



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina de Barros Portela

Dinâmicas Formativas e Avaliação do Impacto numa Associação de Desenvolvimento Local: uma abordagem preliminar



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cristina de Barros Portela

Dinâmicas Formativas e Avaliação do Impacto numa Associação de Desenvolvimento Local: uma abordagem preliminar

Relatório de estágio
Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Fernanda Santos Martins

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Cristina de Barros Portela

Endereço electrónico: anacdebarros@hotmail.com

Telefone: 968525001/914728787

Número do Bilhete de Identidade: 12511612

Título do relatório de estágio: Dinâmicas Formativas e Avaliação do Impacto numa Associação de Desenvolvimento Local: uma abordagem preliminar

Orientador: Doutora Maria Fernanda Santos Martins

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado ou do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de Outubro de 2010

Assinatura:

Agradecimentos

Nenhuma investigação acontece isoladamente, é sempre necessário ter-se a humildade de reconhecer que, o mesmo só se torna possível, através da relevante contribuição e cooperação de algumas pessoas e instituições.

À minha família, em especial aos meus pais, pela paciência e compreensão que sempre demonstraram. Assim como à minha irmã, que do outro lado do oceano me soube ouvir, apoiar e motivar para que eu nunca desistisse, apesar de todas as adversidades.

À Associação de Desenvolvimento Local do Minho-Lima, especialmente ao Doutor José Serra Peres, pelo seu acolhimento, dedicação e colaboração demonstrados. Assim como, a todos que lá trabalharam comigo e me apoiaram, incondicionalmente. À amizade que ficou.

Finalmente, à professora Doutora Fernanda Martins, orientadora deste relatório de mestrado, um sincero agradecimento por acreditar e confiar, pelo seu apoio incansável e pela sua capacidade de me ensinar a pensar. Das inúmeras trocas de ideias, ficarei eternamente em dívida pela liberdade de pensamento que me proporcionou, desenvolvendo, paralelamente, o sentido da responsabilidade do trabalho e cujos ensinamentos e atitudes serviram de referência para as minhas próprias escolhas. Com eterna gratidão e amizade.

DINÂMICA FORMATIVA E AVALIAÇÃO DO IMPACTO NUMA ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: uma abordagem preliminar

Ana Cristina de Barros Portela

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos
Universidade do Minho

2010

Resumo

O campo da avaliação da educação e da formação assume nos nossos dias uma autêntica e relevante centralidade, tanto no que diz respeito aos processos como na realidade das instituições e do próprio sistema de ensino. As reformas levadas a cabo durante as últimas décadas, impulsionadas pelas novas e exigentes demandas do mercado e do mundo globalizado, levam a que os Estados e as instâncias responsáveis tenham a capacidade de ajustar essas novas dinâmicas. Palavras como globalização, economia, competitividade, individualização, mercado, Estado, entre outras, perduram nos discursos educativos e assumem nas estruturas sociais um limiar relevante. Assim, esta problemática levou-nos a encarar a avaliação da formação e as suas várias vertentes, como funções, modelos, etc., como uma necessidade dentro de uma qualquer organização. Por conseguinte, foi exactamente sobre uma das valências da avaliação, mais especificamente, a avaliação do impacto da formação da acção “Formação Pedagógica Inicial de Formadores”, que se debruçou a nossa intervenção. Esta intervenção foi realizada através da construção de um instrumento de avaliação de impacto, nomeadamente um inquérito por questionário aplicado aos formandos da referida acção de formação, desenvolvida numa associação local. Importa referir que realizámos também observação naquele contexto, uma entrevista semi-directiva ao vice-presidente da associação e, ainda, análise documental.

A partir da reflexão que desenvolvemos ao longo do processo de estágio, nomeadamente da interpretação dos resultados obtidos através do inquérito por questionário, concluímos que a formação é tida como importante para os formandos e que estes se mostram bastante satisfeitos com a mesma. No entanto, quando se aborda a aplicação dos conteúdos em contexto de trabalho algumas dificuldades emergem. Na nossa perspectiva, tais resultados são um indicador de mudanças necessárias quer na própria concepção da formação, mas também dos próprios contextos de trabalho.

EDUCATIONAL AND EVALUATIVE STRATEGIES AT A LOCAL DEVELOPMENT ASSOCIATION LEVEL:
preliminary assesement report

Ana Cristina de Barros Portela

Professional Practice Report
Masters in Education – Training, Work Force and Human Resources
University of Minho
2010

Abstract

In today's world the evaluation field represents a real and relevant central role, not only when it comes to the educational process, but also in the reality of the institutions and of the education system itself. The educational reforms undertaken during the last decades, driven by new and higher demands of the market and the globalized world, put all governments and responsible agencies in charge of adjusting these new strategies to a certain evaluation model, not only with targeted global views, but also with the daily realities they face. Words such as globalization, economics, competitiveness, individualism, market, governments, amongst others, persist in educational speeches and social structures, assuming relevant and a highlighted role, with respect to education and/or lifelong learning. In these specific scenarios the main goal is to apply all efforts to prove that these educational projects can get stronger and better and not be deleted and diminished. The evaluation processes and the factors related to it turn are crucial to all training approaches, which due to new patterns of work and organization, are becoming increasingly important in social life. Thus, all traditional methods of classification and recognition of skills related to training, tend to promote the rationalization, and to a certain extent, generally improve the procedures of individual evaluation systems within the conventional guidelines. Therefore, it was exactly on one of these topics of the evaluation, more specifically, the impact of the Training of Trainees, that leant over our intervention. This intervention was accomplished through the construction of an instrument of evaluation, namely in the form of an inquiry given to the trainees, that were part of a course at a local association. It matters to refer to that we also accomplished some comments in that context, an interview half-directive to the vice-president of the association and, still, documental analysis. During this training process, we were able to observe and conclude that the trainees were very pleased with the training and that was reflected in the questionnaire. However, the application of the contents in real world has been facing some difficulties. In our perspective, such results are an indicator of necessary changes, not only to the training methods, but also to the approaches to work.

Índice

Lista de Abreviaturas

Índice de Figuras

Índice de Tabelas

Índice de Quadros

Índice de Gráficos

Introdução	15
1. Enquadramento Contextual de Estágio	19
1. Caracterização e contextualização da instituição de estágio.....	20
2. Objectivos do estágio.....	28
2. Educação e Formação: Uma Nova <i>Démarche</i>	31
1. Flexibilidade, competências e individualização: novos atributos para a educação, formação e trabalho.....	32
1.1. O contexto português e as novas políticas de educação e formação.....	37
3. Formação e Avaliação	55
1. Algumas perspectivas em torno da formação e da avaliação.....	56
2. Tipologias e modelos de formação de adultos.....	64
3. Avaliação da formação.....	68
3.1. As diferentes “eras” da avaliação e a evolução da sua conceptualização.....	68
3.2. Referente e referido da avaliação.....	75
3.3. Objectivos, funções e níveis de avaliação.....	81
3.4. Avaliação do impacto.....	89
4. A Formação e Avaliação na Associação de Desenvolvimento Local do Minho-Lima: Investigação Empírica	93
1. Metodologia.....	94

