relação entre o prazo da transferência e o seu tipo. Assim, teríamos uma transferência próxima que é a curto prazo e uma transferência distante que se assumiria mais a longo prazo. Já Laker (1990, citado por Yamnill & McLean, 2001, p. 201), por exemplo, define a transferência enquanto próxima ou distante, sendo “a aplicação da aprendizagem a situações semelhantes às utilizadas na

formação inicial” considerada uma transferência próxima, e “a aplicação das aprendizagens a situações que não são semelhantes à formação inicial” como transferência distante.

Podemos aqui referir ainda a taxonomia de Haskell (2001) relativamente aos níveis de transferência conceptualizada a partir da transferência próxima e da transferência distante, sendo que o principal objectivo desta taxonomia é, de facto, proceder à medição da ocorrência de transferência distante.

2.4.2 - Transferência Lateral versus Transferência Vertical

Considera-se que existe uma transferência lateral quando uma aquisição de conhecimentos, comportamentos ou atitudes tem uma aplicação mais generalizada, adaptável a um conjunto diverso de situações, mas mantendo o mesmo nível de complexidade.

Já a transferência vertical ocorre quando uma aprendizagem faz ou pode fazer parte de um conjunto mais extenso e complexo de aprendizagens. Isto é, considera-se que a aprendizagem A será fundamental para se conseguir proceder à aprendizagem B. Este tipo de transferência supõe-se e utiliza-se muito ao nível escolar com a definição de precedências entre as várias disciplinas. Nesse caso, por exemplo, considera-se a ocorrência de transferência necessária para a aprendizagem seguinte a aprovação na primeira o que, em rigor, pode não estar correcto. Por exemplo, será difícil aprender uma segunda língua, sem se dominar a língua materna, nas suas regras gramaticais, lexicais e orais.

2.4.3 - Transferência Literal versus Transferência Figurativa

Estes tipos de transferência representam, para os tipos e quantidades de conhecimentos que é possível transferir, dependendo do contexto. À semelhança da transferência próxima e distante, terá sido Royer (1986) que cunhou a sua existência, procurando que esta distinguisse se a competência aprendida era usada na sua totalidade ou apenas num aspecto específico, apresentando como exemplo a utilização de uma analogia ou comparação.

Mais concretamente, a transferência literal, segundo Kirwan (2009), acontece quando a aprendizagem efectuada naquele momento é transferida de forma intacta para uma nova aprendizagem. Por sua vez, a transferência figurativa implica a

capacidade de utilizar parte de aprendizagens efectuadas para resolver novos problemas, em novos contextos. Kirwan (2009), exemplifica a utilização de metáforas como uma forma de transferência figurativa, ou seja, utilizamos conhecimentos de outras áreas para clarificar ou resolver um problema novo, numa área em nada relacionada com a primeira.

2.4.4 - Transferência "Low Road" versus Transferência "High Road"

Esta diferenciação de transferência foi sugerida por Salomon e Perkins (1989) num artigo em que preconizam que a transferência ocorre em uma de duas formas. Ou pode ser "Low Road" que, segundo os autores "depende de uma prática extensiva e variada e que ocorre pelo despoletar automático num contexto novo, de um comportamento bem aprendido" (p. 113); ou então será "High Road" que ainda segundo Salomon e Perkins "ocorre pela abstracção intencional e racional de algo, de um certo contexto e aplicação, para outro contexto" (p. 113). Os autores explicam ainda detalhadamente quais as condições para que ocorra um ou outro tipo e fornecem exemplos descritivos da aplicação de ambos os casos. Referimo-nos, especificamente, às condições de prática variada e automação no caso da "low road" e da abstracção, da consciência e da abstracção consciente no caso da "high road" (Salomon & Perkins, 1989).

Parece-nos então que a diferenciação descrita pelos autores opõe uma aplicação automática, praticamente inconsciente e accionada pela semelhança dos contextos a uma outra, conscientemente aplicada pelos formandos, no sentido em que é obrigatória uma abstracção de conceitos e conhecimentos.

2.4.5 - Transferência "Forward Reaching" versus Transferência "Backward Reaching"

Será também no artigo de Salomon e Perkins (1989) que primeiramente ouvimos falar de transferência "Forward Reaching" e "Backward Reaching". Está intimamente associada à descrição da transferência "high road" pois, para os autores esta poderia ser dividida em "forward reaching" ou "backward reaching". Mais concretamente estes conceitos referem-se às ligações que os formandos efectuam relativamente às suas aprendizagens e crenças sobre a sua importância.

Neste sentido, temos uma transferência "forward reaching" quando "os indivíduos efectuam conexões entre o que estão a aprender no presente e o que eles

acham que precisam de saber no futuro” (Salomon & Perkins, 1989, p. 13). Temos, por outro lado, a transferência “backward reaching” quando os formandos efectuam as mesmas conexões, não com o que acham que precisam de saber no futuro, mas antes com o que já aprenderam e experienciaram no passado.

2.4.6 - Transferência Positiva, Negativa ou Nula

Wexley e Latham (2002), entre outros autores (Leberman, MacDonald & Doyle, 2006; Velada, 2007), propõem que a transferência pode ser de três tipos: positiva, negativa ou nula. Positiva quando a aquisição das aprendizagens é facilitadora da performance dos participantes, negativa quando a formação se tornou impeditiva e/ou teve repercussões negativas na performance dos participantes e nula quando não causou qualquer alteração na performance dos participantes (Leberman, MacDonald & Doyle, 2006; Velada, 2007).

Outra definição possível é-nos apresentada por Caetano (2007, p.23) em que se lê que a “transferência positiva da formação é definida como o grau através do qual os formandos aplicam no seu trabalho as competências técnicas e sociais e os comportamentos, aprendidos no processo de formação”. Já Burke (1997, p. 116), citando Newstrom (1986) enumera como características de uma transferência positiva a existência de ingredientes como “aprendizagem prévia de conhecimentos e competências no e fora do trabalho”; “aplicação de conhecimentos e competências no trabalho” e “manutenção do conhecimento e competências durante um período de tempo razoável”. A este nível, porém, a autora não especifica o que se entende por “período de tempo razoável” e se este será uniforme para todos os contextos, independentemente do nível e complexidade das aprendizagens.

O que parece ser comum a todas estas tipificações é a consciência de que é mais difícil e mais complexo conseguir uma real transferência de aprendizagens em situações que diferem do contexto de (in)formação inicial. Alcançar este tipo de transferência é então muito difícil e grande parte desta dificuldade centra-se na grande variedade de elementos que influenciam a possibilidade de se proceder à transferência. Quais são esses componentes é o que veremos de seguida.

2.5 - Principais Limitações dos Estudos sobre Transferência

Apesar do grande número de estudos realizados sobre transferência de aprendizagens, algumas limitações aparecem recorrentemente e, em última análise, poderão estar a enviesar a interpretação que fazemos da informação disponível.

A este nível, as primeiras críticas que encontramos sobre a investigação acerca da transferência são feitas por Ellis (1965, citado por Subedi, 2004, p. 594) e estão relacionadas com: (1) problemas associados à medição da transferência e com as metodologias de investigação utilizadas; (2) a especificação de todas as variáveis que influenciam a transferência e como a influenciam; (3) o desenvolvimento de modelos teóricos e conceptuais adequados que conseguissem organizar o conhecimento existente sobre transferência e ainda (4) o problema da dificuldade inerente ao desenvolvimento de uma pedagogia ou de uma tecnologia educacional capaz de aplicar as noções da transferência à ampla variedade de problemas educativos.

Ford e Weissbein (1997) referem ainda quatro limitações que, no seu entender, dificultam a compreensão do processo de transferência. São elas: (1) o problema do critério, de como se define e operacionaliza a transferência das aprendizagens e quando esta deve ser medida; (2) a fraca complexidade das tarefas de treino utilizadas para examinar a generalização dos resultados dos estudos sobre o desenho da formação; (3) a inexistência de modelos conceptuais que orientem na escolha de quais as características dos formandos devem ser examinados relativamente aos seu impacto na transferência, e (4) a falta de tentativas de conceptualizar e operacionalizar factores do ambiente de trabalho que podem influenciar a transferência.

As críticas decorrentes da fraca operacionalização do conceito, referem que esta é praticamente sempre conseguida através do resultado da formação, medida imediatamente após a formação e sem estudar a retenção ao longo do tempo e os efeitos da retenção na generalização e manutenção das aprendizagens (Baldwin & Ford, 1988). Sobre esta questão, Machin e Fogarty (2004) afirmam que “é fundamental que a investigação em transferência inclua várias medidas de performance de formação e de comportamento pós-formação no sentido de diferenciar entre os vários resultados possíveis da aprendizagem” (234).

No geral, os estudos sobre transferência assumem apenas os resultados da formação em aprendizagem e a retenção que, embora constituam uma condição necessária para a transferência, não são o suficiente para garantir a generalização e manutenção de competências (Baldwin & Ford, 1988). Poucos estudos foram capazes

de apresentar medidas de generalização e de manutenção e, em todos os casos, o próprio formando é a fonte essencial de toda a informação recolhida. Não se verificam muitos casos de avaliação comportamental através de observação e avaliação do comportamento observado, sendo a auto-resposta a estratégia mais utilizada para recolher informação sobre transferência.

Quanto às tarefas em estudo na investigação sobre transferência, Baldwin e Ford (1988) identificaram maioritariamente tarefas motoras simples ou de competências de memorização. Este tipo de tarefas, embora facilitem o estudo da transferência, pouco acrescentam de conhecimento sobre a transferência de conhecimentos e competências mais complexas.

Analisando, então, as críticas apresentadas por estes autores, com cerca de três décadas de distância, parece-nos que os mesmos problemas têm persistido. A falta de artigos que apresentem o teste empírico aos modelos conceptuais que foram surgindo, a dificuldade na definição operacional e medição da transferência e ainda, a centralização de esforços no estudo das características do design da formação, negligenciando as características dos formandos e o ambiente de trabalho. Razões que expliquem esta orientação prendem-se certamente com a maior facilidade em manipular os aspectos da formação do que os restantes ou até, mais especificamente, pela dificuldade em aceder às organizações (Blume *et al.*, 2010).

2.6 - Estratégias para Maximizar a Transferência de Aprendizagens

A transferência positiva não acontece simplesmente, é antes resultado de “um processo que requer a implementação de estratégias cuidadosamente planeadas” (Subedi, 2004, pp. 592-593). Este facto, também reconhecido por outros investigadores, teve como consequência a proliferação de estudos cujo principal objectivo era maximizar a transferência (Fox, 1984; Gist, Bavetta & Stevens, 1990; Burke, 1997, ou ainda Holladay & Quiñones, 2003; Machin & Fogarty, 2004). Neste sentido, muitos dos esforços envidados para o estudo deste conceito partem da necessidade última de investigadores e profissionais saberem como melhorar os níveis de transferência, quer em termos de manutenção (Baldwin & Ford, 1988) quer em termos da generalização (Baldwin & Ford, 1988) das aprendizagens efectuadas.

Talvez não seja especulação assumir que esta tão evidente preocupação tenha, em parte, resultado da interpretação indevida dos dados de Newstrom (1986) relativamente aos níveis de transferência que já anteriormente foram referidos.

Efectivamente, acreditar que, apenas após um ano da formação, a informação retida e aplicada não chega sequer aos 50% é preocupante e, sendo a educação um dos motores-chave de desenvolvimento da sociedade, parece apenas natural que os interessados nessa matéria começassem a procurar formas de intensificar e melhorar tais níveis e de prolongar no tempo os seus efeitos. Neste seguimento, veremos quais as propostas de vários autores para melhorar os níveis de transferência e tentaremos descortinar quais os que verdadeiramente alcançam tal propósito.

Foi-nos permitido constatar, até este momento, que a transferência das aprendizagens é algo complexo, influenciado por diversos factores, sendo que, muito possivelmente, não conhecemos ainda todos e tão pouco conhecemos a melhor forma de manipular os que já foram identificados. Efectivamente, a transferência de aprendizagens é influenciada por vários aspectos (Caffarella, 2002) como os participantes, considerados ao nível das suas experiências pessoais, nível sócio-económico, motivações, atitudes, o desenho da formação, compreendendo os conteúdos e as mudanças necessárias para que a aplicação seja possível, e, por último, o contexto organizacional e as forças da comunidade.

Terá sido a evidência desta multiplicidade de factores a considerar que motivou Caffarella (2002) a advogar a necessidade de planificar planos de transferência, justificando esta medida pelo facto de “tanto os organizadores como os participantes (das acções) solicitarem resultados que sejam aplicáveis, práticos e que façam a diferença” (p. 209), partindo sempre da constatação de que “algumas pessoas necessitam de apoio para reflectir sobre as suas aprendizagens antes de as conseguirem traduzir em acções concretas” (p. 209).

Para a autora é fundamental delinear, ainda antes do início da formação, planos de transferência, com estratégias, métodos, actores que serão fundamentais para que os planos de transferência funcionem (Caffarella, 2002). Estes planos identificados por Caffarella (2002) não são, porém, as únicas propostas, existindo diversos factores a ter em consideração.

Para efeitos do presente trabalho, a relevância de estudo centra-se no formando, nas suas características e na forma como estas têm surgido na bibliografia como factores a considerar face à transferência.

Neste sentido, ao nível dos formandos, a investigação parece comprovar que as suas características podem influenciar os seus resultados de transferência das aprendizagens (Baldwin & Ford, 1988; Tziner *et al.*, 2007; Machin & Fogarty, 1997).

Como nos referem, por exemplo, Machin e Fogarty (1997, p.99) “a influência directa das características dos formandos e do ambiente de trabalho na transferência de aprendizagens pode explicar o porquê da formação ser mais eficaz para alguns formandos e providencia a base da estratégia para maximizar a transferência que acontece quando se assegura que os pré-requisitos da transferência são satisfeitos”.

Não serão, contudo, todas as características e certamente umas terão maior impacto nos resultados da formação do que outras (Tziner *et al.*, 2007). A este nível, Machin e Fogarty (1997) reiteram a importância do estudo das características dos formandos e recomendam aos investigadores que “se concentrem nas características dos formandos que podem ser influenciadas antes, durante e depois do processo de formação, visto que estas têm o maior potencial para melhorar a nossa compreensão do porquê da formação ser eficaz” (p.100).

Para o presente efeito, iremos identificar algumas das características que recorrentemente são estudadas e que mais frequentemente surgem identificadas na produção científica, ou ainda, algumas características, que embora menos frequentes, foram identificadas mais recentemente e apresentam resultados que é relevante considerar.

2.6.1 - Consciência

Esta característica do indivíduo foi já definida aquando da elaboração do estado da arte, relativamente à transferência e foi também identificada como uma novidade na meta-análise de Blume e colaboradores (2010). Surge associada a vários estudos, como o de Tziner e colaboradores (2007), onde os autores referem que, tendencialmente, os sujeitos com este traço de personalidade apresentam melhores resultados na formação, possivelmente relacionado com o elevado compromisso, organização e perserverança que caracterizam estes indivíduos. Neste estudo em particular a consciência apresentou uma correlação positiva com ambas as medidas de avaliação (Tziner *et al.*, 2007).

2.6.2 - Auto-eficácia

Esta é, possivelmente, uma das características individuais mais estudadas face à transferência de aprendizagens (Tziner *et al.*, 2007) e pode ser definida como a “crença individual de que o sujeito consegue com sucesso corresponder aos requisitos

da formação e dominar os conteúdos programáticos” (Tziner *et al.*, 2007, p. 1968). No geral, os vários estudos efectuados com esta característica (Holladay & Quiñones, 2003; Machin & Fogarty, 1997) têm apresentado uma relação positiva entre a auto-eficácia e transferência e também Tziner e colaboradores (2007) encontraram uma relação positiva entre a auto-eficácia e os resultados na formação e na avaliação feita pelos supervisores. Neste caso, quanto maiores os níveis de auto-eficácia, melhores os resultados obtidos (Tziner *et al.*, 2007).

Segundo Holladay e Quiñones (2003), a auto-eficácia apresenta três dimensões, que são, o nível, a força e a generalização contudo, a maioria dos estudos foca-se nas duas primeiras. Em conformidade com resultados de estudos anteriores, também Holladay e Quiñones (2003) obtiveram uma relação positiva entre níveis e generalização de auto-eficácia e as medidas de transferência distante.

No estudo de Machin e Fogarty (1997) sobre algumas características individuais na intenção de transferir e na transferência de aprendizagens, os autores pretendiam avaliar o impacto das características dos formandos (auto-eficácia e motivação para a transferência) na transferência da formação. Das conclusões encontradas, destaca-se a ideia de que a “a auto-eficácia pode ser revista como um preditor dos resultados de formação como um processo variável de formação e um importante resultado de formação em si mesmo” (p.101).

Num estudo posterior, Machin e Fogarty (2004) procuram analisar a relação entre o clima de transferência e a auto-eficácia pré-formação. Mais concretamente, o artigo apresenta o estudo sobre a estrutura subjacente ao clima de transferência e os aspectos relacionados com a auto-eficácia pré-formação, a motivação pré-formação e as intenções de implementação de transferência no momento pós-formação. Dos principais resultados destaca-se a noção de que apenas o reforço positivo estava relacionado com a motivação pré-formação e que a auto-eficácia era um preditor significativo de motivação pré-formação.

2.6.3 - Motivação para aprender

Segundo Tziner *et al.* (2007, p. 168), a motivação para aprender “refere-se à intenção de investir elevados níveis de um esforço consistente num programa de formação”. Neste estudo, a motivação para aprender apareceu positivamente correlacionada com as medidas de avaliação, contudo os autores ressalvam que esta é uma característica que ainda não foi alvo de muita investigação. Para Machin e

Fogarty (1997), por exemplo, a motivação para aprender pode ser encarada como um antecedente directo da aprendizagem. Neste sentido, os autores incluíram no seu estudo sobre a influência das características individuais na transferência uma variável motivacional que denominaram de “motivação para a transferência” (p. 99).

Estes mesmos autores consideram que existiram várias tentativas de conceptualizar e operacionalizar a motivação, sendo possível apresentar três linhas principais de investigação: (1) a utilização do modelo conceptual das expectativas; (2) a verificação de como a auto-eficácia dos formandos se desenvolve, e (3) a utilização da definição para guiar a mudança comportamental.

Apesar destas diferentes conceptualizações, o que parece claro para os autores é a importância dos factores motivacionais, seja ao nível da motivação para aprender ou para a transferência nos resultados da formação (Machin & Fogarty, 1997).

2.7- Cursos de Educação e Formação de Jovens: Sentidos da auto-regulação da aprendizagem e da transferência das aprendizagens

Os Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEFJ) foram criados pelo XV Governo Constitucional da República Portuguesa através do Despacho Conjunto nº 453/2004, publicado em Diário da República a 27 de Julho de 2004. Aí é possível verificar que estes cursos estão integrados num conjunto de medidas tomadas pelo mesmo Governo no sentido da “promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono, designadamente o desqualificado” (p. 11296). Neste sentido, os CEFJ surgem como uma medida activa de emprego dos jovens pois, segundo os seus promulgadores, é um “meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade e de transição para a vida activa dos indivíduos” (p. 11297), bem como uma real medida de “suporte à elevação dos níveis de produtividade da economia portuguesa” (p. 11297).

Concretamente, os CEFJ destinam-se a jovens, preferencialmente entre os 15 e os 22 anos, que estejam em risco de abandono escolar ou que tenham já abandonado os seus estudos. Estes cursos possibilitam uma qualificação escolar até ao 12º ano (Ensino Secundário) ou uma qualificação profissional em diversas áreas, definidas no mesmo despacho, acessíveis aos jovens que já possuam uma qualificação escolar, mas que não tenham qualquer certificação profissional. Estes

são, portanto, cursos de dupla certificação que, ao mesmo tempo permitem elevar a qualificação do formando, sendo-lhes atribuído também um certificado profissional.

Para funcionarem, os CEFJ carecem de aprovação prévia, em termos pedagógicos, do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e financeiros, do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH). Assim, é obrigatório que os cursos em homologação respeitem os referenciais definidos pelo Ministério da Educação (ME). Será, a este nível, importante referir que estes referenciais surgem de um trabalho conjunto entre a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e do IEFP. Estas entidades procuraram validar tanto a componente curricular científica e sócio-cultural, como a componente tecnológica.

Os cursos podem ser promovidos por várias entidades, tal como se pode verificar pelo despacho já referido, desde a própria rede de escolas públicas e escolas profissionais a entidades formadoras acreditadas, estas últimas sempre em articulação com as várias entidades da comunidade que podem garantir uma maior rede de suporte e acompanhamento dos cursos. Tendencialmente, foram as escolas públicas e profissionais que mais se direccionaram para o desenvolvimento destes cursos, por um lado pela procura alternativa de financiamento das escolas e, por outro pela necessidade de oferecer outras opções aos jovens e adolescentes em risco de abandono que, por variadas razões, não se enquadram nas ofertas escolares do regime geral. Por outro lado, as entidades acreditadas privadas e com fins lucrativos têm, cada vez mais, optado por concorrer ao financiamento para poder desenvolver estes cursos. Assim, existem actualmente, para além de escolas, outras entidades a promover cursos de educação e formação de jovens em outros locais da comunidade, apoiados por Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia e variadíssimas Associações e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) que, por um lado, reconhecem as carências da população jovem, e por outro acabam também por absorver os jovens qualificados que são formados por tais cursos.

Estruturalmente, os Cursos de Educação e Formação de Jovens, conforme Despacho Conjunto nº 453/2004, publicado em Diário da República a 27 de Julho de 2004, dividem-se em sete tipos: Tipo 1, cursos com duração até dois anos que conferem qualificação escolar do ensino básico (6º ano), são cursos para jovens com uma escolaridade muito baixa e com historial de várias retenções no seu percurso escolar e que indiquem incapacidade para concluir essa qualificação naquele próprio ano.

Tipo 2 são cursos também com uma duração de dois anos e conferem equivalência ao 3º Ciclo do ensino básico (9º ano). Estes cursos, em muito semelhantes aos de tipo 1, têm um público-alvo ligeiramente diferente, pois destinam-se a jovens que já possuam o 6º ano ou que, frequentando no momento o 7º ou o 8º, não apresentam aproveitamento escolar suficiente para garantir a conclusão do ano.

Tipo 3 são cursos com uma duração mais reduzida, de aproximadamente um ano, e que conferem o 3º Ciclo do ensino básico (9º ano), destinando-se a jovens que não possuam ainda esta qualificação escolar, mas que tenham já aproveitamento ao nível do 8º ano.

Tipo 4 são cursos igualmente com a duração de um ano, destinados a jovens já com o 3º Ciclo do ensino básico (9º ano). Esta tipologia de cursos é ligeiramente diferente, visto que não atribui uma qualificação escolar. Estes cursos são unicamente direccionados para a maximização profissional dos formandos e das suas competências ao nível do desenvolvimento de uma determinada profissão que escolham.