2. A Associação de Desenvolvimento Local do Minho-Lima e o desenvolvimento local: lógicas híbridas.....	100
3. Apresentação e análise dos resultados da avaliação do impacto.....	110
5. Considerações Finais.....	139

Bibliografia

Apêndices

1. Guião da entrevista ao vice-presidente da associação
2. Questionário de avaliação do impacto para fins da investigação/intervenção
3. Questionário de avaliação do impacto para fins da associação
4. Tabelas de contingência
5. Textos realizados ao longo do estágio no âmbito do projecto e-qualificação
6. Transcrição da entrevista ao vice-presidente da associação

Índice de Abreviaturas

ADLML – Associação de Desenvolvimento Local do Minho-Lima
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
APCER – Associação Portuguesa de Certificação
CAP – Certificado de Aptidão Profissional
CEF – Cursos de Educação e Formação
CNO – Centro Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional
EFA – Educação e Formação de Adultos
IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e à Inovação
ICP – Induzido, Construído, Produzido
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPSS – Instituição Pública de Solidariedade Social
ISO 9001 – Norma Especifica de Requisitos para um Sistema de Gestão da Qualidade
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONGS – Organizações Não Governamentais
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PDCA – Plan; Do; Check; Act
POPH – Programa Operacional Potencial Humano
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da área geográfica de intervenção
Figura 2 – Organigrama da ADLML
Figura 3 – Ciclo da melhoria contínua ou PDCA e a abordagem por processos
Figura 4 – Os três pólos dos dispositivos de avaliação segundo Figari (1996)
Figura 5 – O acto de avaliar (Marcel Lesne, 1984)
Figura 6 – Práticas englobadas pelo processo de avaliação (Marcel Lesne, 1984)
Figura 7 – Os componentes do processo de avaliação (De Ketele e Roegiers, 1991)

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela 2 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Consolidação de saberes que já detinha e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela 3 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Desenvolvimento pessoal e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela 4 – Distribuição do número de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso

Tabela 5 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Constituição dos órgãos sociais da ADLML

Quadro 2 – Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição da percentagem de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o sexo

Gráfico 2 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a idade

Gráfico 3 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a profissão

Gráfico 4 – Distribuição da percentagem de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a situação profissional

Gráfico 5 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com as habilitações escolares

Gráfico 6 – Distribuição das percentagens de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o período decorrente desde a realização da acção

Gráfico 7 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a utilidade dos aspectos enunciados

Gráfico 8 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a avaliação do grau de satisfação da acção de formação frequentada

Gráfico 9 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos após a frequência do curso

Gráfico 10 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Período que decorreu desde a realização desde a acção de formação e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Gráfico 11 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso

Gráfico 12 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Resolução de problemas do dia-a-dia e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso

Gráfico 13 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Quanto tempo após o curso aplicou os conhecimentos?

Gráfico 14 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Frequência de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Gráfico 15 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com os exemplos de aplicabilidade a nível profissional dos conhecimentos adquiridos nesta acção de formação.

Gráfico 16 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o que os inquiridos consideravam essencial para que esta formação tivesse tido maior impacto a nível da aplicabilidade profissional dos conhecimentos.

Gráfico 17 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Considera-se competente, após a formação, para conceber, desenvolver e avaliar sessões de formação?

Gráfico18 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Considera que adquiriu competências no domínio pedagógico didáctico?

Gráfico 19 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Recomendaria esta acção de formação a outras pessoas?

Gráfico 20 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo o interesse ou frequência de outras acções de formação promovidas pela ADLML.

Gráfico 21 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo as áreas de interesse que desejava frequentar.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
Paulo Freire (2000)

Introdução

A pesquisa é um modo de descrever a investigação nos seus elementos, e implica o sentido de descoberta, de curiosidade e uma abertura à exploração de diferentes aspectos observados ou recolhidos.

Assim, tendo em consideração o presente relatório de mestrado, intitulado – **DINÂMICAS FORMATIVAS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO NUMA ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: uma abordagem preliminar**, procuramos descrever e reflectir sobre o processo que desenvolvemos de investigação/intervenção no âmbito da formação profissional, nomeadamente da sua avaliação. Trata-se de uma temática ambígua, híbrida, que percorreu já diferentes eras, mas que continua predominante nos discursos actuais relativos às temáticas da educação e formação, neste caso especificamente numa associação de desenvolvimento local.

A associação onde foi levada a cabo esta investigação e onde decorreu o respectivo estágio, foi a ADLML, situada em Viana do Castelo, à qual faremos uma caracterização pormenorizada no primeiro capítulo deste relatório.

A problemática relativa às acções de formação, nomeadamente a problemática que envolve as suas avaliações e, conseqüentemente, abraçam também a problemática da concepção, da análise de necessidades e do acompanhamento, deve ser percebida como fonte de pesquisa e de intervenção. Como já salientamos, foi exactamente esta problemática da avaliação, especificamente a da avaliação do impacto da formação o objectivo da nossa intervenção, que decorreu ao longo destes nove meses de estágio.

Esta problemática surgiu após uma pesquisa intensiva de documentos da instituição, através da qual, deparamo-nos com a inexistência de um processo relativo à avaliação *ex-post*, ou seja, da avaliação do impacto das acções de formação. Foi baseado nesta “falha” e necessidade, e na análise das suas perspectivas e valores, sendo um deles a melhoria do sistema e da satisfação dos seus clientes, como iremos explicar mais adiante neste relatório, que surgiu a necessidade de uma intervenção nesta área.

Assim, numa lógica de prosseguir a meta da melhoria, desenvolvemos um instrumento de avaliação do impacto da formação, que foi aplicado ao público-alvo das acções de formação já terminadas do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, curso sugerido pelo acompanhante da instituição, Doutor José Serra Peres. Esta escolha prendeu-se com o facto de serem acções que já haviam terminado entre o período de 3 a 9 meses, e que assim, poderíamos obter dados

mais fidedignos, uma vez que consideramos que este intervalo seria adequado, não sendo demasiado prematuro nem demasiado extenso.

Deste modo, a problemática investigativa que incidiu concretamente o nosso trabalho, prendeu-se com a análise dos diferentes modelos de avaliação, existentes ou não na associação, e em a criação de um instrumento avaliativo do impacto da formação, instrumento esse que foi respondido pelos formandos que participaram nas respectivas acções de formação. Esse instrumento, consistiu num inquérito, no qual se pretendia saber essencialmente, em que medida a acção de formação frequentada tinha sido uma mais valia para o contexto de trabalho dos ex-formandos, se consideravam que os conteúdos e programação da acção tinham sido bem concretizados e ajustados, saber se já tinham colocado em prática os conhecimentos e saberes aprendidos no curso e também saber se estavam satisfeitos com os serviços prestados pela ADLML no âmbito do curso e que acções de formação estariam dispostos e gostariam de frequentar na associação.

É neste sentido, e seguindo estas directrizes que procurámos levar a cabo a nossa intervenção, sempre com um olhar crítico sobre o *plano das intenções* e o *plano das acções*, já que esse mesmo olhar crítico, se for numa perspectiva construtiva e de melhoria do processo, só pode ser considerado como uma mais valia.