Tipo 5 são, como os primeiros, cursos com a duração de dois anos e conferem já equivalência ao Ensino Secundário (12º ano). Este tipo de cursos tem como população-alvo um grupo específico de jovens que, não tenham ainda alcançado esta qualificação, que tenham estado integrados em cursos de jovens de tipo 4 ou que estivessem numa via profissionalizante no 10º ano e que tenham efectivamente desistido dos estudos. Para frequentar este tipo de cursos os jovens têm que ter sofrido uma interrupção não inferior a um ano dos seus estudos.

Tipo 6 são cursos que também dão equivalência ao Ensino Secundário (12º ano), mas têm apenas a duração de um ano. Os jovens que poderão frequentar este tipo têm que ter já aproveitamento no 11º ano e podem já ter frequentado o 12º, embora sem obter a qualificação desejada.

Por último, o tipo 7 corresponde a cursos que conferem igualmente a equivalência ao Ensino Secundário (12º ano), com a duração de um ano e, a única especificidade prende-se com o facto de permitir o ingresso apenas de jovens com formação científico-humanístico que pertença exactamente à mesma área do curso que pretendem frequentar.

Todos os cursos referidos oferecem uma qualificação profissional, embora em alguns casos de nível 1 (cursos tipo 1), nível 2 (cursos tipo 2, 3 e 4), e de nível 3 (cursos tipo 5, 6 e 7), estando esta divisão articulada, obviamente, também com as

qualificações escolares e nível de profundidade de estudo subsequente, de cada tipologia.

Curricularmente, já foi referido anteriormente que os CEFJ possuem uma parte tecnológica e outra mais académica. De seguida pretendemos especificar um pouco melhor a estrutura organizativa destes cursos, bem como as disciplinas que poderão fazer parte dos mesmos. Assim, os CEFJ são compostos pelas seguintes componentes: (1) componente de formação sócio-cultural, (2) componente de formação científica, (3) componente de formação tecnológica e (4) componente de formação prática.

Segundo o Despacho Conjunto nº 453/2004 (p. 11298) a componente formativa de cariz sócio-cultural, decompondo-se em disciplinas comuns a todos os cursos de educação e formação de jovens, como a cidadania, a educação física, o português, uma língua estrangeira e as tecnologias da informação e da comunicação tem “uma lógica transdisciplinar e transversal no que se refere às aprendizagens de carácter instrumental e na abordagem aos temas relevantes para a formação pessoal, social e profissional”. Visa, essencialmente, a aquisição de competências de âmbito geral, relacionadas com cultura, línguas e ciências sociais.

Ainda de acordo com a legislação que implementa os CEFJ, a componente sócio-cultural, combinada com a componente científica pretendem, acima de tudo: “(a) desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação; (b) aproximação ao mundo do trabalho e da empresa; (c) sensibilização às questões da cidadania e do ambiente, e (d) aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança” (p. 11299). Estas componentes são, em grande medida, o ponto de ligação com o ensino geral, no sentido em que as disciplinas, principalmente as científicas, versam temáticas similares à da vertente geral. Contudo, existe ao nível dos referenciais uma grande flexibilidade de selecção de conteúdos, ainda que se oriente o formador no sentido de desenvolver alguns módulos obrigatórios, aconselhar alguns mais essenciais em função da tipologia dos cursos e, por último, deixando espaço para a selecção de alguns conteúdos que o formador, após levantamento de necessidades e avaliação do nível de conhecimentos iniciais dos formandos, considere fundamentais para o desenvolvimento dos formandos.

A componente tecnológica, por sua vez, associada a saberes técnicos, próprios de cada profissão, divide-se, normalmente, por em módulos gerais, subdivididos em módulos de conteúdos específicos. Em muitos cursos, a organização destes módulos obriga a precedências, o que significa que os formandos têm obrigatoriamente que

conseguir aprovação nos módulos que têm precedência sobre os seguintes para poder avançar na formação. Este aspecto prende-se essencialmente com a novidade dos conteúdos e competências a serem aprendidos e desenvolvidos e com a necessidade de, ao longo do curso, estes serem cada vez mais específicos e aprofundados. Esta é também a componente com maior carga horária do curso e, obviamente, está interligada com a preocupação cabal de dotar estes formandos, com percursos escolares disruptivos e de insucesso, de competências profissionais que representem uma mais-valia para si próprios e para o mercado de trabalho.

Por último, falta referir a componente da formação prática que se resume a um período variável de horas (em função da tipologia do CEFJ) que decorre no final das componentes sócio-cultural, científica e tecnológica serem ministradas e que pretende ser uma experiência de consolidação das aprendizagens em contextos profissionais reais. Genericamente, este momento assemelha-se a um estágio em que o jovem é colocado numa entidade a desempenhar funções profissionais idênticas àquelas que aprendeu no CEFJ em que participou e, acompanhado por um representante da entidade e por um tutor (formador do CEFJ) seleccionado para o efeito, desenvolve um conjunto de actividades que visam “o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida” (p. 11299).

O desenvolvimento de cursos de educação e formação de jovens não é uma actividade simples, nem rápida. Depois do processo de candidatura e conseqüente aprovação é necessário proceder a uma rigorosa selecção de formandos e preparar a equipa pedagógica do mesmo para o arranque da formação. Apenas depois dos formandos seleccionados, dos módulos de formação atribuídos, das instalações preparadas é que é possível proceder ao início do curso.

A selecção dos formandos surge, indubitavelmente, como a mais importante tarefa no pré-arranque do curso. É necessário validar percursos educativos, qualificações, situações de possível exclusão. É também necessário recolher um conjunto de documentos e informações sobre o formando que permitam o reconhecimento das condições de elegibilidade e, igualmente importante ainda, a motivação subjacente à inscrição no curso. Com efeito, o abandono é comum no historial dos formandos candidatos aos cursos de educação e formação de jovens e é fundamental tentar compreender, logo em fase inicial, o motivo pelo qual este aconteceu no passado e tentar assegurar que não aconteça no presente. Não existem

instrumentos de auxílio à selecção de formandos divulgados pelas entidades reguladoras dos cursos. Parece fundamental o desenvolvimento de estratégias eficazes de recrutamento e acompanhamento dos formandos para que estes possam concluir a sua qualificação escolar e profissional.

É neste seguimento que se abordará a importância da equipa pedagógica para e nos cursos de educação e formação de jovens. Ter uma equipa de técnicos e formadores, competente e eficaz é essencial em qualquer projecto educativo, contudo estes cursos apresentam algumas especificidades que será importante referir. Assim, comecemos por enumerar quem faz parte da equipa pedagógica de um curso de educação e formação de jovens: o coordenador do curso (ou director), os formadores, e ainda outros técnicos e profissionais de orientação. Todos estes profissionais fazem parte da preparação e concretização do curso, pelo que devem ser activamente envolvidos nas demais tarefas, desde a calendarização à avaliação das sessões e dos formandos. De acordo com o Despacho Conjunto nº 453/2004, Artigo 7º (p. 11299 - 11300) “compete à equipa pedagógica a organização, realização e avaliação do curso, nomeadamente a articulação interdisciplinar, o apoio à acção técnico-pedagógica dos docentes ou outros profissionais que a integram e o acompanhamento do percurso formativo dos alunos, promovendo o sucesso educativo e, através de um plano de transição para a vida activa, uma adequada transição para o mercado de trabalho ou para percursos subsequentes”.

O coordenador terá funções específicas, como a convocação e direcção das reuniões da equipa pedagógica, terá ainda uma função relevante ao nível da articulação entre os vários interlocutores presentes nos cursos como a comunidade, as entidades gestoras, a equipa pedagógica, os formandos e os encarregados de educação, assegurando uma comunicação de qualidade, transparência do processo formativo e cumprimento das regras impostas pelas entidades que financiam os cursos. O coordenador deverá ainda apoiar os formandos nos seus percursos educativos e profissionais, fornecendo *feedback* sobre evolução e sucesso de cada formando. Por tudo isto, regula o Despacho Conjunto nº 453/2004 que cada coordenador/ director de turma não deverá ter estas funções em mais do que dois cursos de jovens.

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

II – ABORDAGEM EMPÍRICA:

Auto-Regulação e Transferência de Aprendizagens – Análise de uma possível relação

Esta página foi intencionalmente deixada em branco.

1. Metodologia de Investigação

1.1 - Contextualização e Objectivos

Para Barnett e Ceci (2002, p. 613) existe um motivo “teórico” e um “prático” que explica o porquê da temática da transferência ter conhecido tanta importância. Em termos teóricos, a transferência é um conceito fundamental da aprendizagem e dos estudos sobre performance (Barnett & Ceci, 2002). Já em termos práticos, os resultados dos estudos sobre transferência podem, de facto, vir a influenciar o investimento financeiro e de tempo na educação (Barnett & Ceci, 2002), visto que, como refere Klausmeier (1961, p. 352), uma das principais razões que explica a existência da educação formal (entendida como a educação veiculada pelos sistemas oficiais de ensino) “é para facilitar a aprendizagem em situações fora da escola”.

É, neste sentido, consensual a relevância do estudo da transferência de aprendizagens como critério de validação dos investimentos efectuados por indivíduos ou empresas na sua formação. Porém, o estudo da transferência, ainda num estado embrionário, principalmente ao nível da sua avaliação, tem-se confinado à área da formação profissional e tem sido analisada essencialmente em acções de curta duração, sobre aspectos predominantemente ligados ao design da formação e do clima de transferência. No geral, as características dos formandos têm sido menosprezadas, possivelmente porque são mais difíceis de manipular para melhorar os resultados de transferência.

A auto-regulação, caracterizada como um processo de tomada de acção por parte do formando, em termos de planeamento, implementação e monitorização de estratégias de aprendizagem (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2005), tem sido caracterizada como factor chave no sucesso académico (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004, Rosário et.al, 2005) e poderá, neste sentido contribuir para a transferência da formação.

Assim, o objectivo principal nesta proposta de estudo empírico é abrir o campo de análise da transferência a uma dimensão escolar (Cursos de Educação e Formação de Jovens - CEFJ), que se pauta por singularidades que a distinguem dos contextos estudados até ao momento e analisar a possível relação entre auto-regulação e transferência de aprendizagens em formandos que frequentam CEFJ.

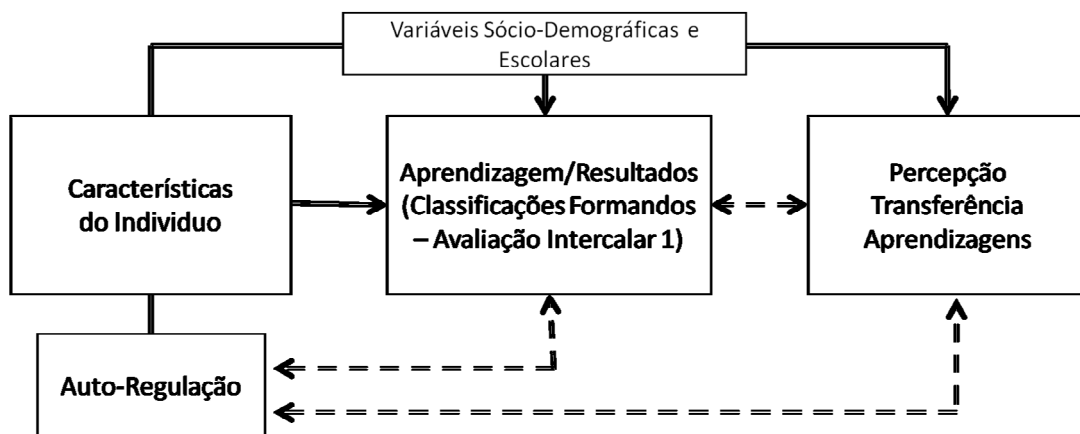
Pretende-se, desta forma, contribuir para o alargamento e aprofundamento do conhecimento sobre os processos de transferência e dos factores que podem estar

associados e que os podem, mesmo, determinar. Mais concretamente, iremos analisar as relações existentes entre a auto-regulação da aprendizagem e a transferência de aprendizagens em formandos do 3.º Ciclo que frequentam CEF's. Pretendemos ainda, com este estudo, analisar as possíveis relações existentes entre outras variáveis sócio-demográficas e escolares, como sexo ou as retenções passadas, quer na auto-regulação, quer na transferência de aprendizagens.

Consideramos que a análise da relação entre auto-regulação e transferência de aprendizagens, bem como o âmbito do seu estudo, os CEF's, constituem os principais contributos inovadores face à pesquisa existente sobre transferência de aprendizagens. Os resultados a apresentar poderão também implicar conhecimento relevante para teóricos e profissionais da educação.

Assim, segundo os principais estudos sobre auto-regulação, os alunos que mais regulam as suas aprendizagens e que utilizam variadas estratégias de auto-regulação são melhor sucedidos academicamente (Pintrich & Schrauben, 1992; Ryan & Pintrich, 1997; Rosário *et al.*, 2005; Bilde *et al.*, 2011). Por outro lado, no principal modelo sobre transferência, ainda actualmente aceite academicamente, a aprendizagem é mediadora da transferência, sendo que esta se verifica em termos de generalização e retenção (Baldwin & Ford, 1988). Tais considerações levam-nos a perspectivar um conjunto de relações entre as variáveis do nosso estudo que procuramos traduzir na Figura 3.

Figura 3: Relações das Variáveis em Estudo



Assim, formalizamos os seguintes objectivos para o estudo empírico:

1. Descrever os níveis da auto-regulação dos formandos dos CEF's;

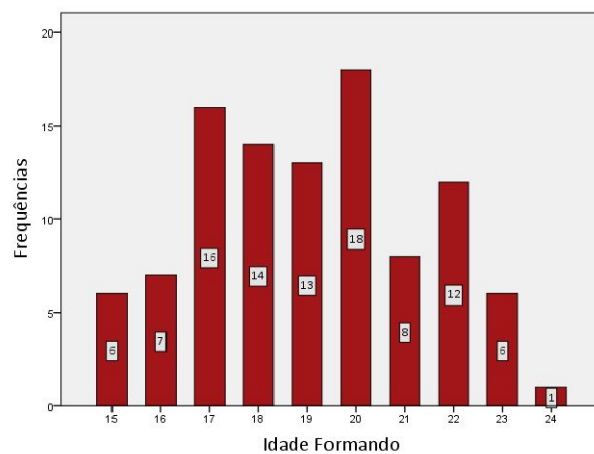
2. Descrever os níveis da percepção de Transferência das Aprendizagens dos formandos dos CEF's;
3. Compreender se a percepção de auto-regulação dos indivíduos se encontra positiva e significativamente associada à transferência de aprendizagens dos formandos;
4. Compreender as relações entre variáveis sócio-demográficas e auto-regulação e transferência de aprendizagens;
5. Compreender as relações entre variáveis escolares, auto-regulação e transferência de aprendizagens.

1.2 - Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 101 formandos de Cursos de Educação e Formação de Jovens, todos ministrados pela entidade formadora Índice Consultores.

Composta por formandos de ambos os sexos, 48 (47,5%) são do sexo masculino e 53 (52,5%) e portanto, a maioria, são do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os 15 e os 24, sendo a sua média 19,08 (DP=2,2). Na Figura 4 é possível analisar mais detalhadamente as frequências das idades dos formandos, verificando-se, por exemplo, que a maioria apresenta 20 anos de idade (N=18).

Figura 4: Frequências das Idades da Amostra (N=101)



No total, os formandos distribuem-se por 9 CEF's, em funcionamento no momento da implementação do estudo, sendo que a Índice Consultores dispunha de

17 CEF'S aprovados. Com aproximadamente 15 formandos por curso, que daria um total aproximado de 257 formandos, no momento da aplicação dos questionários, apenas 9 cursos dos 17 aprovados estavam em funcionamento e foram, por esse motivo, alvo de estudo. A relação entre o número de formandos aprovados, em curso no momento da aplicação dos questionários e dos questionários aplicados é visível no Quadro 4.

Quadro 4: Distribuição dos Formandos pelos CEFS

	Curso – Local	Nº Total Formandos	Nº Formandos em curso no momento de aplicação do questionário	Nº Quest. Recolhidos	Respostas Obtidas (%)
1	Instalação e Operação de Sistemas Informáticos – Ancede	15	13	13	100%
2	Cozinha – Abragão	15	15	15	100%
3	Apoio Familiar e à Comunidade – Oldrões	16	9	9	100%
4	Cozinha – Serpa	15	8	8	100%
5	Cozinha – Vila Nova de São Bento	16	11	11	100%
6	Instalação e Operação de Sistemas Informáticos – Vagos	16	10	8	80%
7	Cozinha – Estremoz	15	15	15	100%
8	Soldadura – Meixedo	15	7	7	100%
9	Electromecânica de Equipamentos Industriais - Abragão	15	15	15	100%
TOTAL		138	103	101	98%

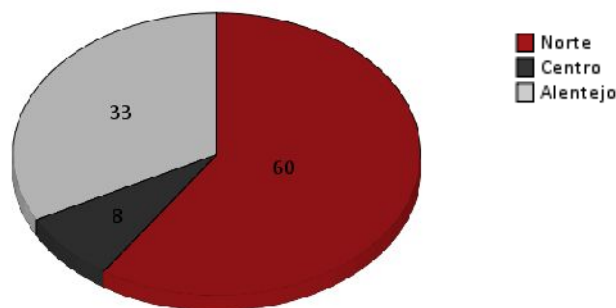
Da análise do Quadro 4 fica visível que, apesar de cada curso contar inicialmente com 15 ou 16 formandos, no momento da aplicação, o número de formandos em curso é mais reduzido. A explicação para a diferença encontrada relaciona-se com a desistência de formandos, por motivos variados como questões familiares e/ou de saúde ou por questões profissionais, no sentido em que vários formandos continuam à procura de trabalho apesar de frequentarem os cursos.

No total, é possível verificar que, dos 138 formandos previstos, apenas 103 se mantinham em formação no momento da aplicação dos questionários e, desses foram recolhidos 101 questionários, ou seja, o equivalente a aproximadamente 98% do total de formandos em curso. A diferença entre os formandos em curso e os questionários recolhidos explica-se pela falta de dois formandos à formação no dia da aplicação dos questionários.

Dos dados sócio-demográficos recolhidos é possível caracterizar a nossa amostra em termos de distribuição geográfica e, como podemos verificar na Figura 5,

a maioria dos formados reside na zona Norte (N=60; 59,4%), enquanto o Centro foi o local de onde se recolheram menos questionários (N=8; 7,9%).

Figura 5: Distribuição Geográfica dos Formandos (NUTS II)



Dos dados de caracterização escolar da amostra, verificou-se que 31,7% (N=32) dos formandos tinha deixado de estudar há um ano antes de ingressar no curso e que 42,5% (N=43) já não estudava há dois anos ou mais. Apenas 25,7% (N=26) dos formandos tinha estado a estudar no ano imediatamente anterior ao início do curso.

Em termos de retenção, 84,2% (N=85) dos formandos ficou retido pelo menos uma vez no seu percurso escolar, contra apenas 15,8% (N=16) de formandos que nunca ficaram retidos. Ao analisar a relação entre género e retenção podemos verificar que dos 48 rapazes que compõem a amostra, 42 (88%) ficou retido alguma vez no seu percurso, contra apenas 6 (13%) que nunca tiveram qualquer retenção. Já nas raparigas, das 53 que fazem parte da amostra, 43 (81%) ficaram retidas e apenas 10 (19%) não tiveram qualquer retenção. É pertinente ainda perceber que, dos 85 formandos que ficaram retidos, 42 (49%) são do sexo masculino e 43 (51%) são do sexo feminino.

Quadro 5: Relação entre Sexo e Retenção

Sexo	Retenção		Total
	Sim	Não	
Masculino	42	6	48
Feminino	43	10	53
Total	85	16	101

Também ficou claro que a maioria dos formandos nunca frequentou qualquer formação sobre métodos de estudo (N= 68; 67,3%), enquanto 12,9% (N=13) tiveram

formação uma vez e 15,9% (N=16) dos formandos afirmaram ter tido formação sobre métodos de estudo duas ou mais vezes no seu percurso escolar. Por último, da amostra apresentada, 70,3% (N=71) dos formandos afirmaram nunca ter recorrido a explicações fora da escola e apenas 11,9% (12) indicaram ter recebido apoio especial na escola.

1.3 - Instrumentos

Foram aplicados aos formandos que constituem a nossa amostra duas escalas distintas; uma de auto-regulação e outra de transferência de aprendizagens. Foi ainda aplicado um questionário de levantamento de dados sócio-demográficos e escolares. De seguida passaremos a descrever cada uma dos instrumentos utilizados.

1.3.1 - Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Escolares

Este questionário foi construído propositadamente para este estudo, com o objectivo de recolher dados sócio-demográficos e escolares sobre cada formando, nomeadamente, a idade, o sexo e o local de morada. Este questionário solicita ainda ao formando que coloque o seu nome para que seja possível, posteriormente, emparelhar as respostas dos formandos com as suas avaliações do primeiro período intercalar de avaliação.

Esta medida que será utilizada para analisar os resultados dos formandos no curso que frequentam, não estava disponível para todos os CEF's, visto que, face à data de início de alguns deles, os formandos não tinham ainda chegado ao final do primeiro período da formação, momento em que a equipa pedagógica procede à avaliação intercalar dos formandos.

O questionário coloca ainda questões relativas ao percurso escolar do formando, tais como: "Há quanto tempo tinhas deixado de estudar antes de iniciar este curso?", ou "Durante o teu percurso ficaste retido em algum ano?". As respostas às questões desta segunda parte do Questionário de Dados Sócio-Demográficos e Escolares foram definidas à partida e os formandos teriam que escolher a hipótese que melhor se adequasse ao seu caso, colocando uma cruz nessa resposta. O questionário na sua versão final, isto é, na versão apresentada e respondida pelos formandos poderá ser visualizado no Anexo 3.

No geral este questionário constitui um instrumento essencial de caracterização da amostra e fornece-nos ainda dados cujas relações quer com a auto-regulação, quer com a transferência de aprendizagens serão analisadas posteriormente.

1.3.2 - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem – QAEARA

O QAEARA tem como principal objectivo proceder à avaliação das crenças de auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem dos sujeitos, considerando para o efeito as suas características pessoais e contextos educativos (Lourenço, 2007).

O QAEARA é composto por dez itens (ver Quadro 6) em que os formandos são questionados sobre a sua capacidade de implementar várias estratégias de auto-regulação das aprendizagens e, desta forma a escala mede a capacidade percebida dos formandos para implementarem essas estratégias. Neste sentido o questionário inicia-se com a expressão “*Eu consigo...*”, levando os respondentes a ponderar a sua capacidade para por em prática cada uma das opções enumeradas nos itens.

As opções de resposta foram apresentadas por intermédio de uma escala tipo Likert de 5 pontos em que 1 corresponde a discordo totalmente e 5 a concordo totalmente.