Assim sendo, o presente trabalho divide-se em 5 capítulos.

No primeiro capítulo intitulado – Enquadramento Contextual do Estágio – temos como pontos de abordagem a caracterização da respectiva instituição de estágio, que inclui não só, uma pormenorizada caracterização da instituição mas também os objectivos gerais, específicos e principais actividades desta intervenção/investigação.

No segundo capítulo intitulado – Educação e Formação: uma nova *démarche* – no qual abordamos a respectiva evolução do conceito de Educação até ao actual conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, assim como as matrizes que regem esta aprendizagem no que diz respeito à formação profissional. Referimos também as mudanças que vêm ocorrendo no mundo e nas sociedades em geral, nomeadamente no campo da globalização das aprendizagens e na mercadorização dos indivíduos.

No terceiro capítulo, intitulado – Formação e Avaliação – abordamos as várias perspectivas teóricas que possuem como principal linha de orientação e de análise esta mesma problemática da formação e da sua avaliação, que abarca as diferentes eras destas temáticas, as tipologias e os

métodos avaliativos, os seus objectivos e funções, assim como, a análise do conceito de avaliação do impacto e as suas principais características e funções.

No quarto capítulo que se intitula – A Formação e Avaliação na ADLML: Investigação Empírica – fazemos uma breve explicitação da metodologia por nós utilizada assim como as técnicas a que recorremos. Tratamos também, da problemática das associações locais, nomeadamente dos processos e métodos de formação e avaliação desenvolvidos na respectiva associação. Para esta análise a principal fonte de informação consistiu numa entrevista realizada ao vice-presidente da associação. Por último, fazemos a apresentação e discussão dos resultados. Esta análise tem uma base quantitativa e qualitativa.

Finalmente nas Considerações Finais problematizamos as dificuldades existentes ao longo deste processo de investigação/intervenção, bem como sintetizamos as principais conclusões.

I. Enquadramento Contextual do Estágio

1. Caracterização e contextualização da instituição de estágio

O presente capítulo assume como principal objectivo a caracterização genérica da instituição ADLML, no sentido de estudar as suas dimensões organizacionais, as suas orientações no que diz respeito ao seu campo de actuação, à sua política, à sua missão e à concepção dos processos em marcha na associação. Trata-se, portanto, de uma visão a nível *meso* da associação, a qual passaremos a descrever.

A ADLML, é uma associação de intervenção local/regional que tem por fim o desenvolvimento social, cultural, económico e formativo das comunidades integradas na sua área de intervenção, tendo sido fundada em 2004 por diversas forças vivas da região, com implantação real na comunidade e a nível académico.

Esta associação foi constituída em Viana do Castelo como "pessoa colectiva de direito privado sem fins lucrativos", mantendo, diversas parcerias activas e de natureza diversa, nomeadamente associações empresariais, de desenvolvimento, de ligação universidade-empresa, escolas e empresas.

Presta serviços na área da formação financiada e não financiada, e cursos na área da formação de formadores, nomeadamente Formação Pedagógica Inicial de Formadores, Formação Pedagógica Contínua de Formadores e Formação de Mediadores e Formadores EFA¹ e Técnicos de RVCC². Realiza também consultoria em formação, processos de acreditação como entidade formadora de entidades e empresas junto da DGERT assim como formação à medida – Intra Empresas.

A sua área de intervenção, são os distritos de Viana do Castelo, Braga e Porto, como podemos observar na figura seguinte:

¹ Os cursos EFA foram criados para serem um instrumento "central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional". Destinam-se a indivíduos que tenham idade igual ou superior a 18 anos, à data de início da formação; que desejem completar o 9º e 12º anos de escolaridade e obter qualificação profissional de nível 2 e nível 3, respectivamente; candidatos desempregados, com idade inferior a 25 anos, integrados, preferencialmente, em cursos de dupla certificação, e a título excepcional, candidatos com idade inferior a 18 anos, desde que, se encontrem inseridos no mercado de trabalho. Estes cursos obedecem aos referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, estando integrados na iniciativa promovida pelo Ministério da Educação português intitulada "Novas Oportunidades" e desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação, ou seja, que dão equivalência escolar e certificação profissional. (Portaria 230/2008, de 7 de Março, Diário da República, 1ª série – N.º 48).

² O Processo RVCC, actualmente integrado no âmbito do Programa Novas Oportunidades, permite um nível de qualificação escolar e profissional da população adulta, maior de 18 anos de idade, que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade. Esse processo é feito através da valorização das aprendizagens realizadas fora do sistema de educação ou de formação profissional, ou seja, permite reconhecer, validar e certificar os conhecimentos e as competências resultantes da experiência que foram adquiridas, em diferentes contextos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da sua vida (Profissional, Pessoal e Social). (<http://www.iefp.pt/formacao/RVCC/Paginas/RVCC.aspx>)

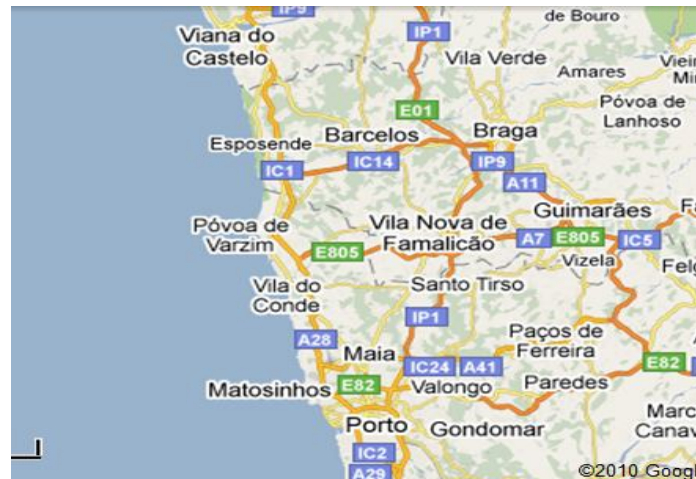


Figura 1: Mapa da área geográfica de intervenção

Na perspectiva da ADLML, esta promove o desenvolvimento das comunidades e das pessoas, através das seguintes acções:

- Estimular e promover a inserção, formação e animação sociocultural da população;
- Apoiar tecnicamente o tecido institucional e empresarial existente;
- Defender o património cultural e ambiental da região;
- Dinamizar e sensibilizar a população para a educação e saúde comunitárias;
- Realizar estudos diagnósticos e investigações na área do desenvolvimento local;
- Organizar encontros, colóquios, conferências e seminários;
- Introduzir inovação conceptual e práticas na área das novas Tecnologias de Informação e Comunicação ao serviço do desenvolvimento local;
- Promover o apoio aos jovens em geral e, desenvolver actividades que levem à participação directa da juventude;
- Desenvolver acções de solidariedade que visem o combate à pobreza, à toxicoddependência e à exclusão social;
- Promover oportunidades de formação, acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento e reconhecimento de competências;
- Contribuir para o domínio das novas tecnologias e facultar um serviço de informação e de consultoria.