Quadro 6: Itens do QAEARA (Lourenço, 2007)

Itens - QAEARA
1. Estabelecer objectivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar.
2. Organizar o meu tempo para conseguir tudo o que preciso.
3. Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.
4. Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.
5. Selecionar a informação mais importante de um texto.
6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos...segundo a ordem de importância das ideias.
7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.
8. Preparar os exames/testes com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.
9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.
10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.

Dos procedimentos de análise das propriedades psicométricas do QAEARA efectuadas por Lourenço (2007), pode-se afirmar que este apresenta boa fiabilidade, assente numa medida de consistência interna robusta, com valores de $\alpha=0.90$ para uma amostra de 500 estudantes do 3º ciclo do ensino básico e $\alpha=0.89$ para uma amostra de 750 alunos do mesmo ciclo.

Em termos da análise factorial, Lourenço, (2007) encontrou apenas um factor, com valor próprio de 5,3 e variância explicada de 52,8%, na amostra de 500 alunos e com valor próprio de 5,0 e uma variância explicada de 50% na amostra dos 750

alunos, mostrando que o QAEARA revela as características psicométricas adequadas para a avaliação do constructo auto-eficácia para a auto-regulação da aprendizagem.

Numa outra utilização, Castro (2007), encontrou valores semelhantes para o QAEARA, com a verificação de um factor, que explica 44,8% da variância (N= 1310). No estudo de Castro (2007) são também usados alunos do 3º ciclo do ensino básico, com idades entre 11 e 17 anos. Em termos de fiabilidade, esta escala apresentou um $\alpha=0.88$, valor que continua a ser bastante robusto em termos da consistência interna do instrumento.

Será ainda relevante apresentar alguns dados descritivos dos dez itens do QAEARA e, para tal são apresentados no Quadro 7 os valores de média (M), desvio-padrão (DP), das três aplicações referidas.

Quadro 7: Estatística Descritiva do Itens do QAEARA (Lourenço, 2007 e Castro, 2007)

	Lourenço (2007)				Castro (2007)	
	N=500		N=750		N=1310	
	M	DP	M	DP	M	DP
QAEARA1	3.54	.82	3.55	.80	3.6	.1
QAEARA2	3.76	.91	3.76	.83	3.7	.9
QAEARA3	3.44	.93	3.42	.87	3.4	.9
QAEARA4	3.57	.99	3.54	.97	3.5	1.0
QAEARA5	3.73	.97	3.74	.93	3.8	.9
QAEARA6	3.72	.98	3.70	.93	3.8	1.0
QAEARA7	3.83	.86	3.79	.88	3.8	1.0
QAEARA8	3.63	.97	3.65	.93	3.5	1.0
QAEARA9	3.73	.99	3.79	.96	3.8	1.0
QAEARA10	3.75	.91	3.80	.89	3.8	1.0

Em suma, a opção de utilização desta escala resultou da análise dos resultados que apresentou na sua aplicação a alunos do 3º Ciclo (Castro, 2007; Lourenço, 2007) e também por ter um tamanho reduzido de itens, factor importante considerando que os formandos iriam responder a várias escalas. No geral, o QAEARA apresentou sempre valores psicométricos robustos que estimulam a sua utilização.

1.3.3 - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos – QPPTA

Quanto ao instrumento utilizado para a transferência de aprendizagens, optámos por elaborar um novo instrumento por se ter verificado que a primeira opção

que seria a utilização do LTSI – *Learning Transfer System Inventory* (Holton *et al.*, 2000), não era o mais adequado face ao contexto de aplicação do presente estudo.

Com efeito, certos itens do LTSI, mais concretamente os itens relacionados com as subescalas de Suporte do Supervisor ou Satisfação com a Ocupação ou ainda Auto-eficácia de desempenho, apresentavam uma formulação que considerámos desajustada ao contexto da actual aplicação. O LTSI foi produzido para avaliar a transferência da formação para o local de trabalho e, por esse motivo, insere-se no contexto de estudo de formações de curta duração, de cariz profissional com o objectivo de formação contínua em que os formandos são trabalhadores a frequentar acções de aperfeiçoamento de competências.

Por todos estes motivos, mas também porque se tornou relevante incorporar aspectos de outras teorias de transferência - como por exemplo, a noção de planos de transferência desenvolvido por Caffarella (2002) - no questionário foi fundamental produzir uma nova ferramenta de recolha de dados a que chamámos de QPPTA – Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – Versão formandos.

O nosso contexto de estudo, por outro lado, diz respeito a uma formação inicial, com uma dupla vertente, escolar e profissional e com uma duração aproximada de ano e meio. Os formandos não desempenhavam a profissão que aprendem no curso antes de o iniciar e, no momento de aplicação do questionário, não tinham ainda ingressado no mercado de trabalho.

O QPPTA apresenta nove secções específicas, nomeadamente: (1) Reacções de utilidade, (2) Reacções afectivas, (3) Satisfação com a escolha da futura ocupação, (4) Transferência da formação, (5) Design de transferência, (6) Suporte do supervisor/formador, (7) Auto-eficácia de desempenho, (8) Feedback de desempenho e, por último, (9) Retenção da formação. Cada secção é composta por um número variável de itens (ver Quadro 8), desde 4 a 8, respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1- Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem Discordo; 4 Concordo e 5 – Concordo Totalmente), de acordo com a opinião do formando face a cada afirmação. Cada secção poderá apresentar um resultado parcial, e juntas representarão um total relativamente à Transferência Percebida de Aprendizagens dos formandos. No total, o QPPTA tem 56 itens, não havendo nenhum item com sentido invertido.

As secções representam factores importantes que têm vindo a ser estudados ao nível da transferência, quer em modelos teóricos, quer em investigações empíricas. Por exemplo, as áreas Suporte do Supervisor, Design de Transferência, Auto-eficácia de desempenho e Feedback de desempenho são subescalas do LTSI (Holton *et al.*, 2000) e são amplamente estudadas por esse motivo. Para efeitos deste estudo, as variáveis preditoras dessas áreas foram medidas através de indicadores adaptados do LTSI (Holton *et al.*, 2000).

Neste sentido, o Suporte do Supervisor é descrito por Holton e colaboradores (2000) como o grau em que os supervisores e chefias apoiam os formandos a aplicar, no local de trabalho, o que aprendem na formação. Neste estudo, os supervisores são encarados como os formadores e é avaliado o apoio e motivação que prestam aos formandos durante a formação. Por esse motivo, os itens que descrevem esta área tiveram que ser adaptados e diferem dos encontrados no LTSI. Exemplos de itens desta subescala são, “Os formadores indicam-me formas de melhorar o meu desempenho”; “Os formadores são pessoas interessadas no meu bom desempenho”, “Os formadores motivam-me para a formação”, ou ainda, “Os formadores elogiam-me quando faço um bom trabalho”. Estudos empíricos parecem mostrar que, quanto maior o apoio dos supervisores, mais facilmente os formandos transferem as aprendizagens (Colquitt *et al.*, 2000).

Design de Transferência é outra das áreas que encontramos no LTSI (Holton *et al.*, 2000) e refere-se ao grau em que a formação é desenhada para a transferência. Neste ponto, também Caffarella (2002) falou em planos de transferência, ou seja, estratégias planificadas previamente para auxiliar os formandos na aplicação das aprendizagens. Alguns exemplos de itens desta área são, “Recebi muitos exemplos de como utilizar o que aprendo na formação”, “Os exercícios têm-me ajudado a aplicar o que aprendo”, ou ainda “As técnicas utilizadas na formação ajudam-me a aplicar o que aprendo”.

A Auto-eficácia já foi identificada na primeira parte deste trabalho como uma das características mais estudadas ao nível da transferência e com resultados que parecem sustentar a noção de que existe uma relação positiva entre a auto-eficácia e transferência (Holladay & Quiñones, 2003; Machin & Fogarty, 1997; Tziner *et al.*, 2007). Esta característica significa que o formando tem a capacidade de alterar o seu comportamento quando o desejar, no sentido de o melhor ajustar para a aprendizagem e para a transferência. Os itens seleccionados para esta área foram, entre outros, “Quando não consigo fazer alguma coisa à primeira, insisto até conseguir” ou “Confio na minha capacidade para aprender novos conhecimentos”.

O Feedback de desempenho foi também identificada por Holton e colaboradores (2000), faz parte do LTSI e refere-se, nesse instrumento às informações que os formandos recebem sobre o seu desempenho ao regressar ao trabalho (Holton *et al.*, 2000). Para efeitos deste trabalho, o Feedback de desempenho será considerado como a informação que os formandos recebem de formadores e outras pessoas-chave, durante a sua aprendizagem, sobre o seu desempenho na formação. De referir que os CEF têm uma componente prática muito forte e o feedback versa muitas vezes componentes profissionais da formação. Exemplos de itens desta área são, “É importante para mim receber informação dos formadores sobre o meu desempenho” ou “Considero a opinião de pessoas de fora da formação para melhorar o meu desempenho”.

As áreas, Reacções de Utilidade e Reacções Afectivas, derivam da taxonomia de avaliação da formação de Kirkpatrick (1959; 2008) e pretendem analisar em que medida aspectos da formação como os conteúdos, a metodologia, a utilidade da informação ou das práticas influenciam a sua capacidade de transferência. Os itens que formam o questionário são retirados do estudo de Velada (2007) e adaptados para o contexto e formandos da presente investigação.

Segundo Kirkpatrick (2008), para a formação ser efectiva é importante que os formandos demonstrem reacções positivas e que favoreçam a sua aprendizagem. Sem esta característica, os formandos “não estarão motivados para aprender” (p. 27). A distinção entre reacções afectivas e de utilidade é um contributo de Warr e Bunce (1995) e referem-se, no caso das reacções afectivas, à opinião/gosto dos formandos pelas características da formação, do formador, dos temas, entre outros tópicos que se queiram considerar. No caso das reacções de utilidade, refere-se à importância que tais características terão na melhoria da performance dos formandos no pós-formação. Empiricamente, porém, não se tem conseguido provar que exista uma relação entre estas medidas de reacção e a transferência (Colquitt *et al.*, 2000; Velada, 2007).

Ainda quanto a estas áreas, considerámos os seguintes itens para Reacções de utilidade, “Tenho desenvolvido competências profissionais na formação”, “A formação está a ser útil para mim” ou ainda “A formação tem-me ajudado a aprender melhor”. Quanto às Reacções afectivas, temos, “Gosto de vir à formação”, “Estou motivado para aprender”, ou “Estou satisfeito com os temas dos módulos”.

A Transferência da Formação pretendeu medir a percepção dos formandos face à sua transferência e foi operacionalizada através de itens como “Aplico a diferentes contextos o que aprendo na formação”, “Com o que aprendo na formação consigo fazer coisas novas sozinho” ou “Penso em várias formas de aplicar o que aprendo na formação”. Esta área pretendeu englobar os dois componentes da

transferência segundo o Modelo do Processo da Transferência (Baldwin & Ford, 1988), que são a generalização e manutenção.

Por outro lado, foram ainda consideradas as orientações da Caffarella (2002) ao nível da necessidade dos formandos implementarem planos de aplicação e estratégias que facilitem a transferência. Neste sentido, procuramos perceber se os formandos planificam a transferência e se seleccionam estratégias de implementação.

A Satisfação com a escolha da futura ocupação é uma adaptação do factor satisfação com a ocupação que, em 1986, Noe e Schmitt acreditaram influenciar a transferência no sentido em que mediava certas características como a motivação para a formação e a motivação para a transferência. Teoricamente coloca-se a hipótese de que uma maior satisfação com a profissão e neste caso com a escolha da profissão futura resulte numa maior predisposição dos formandos para transferir.

Esta assumpção baseia-se ainda na ideia de que o clima de transferência afecta significativamente a motivação individual para a transferência (Holton *et al.*, 2007) e que a satisfação com a ocupação, tal como o suporte do supervisor são componentes do clima de transferência. Esta área é composta por itens como “Estou satisfeito com as funções da profissão que estou a aprender”, “Sinto-me realizado por ter escolhido esta profissão” ou ainda “Penso que serei um bom profissional”.

Por último, a Retenção da formação remete-nos para o Modelo proposto por Baldwin e Ford (1988) em que a retenção é condição fundamental para que a transferência ocorra, no sentido em que o formando apenas poderá transferir o que, de facto, aprendeu e reteve. Aqui, foram seleccionados itens como “Consigo falar sobre conteúdos que aprendi na formação”, “Lembro-me da maioria dos temas da formação” ou “Consigo aplicar com sucesso as técnicas aprendidas na formação”.

Quadro 8: Secções do QPPTA

Secção	Nº Itens	Definição	Base Teórica
Reacções de Utilidade	8	Importância conferida à informação, metodologias e outros aspectos da formação.	Kirkpatrick (1959, 2008); Warr & Bunce (1995); Velada (2007).
Reacções Afectivas	8	Satisfação face aos vários componentes da formação.	
Satisfação com a escolha da minha futura ocupação	5	Satisfação com a profissão escolhida e motivação para a exercer.	Noe & Schmitt (1986); Holton <i>et al.</i> (2000).
Transferência da Formação	6	Percepção sobre a capacidade para transferir (aplicar em contextos semelhantes ou dispares da formação).	Baldwin & Ford (1988); Caffarella (2002).
Design de Transferência	7	Presença de estratégias de transferência na formação.	Holton <i>et al.</i> (2000); Caffarella (2002).
Suporte Supervisor/Formador	8	Existência apoio e motivação fornecido pelos formadores durante a formação.	Holton <i>et al.</i> (2000); Colquitt <i>et al.</i> (2000)

Auto-Eficácia de Desempenho	5	Capacidade de ajustamento do comportamento dentro e fora da formação para melhorar o desempenho.	Machin & Fogarty (1997); Holton <i>et al.</i> (2000); Tziner <i>et al.</i> (2007).
Feedback Desempenho	4	Informação recebida de formadores ou outras pessoas-chave sobre o desempenho.	Holton <i>et al.</i> (2000); Caffarella (2002).
Retenção da Formação	4	Percepção sobre quantidade e qualidade de informação e práticas aprendidas na formação.	Baldwin & Ford (1988);

Para concluir, será relevante referir que, antes do questionário assumir a sua forma final foi elaborado um estudo preliminar (Hill & Hill, 2005) para auxiliar na validação do novo questionário, cujos principais objectivos foram: validação de conteúdo, adequação da linguagem à população-alvo e validação de *layout*. Assim, o questionário foi validado primeiramente por 6 docentes dos cursos CEF. Para tal, foi enviado, por e-mail o questionário e um guião de validação (ver Anexo 1). Das respostas dos professores concluiu-se que a linguagem era adequada e o tamanho também estava dentro das capacidades de atenção e envolvimento dos formandos.

Após esta validação, os questionários foram aplicados a um pequeno grupo de formandos de CEF que não constituiriam parte da amostra no sentido de verificar, uma vez mais a adequação do questionário. Passaremos então a descrever os procedimentos e resultados obtidos.

1.3.3.1 - Estudo Preliminar do QPPTA com formandos

A validação do conteúdo pelos formandos foi efectuada no dia 18 de Julho de 2011, pelas 14h00, em dois cursos de Educação e Formação de Jovens, no momento, em funcionamento, em Leiria. Os cursos em questão eram de Logística e Armazenagem e de Práticas Administrativas, ambos de Tipo 4, à semelhança dos cursos que representam amostra seleccionada para o desenvolvimento do estudo empírico.

A investigadora foi apresentada aos formandos pela formadora do módulo que, posteriormente se dirigiu para outra sala de formação com 7 formandos, para se proceder ao preenchimento dos questionários. Assim que os formandos se sentaram a investigadora apresentou-se melhor, explicou o propósito do questionário e que iriam responder para posteriormente responderem também ao guião de validação desse mesmo questionário (ver Anexo 2). A investigadora perguntou se alguém tinha alguma questão e prontificou-se a responder a qualquer dúvida que tivessem. Os formandos começaram a responder ao questionário e, à medida que iam terminando, a investigadora entregou o guião. No total, demoraram 25 minutos a responder ao questionário e ao guião, sendo que o questionário terá demorado cerca de 15 minutos.

No final, a investigadora agradeceu novamente a colaboração dos formandos e eles voltaram à sala de formação para continuarem com a sua aprendizagem.

O grupo de formandos que respondeu ao questionário e ao guião era composto por 4 rapazes e 3 raparigas, entre os 16 e os 18 anos de idade. As principais respostas dos formandos em termos da Imagem do questionário demonstraram que este teria um tamanho adequado, de fácil leitura e organizado. No quadro 4 é possível observar mais detalhadamente as respostas dos formandos. Será ainda relevante transcrever as observações efectuadas pelos formandos, nomeadamente: “Está um bom questionário, esclarecedor, percebe-se em condições”. “Evitar fazer questões muito parecidas pois acaba por se tornar um pouco aborrecido”. “Tentar não ser tão repetitivo nas perguntas. Ter mais variedade de escolha”.

Quadro 9: Resumo Respostas dos Formandos sobre Imagem

	Sim	Não	Observações
1 – Achaste o questionário muito grande?		6	Nada referido
2 – Respondeste a todas as questões?	6		Nada referido
3 – Conseguiste ler facilmente todas as questões?	6		Nada referido
4 – Achaste aborrecido responder às questões?		6	Nada referido
5 – Achaste que o questionário é organizado?	6		Nada referido
6 – Terias vontade de responder ao questionário ?	6		Nada referido

Quanto ao conteúdo, foram colocadas questões relativamente ao cabeçalho, às questões e à linguagem utilizada. Uma vez mais os formandos pareceram compreender todas as questões e consideraram pertinentes as indicações disponibilizadas nos enunciados. No quadro 5 podemos observar as respostas dos formandos.

Quadro 10: Resumo Respostas dos Formandos sobre Conteúdo

	Sim	Não	Observações
1 – Leste o cabeçalho inicial?	6		Nada referido
2 – Achaste o cabeçalho inicial muito grande?	2	4	Nada referido
3 – Achaste que a informação do cabeçalho inicial é importante?	6		Nada referido
4 – Percebeste todas as questões do questionário?	6		Nada referido
5 – Achaste que a escala de resposta é fácil de usar?	6		Nada referido
6 – Tiveste que ler mais do que uma vez alguma questão?	1	5	Nada referido
7 – Apareceu alguma palavra que não sabes o significado?		6	Nada referido
8 – Achaste interessante o tema do questionário?	6		Nada referido
9 – Gostate de responder ao questionário?	6		Nada referido
10 – Sentiste que muitas perguntas são repetidas?	5	1	Algumas são muito parecidas
11 – Para ti foi fácil responder às questões?	6		Nada referido

Como observações, os formandos referiram que “O questionário está bom, mas é muito repetido” e que “Está bem elaborado, organizado mas está cansativo porque as perguntas repetem muito, e um pouco confuso”.

Decorrente das respostas dos formandos, foram efectuadas algumas alterações no questionário. No geral, os formandos consideraram as perguntas repetitivas ou parecidas. Tendo em conta o âmbito do questionário não foi possível, nesta altura, eliminar questões, ou alterar grandemente a sua formulação. No entanto, foi alterada a ordem pela qual apareciam no sentido de diversificar a formulação das questões a que os formandos iriam responder. Após essas alterações considerou-se que os questionários estariam na sua versão final e prontos para serem aplicados (ver Anexo 3).

1.4 - Procedimentos

O protocolo de investigação foi aplicado em grupo, em 9 CEF's, durante o mês de Agosto e Setembro de 2011, nas instalações onde decorrem as sessões de formação, em tempo cedido pelos formadores. Será importante referir que a aplicação foi efectuada de uma única vez em cada CEF, tendo sido solicitada a participação dos formandos presentes. No caso de estarem formandos a faltar na sessão em que os questionários foram aplicados, esses formandos não foram incluídos no estudo.

A aplicação dos questionários foi realizada pela investigadora ou, quando tal não foi possível, pelos/as mediadores/as dos cursos, procedendo-se, sempre a uma apresentação verbal e por meio de uma folha introdutória com os objectivos do estudo e o carácter confidencial e voluntário das respostas.

O tempo de resposta não estava determinado à partida, embora fosse indicado aos formandos um tempo médio de resposta de 15/20 minutos. Nenhum formando se recusou a participar, tendo a recolha de questionários ter resultado numa amostra de 101 formandos.

A análise dos dados recolhidos foi efectuada por intermédio do programa estatístico SPSS (na versão 19.0), através do qual foram testadas as relações entre as diferentes variáveis, tendo sido elaborados análises de consistência das escalas e correlações entre as variáveis.

2. Resultados

A averiguação dos dados recolhidos iniciou-se por uma análise preliminar das características psicométricas do QAEARA - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem e do QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens. Apresentaremos de seguida os principais resultados encontrados para cada Escala, no sentido de posteriormente procedermos à sua discussão.

2.1 - Características psicométricas do QAEARA - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem

No sentido de validar o QAEARA para a amostra do presente estudo, efectuou-se uma análise por sujeito e de seguida realizou-se uma análise por item. No caso da análise por item não se verificou qualquer exclusão, visto que nenhum item apresentou missing values acima dos 20%. No caso da análise por sujeito, teve que se excluir o sujeito nº 84, pois não respondeu a qualquer item do QAEARA (ver Quadro 11).

Quadro 11: N° e Percentagem de Missing Values por sujeito no QAEARA

Sujeito	N° Missings	% Missings
48	1	10
90	1	10
75	1	10
96	1	10
84	10	100

No seguimento da análise do QAEARA, procedeu-se ao cálculo da consistência interna, através do cálculo do coeficiente de alfa de *Cronbach* para verificar as capacidades psicométricas da escala. O valor encontrado de .810 sugere um bom nível de fiabilidade da consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 12 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 96 respondentes.

Quadro 12: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens do QAEARA

QAEARA - item	M	DP	r	α (com exclusão do item)
QAEARA1	4,05	,639	,228	,650
QAEARA2	4,16	,759	,307	,642
QAEARA3	4,29	4,160	,783	,475
QAEARA4	3,96	,767	,406	,634
QAEARA5	4,56	4,121	,802	,462
QAEARA6	4,01	,718	,139	,655
QAEARA7	4,05	,531	,394	,642
QAEARA8	3,98	,711	,267	,646
QAEARA9	4,17	,675	,284	,645
QAEARA10	4,19	,549	,376	,643
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach α = .810</i> M = 4,14; DP = 0,96			

Dos dados apresentados no Quadro 12 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

2.2 - Características psicométricas do QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens

Os procedimentos adoptados para análise das características psicométricas do QPPTA iniciaram-se com a identificação da dimensionalidade de cada secção, pois, segundo Almeida e Freire (2003, p.200) “um dos aspectos prévios à análise dos resultados numa ou mais provas psicológicas prende-se com o estudo da dimensionalidade dos seus itens”. Com esta análise respondemos ao objectivo de averiguar a composição das secções e das relações entre as variáveis que integram cada uma das suas componentes ou factores (Reis, 2001).

Neste sentido, foram efectuadas 9 Análises de Componentes Principais (ACP), uma por cada secção do questionário. Esta opção metodológica deveu-se ao referencial teórico operacional que nos indica que não estamos perante um conceito unificado, ou variável latente, mas sim, perante vários esquemas independentes que, apesar de poderem apresentar uma relação estatística significativa, dizem respeito a aspectos distintos e autónomos, facto que obriga a que efectuemos a sua análise separadamente.

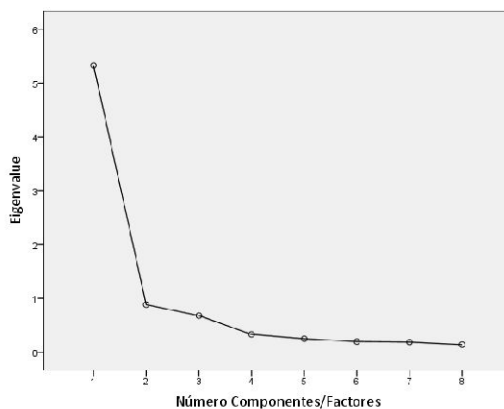
Realizámos então uma análise exploratória em Componentes Principais, separadamente para cada uma das 9 secções.

Na primeira secção, **Reacções de Utilidade (RU)**, os valores das medidas de adequação da amostra (KMO – Kaiser-Meyer Olkin) e o Índice de Esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) que, segundo Pestana e Gageiro (2000), verificam a qualidade das correlações entre as variáveis e antecedem a análise factorial, foram satisfatórios (Quadro 13), permitindo-nos prosseguir com a factorização, de acordo com a solução inicial (*Scree plot* - Figura 6).

Quadro 13: Medidas de Adequação da Amostra para Secção 1 – Reacções de Utilidade

	Valores Encontrados	
KMO	.895	
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	621,255
	df	28
	Sig.	,000

Figura 6: Scree Plot da secção Reacções de Utilidade, ACP com rotação *Varimax*



Nesta secção observou-se ainda as comunalidades, verificando-se que, à excepção do item TA1 ($h^2=.268$) nenhum item apresenta valores inferiores a .40 (as comunalidades encontradas situaram-se entre .610 no item TA7 e .859 no item TA5), que indica o ponto de corte sugerido por Stevens (1999) para se excluir o item.

Assim, a solução inicial apontou para a existência de 1 factor (valor próprio=5,327) interpretável, explicando 66,58% da variância.

Analisando as saturações encontradas (Quadro 14) para a secção Reacções de Utilidade é possível verificar que os 8 itens saturam significativamente (com valores entre .518 no item TA1 e .927 no item TA5) e que nenhum item apresenta saturações inferiores a .30, valor referenciado como limite para considerar a eliminação do item (Almeida & Freire, 2003).

Quadro 14: Análise Factorial da Secção 1 – Reacções de Utilidade, solução inicial (8 itens)

	Item	F1
5	A formação tem-me ajudado a saber como aprender melhor.	.927
4	Tenho aprendido comportamentos importantes para ser bom profissional.	.875
6	Este curso de formação é muito importante.	.864
3	A formação tem-me trazido novos conhecimentos nesta área.	.861
2	A formação está a ser útil para mim.	.842
8	A formação tem aumentado a minha cultura geral.	.792
7	A formação tem-me ajudado a melhorar a minha capacidade de raciocínio.	.781
1	Tenho desenvolvido competências profissionais na formação.	.518

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O cálculo da consistência interna procura analisar em que medida os itens que compõem a escala se apresentam como um todo homogéneo. Assim, o valor encontrado de .924 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 15 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 99 respondentes.

Quadro 15: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Reacções de Utilidade

RU – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA1	3,97	,630	,439	,936
TA2	4,13	,737	,781	,913
TA3	4,21	,746	,802	,912
TA4	4,17	,756	,822	,910
TA5	4,10	,721	,894	,905
TA6	4,10	,735	,804	,911
TA7	3,83	,743	,717	,918
TA8	3,95	,825	,720	,919
E	Alfa de Cronbach α =.924 M=32,46; DP=4,79			

Dos dados apresentados no Quadro 15 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

Na segunda secção, **Reacções Afectivas (RA)**, a solução inicial apontou para a existência de 2 componentes, contudo, o segundo componente era composto de apenas três itens e dois deles saturavam também no primeiro factor. Considerou-se que a solução inicial não era interpretável e prosseguiu-se com a ACP forçada a um componente, com rotação *varimax*. Desta segunda análise resultaram valores de

adequação da amostra satisfatórios, em que $KMO=.879$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) Chi-Square (28) = 488,820; $p \leq .001$. As comunalidade desta secção ficaram entre $h^2=.310$ e $h^2=.773$. A secção das Reacções afectivas apresentou um valor próprio interpretável de 4,820 e uma variância explicada de 60,25%, em que a saturação dos itens mediou entre .116 e .118, para a solução forçada a um factor, com rotação *varimax*.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .903 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 16 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 100 respondentes.

Quadro 16: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Reacções Afectivas

RA – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA9	4,08	,787	,709	,890
TA10	4,00	,816	,820	,879
TA11	4,02	,778	,731	,888
TA12	3,98	,724	,469	,910
TA13	3,79	,782	,725	,889
TA14	4,15	,642	,588	,900
TA15	3,93	,700	,736	,888
TA16	4,00	,853	,780	,883
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> $\alpha=.903$ M=31,95; DP=4,72			

Dos dados apresentados no Quadro 16 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão fortemente correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A terceira secção, referente à **Satisfação com a escolha da minha futura ocupação (SFO)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que $KMO=.841$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) Chi-Square (10) = 249,704; $p \leq .001$. As comunalidades desta secção ficaram entre $h^2=.635$ e $h^2=.724$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 3,406 e uma variância explicada de 68,12%, em que a saturação dos itens mediou entre .797 e .851, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .883 sugere um nível bom de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 17 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 99 respondentes.

Quadro 17: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Satisfação com escolha da Futura Ocupação

SFO – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA17	3,97	,630	,726	,851
TA18	3,83	,770	,753	,842
TA19	4,02	,606	,720	,853
TA20	3,99	,692	,681	,859
TA21	3,59	,821	,708	,857
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> α=.883 M=19,39; DP=8,45			

Dos dados apresentados no Quadro 17 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão fortemente correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A quarta secção, referente à **Transferência da Formação (TF)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que KMO=.853 e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) Chi-Square (15) = 207,914; $p \leq .001$. As comunalidades desta secção ficaram entre $h^2 = .449$ e $h^2 = .645$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 3,358 e uma variância explicada de 55,96%, em que a saturação dos itens mediu entre .670 e .803, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .842 sugere um nível bom de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 18 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 99 respondentes.

Quadro 18: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Transferência da Formação

TF – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA22	3,96	,699	,619	,807
TA23	4,04	,588	,570	,816
TA24	3,97	,543	,660	,801
TA25	4,01	,544	,630	,806
TA26	4,07	,627	,682	,793
TA27	3,99	,735	,539	,827
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> α=.842 M=20,04; DP=2,79			

Dos dados apresentados no Quadro 18 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A quinta secção, referente ao **Design de Transferência (DT)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que $KMO=.919$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) $Chi-Square (21) = 596,819$; $p \leq .001$. As comunalidades desta secção ficaram entre $h^2=.673$ e $h^2=.814$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 5,218 e uma variância explicada de 74,54%, em que a saturação dos itens mediou entre .821 e .902, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .942 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 19 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 97 respondentes.

Quadro 19: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Designs de Transferência

DT – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA28	3,88	,725	,820	,932
TA29	3,96	,815	,861	,928
TA30	3,94	,775	,760	,937
TA31	3,99	,810	,802	,934
TA32	3,86	,854	,849	,930
TA33	3,96	,676	,797	,935
TA34	3,99	,700	,783	,935
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> $\alpha=.943$ M=27,57; DP=4,63			

Dos dados apresentados no Quadro 19 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão fortemente correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A sexta secção, referente ao Suporte do Formador (SF), apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que $KMO=.931$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) $Chi-Square (36) = 952,473$; $p \leq .001$. As comunalidades desta secção ficaram entre $h^2=.595$ e $h^2=.896$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 6,788 e uma variância explicada de 75,42%, em que a saturação dos itens mediou entre .781 e .947, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .959 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No

Quadro 20 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 100 respondentes.

Quadro 20: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Suporte Formador

SF – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA35	3,98	,778	,823	,953
TA36	4,15	,687	,811	,954
TA37	4,10	,704	,820	,953
TA38	4,02	,829	,870	,951
TA39	4,03	,717	,864	,951
TA40	4,02	,778	,927	,948
TA41	4,01	,859	,897	,949
TA42	4,01	,718	,721	,958
TA43	4,00	,841	,731	,958
Escala Total	Alfa de Cronbach α =,959 M=36,32; DP=5,99			

Dos dados apresentados no Quadro 20 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão fortemente correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A sétima secção, referente à **Auto-Eficácia de Desempenho (AEF)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que $KMO=.837$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) Chi-Square (10) = 304,577; $p \leq .001$. As comunalidade desta secção ficaram entre $h^2=.663$ e $h^2=.754$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 3,602 e uma variância explicada de 72,00%, em que a saturação dos itens mediou entre .814 e .868, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .903 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 21 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 100 respondentes.

Quadro 21: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Auto-Eficácia de Desempenho

AED – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA44	4,01	,785	,711	,889
TA45	3,95	,642	,765	,873
TA46	4,04	,680	,749	,876
TA47	4,13	,580	,770	,875
TA48	4,07	,700	,782	,869
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> α=.903 M=20,20; DP=2,87			

Dos dados apresentados no Quadro 21 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão fortemente correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A oitava secção, referente ao **Feedback de Desempenho (FD)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra satisfatórios, em que KMO=.768 e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) Chi-Square (6) = 135,991; $p \leq .001$. As comunalidade desta secção ficaram entre $h^2 = .436$ e $h^2 = .725$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 2,55 e uma variância explicada de 63,78%, em que a saturação dos itens mediou entre .661 e .839, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de *Cronbach*. O valor encontrado de .807 sugere um nível bom de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 22 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 100 respondentes.

Quadro 22: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Feedback Desempenho

FD – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA49	4,11	,650	,682	,727
TA50	3,99	,611	,655	,742
TA51	4,01	,674	,690	,722
TA52	3,84	,662	,473	,827
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach</i> α=.807 M=15,95; DP=2,07			

Dos dados apresentados no Quadro 22 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

A última secção, referente à **Retenção da Formação (RF)**, apresentou uma solução inicial interpretável para um factor, com valores de adequação da amostra

satisfatórios, em que $KMO=.836$ e o índice de esfericidade (Bartlett's Test of Sphericity) $Chi-Square(6) = 299,327$; $p \leq .001$. As comunalidades desta secção ficaram entre $h^2=.797$ e $h^2=.865$. Esta secção apresentou um valor próprio interpretável de 3,26 e uma variância explicada de 81,45%, em que a saturação dos itens mediou entre .883 e .930, para a solução inicial.

De seguida, verificámos a fiabilidade da secção, encontrando o valor de consistência interna da escala, pelo cálculo do Alfa de Cronbach. O valor encontrado de .924 sugere um nível excelente de consistência interna (Hill & Hill, 2005). No Quadro 22 apresentamos as médias, desvio-padrão e índices de consistência interna, para uma análise com 99 respondentes.

Quadro 23: Médias, desvios-padrão, correlações corrigidas e índices de consistência interna dos itens da secção Retenção da Formação

RF – item	M	DP	r (com exclusão do item)	α (com exclusão do item)
TA53	3,91	,656	,795	,907
TA54	3,84	,779	,870	,883
TA55	3,90	,614	,809	,905
TA56	3,90	,721	,826	,897
Escala Total	<i>Alfa de Cronbach $\alpha=.924$ M=15,55; DP=2,50</i>			

Dos dados apresentados no Quadro 23 verificamos que todos os itens contribuem para a consistência da escala, estão correlacionados entre si e, nesse sentido, não deverá proceder-se à exclusão de qualquer item.

Em suma, podemos concluir que as várias secções do QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens, revelam características psicométricas adequadas para a avaliação dos vários constructos a que dizem respeito. No Quadro 24 apresentamos, para cada uma das 9 secções do QPPTA, o número de itens, o número de sujeitos, média, desvio-padrão, valor próprio, variância explicada e Alfa de Cronbach encontrados nas análises efectuadas.

Quadro 24: Número de itens, N, média, desvio-padrão, valor próprio, variância explicada e Alfa de Cronbach de cada secção do QPPTA.

Secção	Nº Itens	N	Min.	Máx.	Média	DP	Valor Próprio	Variância Explicada	α de Cronbach
1. Reacções de Utilidade RU	8	100	10	40	32,49	4,80	5,33	66,58%	.924
2. Reacções Afectivas RA	8	100	20	40	32,02	4,71	4,82	60,25%	.903
3. Satisfação com a escolha da minha futura ocupação	5	100	10	25	19,40	2,89	3,41	68,12%	.883
4. Transferência da Formação	6	100	16	30	24,00	2,80	3,36	55,96%	.842
5. Design de Transferência	7	100	12	35	27,54	4,57	5,22	74,54%	.943

6. Suporte Supervisor/Formador	8	100	18	45	36,32	5,99	6,79	75,42%	.959
7. Auto-Eficácia de Desempenho	5	100	10	25	20,20	2,87	3,60	72,00%	.903
8. Feedback Desempenho	4	100	10	20	15,95	2,07	2,55	63,78%	.807
9. Retenção da Formação	4	100	8	20	15,54	2,49	3,26	81,45%	.924

2.3 - Análise dos Dados

2.3.1 – Estudos Diferenciais

Para prosseguirmos com a análise dos dados recolhidos foram calculados os valores, para cada formando, do QAEARA e do QPPTA. Para tal procedemos, primeiramente á substituição dos *missing values* pela média, no sentido de não reduzir desnecessariamente o tamanho da amostra (Hill & Hill, 2005). Os únicos casos excluídos da substituição dos *missing values* pela média foi no sujeito nº 84, uma vez que não tinha respondido a qualquer questão do QAEARA e do sujeito nº 100, uma vez que não tinha respondido a qualquer questão do QPPTA. Para os efeitos do presente estudo optou-se pela exclusão dos sujeitos indicados nas respectivas escalas por se considerar que a substituição dos seus resultados poderia tornar os resultados menos genuínos (Hill & Hill, 2005).

De seguida foram efectuados testes diferenciais para compreender quais as características ou perfis de formandos que poderiam apresentar diferenças em relação à auto-regulação ou à transferência.

Procedeu-se, neste sentido, ao cálculo do teste *t de Student*, para comparar duas amostras independentes, nomeadamente em relação ao sexo (masculino/feminino), em relação à retenção dos formandos (ficou retido em algum ano/nunca ficou retido) em relação ao apoio especial (nunca teve apoio especial/teve pelo menos uma vez apoio especial) e, por último, em relação às explicações fora da escola (nunca teve explicações fora da escola/teve, pelo menos uma vez explicações fora da escola). Nestes casos não se encontrou qualquer diferença significativa entre os grupos de participantes. Pelo que se conclui que quer em termos de auto-regulação quer em termos de percepção do processo de transferência de aprendizagens não se verificam diferenças em função daquelas variáveis sociodemográficas e de percurso académico, quando analisadas separadamente. Os Quadros 25, 26, 27 e 28 apresentam o resumo dos valores do teste T para cada uma das dimensões analisadas.

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

Quadro 25: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função do Sexo.

	Sexo	M	DP	t	p
QAEARA	Masculino	40,84	13,06	,538	,592
	Feminino	41,85	4,20		
QPPTA RU	Masculino	32,34	4,84	,291	,772
	Feminino	32,62	4,81		
QPPTA RA	Masculino	31,96	4,57	,124	,901
	Feminino	32,08	4,88		
QPPTA SOF	Masculino	19,86	2,38	1,53	,128
	Feminino	18,98	3,24		
QPPTA TF	Masculino	23,91	2,54	,284	,284
	Feminino	24,07	3,03		
QPPTA DT	Masculino	27,68	4,14	,299	,766
	Feminino	27,41	4,96		
QPPTA SF	Masculino	36,62	5,23	,465	,643
	Feminino	36,06	6,64		
QPPTA AED	Masculino	20,51	2,70	1,019	,311
	Feminino	19,92	3,01		
QPPTA FD	Masculino	15,91	2,09	,159	,874
	Feminino	15,98	2,06		
QPPTA RF	Masculino	15,64	2,46	,374	,710
	Feminino	15,45	2,54		

Quadro 26: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função da Retenção.

	Retenção	M	DP	t	p.
QAEARA	Sim	41,55	10,03	,434	,665
	Não	40,43	5,29		
QPPTA RU	Sim	32,42	5,00	-,347	,729
	Não	32,87	3,69		
QPPTA RA	Sim	31,88	4,93	-,674	,502
	Não	32,75	3,40		
QPPTA SOF	Sim	19,46	3,00	,501	,617
	Não	19,06	2,32		
QPPTA TF	Sim	23,93	2,92	-,583	,561
	Não	24,38	2,06		
QPPTA DT	Sim	27,51	4,74	-,145	,885
	Não	27,69	3,68		
QPPTA SF	Sim	36,23	6,27	-,357	,722
	Não	36,81	4,42		
QPPTA AED	Sim	20,01	2,92	-1,511	,134
	Não	21,19	2,46		
QPPTA	Sim	15,90	2,09	-,500	,618

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

FD	Não	16,19	1,97		
QPPTA RF	Sim	15,57	2,50	,286	,776
	Não	15,38	2,50		

Quadro 27: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função do Apoio Especial recebido na escola.

	Apoio Especial na Escola	M	DP	t	p.
QAEARA	Nenhuma vez	41,54	9,96	,281	,779
	Pelo menos 1 vez	40,54	2,82		
QPPTA RU	Nenhuma vez	32,58	4,91	-,026	,979
	Pelo menos 1 vez	32,63	3,89		
QPPTA RA	Nenhuma vez	32,26	4,84	,650	,517
	Pelo menos 1 vez	31,13	3,18		
QPPTA SOF	Nenhuma vez	19,48	2,84	,981	,329
	Pelo menos 1 vez	18,45	2,90		
QPPTA TF	Nenhuma vez	24,14	2,73	,517	,606
	Pelo menos 1 vez	23,62	2,21		
QPPTA DT	Nenhuma vez	27,56	4,63	-,259	,796
	Pelo menos 1 vez	28,00	3,63		
QPPTA SF	Nenhuma vez	36,48	6,01	,382	,703
	Pelo menos 1 vez	35,63	6,30		
QPPTA AE	Nenhuma vez	20,28	2,88	,032	,974
	Pelo menos 1 vez	20,25	2,71		
QPPTA FD	Nenhuma vez	16,03	2,05	1,843	,068
	Pelo menos 1 vez	14,63	2,26		
QPPTA RF	Nenhuma vez	15,62	2,50	,269	,788
	Pelo menos 1 vez	15,38	2,50		

Quadro 28: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função das Explicações fora da Escola.

	Explicações fora da Escola	M	DP	T	p.
QAEARA	Nenhuma Vez	42,32	10,885	1,540	,127
	Pelo menos 1 vez	39,17	3,724		
QPPTA RU	Nenhuma Vez	4,07	,655	,239	,812
	Pelo menos 1 vez	4,04	,446		
QPPTA RA	Nenhuma Vez	4,03	,610	,633	,528
	Pelo menos 1 vez	3,94	,540		
QPPTA SOF	Nenhuma Vez	3,90	,580	,644	,521
	Pelo menos 1 vez	3,82	,579		
QPPTA TF	Nenhuma Vez	4,01	,492	,315	,753
	Pelo menos 1 vez	3,98	,405		

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

QPPTA DT	Nenhuma Vez	3,93	,722	-,167	,868
	Pelo menos 1 vez	3,95	,452		
QPPTA SF	Nenhuma Vez	4,07	,682	,891	,375
	Pelo menos 1 vez	3,94	,628		
QPPTA AED	Nenhuma Vez	4,06	,602	,597	,552
	Pelo menos 1 vez	3,99	,507		
QPPTA FD	Nenhuma Vez	4,02	,521	1,127	,263
	Pelo menos 1 vez	3,90	,502		
QPPTA RF	Nenhuma Vez	3,90	,650	,496	,127
	Pelo menos 1 vez	3,84	,560		

Também não foram encontradas diferenças significativas na amostra em relação ao tempo que os formandos tinham deixado de estudar antes de ingressar no curso quer no QAEARA [F(3)=2.41; p=.071]; quer no QPPTA, nas suas várias secções Reacções de Utilidade [F(3)=2,05; p=.112]; Reacções Afectivas [F(3)=2,37; p=.075]; Satisfação com a escolha da minha futura ocupação [F(3)=1.55; p=.206]; Transferência da Formação [F(3)=2,62; p=.055]; Design de Transferência [F(3)=1,48; p=.225]; Suporte Supervisor/Formador [F(3)=2,53; p=.062]; Auto-Eficácia de Desempenho [F(3)=.737; p=.533]; Feedback Desempenho [F(3)=2,36; p=.76] e Retenção da Formação [F(3)=1,42; p=.241].

Por outro lado, no que se refere à modalidade de ensino em que os formandos estavam integrados antes do ingresso no curso (1=ensino geral; 2=Formação Profissional; 3=CEF), encontraram-se diferenças significativas em certas secções do QPPTA (ver Quadro 29), nomeadamente entre formandos que frequentaram o Ensino Geral (M=4,17; DP=.557) e a Formação profissional (M=3,80; DP=.483) na secção das Reacções Afectivas (RA) [F(3)=2,75; p=.47] e, entre formandos que frequentaram o Ensino Geral (M=4,28; DP=.542), dos que frequentaram a Formação Profissional (M=3,84; DP=.636) ou os CEF's (M=3,82; DP=.797), na escala do Suporte do Formador/Supervisor (SF) [F(3)=4,02; p=.01]. Não foram encontradas diferenças significativas que respeita às restantes secções do QPPTA, nomeadamente Reacções de Utilidade [F(3)=.978; p=.406], Satisfação com a Ocupação Futura [F(3)=.545; p=.653], Transferência da Formação [F(3)=1,97; p=.124], Design de Transferência [F(3)=1,13; p=.341], Auto-Eficácia de Desempenho [F(3)=2,65; p=.053], Feedback de Desempenho [F(3)=2,19; p=.094], Retenção da Formação [F(3)=.306; p=.821], e do QAEARA [F(3)=.866; p=.462].