A ADLML é acreditada pela DGERT, e pelo IEFP. É também membro das seguintes instituições:

- AIP – Associação Industrial Portuguesa;

- EFQM – European Foundation for Quality Management;
- ANIMAR – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local;
- REDINJOV - Rede Europeia de Intercâmbio Jovem – Portugal, Espanha e Itália, no âmbito do projecto – Rede Nacional de Responsabilidade Social;
- Associação registada na Câmara Municipal Viana do Castelo;
- Entidade Nacional de Benchmarking, acreditada pelo IAPMEI.

Estabelece também protocolos com outras entidades, como as seguintes:

- Universidade Aberta, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida;
- ISPGAYA - Instituto Superior Politécnico de Gaya, no âmbito dos estudos das necessidades de formação dos adultos activos;
- CNO³ da Escola EB 2/3 Carteadado Mena;
- CNO da Escola Secundária de Monserrate;
- CNO da Escola EB 2,3/S de Valença;
- CNO da Escola Secundária António Sérgio;
- CNO da Ecoagri;
- CVA - Clube de Vela Atlântico - Leça – Matosinhos;
- ACATE - Centro Hípico de Viana do Castelo.

Nos anos de 2009/2010, de entre os projectos em curso, destacamos os seguintes, a título de exemplo:

- REDINJOV - Rede Europeia de Intercâmbio Jovem – Portugal, Espanha e Itália;
- Certificar, Qualificar e Animar o Desenvolvimento Local;
- Redes Solidárias;
- Empreendedores Inclusivos;
- Diagnósticos de Responsabililidade Social e Biodiversidade;

³ "A Iniciativa Novas Oportunidades do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, apresentada publicamente no dia 14 de Dezembro de 2005, tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos" (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/16>).

- Programa de “Apoio ao Empreendedorismo e à Criação do Próprio Emprego ”;
- e-qualificação;
- Cursos CEF⁴, Tipologia de Intervenção 1.3. do POPH.

No que diz respeito ao planeamento, desenvolvimento e avaliação das actividades propostas por esta associação, estes assentam numa lógica que tem como objectivo final, o desenvolvimento local integrado de pessoas e instituições das regiões em que actua, procurando fomentar e disseminar esse desenvolvimento integrado, através de novas redes de cooperação nacionais e transnacionais, valorizando-se sempre, os recursos humanos existentes enquanto potenciadores de desenvolvimento e progresso local.

Os órgãos sociais que constituem a ADLML, apresentam-se no quadro seguinte:

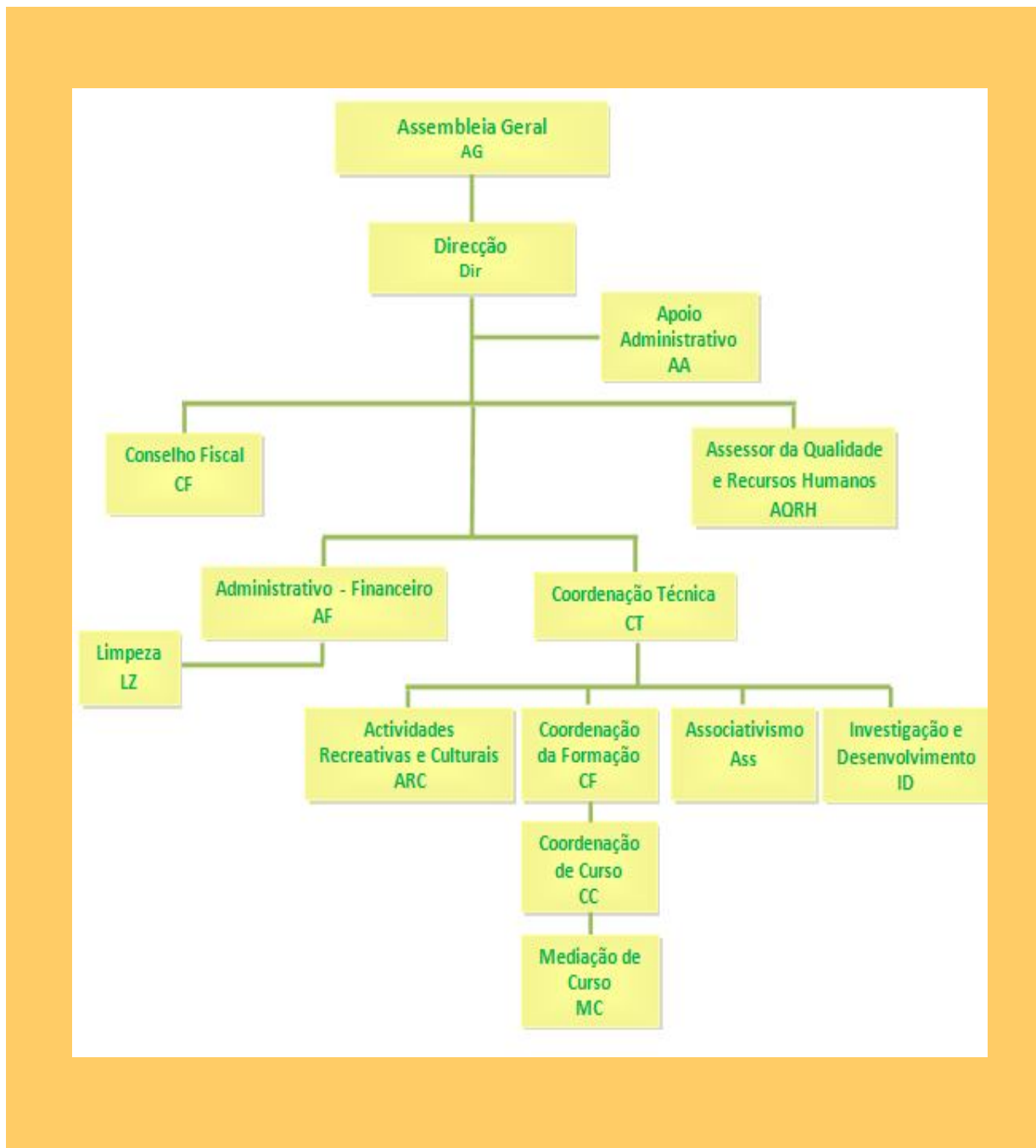
Quadro 1 – Constituição dos Órgãos Sociais da ADLML

DIRECÇÃO	Presidente	Vice-Presidente	Tesoureiro
ASSEMBLEIA-GERAL	Presidente	Vice-Presidente	Secretário
CONSELHO FISCAL	Presidente	Vice-Presidente	Secretário

Assim, tendo esta associação como um dos principais objectivos a prossecução de crescimento e o desenvolvimento da mesma, bem como da melhoria dos seus serviços com vista a alcançar não só estes objectivos mas também a satisfação dos seus clientes, formandos e não formandos, foi estabelecido o seguinte Organigrama funcional da associação, de acordo com os seus Estatutos, representado na figura seguinte:

⁴ “Estes cursos destinam-se a jovens, candidatos ao primeiro emprego, ou a novo emprego, com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, inclusive, em risco de abandono escolar, ou que já abandonaram a via regular de ensino e detentores de habilitações escolares que variam entre o 6.º ano de escolaridade, ou inferior e o ensino secundário” <http://www.iefp.pt/formacao/ModalidadesFormacao/CursosJovens/Paginas/CursosJovens.aspx>.