Quadro 29: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação (QAEARA) e Transferência de Aprendizagens (QPPTA) em função da modalidade de ensino. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças

	Modalidade Ensino	N	M	DP	F p	Post Hoc LSD
QPPT RA	1- Ensino Geral	46	4,17	,557	2,751	2<1
	2- Formação profissional	27	3,80	,483		
	3- CEF	25	3,90	,694	0,47	
	Total	100	4,00	,589		
QPPT SF	1-Ensino Geral	46	4,28	,542	4,022	3<1
	2- Formação profissional	27	3,84	,636		
	3- CEF	25	3,82	,797	0,01	
	Total	100	4,04	,666		

A análise em relação à formação sobre métodos de estudo, demonstrou algumas diferenças nos formandos em relação à auto-regulação - QAEARA (Quadro 30), mais concretamente entre formandos que nunca tiveram formação sobre métodos de estudo (que obtiveram a menor pontuação) e formandos que tiveram formação duas vezes (que obtiveram a maior pontuação). Encontraram-se ainda diferenças significativas entre formandos que tiveram formação uma vez (M=40; DP=4) e os formandos que tiveram formação duas vezes (M=57; DP=38) e três ou mais vezes (M=39; DP=5).

Quadro 30: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas de Auto-regulação em função do número de vezes que tiveram formação sobre métodos de estudo. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças

	Formação sobre Métodos de Estudo	N	M	DP	F p	Post Hoc LSD
QAEARA	0 - Nenhuma	67	41	4	5,518	0,1,3<2
	1 - 1 vez	13	40	4		
	2 - 2 vezes	5	57	38	,002	
	3 - 3 ou mais vezes	11	39	5		
	Total	96	41	10		

No que concerne às variáveis demográficas, foram encontradas diferenças significativas entre o local de residência e todas as sub-escalas do QPPTA (Quadro 31). Mais concretamente, apresentaram-se diferenças significativas entre os formandos do Norte com os do Centro e do Alentejo face á escala da Reações de Utilidade (RU) [F(2)=13,075; p≤.001], de Reações Afetivas (RA) [F(2)=18,823; p≤.001], de Transferência da Formação (TF) [F(2)=14,660; p≤.001], de Design de Transferência (DT) [F(2)=14,660; p≤.001], de Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [F(2)=8,480; p≤.001], de Feedback de Desempenho (FD) [F(2)=8,670; p≤.001], de

Retenção da Formação [F(2)=9,427; p<.001],. Na escala Satisfação com a escolha da Ocupação Futura (SOF) [F(2)=5,653; p=.005], só se apresentaram diferenças significativas entre o Norte e o Alentejo.

Quadro 31: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função do local de residência. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças

	Local de Residência	N	M	DP	F p	Post Hoc LSD
QPPTA RU	1 - Norte	59	4,29	,417	13,075 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,78	,529		
	3 - Alentejo	33	3,71	,708		
	Total	100	4,06	,600		
QPPTA RA	1 - Norte	59	4,26	,483	18,823 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,67	,671		
	3 - Alentejo	33	3,62	,502		
	Total	100	4,00	,589		
QPPTA SOF	1 - Norte	59	4,03	,489	5,653 ,005	3<1
	2 - Centro	8	3,69	,377		
	3 - Alentejo	33	3,65	,680		
	Total	100	3,88	,578		
QPPTA TF	1 - Norte	59	4,19	,374	14,660 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,73	,549		
	3 - Alentejo	33	3,73	,445		
	Total	100	3,99	,467		
QPPTA DT	1 - Norte	59	4,19	,488	13,457 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,64	,464		
	3 - Alentejo	33	3,55	,743		
	Total	100	3,93	,653		
QPPTA SF	1 - Norte	59	4,36	,478	25,835 ,000	2<1
	2 - Centro	8	3,44	,803		
	3 - Alentejo	33	3,59	,584		
	Total	100	4,04	,667		
QPPTA AE	1 - Norte	59	4,22	,533	8,480 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,78	,549		
	3 - Alentejo	33	3,78	,536		
	Total	100	4,04	,574		
QPPTA FD	1 - Norte	59	4,15	,489	8,670 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,66	,694		
	3 - Alentejo	33	3,77	,401		
	Total	100	3,99	,517		
QPPTA RF	1 - Norte	59	4,09	,517	9,427 ,000	2,3<1
	2 - Centro	8	3,59	,516		
	3 - Alentejo	33	3,58	,681		
	Total	100	3,88	,623		

Para além das diferenças encontradas e já apresentadas, foi possível traçar alguns perfis na amostra, conjugando mais do que uma variável e, através dessa nova variável, analisar se existiriam diferenças na amostra do estudo. Uma dessas novas variáveis que surgiu foi denominada de percurso, pois engloba a questão há quanto tempo os formandos tinham deixado de estudar antes de ingressar no curso e a questão da modalidade de ensino que frequentavam. As opções possíveis encontradas foram, (1) nunca deixaram de estudar e frequentavam o ensino geral, (2) nunca deixaram de estudar mas frequentavam outros percursos (Formação profissional, CEF's, outros), (3) deixaram de estudar há pelo menos um anos antes do ingresso no curso e frequentavam outros percursos (Formação profissional, CEF's, outros) e (4) deixaram de estudar há pelo menos um anos antes do ingresso no curso mas estiveram sempre no ensino geral. Esta nova variável apresentou diferenças significativas entre os vários percursos e as secções Reacções de Utilidade (RU) [F(3)=3,069; p=.032], Reacções Afectivas (RA) [F(3)=5,435; p=.002], Transferência da Formação (TF) [F(3)=3,497; p=.019], Suporte do Formador/Supervisor (SF) [F(3)=6,174; p=.001] e Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [F(3)=4,249; p=.007] do QPPTA, tal como se pode verificar no Quadro 32.

Quadro 32: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função do percurso escolar. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças

	Percurso Escolar	N	M	DP	F p.	Post Hoc LSD
QPPTA RU	1 - não deixaram estudar+ensino geral	41	4,07	,495	3,069 ,032	1,3<2 3<1 3<4
	2 - não deixaram estudar+outros percursos	13	4,21	,380		
	3 - deixaram estudar+outros percursos	12	3,60	,612		
	4 - deixaram de estudar+ensino geral	34	4,19	,715		
	Total	100	4,06	,600		
QPPTA RA	1 - não deixaram estudar+ensino geral	41	3,92	,511	5,435 ,002	1,3<2 3<4
	2 - não deixaram estudar+outros percursos	13	4,36	,515		
	3 - deixaram estudar+outros percursos	12	3,54	,656		
	4 - deixaram de estudar+ensino geral	34	4,13	,577		
	Total	100	4,00	,589		
QPPTA TF	1 - não deixaram estudar+ensino geral	41	3,93	,356	3,497 ,019	1,3<2 3<4
	2 - não deixaram estudar+outros percursos	13	4,22	,410		
	3 - deixaram estudar+outros percursos	12	3,72	,739		
	4 - deixaram de estudar+ensino geral	34	4,10	,438		
	Total	100	3,99	,467		
QPPTA SF	1 - não deixaram estudar+ensino geral	41	3,89	,638	6,174	1,3,4<2 1,3<4

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

	2 - não deixaram estudar+outros percursos	13	4,32	,573	,001	
	3 - deixaram estudar+outros percursos	12	3,51	,786		
	4 - deixaram de estudar+ensino geral	34	4,28	,545		
	Total	100	4,04	,666		
QPPTA AE	1 - não deixaram estudar+ensino geral	41	3,93	,586	4,249 ,007	1,3<2 3<4
	2 - não deixaram estudar+outros percursos	13	4,35	,425		
	3 - deixaram estudar+outros percursos	12	3,70	,629		
	4 - deixaram de estudar+ensino geral	34	4,18	,509		
	Total	100	4,04	,574		

Foi encontrado ainda um outro perfil face à amostra que apresentou algumas diferenças significativas. Denominamos esse perfil de Oportunidade de formação, pois conjuga a modalidade de ensino que os formandos frequentavam enquanto estudavam e a quantidade de vezes que tiveram formação sobre métodos de estudo. As opções possíveis encontradas foram, (1) frequentavam o ensino geral e nunca tiveram formação sobre métodos de estudo, (2) frequentavam o ensino geral e tiveram pelo menos uma formação sobre métodos de estudo, (3) frequentavam outros percursos (Formação profissional, CEF's, outros) e nunca tiveram formação sobre métodos de estudo e (4) frequentavam outros percursos (Formação profissional, CEF's, outros) e pelo menos uma formação sobre métodos de estudo. Esta nova variável relativa às oportunidades de formação apresentou diferenças significativas entre as várias opções geradas na nova variável e as secções Reacções Afectivas (RA) [F(3)=4,244; p=.007], Transferência da Formação (TF) [F(3)=4,094; p=.009], Design de Transferência (DT) [F(3)=4,141; p=.008], Satisfação com o Formador/Supervisor (SF) [F(3)=4,963; p=.003], Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [F(3)=2,829; p=.043] e Retenção da Formação (RF) [F(3)=3,400; p=.021] do QPPTA, como é possível verificar no Quadro 33.

Quadro 33: Médias (M) e desvio-padrão (DP) das medidas do QPPTA em função das oportunidades de formação. Análise da Variância (One-Way ANOVA) para verificação das diferenças

	Oportunidade Formação	N	M	DP	F p.	Post Hoc LSD
QPPTA RA	1 - Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,26	,550	4,244 ,007	2,3,4<1
	2 - Ensino Geral + Formação em ME	8	3,77	,409		
	3 - Outros Percursos + Sem Formação em ME	30	3,84	,702		
	4 - Outros Percursos + Formação em ME	20	3,88	,378		
	Total	96	4,01	,593		

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

QPPTA TF	1 - Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,19	,409	4,094 ,009	2,3<1
	2 - Ensino Geral + Formação em ME	8	3,79	,330		
	3 - Outros Percurso + Sem Formação em ME	30	3,86	,555		
	4 - Outros Percursos + Formação em ME	20	3,99	,279		
	Total	96	4,01	,455		
QPPTA DT	Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,17	,610	4,141 ,008	2,3<1
	Ensino Geral + Formação em ME	8	3,54	,416		
	Outros Percurso + Sem Formação em ME	30	3,72	,744		
	Outros Percursos + Formação em ME	20	3,99	,490		
	Total	96	3,94	,652		
QPPTA SF	1 - Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,32	,513	4,963 ,003	3,4<1
	2 - Ensino Geral + Formação em ME	8	4,04	,650		
	3 - Outros Percurso + Sem Formação em ME	30	3,73	,844		
	4 - Outros Percursos + Formação em ME	20	3,97	,438		
	Total	96	4,04	,673		
QPPTA AE	1 - Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,26	,469	2,829 ,043	3,4<1
	2 - Ensino Geral + Formação em ME	8	3,98	,495		
	3 - Outros Percurso + Sem Formação em ME	30	3,89	,727		
	4 - Outros Percursos + Formação em ME	20	3,95	,410		
	Total	96	4,06	,571		
QPPTA RF	1 - Ensino Geral + Sem Formação em ME	38	4,05	,534	3,400 ,021	2,3<1 2<4
	2 - Ensino Geral + Formação em ME	8	3,38	,744		
	3 - Outros Percurso + Sem Formação em ME	30	3,76	,756		
	4 - Outros Percursos + Formação em ME	20	3,95	,359		
	Total	96	3,88	,625		

2.3.2 – Estudos Correlacionais

Procedeu-se também ao cálculo das correlações (Quadro 34) entre as escalas do QPPTA, do QAEARA e ainda as avaliações finais dos formandos no momento intercalar 1 (FSC – Formação Sócio-Cultural; FC – Formação Científica e FT – Formação Tecnológica).

Dos resultados encontrados, verificamos, em relação à secção Reacções Utilidade (RU) do QPPTA, esta encontra-se significativamente correlacionada ($p \leq .01$) com todas as secções do QPPTA e com os três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos. As correlações mais significativas surgem entre a Reacções de Utilidade (RU), as Reacções Afectivas (RA) ($r = .754$; $p \leq .01$), o DT ($r = .778$; $p \leq .01$) e

a Retenção da Formação (RF) ($r=.751$; $p\leq.01$). De referir que a correlação entre as Reacções de Utilidade com a auto-regulação não é significativa.

A secção das Reacções Afectivas (RA) apresentou, tal como a secção anterior correlações significativas ($p\leq.01$) com todas as secções do QPPTA e com os três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos. Ao contrário da escala anterior, as Reacções Afectivas (RA) apresentaram uma correlação significativa ($r=.206$; $p\leq.05$), embora pouco expressiva face ao QAEARA. O QAEARA apresentou correlações moderadamente fortes com Transferência da Formação (TF) ($r=.741$; $p\leq.01$), Design de Transferência (DT) ($r=.799$; $p\leq.01$) e Suporte Formador/Supervisor (SF) ($r=.737$; $p\leq.01$).

Ao analisar os dados da secção Satisfação com a escolha da Futura Ocupação (SFO), verifica-se a existência de correlações significativas com o QAEARA ($r=.242$; $p=.05$), com todas as secções do QPPTA e ainda com os três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos. Os valores mais significativos surgiram entre a Satisfação com a escolha da Futura Ocupação (SFO) com a Transferência da Formação (TF) ($r=.683$; $p\leq.01$), a Auto-Eficácia de Desempenho (AE) ($r=.669$; $p\leq.01$) e a Retenção da Formação (RF) ($r=.692$; $p\leq.01$).

No caso da secção da Transferência da Formação (TA), os dados encontrados mostram que não existe correlação significativa entre esta escala e o QAEARA. Porém, mostrou-se significativamente correlacionada com todas as secções do QPPTA e com os três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos. Os dados mais significativos foram encontrados na secção do Design de Transferência (DT) ($r=.803$; $p\leq.01$), no Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.789$; $p\leq.01$) e ainda na Retenção da Formação (RF) ($r=.770$; $p\leq.01$).

A secção do Design de Transferência (DT) apresentou correlações significativas com todas as secções do QPPTA, e dos tipos de avaliação apresentados. As correlações significativas mais fortes surgiram com as secções das Reacções Afectivas (RA) ($r=.799$; $p\leq.01$), da Transferência da Formação (TF) ($r=.803$; $p\leq.01$) e do Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.781$; $p\leq.01$). Esta secção não se mostrou significativamente correlacionada com o QAEARA.

Quanto ao Suporte do Formador/Supervisor (SF), esta secção do QPPTA correlaciona-se significativamente com as restantes secções, sendo os resultados mais fortes com a Transferência da Formação (TF) ($r=.789$; $p\leq.01$), o Design de Transferência (DT) ($r=.781$; $p\leq.01$) e as Reacções Afectivas (RA) ($r=.737$; $p\leq.01$). Esta

secção mostrou-se ainda correlacionada de forma significativa e moderada com os tipos de avaliação apresentados e apresentou também uma correlação significativa, mas pouco expressiva com o QAEARA ($r=.246$; $p\leq.05$).

Na secção Auto-Eficácia de Desempenho (AE) os resultados das correlações face às restantes secções foram bastante moderados, embora esteja significativamente correlacionada com todas as secções. Os valores mais significativos surgiram face à Transferência da Formação (TF) ($r=.694$; $p\leq.01$), à Satisfação com a escolha da Ocupação Futura (SOF) ($r=.669$; $p\leq.01$) e ao Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.626$; $p\leq.01$). Em relação aos três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos, a secção da Auto-Eficácia de Desempenho (AE) mostrou-se significativamente correlacionada, embora de forma moderada. Já quanto ao QAEARA, não mostrou correlação significativa.

Em relação à secção Feedback de Desempenho (FD) do QPPTA, esta encontra-se significativamente correlacionada com todas as secções do QPPTA e com os três tipos de avaliação final a que os formandos são sujeitos. As correlações mais significativas surgem com o Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.645$; $p\leq.01$), o Design de Transferência (DT) ($r=.645$; $p\leq.01$) e a Transferência da Formação (TF) ($r=.669$; $p\leq.01$), embora com valores moderados. De referir que a correlação entre o Feedback de Desempenho com a auto-regulação não é significativa.

Na última secção do QPPTA, a Retenção da Formação (RF) encontramos correlações significativas com todos os outros critérios em análise. Quanto às outras secções do QPPTA, os dados mais relevantes surgiram em relação às Reacções de Utilidade (RU) ($r=.751$; $p\leq.01$), à Transferência da Formação (TF) ($r=.770$; $p\leq.01$) e ao Design de Transferência (DT) ($r=.773$; $p\leq.01$). Esta secção mostrou-se ainda correlacionada com o QAEARA, embora de forma pouco expressiva ($r=.211$; $p\leq.05$).

A Auto-regulação apresentou-se pouco correlacionada com o QPPTA, mostrando dados significativos, mas pouco expressivos, nas secções Reacções Afectivas (RA) ($r=.206$; $p\leq.05$), Satisfação com a escolha da Ocupação Futura (SOF) ($r=.242$; $p\leq.05$), Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.246$; $p\leq.05$) e Retenção da Formação (RF) ($r=.211$; $p\leq.05$). Será importante, porém, referir que, face aos resultados das avaliações, Formação Sócio-Cultural (FSC) ($r=.409$; $p\leq.01$), Formação Científica (FC) ($r=.411$; $p\leq.01$) e Formação Tecnológica (FT) ($r=.383$; $p\leq.01$), o QAEARA apresenta já correlações mais interessantes e valores mais expressivos.

Quanto aos momentos de avaliação, todos eles estão correlacionados com os restantes critérios. No caso da FSC (Formação Sócio-Cultural) os resultados mais significativos surgem com a Transferência da Formação (TF) ($r=.580$; $p\leq.01$), a Formação Científica (FC) ($r=.822$; $p\leq.01$) e a Formação Tecnológica (FT) ($r=.518$; $p\leq.01$). A Formação Científica (FC) apresentou correlações mais significativas com a Formação Sócio-Cultural (FSC) ($r=.822$; $p\leq.01$), o Suporte do Formador/Supervisor (SF) ($r=.611$; $p\leq.01$) e a Formação Tecnológica (FT) ($r=.533$; $p\leq.01$). Por último, a Formação Tecnológica (FT) mostrou correlações mais significativas com a Transferência da Formação (TF) ($r=.521$; $p\leq.01$), a Formação Sócio-Cultural (FSC) ($r=.518$; $p\leq.01$) e a Formação Científica (FC) ($r=.533$; $p\leq.01$).

Quadro 34: Matriz das Correlações entre o QPPTA, QAEARA e as Avaliações Finais dos Formandos (Período Intercalar 1)

	N	RU	RA	SFO	TF	DT	SF	AE	FD	RF	AR	FSC	FC	FT
Reacções Utilidade RU	100	1												
Reacções Afectivas RA	100	,754**	1											
Satisfação com a escolha da Futura Ocupação SFO	100	,610**	,611**	1										
Transferência da Formação TF	100	,699**	,741**	,683**	1									
Design de Transferência DT	100	,778**	,799**	,649**	,803**	1								
Suporte do Formador/Supervisor SF	100	,645**	,737**	,650**	,789**	,781**	1							
Auto-Eficácia de Desempenho AE	100	,525**	,569**	,669**	,694**	,539**	,626**	1						
Feedback de Desempenho FD	100	,518**	,636**	,568**	,669**	,645**	,645**	,506**	1					
Retenção da Formação RF	100	,751**	,685**	,692**	,770**	,773**	,691**	,668**	,522**	1				
QAEARA	99	0,116	,206*	,242*	0,164	0,14	,246*	0,196	0,11	,211*	1			
Formação Sócio-Cultural FSC	63	,527**	,495**	,456**	,580**	,442**	,571**	,561**	,444**	,507**	,409**	1		
Formação Científica FC	63	,473**	,483**	,369**	,537**	,382**	,611**	,507**	,538**	,430**	,411**	,822**	1	
Formação Tecnológica FT	63	,391**	,486**	,386**	,451**	,428**	,448**	,421**	,521**	,460**	,383**	,581**	,553**	1

*. Correlação significativa a .05; **. Correlação significativa a .01.

2.4 - Discussão dos Resultados

Apesar da importância conferida ao estudo da transferência de aprendizagens e da quantidade de modelos e investigações empíricas existentes, uma das críticas, ou melhor, uma das preocupações recorrentemente apontadas nesta área é a da inexistência de instrumentos que, de facto, meçam a transferência (Burke & Hutchins, 2007; Velada, 2007).

A este nível, o LTSI – *Learning Transfer System Inventory* (Holton, Bates & Ruona, 2000) é, possivelmente o instrumento mais conhecido e com validade mais reconhecida, mas mesmo ele, surge essencialmente como uma ferramenta de diagnóstico (Holton, Bates & Ruona, 2000). Para além disso, tal como outros instrumentos de análise de transferência foca demasiado o local de trabalho na formulação dos seus itens, visto que, esse é o contexto de transferência para o qual foi criado.

Por estes motivos, a criação do QPPTA tornou-se um imperativo, pois a utilização do LTSI (Holton, Bates & Ruona, 2000) revelou-se desadequada face ao contexto em que o pretendíamos utilizar, os CEF's. Esta desadequação, não dizendo respeito ao modelo conceptual subjacente, está relacionada com a sua operacionalização, especificamente com o conteúdo de algumas das sub-escalas do LTSI, como é o *apoio dos supervisores*, a *oportunidade de uso ou as sanções dos supervisores* (Holton, 1997; Holton, Bates & Ruona, 2000) impedindo a sua aplicação ao grupo escolhido, uma vez que a formulação dos itens estaria desajustada face à sua realidade.

Assim, aproveitando o quadro teórico subjacente ao LTSI (Holton, Bates & Ruona, 2000), e os restantes modelos considerados na pesquisa bibliográfica (Kirkpatrick, 1959, 2008; Warr & Bunce, 1995; Velada, 2007; Noe & Schmitt, 1986; Baldwin & Ford, 1988; Caffarella, 2002; Colquitt et.al, 2000; Machin & Fogarty, 1997 e Tziner *et al.*, 2007), foi constituído o QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos. Uma das grandes diferenças incutidas no QPPTA é que este permite uma aplicação escolar que outros instrumentos não permitem e tem um tamanho mais reduzido, pois apresenta 56 itens, contra os 122 que constituem o LTSI (Holton, Bates & Ruona, 2000), facto que facilita a sua aplicação em populações mais jovens.

Quanto às dimensões em estudo, ou seja, a percepção dos formandos face às Reacções de Utilidade, às Reacções Afectivas, à Satisfação com a escolha da minha futura ocupação, à Transferência da Formação, ao Design de Transferência, ao Suporte Supervisor/Formador, à Auto-Eficácia de Desempenho, ao Feedback

Desempenho e à Retenção da Formação, não são propriamente novas, visto terem já sido estudadas anteriormente, quer seja isoladamente, quer seja enquanto dimensões de escalas de transferência criadas. Todavia, a sua concentração, apesar da intenção de que possam vir a ser utilizadas autonomamente, num mesmo instrumento acontece no QPPTA pela primeira vez e a formulação dos itens apresenta o carácter inovador da sua adequação ao contexto escolar, podendo ser utilizado para monitorizar processos de transferência de aprendizagens nas diversas ofertas de ensino, educação e formação.

Efectivamente, os itens do questionário foram adequados ao contexto escolar, e, em particular algumas secções foram adaptadas, como acontece com o *suporte do formador* que, em outras escalas sobre transferência se refere ao suporte do supervisor, ou seja, às chefias no local de trabalho. Também a secção da *satisfação com a escolha da futura ocupação* teve que ser adaptada, pois, em escalas como o LTSI, diz respeito à satisfação com a profissão exercida. Ora, em contexto escolar, os formandos ainda não desempenham qualquer profissão, na maioria das vezes, estão exactamente a aprender uma profissão, e não seria pertinente questioná-los sobre a sua satisfação no desempenho da profissão. Assim, os itens foram formulados em termos de futuro (por exemplo, item 21, “*Quero exercer esta profissão no futuro*”), ou em termos de satisfação pela aprendizagem que está a ser efectuada (por exemplo, item 17, “*Estou satisfeito com as funções da profissão que estou a aprender*”).

Acreditamos que estas alterações possam ser uma mais-valia pela possibilidade de estudar a percepção da transferência de aprendizagens, não apenas em contextos profissionais, mas mais cedo, enquanto os formandos ainda estão na escola, onde apreendem o maior volume de informação, constroem conhecimentos e competências e, onde, pela distância temporal do momento em que a irão colocar em prática, será mais difícil que a transferência ocorra.

Psicometricamente, os resultados apresentados reflectem as qualidades do QPPTA na amostra em estudo. A análise da dimensionalidade das 9 secções autónomas do QPPTA foi efectuada separadamente e permitiu, em cada uma, a confirmação da sua estrutura unifactorial. Devido ao tamanho claramente insuficiente da amostra (N=101) não nos foi possível confirmar a estrutura factorial do QPPTA, na sua globalidade (56 itens; 9 secções), uma vez que o número de respondentes por item não deve ser inferior a 5 (Reckase, 1984). Estamos, portanto, perante um estudo que permite uma primeira abordagem exploratória ao questionário, havendo necessidade de se seguirem outros estudos com amostras mais alargadas de modo a

confirmar a adequação da proposta de operacionalização do constructo de transferência de aprendizagem que agora se apresenta.

Nos resultados psicométricos verificou-se que cada secção apresentou unicamente um factor (Quadro 24), sendo que os valores encontrados foram, nas (1) Reacções de Utilidade, um valor próprio=5,327 e 66,58% da variância explicada; nas (2) Reacções Afectivas, um valor próprio=4,820 e 60,25% da variância explicada; na (3) Satisfação com a escolha da minha futura ocupação, um valor próprio de 3,406 e 68,12% da variância explicada; na (4) Transferência da Formação, um valor próprio de 3,358 e 55,96% da variância explicada; no (5) Design de Transferência, um valor próprio de 5,218 e 74,54% da variância explicada; no (6) Suporte Supervisor/Formador, um valor próprio de 6,788 e 75,42% da variância explicada; na (7) Auto-Eficácia de Desempenho, um valor próprio de 3,600 e 72,00% da variância explicada; no (8) Feedback Desempenho, um valor próprio de 2,551 e 63,78% da variância explicada e, por último, na (9) Retenção da Formação, um valor próprio de 3,258 e 81,45% da variância explicada.

Seguidamente procedeu-se ao estudo da homogeneidade dos itens das secções que revelou, para cada uma delas, um valor muito satisfatório de *alpha de Cronbach*. Mais concretamente, os índices de consistência interna para as (1) Reacções de Utilidade, foi de .924; para as (2) Reacções Afectivas, foi de .903; para a (3) Satisfação com a escolha da minha futura ocupação, foi de .883; para a (4) Transferência da Formação, foi de .842; para o (5) Design de Transferência, foi de .943; para o (6) Suporte Supervisor/Formador, foi de .959; para a (7) Auto-Eficácia de Desempenho, foi de .903; para o (8) Feedback Desempenho, foi de .807 e, por último, para a (9) Retenção da Formação, foi de .924. No geral, os valores encontrados estão entre bom e excelente (Hill & Hill, 2005), o que atesta os elevados índices de fiabilidade das secções do QPPTA.

Da análise do nível de associação entre as dimensões (Quadro 30) entre as secções do QPPTA é de salientar que todas as correlações calculadas são significativas, sendo que as mais expressivas se registaram entre a secção Transferência da Formação e Design de Transferência ($r=.803$) e entre Design de Transferência e Reacções Afectivas ($r=.799$). De um modo geral, porém, as associações entre as secções do QPPTA são moderadamente fortes, aspecto que seria de esperar, uma vez que se assumem como dimensões da transferência de aprendizagens. Considera-se ainda que estas elevadas associações entre as secções signifiquem que o QPPTA possa ser estudado enquanto um todo, porém, por

condicionalismos já referidos relativamente ao tamanho da amostra, tal sugestão ficará para estudos futuros. Sugere-se então, para investigações futuras, a realização de uma análise factorial confirmatória.

Quanto ao QAEARA - Questionário da Auto-Eficácia da Auto-Regulação da Aprendizagem, o estudo da homogeneidade dos itens revelou um valor adequado de *alpha de Cronbach* ($\alpha=.810$), embora ligeiramente inferior ao encontrado em estudos anteriores, com valores de *alfa* de .90 (Lourenço, 2007) e de .88 (Castro, 2007). Em relação aos valores descritivos, o QAEARA apresentou valores ligeiramente superiores aos encontrados em estudos anteriores (Lourenço, 2007; Castro, 2007). Tal como se pode verificar no Quadro 35 a média de resposta para cada um dos itens é ligeiramente superior, aspecto que podemos relacionar com o reduzido tamanho da amostra face aos estudos anteriores.

Quadro 35: Descritivas do QAEARA relativamente ao presente estudo e aos estudos de Lourenço (2007) e de Castro (2007)

	Lourenço (2007)				Castro (2007)		Presente Estudo			
	N=500		N=750		N=1310		N=100			
	M	DP	M	DP	M	DP	Min.	Max.	M	DP
QAEARA1	3.54	.82	3.55	.80	3.6	.1	1,0	5,0	4.05	.62
QAEARA2	3.76	.91	3.76	.83	3.7	.9	1,0	5,0	4.17	.75
QAEARA3	3.44	.93	3.42	.87	3.4	.9	2,0	5,0	3.87	.72
QAEARA4	3.57	.99	3.54	.97	3.5	1.0	1,0	5,0	3.96	.76
QAEARA5	3.73	.97	3.74	.93	3.8	.9	1,0	5,0	4.14	.67
QAEARA6	3.72	.98	3.70	.93	3.8	1.0	1,0	5,0	4.03	.71
QAEARA7	3.83	.86	3.79	.88	3.8	1.0	3,0	5,0	4.04	.53
QAEARA8	3.63	.97	3.65	.93	3.5	1.0	2,0	5,0	3.95	.73
QAEARA9	3.73	.99	3.79	.96	3.8	1.0	2,0	5,0	4.17	.67
QAEARA10	3.75	.91	3.80	.89	3.8	1.0	3,0	5,0	4.19	.54

Como já foi referido a escolha do QPPTA nesta abordagem empírica sobre a transferência de aprendizagens deveu-se à inexistência de outro instrumento mais adequado ao contexto e população em estudo. Quanto ao QAEARA, a opção de utilização foi imediata, no sentido em que este questionário apresentava boas características psicométricas em amostras semelhantes à seleccionada (Lourenço, 2007; Castro, 2007). Através do QPPTA e do QAEARA, pretendeu-se analisar as associações existentes, e compreender uma possível relação entre auto-regulação e transferência de aprendizagens.

Relembramos, a esta altura que na revisão da literatura de Cheng (2001), focando os trabalhos de Earley e colaboradores (1989) e de Ford e colaboradores (1998) se refere que “é expectável que actividades auto-reguladoras sejam estratégias eficazes de aprendizagem levando a um maior conhecimento e aquisição de competências e transferência (p. 114)”. Mais concretamente, nos resultados encontrados por Ford e colaboradores (1998) verifica-se que a auto-eficácia e a auto-regulação são aspectos relevantes na transferência de aprendizagens. Os autores (Ford *et al.*, 1998) referem ainda que tal achado poderá estar relacionado com a capacidade de resiliência, no sentido em que os formandos com maior auto-eficácia se mostrariam mais resilientes perante tarefas mais complexas.

No presente estudo, porém, a associação entre auto-regulação e transferência de aprendizagens existe apenas em alguns aspectos, e de forma muito moderada. Na verdade, apenas foram encontradas correlações significativas entre a auto-regulação e as secções RA ($r=.206$; $p\leq.05$), SFO ($r=.242$; $p\leq.05$), SF ($r=.246$; $p\leq.05$) e RF ($r=.211$; $p\leq.05$). Tais correlações mostram, contudo, que a auto-regulação se correlaciona com as dimensões de afectividade, onde podemos incluir a secção das reacções afectivas, a satisfação com a ocupação futura e o suporte do formador. Estas secções são muito sensíveis à opinião e gosto do formando/a face aos colegas, à profissão e aos formadores, o que pode explicar as correlações encontradas, principalmente quando se apresentam certos estudos sobre a auto-regulação que mostram a existência de uma relação entre a auto-regulação e a tentativa de controlar algumas crenças motivacionais (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2004) ou até de controlar algumas emoções como o medo, a ansiedade ou a frustração (Rosário *et al.*, 2004).

Ainda sobre a associação encontrada entre auto-regulação e a secção SFO ($r=.242$; $p\leq.05$) é importante mencionar que Bilde e colaboradores (2011) referem a relevância dos formandos terem uma ideia clara da importância da educação para o seu futuro. Com efeito, vários estudos mostram que formandos que estão muito envolvidos na sua futura carreira apresentam melhores resultados de aprendizagem (Husman & Lens, 1999; Strathaman & Joireman, 2005, citados por Bilde *et al.*, 2011).

Por outro lado, a correlação entre auto-regulação e retenção da formação ($r=.211$; $p\leq.05$) não é um resultado estranho, visto que segue os principais estudos sobre auto-regulação onde se mostra uma relação efectiva entre auto-regulação e aprendizagem (Schunk, 2005; Pintrich & Schaubert, 1992), no sentido em que, melhores competências de auto-regulação estão associadas a uma melhor aprendizagem (Schunk, 2005; Pintrich & Schaubert, 1992).

O presente estudo pretendia ainda estudar as relações, entre a auto-regulação e transferência de aprendizagens e as variáveis sócio-demográficas e variáveis escolares. Neste ponto, foram encontradas na auto-regulação diferenças significativas em função da formação em métodos de estudo e em algumas secções do QPPTA em função do local de residência e das variáveis percurso escolar e oportunidades de formação.

De facto, a auto-regulação mostrou-se sensível à tipificação da amostra em termos da quantidade de vezes que cada formando assistiu a formações sobre métodos de estudo, mostrando diferenças significativas entre os que não tiveram qualquer formação (M=41; DP=4) e os que tiveram formação duas vezes (M=57; DP=38), mas também entre os que tiveram uma vez formação (M=40; DP=4) ou três vezes (M=39; DP=5) e os que tiveram duas vezes (M=57; DP=38).

O que os dados nos parecem mostrar é que, para os formandos que apresentam os piores resultados, mais do mesmo não resulta, isto é, os formandos que frequentaram formações sobre métodos de estudo mais do que três vezes apresentam-se como tendencialmente menos auto-regulados, possivelmente porque necessitariam de outro tipo de apoio. Pretendemos com isto referir que, frequentemente, o apoio extra na escola, como a formação em métodos de estudo é prescrita aos formandos (pelos professores/ formadores, pelos psicólogos ou outros técnicos de acompanhamento) e não auto-sugerida. Nestes casos e, quando os formandos não melhoram o seu desempenho, a mesma solução pode ser prescrita várias vezes, sem surtir o efeito desejado.

Ainda sobre a questão do aprender a aprender, ou da formação sobre métodos de estudo, convém referir que as investigações (Simpson, 1997; Weistein, 1994 citados por Núñez et.al, 2006) mostram que os alunos que frequentam tais formações melhoram o seu desempenho. Nestes estudos (Simpson, 1997; Weistein, 1994 citados por Núñez et.al, 2006) preconiza-se ainda que este tipo de estratégias (formação sobre como aprender), para além de promover a capacidade de auto-regulação dos formandos, promoveria a sua capacidade de transferência ao fornecer-lhes consciência metacognitiva sobre a sua aprendizagem. Relembramos a este nível que, de facto, os melhores resultados foram apresentados pelos formandos que frequentaram formações sobre métodos de estudo, duas vezes (M=57; DP=38).

Também Rosário e colaboradores (2001) referem que “estas competências são consideradas fundamentais, não só para os alunos guiarem a própria progressão na escada educativa, mas também para assegurar a continuidade formativa após a sua

saída do sistema educativo” (p.88). Esta consideração sobre a possível relação da auto-regulação na transferência acabou por não se confirmar no estudo que apresentamos, tal como referimos anteriormente.

Quanto às variáveis sócio-demográficas, verificaram-se diferenças da amostra em relação ao local de residência, ao nível do QPPTA, nas secções Reacções de Utilidade (RU) ($F(2)=13,08$; $p. \leq .05$), Reacções Afectivas (RA) [$F(2)=18,82$; $p=.05$], Satisfação com a escolha da Ocupação Futura (SOF) [$F(2)=5,65$; $p=.05$], Transferência da Formação (TF) [$F(2)=14,66$; $p=.05$], Design da Transferência (DT) [$F(2)=13,46$; $p=.05$], Suporte do Formador/Supervisor (SF) [$F(2)=25,84$; $p=.05$] e Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [$F(2)=8,48$; $p=.05$]. As diferenças encontradas surgiram, na secção Reacções de Utilidade (RU) entre o Norte ($M=4.29$; $DP=.42$), o Centro ($M=3.78$; $DP=.53$) e o Alentejo ($M=3.72$; $DP=.71$), indicando que os formandos que residem no Norte apresentam maiores reacções de utilidade face à formação que os restantes. Nas Reacções Afectivas (RA), as diferenças encontradas vão no mesmo sentido, apresentado, os formandos do Norte ($M=4.26$; $DP=.48$), melhores reacções afectivas do que os do Centro ($M=3.67$; $DP=.67$) e do Alentejo ($M=3.62$; $DP=.50$). Esta tendência verificou-se também na Transferência da Formação (TF) (Norte [$M=4.18$; $DP=.37$]; Centro [$M=3.72$; $DP=.55$] e Alentejo [$M=3.73$; $DP=.44$]), no Design de Transferência (DT) (Norte [$M=4.18$; $DP=.49$]; Centro [$M=3.64$; $DP=.46$] e Alentejo [$M=3.55$; $DP=.74$]) e na Auto-Eficácia de Desempenho (AE) (Norte [$M=4.22$; $DP=.53$]; Centro [$M=3.77$; $DP=.55$] e Alentejo [$M=3.77$; $DP=.54$]). Na secção Satisfação com escolha da Ocupação Futura (SFO) apenas se verificaram diferenças entre o Norte ($M=4.03$; $DP=.49$) e o Alentejo ($M=3.65$; $DP=.68$), verificando-se uma vez mais que os formandos do Norte apresentam uma maior satisfação com a escolha da futura ocupação do que os formandos do centro. Por último, na secção Suporte do Formador/Supervisor (SF), o Norte ($M=4.36$; $DP=4.78$) voltou a apresentar diferenças significativas face ao Centro ($M=3.44$; $DP=.80$).

No geral, parece claro que os formandos que residem e frequentam a formação que está a decorrer no Norte apresentam resultados mais positivos em termos da percepção das diferentes secções do QPPTA. A justificação para tais diferenças necessita ser verificada com maior cuidado, mas pode-se inferir que existe um conjunto de condições da formação que estão a correr melhor, quer seja pela selecção dos cursos em função dos interesses dos formandos, quer pela equipa pedagógica, ou outros factores que possam ser considerados. Seria pertinente prosseguir com a recolha de dados e possivelmente proceder a outra forma de recolha de dados dos formandos (por exemplo, entrevistas), para melhor compreender estas diferenças.

Contudo é importante referir que vários indicadores educativos, por exemplo ao nível dos rankings escolares apresentam normalmente resultados melhores no Norte do país.

Relativamente às variáveis escolares, foram encontradas diferenças da amostra em relação à variável Percurso Escolar. Esta variável, como foi referido anteriormente, não existe em si mesma no questionário, mas surge da associação entre duas questões presentes, nomeadamente, *“Há quanto tempo tinhas deixado de estudar antes de iniciar este curso?”* e *“No último ano que estiveste a estudar, estavas em que modalidade de ensino?”*. Os resultados desta associação mostram diferenças significativas em algumas secções do QPPTA, como Reacções de Utilidade (RU) [F(3)=3,07; p=.032], Reacções Afectivas (RA) [F(3)=5,44; p=.002], Transferência da Formação (TF) [F(3)=3,50; p=.019], Suporte do Formador/Supervisor (SF) [F(3)=6,17; p=.001] e Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [F(3)=4,25; p=.007].

Por exemplo, na secção Reacções de Utilidade (RU) as diferenças significativas surgiram entre os formandos que “não deixaram de estudar e frequentavam o ensino geral” (M=4.07; DP=.49) e os formandos que “não deixaram de estudar mas frequentavam outros percursos” (M=4.21; DP=.38). As diferenças encontradas sugerem que os formandos que não deixaram de estudar, mas que procuraram outros percursos (exemplo, Reacções de Utilidade: M=4,211; DP=.380) apresentam melhores resultados. Os formandos que deixaram de estudar e que frequentaram sempre o ensino geral (exemplo, Reacções de Utilidade: M=3,60; DP=.611) são os que apresentam os resultados mais baixos. Esta tendência parece demonstrar que o abandono escolar continua a ser muito danoso para os formandos, pois o regresso será sempre mais difícil e os formandos apresentarão possivelmente maiores dificuldades em atingir o sucesso. Os percursos alternativos ao ensino geral mostram-se aqui como uma oportunidade de sucesso escolar.

Ainda no que respeita às variáveis escolares, foram encontradas diferenças da amostra em relação à variável Oportunidades de Formação. Também esta variável surgiu da associação de duas questões, nomeadamente *“No último ano que estiveste a estudar, estavas em que modalidade de ensino?”* e *“Durante o teu percurso alguma vez tiveste formação sobre métodos de estudo?”* Os resultados desta associação mostram diferenças significativas em algumas secções do QPPTA, como sejam, Reacções Afectivas (RA) [F(3)=4,24; p=.007], Transferência da Formação (TF) [F(3)=4,09; p=.009], Design de Transferência (DT) [F(3)=4,14; p=.008]; Suporte do

Formador/Supervisor (SF) [$F(3)=4,96$; $p=.003$], Auto-Eficácia de Desempenho (AE) [$F(3)=2,83$; $p=.043$] e Retenção da Formação (RF) [$F(3)=3,40$; $p=.021$].

As diferenças encontradas a este nível mostraram que os formandos que frequentaram o Ensino Geral e que nunca tiveram formação sobre métodos de estudo são os que apresentam melhores resultados nas Reacções Afectivas ($M=4,26$; $DP=.550$), na Transferência da Formação ($M=4,19$, $DP=.409$), na Auto-Eficácia de Desempenho ($M=4,26$; $DP=.469$) ou até na Retenção da Formação ($M=4,05$; $DP=.534$). Mais uma vez tais dados levam-nos para a questão da prescrição das formações deste género, demasiadas vezes em jeito de panaceia para todos os problemas escolares que os jovens apresentam. Por outro lado, é também compreensível que os formandos que não apresentam maus resultados escolares não sejam enviados para aquele tipo de formações. Estes formandos, muito provavelmente, reúnem condições para entenderem a necessidade e utilidade da formação e da aprendizagem, justificando assim as suas pontuações mais elevadas nestas dimensões do processo de transferência de aprendizagem.

Ainda ao nível das variáveis escolares, foi possível retirar, para uma parte menor da amostra ($N=66$), informação sobre avaliação dos formandos relativamente às três componentes formativas dos CEF. Referimo-nos a uma avaliação intercalar final dos módulos da formação sócio-cultural, da formação científica e da formação tecnológica. Estas avaliações finais representam, neste estudo, uma medida de aprendizagem e apresentaram correlações significativas com todas as secções do QPPTA e também com o QAEARA.

Será de referir, por exemplo que os dados encontrados entre as medidas de avaliação e as secções das Reacções de Utilidade (RU) (e Formação Sócio-Cultural $r=.527$; $p\leq.01$; e Formação Científica $r=.473$; $p\leq.01$; e Formação Tecnológica $r=.391$; $p\leq.01$;) e das Reacções Afectivas (RA) (Formação Sócio-Cultural $r=.495$; $p\leq.01$; Formação Científica $r=.483$; $p\leq.01$ e Formação Tecnológica $r=.486$; $p\leq.01$), contrariam, os dados encontrados por Alliger e colaboradores (1997, citado por Cheng, 2001), que define que será melhor utilizar medidas de reacção baseadas na utilidade e não na afectividade pois apresentam maior correlação com a aprendizagem. Neste caso, as Reacções Afectivas apresentaram correlações mais fortes com duas das medidas de avaliação (Formação Científica e Formação Tecnológica).

Ainda quanto às Reacções de Utilidade (RU), a sua correlação com as medidas de aprendizagem vão no mesmo sentido dos dados encontrados também por Velada e Caetano (2007), em que as reacções de utilidade mostraram efeitos directos na

percepção da aprendizagem e na transferência percebida. Parece ser possível inferir que as reacções de utilidade estão relacionadas com a aprendizagem, de forma moderadamente positiva em que, quanto melhores as reacções de utilidade, provavelmente, melhores os resultados de aprendizagem.

A secção de Satisfação com a escolha da Futura Ocupação que se esperava que obtivesse uma das correlações mais fortes, no sentido de confirmar os resultados encontrados por Velada e Caetano (2007) que mostravam a existência de efeitos directos da satisfação ocupacional na percepção da aprendizagem e na transferência percebida, ficaram, neste estudo, aquém do esperado. Neste sentido, apesar, da importância conferida pelo estudo referido (Caetano & Velada, 2007) à dimensão Satisfação com a Ocupação esta não se verificou, muito possivelmente, pela adaptação conceptual que foi efectuada e que pode ter desvirtuado ligeiramente a intenção inicial de avaliação da satisfação com a profissão exercida.

Será ainda relevante apontar o facto de que a Formação Científica e a Formação Sociocultural correlacionam-se mais fortemente entre si ($r=.822$; $p\leq.001$) do que com a Formação Tecnológica (FC e FT: $r=.553$; $p\leq.001$; FC e FSC: $r=.581$; $p\leq.001$), facto que é explicado pelo contexto em que ocorrem. De facto a Formação Sociocultural e a Formação Científica são muito mais semelhantes entre si, acontecendo em sala de formação/aula, com conteúdos essencialmente teóricos, enquanto a Formação Tecnológica, essencialmente prática, simula o local de trabalho e assume uma realidade de prática simulada muito vincada. Esta consideração é importante, no sentido em que esta última medida, podia, de certa forma ser encarada como medida de transferência e não de aprendizagem. Relembramos a preocupação da Caffarella (2002) de que a transferência deve ser planificada e ter momentos de avaliação próprios e distintos no tempo e forma, da avaliação de conteúdos. Neste caso, parece transparecer que esta distinção não acontece e que, de certo modo, inconscientemente, se misturam, a avaliação de conteúdos e a avaliação das transferências.