Figura 2 – Organigrama da ADLML



Como podemos verificar pela entrevista realizada ao vice-presidente da associação e ex-coordenador dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, Doutor José Serra Peres, o departamento aqui representado como Recreativo e Cultural, tem vindo a aumentar a “sua importância” devido a parcerias e projectos com outras entidades, como por exemplo a Câmara Municipal de Viana do Castelo.

Das outras valências referidas na figura, a que acaba “por ser a principal, é ser uma entidade formadora”. Esta parte formativa, está principalmente direccionada para “a tendência principal de trabalhar em altos quadros de direcção”, assim como “podem continuar a existir cursos direccionados para a inclusão, que fazem parte da génese da associação” mas onde cursos que agora existem, como CEF, deixarão de existir.

Ainda neste âmbito, realça-se o nascimento de “projectos de transnacionalidade, nomeadamente com os PALOP, via Ministério dos Negócios Estrangeiros”.

É portanto notório o investimento em novas formas de trabalho, em alterações de valências como as vemos agora no organigrama, devido “aos targets da formação terem sido alterados, isto é, a uma dada altura dávamos quase todo o tipo de formação, entretanto estamos na fase da especialização (...) o que também nos garante mais sustentabilidade para o futuro”.

A ADLML tem como missão, agir em favor do desenvolvimento das comunidades e das pessoas, por forma a contribuir para uma cidadania mais activa, para a solidariedade e a coesão social, para novas perspectivas e para o desenvolvimento integrado e sustentável na sociedade contemporânea através de projectos inovadores.

A sua visão prende-se com a ambição, de ser uma empresa de referência no mercado da consultoria e da formação, sustentada pela excelência e qualidade do serviço. A sua pretensão, é conseguir esta meta no espaço de tempo de uma década.

No que diz respeito aos seus valores, estes sustentam-se nas seguintes premissas:

- Compreender e respeitar a cultura e os valores de cada um dos seus clientes;
- Proporcionar confiança aos seus clientes, como parceiro privilegiado para a concretização dos seus objectivos;
- Compreender e respeitar o trabalho assumindo a confidencialidade e respeito por todos;
- Respeitar e cumprir o acordo com os seus clientes e com a sociedade;
- Ser um Referencial no Mercado da Consultoria e Formação;
- Ser um referencial como entidade do terceiro sector.

Como sabemos, nem sempre promover o desenvolvimento local, segundo programas e projectos, onde envolvam vários protagonistas de diferentes áreas e, talvez seja possível de se referir, de diferentes escalões sociais, seja tarefa fácil de concretizar, até porque, desses projectos podem não resultar melhores formas de actuação, mas, criar-se ainda mais e maiores fossos e desigualdades. Por

consequente, numa grande parte das vezes, é necessário uma re-estruturação da estratégia, com vista à melhoria dos processos.

Assim sendo, a ADLML, encontra-se certificada no âmbito do Sistema de Gestão da Qualidade, obedecendo aos requisitos da norma NP EN ISO 9001⁵, uma política de gestão que possui como principais fundamentos, o reconhecimento da necessidade de melhorar da sua competitividade, assumindo como pilar fundamental para o seu desenvolvimento e crescimento sustentado de negócios, um cuidadoso enquadramento pelo respeito dos valores éticos e por uma mobilização crescente dos seus colaboradores e, em particular, em torno da satisfação das suas necessidades e das expectativas dos seus clientes, colaboradores, fornecedores e sociedade em geral.

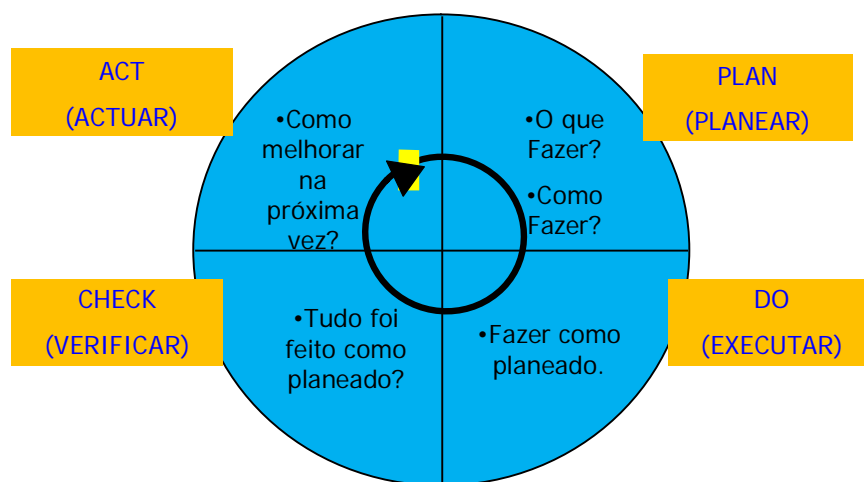
Por conseguinte, a associação, pretende ter um sistema de gestão que privilegie a plena satisfação dos seus clientes e colaboradores, pelo que a direcção, em documento interno da associação, compromete-se às seguintes premissas:

- Garantir a qualidade dos serviços e adequá-los continuamente às expectativas dos clientes;
- Reforçar a confiança dos clientes identificando e satisfazendo as suas necessidades, de forma a promover a sua fidelização;
- Seleccionar rigorosamente todos os colaboradores e promover uma relação de proximidade que permita um ambiente propício para a realização profissional, motivação e bem-estar;
- Envolver, motivar e familiarizar todos os colaboradores no Sistema de Gestão da Qualidade da associação, criando um comprometimento de todos, no respeito e aplicação dos seus requisitos nas actividades que desenvolvem;
- Garantir a confidencialidade e isenção em todos os serviços prestados;
- Actuar preventivamente de forma a reduzir falhas, otimizar os processos e melhorar a rentabilidade;
- Avaliar e seleccionar rigorosamente os seus fornecedores, promovendo, se possível, parcerias;
- Melhorar continuamente a eficácia do sistema de gestão.

⁵ Os referenciais ISO 9000 constituem uma referência internacional para a Certificação de Sistemas de Gestão da Qualidade. A Certificação de acordo com a ISO 9001 reconhece o esforço da organização em assegurar a conformidade dos seus produtos e/ou serviços, a satisfação dos seus clientes e a melhoria contínua.

Assim sendo, como foi anteriormente referido, é interesse da instituição apostar na melhoria contínua, que será assegurada pela gestão da informação resultante dos dados provenientes dos seus clientes (formandos), associados, das actividades dos processos, das sugestões dos colaboradores, das auditorias, da revisão do sistema de gestão da qualidade.