O facto de a correlação, apesar da adaptação, se mostrar significativa leva-nos, porém, a inferir que será importante prosseguir os estudos sobre esta área, em amostras mais alargadas, mais heterogéneas, no sentido de compreender se, de facto, no nível escolar inicial, a escolha da profissão não influencia a percepção de transferência dos formandos e os seus resultados de aprendizagem.

Essencialmente, o trabalho aqui apresentado pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento teórico sobre Transferência de Aprendizagens,

porém, é necessário contextualizar os resultados encontrados face a algumas limitações ao nível da amostra, do tipo de estudo e das análises e opções metodológicas efectuadas.

Relativamente à amostra, é possível identificar problemas de representatividade, inerente ao seu reduzido tamanho, mas também por se tratar de uma amostra por conveniência. Tal limitação implica um maior cuidado na análise dos resultados e uma impossibilidade de generalização face a outros formandos em situações semelhantes, por não podermos garantir que a amostra apresentada represente a população em que se insere.

As opções metodológicas foram orientadas fundamentalmente para os resultados obtidos através de instrumentos de auto-resposta, sendo esta uma crítica transversal à maioria dos estudos sobre transferência. A este nível, ainda, e contrariando a sugestão encontrada na revisão bibliográfica (Miguel & Caetano, 2007), não foi possível implementar planos de avaliação pré e pós formação.

Esta implementação apenas ocorreu num único momento, durante a formação, o que impediu a possibilidade de comparação de dados importantes ao longo de todo o processo formativo. Tratando-se de um curso de formação inicial, era suposto que os níveis de conhecimento pré-formação fossem muito reduzidos, sendo também muito difícil, atendendo aos prazos para o desenvolvimento do presente trabalho, proceder a uma avaliação efectiva pós-formação.

Ainda sobre as opções metodológicas relembramos a necessidade de no futuro, reavaliar a estrutura deste instrumento, procedendo a estudos com amostras mais alargadas e a análises confirmatórias da sua estrutura factorial e validação do modelo conceptual subjacente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É um facto que não pretendemos com este trabalho dar resposta à questão do “problema da transferência” sobre os níveis de transferência e sobre a influência da formação no desempenho dos formandos, principalmente no que concerne ao desempenho profissional.

O objectivo aqui presente é o do mapeamento de dois conceitos, de transferência de aprendizagens e de auto-regulação da aprendizagem, até aqui considerados pelos teóricos e investigadores de forma separada e compreender os seus pontos de divergência, mas também as semelhanças e pontos comuns ao nível dos seus quadros teóricos. Pretendeu-se compreender se as semelhanças encontradas são suficientes ou são suficientemente relevantes para extrapolar que estes conceitos se relacionam e, possivelmente, até se influenciam.

Por transferência entendemos a capacidade dos formandos aplicarem com sucesso, em diferentes contextos e ao longo do tempo as aprendizagens efectuadas na formação (Baldwin & Ford, 1988; Burke, 1997; Subedi, 2004; Royer, Mestre & Dufresne, 2005; Velada & Caetano, 2007; Vemeulen & Admiraal, 2009). A este nível, verificámos que a investigação tem produzido vários quadros teóricos (Baldwin & Ford, 1988; Cannon-Bowers & Salas, 1995; Thayer & Teachout, 1995; Caffarella, 2002; Barnett & Ceci, 2002; Haskell, 2001), uns mais focados numa descrição compreensiva do modelo (Baldwin & Ford, 1988; Cannon-Bowers & Salas, 1995; Caffarella, 2002), enquanto outros procuraram descrever apenas uma parte do processo (Barnett & Ceci, 2002; Haskell, 2001).

A consequência de um tão extenso e complexo corpo teórico é, sem dúvida, a existência de um amplo grupo de variáveis que se pressupõe, tenham alguma influência sobre a transferência de aprendizagens (Bossche, Segers & Jansen, 2010).

De todas as variáveis identificadas, a investigação deu primazia, num primeiro momento, às variáveis relacionadas com o design da formação (Baldwin & Ford, 1988) e mais recentemente às características do clima de transferência, termo cunhado por Holton, Bates, Seylev e Carvalho (1997) e que se refere a aspectos presentes no local de transferência, ou seja, no local de trabalho.

Ficou também claro que um ponto comum à maioria dos estudos efectuados é o contexto em que estes ocorrem, ou seja, tem-se estudado a transferência de aprendizagens em formações de curta duração, com um cariz de aperfeiçoamento de competências profissionais (Subedi, 2004). A investigação tem procurado, desta forma, avaliar um tipo de transferência que é relativamente próxima (Holladay & Quiñones, 2003; Driscoll, 2009; Holton & Baldwin, 2003; Royer, 1986) e que se supõe positiva (Wexley & Latham, 2002; Velada, 2007; Caetano, 2007).

Ainda assim, muitas críticas têm sido apontadas aos estudos sobre transferência (Ford & Weissbein, 1997; Blume *et al.*, 2010; Baldwin & Ford, 1988; Machin & Fogarty, 2004). Referimo-nos, por exemplo, a críticas relacionadas com o tipo de tarefas em que a transferência das aprendizagens é avaliada, tendencialmente pouco complexas e comportamentais; à falta de modelos que auxiliem os investigadores na selecção das características individuais em estudo; na utilização abusiva de métodos centrados na auto-resposta, entre outras mais específicas de cada investigação.

A Auto-Regulação, por sua vez, é definida como um processo composto por três elementos, cognição, motivação e comportamento (Nuñez *et al.*, 2006), que implica uma acção activa do indivíduo na selecção, execução e monitorização de estratégias de aprendizagem e da própria aprendizagem (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Schunk, 2005).

Verificámos também, relativamente a este conceito que existem vários modelos teóricos, dos quais foram destacados o Modelo da Aprendizagem Auto-Regulada de Pintrich (2004) e o Modelo das Três Fases de Zimmerman (1989; 2000), que pretendem elucidar o que é a auto-regulação, como se caracteriza um aluno auto-regulado e, de um modo, geral, como se processa a auto-regulação das aprendizagens dos alunos. Neste ponto, carece ressaltar que, para os autores, a auto-regulação e a capacidade de regular e monitorizar a aprendizagem não é absoluta (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2004) e pode ser influenciada por aspectos biológicos e contextuais.

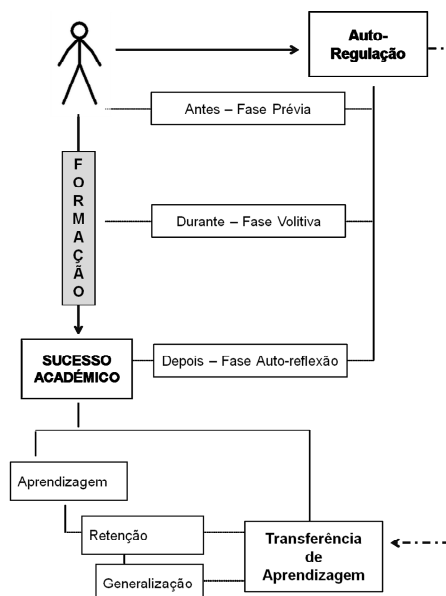
Paralelamente a esta preocupação, os modelos de auto-regulação têm em comum o pressuposto da natureza construtiva da aprendizagem, a importância assumida pelas tarefas de regulação e monitorização no processo e, por último, a partilha da noção que as actividades de auto-regulação são mediadoras entre, por um lado, as características do sujeito e do contexto e, por outro lado, a performance. Será pela investigação desta relação de mediação que se destaca a conclusão que o

sucesso acadêmico dos sujeitos depende da sua capacidade de proceder a uma auto-regulação eficaz da sua aprendizagem (Rosário, *et al.*, 2005).

Conseqüentemente, ao cruzar os pressupostos, já enunciados ao longo de todo este trabalho, acerca de ambos os conceitos, compreendemos que existem de facto aspectos que se tocam, que são comuns ou que oferecem continuidade no estudo da aprendizagem. Ora, senão, vejamos, a investigação sobre Auto-Regulação indica-nos que esta deverá estar presente antes, durante e depois da aprendizagem (Pintrich, 2004; Zimmerman, 1989, 2000). Diz-nos ainda que uma implementação eficiente de estratégias auto-regulatórias nestes três momentos poderá melhorar o sucesso acadêmico. Todavia, o que a investigação não deixa claro é o que poderemos entender como sucesso acadêmico. Será apenas a retenção, os resultados da formação, para além da retenção ou até a transferência das aprendizagens?

Na Figura 7 apresentamos então uma possibilidade de integração dos dois quadros conceptuais em que consideramos o pressuposto inicial da importância da auto-regulação numa fase prévia, volitiva e de auto-reflexão (Zimmerman, 2000) porém, compreendendo que estas fases possam corresponder aos inputs e resultados da formação (Baldwin & Ford, 1988), acrescentamos ainda as condições de transferência como mais um componente do sucesso acadêmico. Assim, estendemos o quadro teórico da auto-regulação até à transferência de aprendizagens, considerando que estas, pelos vários paralelismos dos quadros teóricos, possam estar relacionadas.

Figura 7: Possibilidade de integração dos conceitos Auto-Regulação e Transferência de Aprendizagens



Com efeito, é fácil compreender um paralelismo entre o Modelo da Aprendizagem Auto-Regulada (Pintrich, 2000) e a proposta de planificação da transferência (Caffarella, 2002). Em ambos os casos existe uma preocupação com a definição de estratégias nos três momentos já referidos e em ambos os casos são considerados como componentes relevantes, o sujeito, a tarefa, o formador/supervisor e o contexto.

Podemos ainda encontrar nas áreas de regulação de Pintrich (2004) algumas tarefas, igualmente estudadas na transferência, como a definição de objectivos (Baldwin & Ford, 1988) ou a activação de conhecimentos anteriores, referindo-se à transferência de tipo “backward reaching” (Salomon & Perkins, 1989).

Existem ainda conceitos e variáveis que são considerados relevantes em ambos os conceitos, como a motivação, a auto-eficácia ou ainda a capacidade para procurar apoio em pessoas-chave na aprendizagem.

A motivação, diz-nos Spinath (2005) relativamente às teorias da auto-regulação é um conceito basilar, subjacente aos processos de aprendizagem e subsequente sucesso académico. Podemos ainda lembrar a noção tripartida da auto-regulação em que a motivação surge como um dos conceitos essenciais nas capacidades auto-regulatórias dos sujeitos. Para o quadro teórico da transferência, a motivação insere-se ao nível das características do indivíduo e tem-se mostrado positivamente correlacionada com as medidas de avaliação. Noe e Schmitt (1986, citado por Cheng & Ho, 2001) afirmaram, num estudo que realizaram sobre as características individuais na transferência que a motivação dos formandos e o ambiente de trabalho poderá ajudar a explicar mais 15-20% da variância.

A auto-eficácia é também uma característica fulcral para as teorias da auto-regulação, partindo dos trabalhos de Bandura (1986), determinando que esta afecta a selecção de estratégias e a definição de objectivos. Refere ainda Lourenço (2007, citando Schunk, 1991) que a auto-eficácia surge referenciada na bibliografia da auto-regulação como preditora do nível de investimento efectuado pelos alunos na aprendizagem. Já na transferência, a auto-eficácia é uma das variáveis mais estudadas (Tziner *et al.*, 2007) e com resultados mais consistentes na relação com a transferência de aprendizagens (Holladay & Quiñones, 2003; Machin & Fogarty, 1997, 2004).

Por outro lado, a capacidade de procurar ajuda, de compreender quando é necessário recorrer a outros recursos disponíveis é considerada uma estratégia de

auto-regulação relacionada com o sucesso académico (Ryan & Pintrich, 1997) e surge também no Modelo de Caffarella (2002) como uma estratégia para maximizar a transferência. Ou seja, os formandos deverão seleccionar, com o apoio dos formadores e planificadores as estratégias de aprendizagem que os ajudem na aplicação do que aprenderam aos seus próprios contextos.

Em suma, podemos inferir que há variáveis que são transversais aos quadros teóricos da transferência e da auto-regulação e que existem assunções comuns, como a dimensão compreensiva de ambos os conceitos, revelando-se numa perspectiva longitudinal da aprendizagem dos indivíduos. A este respeito, Machin e Fogarty (1997) sugerem que o estudo da transferência passe pela análise das características dos indivíduos em variáveis que possam ser influenciadas antes, durante e depois da formação, uma vez que serão essas que, sendo analisadas e manipuladas trarão mais informação e dados relevantes sobre a eficácia da formação e a maximização da transferência.

Sendo a auto-regulação uma característica individual que corresponde à sugestão dos autores (Machin & Fogarty, 1997) e tendo sido verificados alguns paralelismos nos seus pressupostos face à transferência de aprendizagens propôs-se a realização de um estudo empírico em que a relação entre ambos pudesse ser analisada.

Os principais resultados do estudo empírico sobre Auto-regulação e Transferência de Aprendizagens mostraram uma amostra com resultados de Auto-Regulação (QAEARA) ligeiramente superiores a estudos semelhantes (Lourenço, 2007; Castro, 2007), facto que se pode explicar possivelmente pelo tamanho da amostra do presente estudo (N=101) e que, apenas com o alargamento desta se poderia confirmar tal resultado. A amostra do estudo apresentou também resultados totais nas secções do QPPTA relativamente elevados o que poderá indicar que os formandos que constituem a amostra têm uma percepção sobre a sua transferência de aprendizagens, bastante positiva.

Todavia, a relação existente entre Auto-Regulação e Transferência, mostrou-se relevante mas apenas moderadamente e não em todas as secções do QPPTA. Com este resultado podemos inferir que a Auto-regulação não deve ser descurada no estudo da Transferência, mas que é fundamental aprofundar o estudo da sua possível influência por intermédio das Reacções Afectivas, da Satisfação com a escolha da Ocupação Futura, com o Suporte do Formador/Supervisor e com a Retenção da Formação. Sugere-se o alargamento da amostra, a aplicação do mesmo estudo em

formandos de outros contextos educativos e o aprofundamento das relações entre as variáveis através de estudos de regressão que possam confirmar ou desmentir uma influência das variáveis.

Apesar do estudo, não podemos, a esta altura e com rigor afirmar que a auto-regulação dos indivíduos se encontra positiva e significativamente associada à todos os componentes do processo de transferência de aprendizagens dos formandos. Podemos referir apenas que se correlacionam moderadamente em aspectos concretos da transferência.

Por outro lado, era objectivo deste estudo analisar e compreender a relação entre variáveis sócio-demográficas e auto-regulação e transferência de aprendizagens e foi com curiosidade que não se replicaram as diferenças de género encontradas por Lourenço (2007) face à auto-regulação. Com efeito, a única variável sócio-demográfica que apresentou relação, neste caso com as secções do QPPTA, foi a região onde os formandos desenvolvem os seus estudos.

Verificou-se que os formandos do Norte apresentam melhores resultados ao nível da transferência, com médias significativamente mais elevadas do que o Centro e o Alentejo, em todas as secções, a saber, Reacções de Utilidade, Reacções Afectivas, Satisfação com a escolha da minha futura ocupação, Transferência da Formação, Design de Transferência, Suporte Supervisor/Formador, Auto-Eficácia de Desempenho, Feedback Desempenho e Retenção da Formação. Tendencialmente o Norte apresenta melhores resultados em Rankings nacionais e outro indicadores, porém, o motivo de tais diferenças carece de um estudo mais aprofundado, em que seja possível equilibrar o número de respondentes por região e, possivelmente incluir formandos das regiões de Lisboa e Vale do Tejo, Algarve, Açores e Madeira.

Seria assim, pertinente perceber se as diferenças encontradas neste estudo podem, de facto ser explicadas a um nível micro, materializado na equipa pedagógica dos cursos, relativamente semelhante entre os cursos da mesma região, ou se existem outras condições regionais, a um nível meso, como atitudes face á escola, religião, condições geográficas, nível sócio-económico que expliquem essas diferenças.

Ao nível das variáveis escolares, surgiram alguns dos resultados mais surpreendentes deste estudo. Com efeito, não apresentamos aqui um estudo sobre insucesso escolar ou sobre abandono porém, uma das extrapolações mais claras da

análise dos dados é que o abandono da escola, independentemente da via de ensino que se abandona, é muito danoso para o formando.

Os formandos que desistiram de estudar, quando associados ao percurso escolar que tiveram (em termos de ensino geral ou de outros percursos), mostrou que estes formandos apresentam recorrentemente piores resultados ao nível da percepção da utilidade da formação, ao nível das reacções afectivas com a formação, ao nível da auto-eficácia percebida de desempenho e até mesmo de percepção de transferência. Esses indicadores, estando fortemente correlacionados com as medidas de avaliação podem representar uma relação prejudicial ao sucesso dos formandos, relação essa que deve ser combatida pela escola, evitando ao máximo o abandono escolar e oferecendo alternativas concretas para os formandos/alunos em risco.

Ficou também claro, e este é um aspecto que importa sublinhar, que os percursos alternativos estão associados a melhores níveis de percepção face à transferência. A lição que daqui retiramos será obviamente que os percursos alternativos devem ser acarinhados pelo Sistema de Ensino e que, com um correcto encaminhamento dos formandos, aquilo que poderia, em muitos casos ser, não apenas outra oportunidade, mas uma última oportunidade, ser uma oportunidade de qualidade e que possibilita ao formando o sucesso escolar desejado.

Conjugando com estes dados, a importância demonstrada da formação sobre métodos de estudo para a auto-regulação, parece-nos claro que o Sistema de Ensino deve ter alternativas estudadas e também formas de capacitar os formandos de estratégias de auto-regulação que potenciem a obtenção de melhores resultados. Relembramos que as três medidas de avaliação de resultados (FSC; FC e FT) se mostraram significativamente correlacionadas, quer com o QAEARA, quer com o QPPTA.

Quanto às medidas de avaliação, concluímos ainda que seria possível utilizar a Formação Tecnológica como medida de transferência e não de aprendizagem, uma vez que esta simula a prática profissional e dota os formandos essencialmente de competências profissionais. Para estudos futuros, seria interessante analisar esta possibilidade e confrontar os resultados desta medida de avaliação com os resultados obtidos nas secções do QPPTA. Salientamos então a importância de se desenhar, mesmo na escola, planos de transferência com estratégias concretas de implementação e avaliação que permitam, de facto, fazer um acompanhamento da evolução dos formandos/alunos e da sua capacidade de aplicação, na vida pessoal e profissional, das aprendizagens realizadas na escola.

Sucintamente, o trabalho aqui apresentado traz-nos a possibilidade de utilizar um novo instrumento de análise da transferência das aprendizagens. O QPPTA apresenta ainda a vantagem de estar adequado ao contexto escolar, e poder ser utilizado tanto em vertentes do ensino geral como profissional. O QPPTA pretende, desta forma, colmatar uma lacuna identificada ao nível da disponibilidade de instrumentos de análise da transferência com populações mais jovens, que ainda não ingressaram no mercado de trabalho. Prosseguindo-se com estudos de análise das propriedades psicométricas do QPPTA, da elaboração de análises confirmatórias das suas boas características, a informação que dele poderemos, no futuro, retirar irá ser muito pertinente para compreender como os alunos/formandos dos vários regimes de ensino percebem a transferência. Em última instância, poderemos recolher dados relevantes para a maximização da transferência em contexto escolar, assumindo que esta dotará os formandos de uma competência de transferência, transversal a todo o seu percurso escolar e profissional.

Poderemos ainda, com o alargamento da amostra, proceder à análise do estudo do QPPTA como um todo, percebendo ainda quais as secções mais relevantes para a transferência percebida dos formandos. Para já, parecem haver evidências de correlações fortes entre as Reacções Afectivas e as Reacções de Utilidade e os resultados dos formandos, sendo porém, as secções do Suporte do Formador e da Transferência da Formação que apresentam as correlações mais robustas. A conclusão a que chegamos é que existe, de facto, um motivo pelo qual as investigações iniciais se focaram em aspectos do Design da Formação. Não podemos retirar importância a estes aspectos pois, evidências mostram correlações fortes entre estes aspectos e os resultados dos formandos.

Concluimos com a certeza da importância do estudo da transferência em contexto escolar, pela sua associação aos resultados escolares. Evidenciamos, mais uma vez, a necessidade de investir em estratégias de auto-regulação da aprendizagem, processos de aprendizagem e transferência dessas aprendizagens, adequando-as ao perfil dos formandos. Neste ponto ainda, assinalamos a importância dos percursos alternativos para o sucesso escolar e profissional, valorizando a existência de Cursos de Educação e Formação de Jovens, de Cursos de Aprendizagem e de Cursos Profissionais, capazes de oferecer algo diferente aos formandos, quando a diferença significa a luta contra o abandono e insucesso escolar e subsequente insucesso profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. & Freire, T. (2003). Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilibrios.
- Antonacopoulou, E. (1999). Training does not imply learning: the individual's perspective. *International Journal of Training and Development*, 3(1), 14-33.
- Baldwin, T. & Ford, J. (1988). Transfer of training: A Review and Directions for future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-104.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Barnett, S. & Ceci, S. (2002). When and Where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.
- Bauer, I. & Baumeister, R. (2010). Self-Regulatory Strength. In Vohs, K. & Baumeister, R. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. Second Edition. San Diego: Academic Press. Pp 64 – 83.
- Bilde, J., Vansteenkiste, M. & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- Blume, B., Ford, J., Baldwin, T. & Huang, J. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199-231.
- Boekaerts, M., Pintrich P. & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An Introductory Overview. In Boekaerts, M., Pintrich P. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. Pp 1-9.
- Bossche, P., Segers, M. & Jansen, N. (2010) Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. *International Journal of Training and Development*, 14 (2), 81-94.
- Broad, M. & Newstrom, J. (1992). *Transfer of Training: Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*. USA: Perseus Publishing.

- Burke, L. (1997). Improving Positive Transfer: A Test of Relapse Prevention Training on Transfer Outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 115-127.
- Burke, L. & Hutchins, H. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296.
- Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Calais, G. (2006). Haskell's Taxonomies of Transfer of Learning: Implications For Classroom Instruction. *National Forum of Applied Educational research Journal*, 20 (3), 1-8.
- Cannon-Bowers, J. & Salas, E. (1997). Teamwork competencies: the interaction of team member knowledge, skills, and attitudes. In O'Neil, H. (Ed.). *Workforce Readiness: Competencies and Assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Pp. 151-174.
- Cannon-Bowers, J., Salas, E., Tannenbaum, S. & Mathieu, J. (1995). Toward Theoretical Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Empirical Investigation. *Military Psychology*, 7 (3), 141-164.
- Castro, M. (2007). Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais. Dissertação de Mestrado em Psicologia: Universidade do Minho.
- Cheng, E. & Ho, D. (2001). A Review of Transfer of Training Studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), 102-118.
- Colquitt, J., LePine, J. & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85 (5), 678-707.
- Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho de 2004.
- Driscoll, D. (2009). Pedagogy of Transfer: Impacts of Student and Instructor Attitudes. Dissertation Thesis. Purdue University.
- Fitzpatrick, R. (2001). The strange case of the transfer of training estimate. *The Industrial Organizational Psychologist*, 39 (2), 18-19.
- Ford, J. & Weissbein, D. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2), 22-41.
- Ford, J., Smith, E.; Weissbein, D.; Gully, S. & Salas, E. (1998). Relationships of Goal Orientation, Metacognitive Activity, and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 218-233.