Figura 3 – Ciclo da Melhoria Contínua ou PDCA e a Abordagem por Processos



O esquema anterior, elaborado pela realização deste relatório e pelo Engenheiro Manuel Reboredo, Consultor externo na área da formação e promotor do processo Certificação na área de Gestão da Qualidade, segundo a norma ISO 9001 na ADLML, desenvolvido no ano de 2010, não é mais do que o ciclo relativo à melhoria contínua, ou em inglês, as siglas PDCA, que demonstra a abordagem do ciclo da melhoria mas por etapas ou processos, como queiramos designar. Este ciclo pode ser descrito como um dos espelhos relativos à gestão dos processos dentro da associação, no que diz respeito e no que compromete a actuação desta, no processo de melhoria das suas tarefas, processos e projectos.

O objectivo da melhoria contínua do sistema de gestão, consiste essencialmente em aumentar a probabilidade de atingir a satisfação dos seus clientes e de outras partes envolvidas e interessadas. A metodologia para esse processo, inclui os seguintes passos:

- Identificação, análise e avaliação de objectivos de melhoria;
- Estabelecimento de objectivos de melhoria;
- Procura de soluções possíveis para atingir os objectivos;
- Avaliação dessas soluções e selecção da mais adequada;
- Implementação da solução seleccionada;
- Medição, verificação, análise e avaliação dos resultados da implementação para determinar que os objectivos foram atingidos.

É no seguimento desta lógica da melhoria e satisfação dos clientes, que aqui estão representados pelos formandos, que decorreu a minha investigação/intervenção ao longo destes nove meses de estágio.

2. Objectivos do estágio

A problemática das acções de formação, que vai desde a sua concepção, à análise de necessidades, ao acompanhamento do processo e às respectivas avaliações, é sem dúvida, uma fonte de pesquisa e de intervenção. Neste caso em particular, no âmbito do meu estágio, a percepção de que para conseguir atingir as premissas anteriormente referidas acerca da melhoria do sistema, seriam necessárias algumas intervenções. Nesse sentido, propusemo-nos a analisar as várias vertentes de avaliação que a instituição possuía, e deparamo-nos, com o que podemos chamar de lacuna, que foi a inexistência de uma avaliação ex-post, ou seja, uma avaliação do impacto das acções de formação.

Assim, numa lógica de prosseguir a meta da melhoria, procuramos desenvolver algumas dimensões da avaliação do impacto da formação. A acção de formação seleccionada foi a de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, curso sugerido pelo acompanhante da instituição, e simultaneamente, vice-presidente da associação.

Por conseguinte, designamos como tema desta intervenção/investigação o seguinte: **DINÂMICAS FORMATIVAS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO NUMA ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL: uma abordagem preliminar.**

Este tema pretende traduzir a problemática investigativa que incidirá concretamente na avaliação do impacto da formação, a partir da perspectiva dos formandos que participaram nas respectivas

acções de formação. Com este tipo de avaliação, pretendia-se, entre outros aspectos, saber essencialmente em que medida a acção de formação frequentada tinha sido, para os formandos, uma mais valia para o seu trabalho ou para conseguir um trabalho, se os conteúdos e programação da acção tinham sido bem concretizados e ajustados, saber se os formandos já tinham colocado em prática os conhecimentos e saberes aprendidos no curso e se tiveram aplicabilidade para o seu trabalho, assim como também, saber se estavam satisfeitos com os serviços prestados pela ADLML no âmbito do curso e que acções de formação estariam dispostos e gostariam de frequentar na mesma.

Por outro lado, ao desenvolvermos este tipo de avaliação, pretende-se fornecer também, um contributo para a reflexão no seio da associação, não só entre a relação formação e trabalho mas também sobre as vantagens destes tipos de avaliação.

Tomando esta problemática como orientação central do trabalho a realizar, definimos objectivos gerais e específicos para nossa a investigação/intervenção. Importa esclarecer que, os objectivos gerais a definir serão uma visão global e abrangente do tema, e os objectivos específicos apresentam um carácter mais concreto, que permitirão concretizar os objectivos gerais. Por conseguinte, os objectivos gerais e específicos desta intervenção/investigação são:

Objectivos Gerais:

- Conhecer a génese da formação na entidade em questão;
- Analisar a sua estratégia formativa;
- Conhecer e analisar as modalidades de avaliação dos cursos de formação;
- Construir um dispositivo de avaliação do impacto da formação.

Objectivos Específicos:

- Conhecer e analisar o funcionamento da ADLML enquanto entidade formadora;
- Análise do plano estratégico de formação;
- Conhecer o modo de definição da estratégia e metodologias de organização do trabalho da associação no domínio da formação;
- Decomposição dos elementos: Como, Quem e Porquê; Quais os intervenientes na execução da estratégia de formação;
- Construir um dispositivo de avaliação do impacto, centrado nos formandos;

- Tratar, analisar e reflectir sobre os resultados da avaliação do impacto, obtidos através dos instrumentos de avaliação.

Assim, com o intuito de concretizar este objectivos, comprometemo-nos à realização das seguintes actividades:

- Participar em diferentes sessões e discussões promovidas pela associação, a fim de consolidar conhecimentos;
- Leitura e análise de textos teóricos no domínio das teorias da educação e da formação e da avaliação;
- Leitura e análise de documentos importantes para a problemática (orientações de agências internacionais, do governo, entre outros);
- Análise da planificação da estratégia de actuação da ADLML no domínio da formação;
- Conversas informais com os actores envolvidos no processo de avaliação, de modo a poder conhecer e reflectir sobre a estratégia de formação;
- Construção de instrumentos de recolha sistemática e orientada dos dados (entrevista, inquérito, grelhas de análise de documentos);
- Comparação entre o plano formativo traçado pela instituição e a realidade observada e problematizada.

É neste sentido, e seguindo estas directrizes que iremos tentar levar a cabo a nossa intervenção, sempre com um olhar crítico sobre a plano das intenções e o plano das acções, já que esse mesmo olhar crítico, se for numa perspectiva construtiva e de melhoria do processo, só pode ser considerado como uma mais valia.

“A educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.
Paulo Freire (2000)

II. Educação e Formação Uma Nova *Démarche*

1. Flexibilidade, competências e individualização: novos atributos para a educação, formação e trabalho

Numa sociedade contemporânea, onde os mercados, os produtos, as organizações, as tecnologias, estão sujeitos a profundas e constantes mudanças, devido à constelação de processos de globalização em que estão inseridos, às exigências a que estão submetidos e à responsabilização de inovar, sofisticar e personalizar, cada vez mais se torna um ponto de referência e requisito essencial “embarcar a fundo” no caminho da sociedade do conhecimento.

Segunda Enguita (2007: 54) a “ característica da economia da informação ou da sociedade do conhecimento é o crescimento espectacular do papel da qualificação”. Esta, diz respeito, na óptica do autor, a uma:

“terceira revolução industrial: a que também qualificamos como tecnológica ou científico-técnica – (...) – com um cenário mais difuso, mas localizado, não obstante, em determinadas regiões interconectadas, ainda que não confinantes, são mineiros de novas tecnologias centradas na informática e nas telecomunicações é, acima de tudo, uma revolução nas dimensões e no papel do conhecimento (a ciência e a tecnologia) e, conseqüentemente, na estrutura das qualificações”.