- Fox, R. (1984). Fostering Transfer of Learning to Work Environments. *New Directions for Continuing Education*, 22, 25-38.
- Gagne, E., Yekovich, C. & Yekovich, F. (1993). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Harper Collins College, New York.
- Georgenson, D. L. (1982). The problem of transfer calls for partnership. *Training and Development Journal*, 36, 75–78.
- Gist, M.; Bavetta, A. & Stevens, C. (1990). Transfer Training Method: Its Influence on Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level. *Personnel Psychology*, 43 (3), 501-523.
- Haskell, E. (2001). *Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning*. New York: Academic Press.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Holladay, C. & Quinones, M. (2003). Practice variability and transfer of training: The role of self-efficacy generality. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), pp. 1094–1103.
- Holton, E. (2005). Holton's evaluation model: New evidence and construct elaborations. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (1), 37-54.
- Holton, E. & Baldwin, T. (2003). *Improving Learning Transfer in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holton, E., Bates, R. & Ruona, A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333-360.
- Holton, E., Bates, R., Seyler, L. & Carvalho, M. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8 (2), 95 - 113.
- Klausmeier, H. (1961). *Educational psychology. Learning and human abilities*. New York: Harper.
- Kirwan, C. (2009). *Improving Learning Transfer: A Guide to Getting More out of What you Put into Your Training*. England: Gower Publishing.
- Kirkpatrick, D.L. (1987). Evaluation of training. In Craig, R. (Ed.). *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development*. Third Edition. McGraw-Hill: New York. Pp. 301-19.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 210-221.

- Laker, D. (1990). Dual dimensionality of training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (3), 209-223.
- Leberman, S. McDonald, Z. & Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning: Participants Perspectives of Adult Education and Training*. England: Gower Publishing Limited.
- Lewis, T. (1996). A Model for Thinking About the Evaluation of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 9 (1), 3-22.
- Lobato, J. (2006). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues, and Challenges for Future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15 (4), 431-449.
- Lourenço, A. (2007). Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º. Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade. Tese de Doutoramento em Educação: Universidade do Minho.
- Machin, M. (1999). Understanding the Process of Transfer of Training in the Workplace. Doctor Dissertation. University of Southern Queensland.
- Machin, M. & Fogarty, G. (1997). The Effects of Self-Efficacy, Motivation to transfer, and Situational Constraints on Transfer Intentions and Transfer of Training. *Performance Improvement Quarterly*, 10 (2), 98-115.
- Machin, M. & Fogarty, G. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 222-236.
- Miguel, A. & Caetano, A. (2007). Preditores da transferência da formação para o contexto de trabalho. Em Caetano, A. (Ed.). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte. Pp 39 - 60.
- Montesino, M. (2002). A descriptive study of some organizational-behavior dimensions at work in the Dominican Republic: Implications for management development and training. *Human Resource Development International*, 5(4), 393-410.
- Noe, R. (1986). Trainees attributes and attitudes: neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11 (4), 736-49.
- Noe, R. & Ford, J. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Personnel and Human Resources Management*, 10, 345-384.
- Noe, R. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39 (3), 497-523.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. (2004). Self-Regulation and academic achievement and resilience: a longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41 (3), 198-251.

- Nikandrou, I., Brinia, V. & Bereri, E. (2009). Trainee perceptions of training transfer: an empirical analysis. *Journal of European Industrial Training*, 33 (3), 255-270.
- Nuñez, J., Solano, P., Pienda, J., Álvarez, L., Castro, P. & Cerezo, R. (2008). Autorregulación del proceso de aprendizaje en contextos académicos: Modelo Y Evaluación. *Revista Multiárea, Modelos, Métodos y Estrategias de Aprendizaje*, 13, 193-220.
- Nuñez, J., Solano, P., Pienda, J., Rosário, P. (2006). El Aprendizaje como Medio y Meta de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In Schunk, D. & Meece, J. (Eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. Pp 134 – 153.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications*. Second Edition. Upper Saddle: Merrill/Prentice Hall.
- Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Pergamon Press. Pp 38-53.
- Reis, E. (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reynolds, W. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne social desirability scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119-125.
- Ryan, A. & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Rosário, P. (2001). Diferenças Processuais na Aprendizagem: Avaliação Alternativa das Estratégias de Auto-Regulação da Aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (1), 87-102.
- Rosário, P., Soares, S., Mourão, R., Nuñez, J., Pienda, J., Simões, F. & Pina, F. (2005). Disrupção percebida e auto-regulação da aprendizagem no Ensino Básico. *Psicologia e Educação*, 4 (1), 77-90.

- Rosário, P., Soares, S., Nuñez, J., Pienda, J. & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. *Psicologia e Educação, 3* (1), 15-26.
- Rouiller, J., & Goldstein, I. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly, 4* (4), 377-390.
- Royer, J. M. (1986). Designing instruction to produce understanding: An approach based on cognitive theory. In G. Phye & T. Andre (Eds.). *Cognitive Classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving*. Orlando: Academic Press.
- Royer, J., Mestre, J. & Dufresne, R. (2005). Framing the transfer Problem. Em Mestre, J. (Ed.). *Transfer of Learning: from a modern multidisciplinary perspective*. USA: Information Age Publishing.
- Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (2001). The Science of Training: A Decade of Progress. *Annual Review Psychology, 52*, 471-499.
- Salas, J., Tannenbaum, S. & Mathieu, J. (1995). Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Empirical Investigation. *Military Psychology, 7* (3), 141-164.
- Salomon, G. & Perkins, D. (1989). Rocky Road to Transfer: Rethinking Mechanism of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist, 24* (2), 113-142.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction, 15* (2), 173 – 177.
- Shrunk, D. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Smith-Jentsch, K., Salas, E. & Brannick, M. (2001). To Transfer or Not to Transfer? Investigating the Combined Effects of Trainee Characteristics, Team Leader Support, and Team Climate. *Journal of Applied Psychology, 86* (2), 279-292.
- Spinath, B. (2005). Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: Introduction to the special issue. *Learning and instruction, 15* (2), 85-86.
- Stevens, J. (1999). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 3th Edition. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Subedi, B. (2004). Emerging Trend of research on Transfer learning. *International Education Journal, 5*, (4), 591-599.
- Tannenbaum, S., Mathieu, J., Salas, E. & Cannon-Bowers, J. (1991). Meeting trainees expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology, 76* (6), 759-69.

- Thayer, P. & Teachout, M. (1995). A climate for transfer model. In K. Kraiger (Ed.). *Creating, implementing, and managing effective training and development: State-of-the-art lessons for practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tracey, J., Tannenbaum, S., & Kavanaugh, M. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology, 80* (21), 239-252.
- Tziner, A., Fisher, M., Senior, T. & Weisberg, J. (2007). Effects of trainee Characteristics on Training Effectiveness. *International Journal of Selection and Assessment, 15* (2), 167-174.
- Velada, R. (2007). Avaliação da Eficácia da Formação Profissional: Factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Training transfer: the mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training, 31* (4), 283-296.
- Velada, R. & Caetano, A. (2007). Motivação para transferir a formação para o local de trabalho. Em A. Caetano (Ed.). *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. pp 60 – 78. Lisboa: Livros Horizonte.
- Velada, R., Caetano, A., Michel, J., Lyons, B. & Kavanagh, M. (2007). The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training. *International Journal of Training and Development, 11* (4), 282-294.
- Vermeulen, R. & Admiraal, W. (2009). Transfer as a two way process: testing a model. *Journal of European Industrial Training, 33* (1), 52-68.
- Warr, P. & Bunce, D. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. *Personnel Psychology, 48*, 347-375.
- Wexley, K. & Latham, G. (2002). *Developing and training human resources in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yamhill, S. & McLean, G. (2001). Theories Supporting Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly, 12* (2), 195-208.
- Zimmerman, B. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology, 21* (3), 329-339.
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychology, 33*, 73-86.

- Zimmerman, B. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich P. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. First Edition. San Diego: Academic Press. Pp. 13-42.
- Zimmerman, B. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical Perspectives*. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

ANEXOS

ANEXO 1 – Guião Validação Questionário - Professores

ANEXO 2 - Guião Validação Questionário - Formandos

ANEXO 3 - QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos

ANEXO 1 – Guião Validação Questionário - Professores

Guião Validação Questionário

– Professores –

Caro/a Professor/a

Gostaria de solicitar a sua colaboração numa Investigação sobre os Processos de Transferência de Aprendizagem, enquadrada no Mestrado em Gestão da Formação que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

No meu estudo sobre os Processos de Transferência de Aprendizagem irei passar um questionário a vários alunos de CEF tipo 3 e tipo 4 (formandos com o 8º e 9º ano de escolaridade) e gostaria de solicitar a sua colaboração para validar o formato e conteúdo desse questionário. O meu objectivo é garantir que o questionário está adequado ao nível escolar destes alunos.

Agradeço desde já a sua colaboração e coloco-me ao teu dispor para fornecer quaisquer outras informações através do e-mail: 20021476@student.fpce.uc.pt

Gisela Oliveira

Investigadora

PARTE I: Layout

A - Neste ponto irei colocar algumas questões relativas ao aspecto do questionário, que gostaria que avaliasse, tendo em conta o conhecimento profissional que possui sobre o tipo de formandos a que se destina.

Critério	Adequado	Desadequado	
		Muito Grande	Muito Reduzido
1 – Tamanho do Questionário			
2 – Número de Perguntas			
3 – Tamanho da letra			

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

4 – Espaçamento			
5 – Legebilidade			
6 – Carácter apelativo			
7 – Imagem geral			

B - Observações/ Sugestões de melhoria:

...

PARTE II: Conteúdo

A - Neste ponto irei colocar algumas questões relativas ao conteúdo, semantica e sintaxe do questionário, que gostaria que avaliasse, tendo em conta o conhecimento profissional que possui sobre o tipo de formandos a que se destina.

Critério	Adequado/a	Desadequado/a	Observações:
1 – Cabeçalho inicial			
2 – Orientações de resposta			
3 – Escala de resposta			
4 – Tipo de questões			
5 – Tamanho das questões			
6 – Tipo de linguagem			
7 – Nivel da linguagem			
8 - Utilização de palavras técnicas (como competências)			

B – Encontrou algum erro de semântica ou sintaxe no questionário?

Sim Não

Se respondeu Sim, por favor, indique qual e em que questão:

...

C - Observações/ Sugestões de melhoria:

...

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO 2 - Guião Validação Questionário - Formandos

Guião Validação Questionário

– Formandos –

Caro/a Formando/a

Gostaria de solicitar a tua colaboração numa Investigação sobre os Processos de Transferência de Aprendizagem, enquadrada no Mestrado em Gestão da Formação que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

No meu estudo sobre os Processos de Transferência de Aprendizagem irei passar um questionário a vários alunos que, como tu, estão a frequentar um CEF. Gostaria de te pedir que o leesses com atenção e tentasses responder, indicando o que não percebes ou erros que encontres.

Agradeço desde já a tua colaboração e coloco-me ao teu dispor para fornecer quaisquer outras informações através do e-mail: 20021476@student.fpce.uc.pt

Gisela Oliveira

Investigadora

.....

PARTE I: Imagem

A - Neste ponto irei colocar algumas questões relativas ao aspecto do questionário, que gostaria que avaliasses de acordo com o que achaste. Assinala com uma **X** a resposta que melhor corresponde ao que achaste/sentiste ao responder ao questionário:

	SIM	NÃO	Observações
1 – Achaste o questionário muito grande?			
2 – Respondeste a todas as questões?			
3 – Conseguiste ler facilmente todas as questões?			
4 – Achaste aborrecido responder às questões?			
5 – Achaste que o questionário é organizado?			
6 – Terias vontade de responder ao questionário ?			

B - Observações/ Sugestões de melhoria:

...

PARTE II: Conteúdo

A - Neste ponto irei colocar algumas questões relativas ao que está escrito no questionário. É muito importante que me ajudes a tornar este questionário de fácil leitura. Assinala com uma **X** a resposta que melhor corresponde ao que achaste/sentiste ao responder ao questionário:

	SIM	NÃO	Observações
1 – Leste o cabeçalho inicial?			
2 – Achaste o cabeçalho inicial muito grande?			
3 – Achaste que a informação do cabeçalho inicial é importante?			
4 – Percebeste todas as questões do questionário?			
5 – Achaste que a escala de resposta é fácil de usar?			
6 – Tiveste que ler mais do que uma vez alguma questão?			
7 – Apareceu alguma palavra que não sabes o significado?			
8 – Achaste interessante o tema do questionário?			
9 – Gostaste de responder ao questionário?			
10 – Sentiste que muitas perguntas são repetidas?			
11 – Para ti foi fácil responder às questões?			

B - Observações/ Sugestões de melhoria:

...

Muito obrigada pela tua ajuda!

ANEXO 3 - QPPTA - Questionário de Percepção do Processo de Transferência de Aprendizagens – versão formandos

Caro/a Formando/a

Gostaria de solicitar a tua colaboração numa Investigação sobre os Processos de Transferência de Aprendizagem, enquadrada no Mestrado em Gestão da Formação que estou a realizar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

De seguida apresento-te um conjunto de Questões às quais gostaria que respondesses de forma sincera. **Não há respostas certas ou erradas**, o que é importante é que respondas de acordo com o que tu pensas, sentes e fazes. As tuas **respostas são confidenciais** e apenas serão utilizadas para fins desta investigação.

Agradeço desde já a tua colaboração e coloco-me ao teu dispor para fornecer quaisquer outras informações através do e-mail: 20021476@student.fpce.uc.pt

Gisela Oliveira

Investigadora

.....
Nome: _____

PARTE I: Dados Gerais

Por favor complete ou assinale a informação que se aplicar ao seu caso.

1. Idade: _____

2. Sexo: M F

3. Zona do país em que se situa a sua morada:

Norte Centro Alentejo

PARTE II: Percurso Escolar

Foste escolhido/a para este estudo porque frequentas um Curso de Educação e Formação de Jovens (CEF). Mas, agora gostaria que pensasses no teu percurso escolar até ao momento. Para cada questão só podes escolher uma opção e não há respostas certas ou erradas.

1. Há quanto tempo tinhas deixado de estudar antes de iniciar este curso?

- Nenhum (0) 1 ano 2 Anos 3 Anos ou mais

2. No último ano que estiveste a estudar, estavas em que modalidade de ensino?

- Ensino Geral Formação profissional CEF Outro: _____

3. Durante o teu percurso ficaste retido em algum ano?

- Sim Não

Se sim, qual?

- | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º Ano | <input type="checkbox"/> 3º Ano | <input type="checkbox"/> 5º Ano | <input type="checkbox"/> 7º Ano |
| <input type="checkbox"/> 2º Ano | <input type="checkbox"/> 4º Ano | <input type="checkbox"/> 6º Ano | <input type="checkbox"/> 8º Ano |

4. Durante o teu percurso alguma vez tiveste formação sobre métodos de estudo?

- Nenhuma (0) 1 vez 2 vezes 3 ou mais vezes

5. Durante o teu percurso alguma vez tiveste apoio especial?

- Nenhuma (0) 1 vez 2 vezes 3 ou mais vezes

6. Durante o teu percurso alguma vez tiveste explicações fora da escola?

- Nenhuma (0) 1 vez 2 vezes 3 ou mais vezes

PARTE III: Desejabilidade Social

De seguida listamos 12 afirmações relacionadas com características pessoais. Lê com atenção cada afirmação e decide se ela é verdadeira (V) ou falsa (F) quando a aplicas às tuas próprias características pessoais. Assinala com uma X a resposta escolhida.

	Verdadeira	Falsa
1. Por vezes é-me difícil continuar o meu trabalho se não sou encorajado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Às vezes fico ressentido/a, se não levo a minha avante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Em algumas ocasiões, deixei de fazer coisas, por pensar que não era capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Já aconteceu sentir-me revoltado com os meus superiores, mesmo quando sei que eles têm razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não importa com quem esteja a falar, sou sempre bom ouvinte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Já me aconteceu ter-me aproveitado de outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estou sempre disposto a admitir os meus erros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Às vezes procuro vingar-me, em vez de perdoar e esquecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sou sempre bem-educado, mesmo com pessoas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Nunca fiquei aborrecido quando os outros manifestam ideias muito diferentes das minhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Às vezes fico irritado com as pessoas que me pedem favores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Nunca disse nada com a intenção de ferir os sentimentos dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE IV: Auto-Regulação das Aprendizagens

De seguida apresentamos algumas perguntas sobre a tua forma habitual de estudar. Não existe uma forma correcta de estudar, pois depende do estilo de aprendizagem e das características das matérias. Porém, é importante saber como os alunos estudam, o que pensam e as dificuldades que podem apresentar. Assim, pedimos-te que respondas com sinceridade às perguntas colocadas, lembrando que não há respostas certas e que não serás avaliado pelas tuas respostas.

Deves responder utilizando a seguinte escala:

DT	D	NN	C	CT
Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Coloca um **X** na opção com que concordas mais:

Eu consigo...	DT	D	NN	C	CT
1. Estabelecer objectivos escolares para cada disciplina e os planos para os alcançar.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2. Organizar o meu tempo para conseguir tudo o que preciso.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
3. Manter a concentração nas tarefas de estudo mesmo que haja outras coisas mais interessantes para fazer.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
4. Tomar apontamentos e ampliá-los para depois compreender as matérias com profundidade.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
5. Selecionar a informação mais importante de um texto.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
6. Organizar os conteúdos das matérias em esquemas, resumos...segundo a ordem de importância das ideias.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
7. Utilizar estratégias para memorizar, de forma compreensiva, a matéria a estudar.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
8. Preparar os exames/testes com antecedência, elaborando respostas para possíveis perguntas.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
9. Procurar ajuda (de colegas, professores) quando surgem dificuldades no estudo que não consigo resolver sozinho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
10. Avaliar o que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu estudo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

PARTE V: Transferência de Aprendizagens

De seguida apresentamos algumas afirmações sobre vários aspectos da tua realidade escolar actual. Não há respostas certas ou erradas nem serás avaliado pelas tuas respostas. O mais importante é que respondas a todas as perguntas com sinceridade.

Deves responder utilizando a seguinte escala:

DT	D	NN	C	CT
Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Coloca um **X** na opção com que concordas mais:

A) Reacções de Utilidade

	DT	D	NN	C	CT
1. Tenho desenvolvido competências profissionais na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
2. A formação está a ser útil para mim.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
3. A formação tem-me trazido novos conhecimentos nesta área.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
4. Tenho aprendido comportamentos importantes para ser bom profissional.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
5. A formação tem-me ajudado a saber como aprender melhor.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
6. Este curso de formação é muito importante.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
7. A formação tem-me ajudado a melhorar a minha capacidade de raciocínio.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
8. A formação tem aumentado a minha cultura geral.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

B) Reacções Afectivas

	DT	D	NN	C	CT
9. Gosto de vir à Formação	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
10. Estou satisfeito com a forma de ensinar dos formadores.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
11. Estou motivado para aprender.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
12. Gosto da forma como me relaciono com os colegas.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
13. Estou satisfeito com os temas dos módulos.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
14. Gosto da forma como me relaciono com os formadores.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
15. Estou satisfeito com os métodos de avaliação utilizados nesta formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
16. Estou satisfeito com esta formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

C) Satisfação com a escolha da minha futura ocupação	DT	D	NN	C	CT
17. Estou satisfeito com as funções da profissão que estou a aprender.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
18. Sinto-me realizado por ter escolhido esta profissão.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
19. Estou satisfeito com o meu desempenho nas actividades desenvolvidas no âmbito da profissão.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
20. Penso que serei um bom profissional.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
21. Quero exercer esta profissão no futuro.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

D) Transferência da Formação	DT	D	NN	C	CT
22. O que aprendo na formação melhora o meu desempenho no dia a dia.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
23. Avalio o meu desempenho quando ponho em prática o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
24. Aplico a diferentes contextos o que aprendo na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
25. Penso em várias formas de aplicar o que aprendo na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
26. Com o que aprendo na formação consigo fazer coisas novas sozinho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
27. Solicito apoio dos formadores para aplicar o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

E) Design de Transferência	DT	D	NN	C	CT
28. Recebi muitos exemplos de como utilizar o que aprendo na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
29. Os exemplos dados na formação dão-me confiança para aplicar o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
30. Os exercícios têm-me ajudado a aplicar o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
31. Os formadores dão muitos exemplos da realidade.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
32. As actividades da formação simulam bem a realidade profissional.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
33. As técnicas utilizadas na formação ajudam-me a aplicar o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
34. Os formadores mostram exemplos concretos de como utilizar o que aprendo.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

F) Suporte do Supervisor/Formador	DT	D	NN	C	CT
35. Os formadores indicam-me formas de melhorar o meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36. Os formadores ajudam-me quando tenho dificuldades.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
37. Os formadores são pessoas interessadas no meu bom desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
38. Os formadores motivam-me para a formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
39. Os formadores adequam os objectivos às minhas capacidades.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
40. Os formadores encorajam-me a melhorar o meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
41. Os formadores usam estratégias que me motivam.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

AUTO-REGULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGENS

42. Os formadores perguntam a minha opinião sobre a formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
43. Os formadores elogiam-me quando faço um bom trabalho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

G) Auto-eficácia de Desempenho

	DT	D	NN	C	CT
44. Quando não consigo fazer alguma coisa à primeira, insisto até conseguir.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
45. Serei capaz de aplicar o que aprendo em situações mais complexas.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
46. Acredito que serei bem sucedido nesta formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
47. Confio na minha capacidade para aprender novos conhecimentos.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
48. Quando não consigo aprender à primeira, insisto até conseguir	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

H) Feedback de Desempenho

	DT	D	NN	C	CT
49. É importante para mim receber informação dos formadores sobre o meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
50. Considero a opinião de pessoas de fora da formação para melhorar o meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
51. Considero importante que os outros me falem do meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
52. Tenho procurado falar com pessoas chave (formadores, acompanhantes da formação em contexto real de trabalho, colegas, etc.) para melhorar o meu desempenho.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

I) Retenção da Formação

	DT	D	NN	C	CT
53. Consigo falar sobre conteúdos que aprendi na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
54. Lembro-me da maioria dos temas da formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
55. Consigo aplicar com sucesso as técnicas aprendidas na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
56. Recordo muitas vezes o que aprendo na formação.	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente

Por favor, confirma se respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua colaboração!