Simultaneamente, ainda segundo Enguita (*Idem*: 50), “O contexto em que se movem as empresas torna-se mais turbulento, competitivo e imprevisível, obrigando-as a extremar a sua capacidade de responder com flexibilidade”. Neste cenário, a inovação e o conhecimento transfiguram-se em princípios essenciais para promover a competitividade e conseqüentemente o crescimento económico e o aumento da produtividade. E, mais uma vez, segundo o mesmo autor (*Idem*: 52), “ existem todos os motivos para assegurar, com toda a ênfase possível, que a educação, a sociedade e os indivíduos nunca tiveram tanta importância económica, como actualmente”.

Por outro lado, colocam-se desafios fundamentais em termos de democraticidade e de cidadania. Como refere Edgar Faure (1977: 19), “Na grande mutação do mundo moderno não só se deseja que não se agravem as disparidades económicas, intelectuais, cívicas, como também que todos os povos possam ascender a um certo nível de bem-estar, de instrução, de democracia, (...)”.

A globalização e os fenómenos que a colocam em marcha, são processos dinâmicos, que envolvem alguns conflitos que nem sempre são perceptíveis, sendo possível identificar duas faces da mesma moeda, “o lado das oportunidades e o lado sombrio da modernidade” (Giddens, 1996).

Tais tensões estão a fazer com que o mundo do trabalho, do emprego, das organizações e dos mercados, em toda a sua actividade, sofram fortes mutações que tem um significativo impacto no

conhecimento, nas competências exigidas, na capacidade de 'know-how' no âmbito do desempenho profissional. Cada vez mais os indivíduos constroem a sua identidade e percurso, a partir de referenciais mais globais (por exemplo a União Europeia), o que não necessariamente se torna incompatível com a subsistência das entidades locais. A mobilidade de bens, serviços e pessoas, permite a criação de uma constelação de redes e relações, potencialmente promotoras do desenvolvimento humano e do enriquecimento económico, social e cultural das sociedades. Por conseguinte, preconiza-se a superação dos antigos modelos Fordistas e Tayloristas e a construção de modalidades laborais, com base no desenvolvimento cada vez mais exigente de competências. No âmbito deste novo paradigma, as novas competências exigidas aos indivíduos serão, entre outras, a autonomização, adaptação a novas situações, resolução criativa e não estandardizada de problemas e "inteligência colectiva", que correspondem ao modelo proposto pela OCDE de 'high performance workplace' (Keep, 1999).

Contudo, há que descortinar esta superação dos antigos modelos de trabalho anteriormente referidos, na medida em que, apesar de assentes em novas estruturas e pressupostos, não parecem desvanecer completamente com o tempo nas estruturas organizacionais da actualidade. Pelo contrário, verifica-se a hibridizade entre, novos modelos baseados nas competências e os métodos de trabalho ainda muito sistematizados, hierarquizados e exclusivamente direccionados para a produtividade em massa. Neste contexto, a política de educação não se funde na moral, na política, na cultura, na história, isto é, no universo dos valores, mas no único horizonte que agora importa à engrenagem da União Europeia, o do 'valor económico', da eficiência e da competitividade. É na realidade, uma outra concepção de Homem que aqui está em causa, com a ideia de que o humano é antes de tudo, um capital, um recurso produtivo, uma mão-de-obra.

Ao longo dos últimos anos, as competências transversais têm sido apontadas, no novo espaço europeu, como uma meta significativa, de modo a contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, através da qualificação dos agentes produtivos e da promoção de uma maior autonomia na construção dos projectos de vida dos cidadãos. Como refere Rey (2002: 53),

"as transformações económicas em escala mundial acarretam o desaparecimento como reestruturação brutal de grandes sectores industriais: extracção de minérios, metalúrgica, indústria têxtil, etc. As reconversões necessárias e o enorme crescimento do desemprego impõem a necessidade de se valorizar em um indivíduo não mais a competência técnica ligada a uma profissão específica, mas sua capacidade de adaptação, ou seja, uma competência transversal".

Porém, nesta nova visão de educação e formação, assiste-se a uma individualização das trajectórias de formação e também profissionais. Trata-se, seguindo o pensamento de Silva (2003: 21), de uma:

“(…) centração exclusiva nos sujeitos individualmente considerados, raramente emergindo os colectivos e as organizações como sujeitos explícitos. No mundo e na época em que vivemos esta questão assume particular relevância, dado que assistimos a uma clara tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem (a começar pelo Estado) e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que se encontram, seja ela de abastança, ainda que efémera, ou de pauperização. Assim, o aprofundamento das desigualdades, o desemprego galopante (...), a segregação social e a diminuição da protecção social, por um lado, e o aumento da concentração de riqueza nas mãos de minorias cada vez mais restritas, por outro, seria o resultado da falta ou da detenção, conforme os casos, de competências dos indivíduos”.

Assim sendo, é necessário entender que uma sociedade ou economia do conhecimento, não atrela apenas crescimento a nível económico e social, traz também desigualdades nas sociedades, que podem assim, ser vistas como sociedades duais, onde se aprofundam clivagens, onde a polarização e exclusão entre os mais qualificados e os menos qualificados podem vingar (Pires, 2005).

Apesar deste olhar mítico sobre as competências, regista-se uma ascensão dos “currículos por competências”. Mas nestes, como critica Costa (2005: 53), “a noção de competência, enquanto principio de organização curricular, insiste na atribuição do ‘valor de uso’ de cada conhecimento”. Por outro lado, salienta que se considera a “competência uma grande categoria que pode obrigar os mais diversos ‘ingredientes’ do comportamento individual, e o que pode camuflar uma grande dúvida conceptual, pois, já que não se sabe como defini-la precisamente, a competência acaba por assumir a conotação que parece ser mais conveniente ” (*Idem*: 60).

Por conseguinte, podemos apresentar a seguinte questão: Nesta conjuntura de frágeis equilíbrios e constantes paradoxos, qual será o lugar da Formação, e como pode este dispositivo constituir-se como promotor do desenvolvimento de indivíduos e sociedades no mundo global?

O espaço onde se cruzam a cidadania, competitividade e educação, é por excelência um espaço turbulento. Este agitado terreno assenta, como refere Antunes (2008), “na suposição, verdadeira ou não, dos que sublinham uma reconciliação alcançada entre as exigências da cidadania e os requisitos da competitividade, ambos contemplados pela via da educação”. Esta ideia pode decorrer da visão dos actuais países da União Europeia, no âmbito da necessidade de se conciliar as demandas de uma economia global competitiva e dos direitos sociais e da cidadania, através da mobilização dos conhecimentos adquiridos em vários contextos de aprendizagem.

Segundo as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000, a estratégia passa por transformar a União Europeia numa economia de conhecimento competitiva, preparando os trabalhadores e cidadãos, para lidarem com os novos desafios e oportunidades, tornando o conhecimento como recurso gerador de riqueza, como a única forma de garantir um crescimento sustentado, com mais emprego e maior coesão social.

A solução passa então, nos discursos oficiais, pela educação e formação para qualificar a mão-de-obra, numa aprendizagem permanente, preparando-a para as exigências da competitividade, para as mutações das novas formas de trabalho e organização, como indivíduos competentes, capazes de vingar, e onde a partir da escolaridade básica estejam aptos para continuar a aprender, incorporando os conhecimentos e conservando-os por mais tempo, de modo mais significativo e de maneira a que sejam sinónimo de direitos, de cidadania e de empregabilidade democrática.

Assim, será necessário que o Estado se responsabilize na construção de novos compromissos sociais e na sustentação das novas políticas, de modo a promover a justiça social e a minimizar a prevalência de currículos assentes em vincar fronteiras e hierarquias, desrespeitando a pluralidade de universos existentes, e mutilando o verdadeiro potencial de pluralismo e direitos culturais da educação (cf., entre outros, Stoer & Araújo, 1992; Stoer & Cortesão, 1999, referido por Afonso & Antunes, 2001). É então imprescindível compreender as políticas educativas de duas maneiras: do ponto de vista de que são modeladas por movimentos globais, como consequência de problemas com que os Estados se confrontam, e que estas diligências assumem a forma específica da política nacional para cada sector considerado, evidenciando as relações específicas que têm lugar entre os estados e instituições nacionais e as instâncias comunitárias. Intenta-se por conseguinte, estabelecer as condições favoráveis à formulação de políticas educativas e de formação, a nível nacional, que sejam orientadas por instâncias supranacionais e globais. Está portanto em curso, um processo de europeização das políticas educativas, assentes num referencial global europeu que regulará o nível nacional neste âmbito, e que terá implicações importantes ao nível das políticas para a educação (Antunes, 2004).

A perspectiva de que as mutações em que vivemos hoje em dia, se trespassam numa agenda global para a educação, fez com que a União Europeia se constituísse, como refere a mesma autora, numa principal “instância de mediação de algumas dessas transformações em curso” (*Ibidem*).

Numa sociedade complexa, onde a aprendizagem se deve confundir com o período de vida, e onde coexistem, quer a nível supra quer a nível nacional, diferentes grupos sociais e culturais, urge

ampliar as possibilidades de aprendizagem numa lógica de apoiar a designação, por muitos utilizada para a sociedade actual, de 'sociedade do conhecimento'.

A instituição, escola, tal como a conhecemos nos nossos dias, é um resultado do cruzamento do projecto do iluminismo com o do Estado-Nação e de ambos com o capitalismo. Nessa fase capitalista, há o reconhecimento significativo das mudanças que difundem uma grande variedade de inovações por toda a economia e enfatiza um novo modelo produtivo e educativo. Nesse sentido, o aprender envolve o saber aprender um conjunto de habilidades cognitivas e transformá-las em factor competitivo. Isso equivale a dizer, que o aprendizado deve ser norteado pelos seguintes procedimentos: aprender e saber fazer, que requer do trabalhador redescobrimto das dimensões práticas, técnicas e científicas do trabalho, que devem ser adquiridas formalmente através de cursos, treinamentos ou por meio da experiência profissional.

A educação de adultos, marcadamente orientada pelas políticas e práticas educativas típicas da educação popular, em muitos países dos vários continentes, teve o seu início através dos movimentos operários e sindicais, de movimentos sociais e recreativos de índole popular, etc.. Contudo, como refere Lima, a tradição da educação popular de adultos, deu privilégio às diligências associativas, comunitárias e de índole local, despertando um olhar crítico sobre a educação e cidadania públicas, sendo a articulação entre a educação de adultos, o associativismo e a democracia, um dos pilares fulcrais para a educação de adultos enquanto campo socialmente construído e político-educativo.

Como expõe o autor citado (Lima, 2007), a noção tanto de formação como a de aprendizagem ao longo da vida, remetem para o essencial da educação permanente, sendo encarado como " 'pedra angular' da criação de uma 'cidade educativa' e 'ideia mestra' para as políticas educativas futuras, segundo o Relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure e publicado há mais de trinta anos com o título 'Aprender a ser' " (*Idem*: 13).

A construção de modos de acção que marquem a diferença torna-se iminente, para que seja construído um quadro efectivo e estável de políticas de educação e formação, com a aposta numa diversidade de locais de aprendizagem e a sua respectiva complementaridade. Por conseguinte, torna-se forçoso promover a participação e igualdade, que leva a que a educação, se apresente mais do que recurso de distinção num contexto meramente económico. Mas sim, ir mais além, e mostrar a sua função de transformar os indivíduos em seres mais conscientes, críticos, independentes e participantes activos na construção das sociedades de bem-estar. Como menciona Canário (2007: 168), "não tenho dúvidas que "aprender compensa", mas não penso que a melhor justificação seja a subordinação

funcional das políticas de educação e de formação à racionalidade económica com que nos confrontamos”.

Segundo o Livro Branco sobre a Educação e a Formação (Comissão das Comunidades Europeias, 1995: 6 referenciado por Lima, 2007), “estas são reconceptualizadas como investimentos no ‘recurso humano’, implicando ‘aumentar a competitividade global’”, assim como, o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) que evidencia a promoção da cidadania activa como grande e principal motor da empregabilidade, acentuando a ideia de que “A aprendizagem ao longo da vida é uma questão que afecta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada” (Lima, 2007: 22), que deve assentar nos quatro pilares considerados indispensáveis para a educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a estar e aprender a aprender.

No que se refere aos processos de concepção da formação, muitas são as críticas a estes desenvolvidas. Porém, como salienta o mesmo autor, este é um pólo que tem no outro extremo, um conceito de acção educacional assente na criação de contextos comunitários e locais, ricos em oportunidades aliadas às necessidades desses âmbitos, onde o órgão supremo a nível local é a entidade mas que não se sustenta sem a parte fundamental de sentido colectivo e comunitário.

Por conseguinte, o campo da reforma educativa centrada em políticas *macro*, e institucionalizadas a nível *meso* e *micro*, inscreve-se num esforço mais amplo e num quadro mais global, definido a partir de 2005, na qual o conceito de competência está plenamente enraizado, e onde este mesmo plano, visa uniformizar as certificações europeias a todos os níveis com o objectivo prioritário, de determinar o Quadro Europeu das Certificações Profissionais. Mas é necessário ter presente que decorre já um processo de harmonização, no que diz respeito aos diplomas europeus a nível universitário e profissional mas não só, também a nível dos diplomas de todos os níveis. É um processo sério e grandioso, que mobiliza nos nossos dias, imensos peritos, técnicos e administradores em toda a Europa, no entanto parecendo-nos esvaziado de debate.

1.1. O contexto português e as novas políticas de educação e formação

Como temos vindo a desenvolver ao longo deste capítulo, os nossos contextos mudam cada vez mais rapidamente, e por isso as áreas que estruturam o conhecimento mobilizam-se numa articulação feita não só no campo profissional, mas também no campo individual e no campo social.

Torna-se, assim, incontornável efectuar a ligação entre educação, reconfiguração da economia e capitalismo, segundo as 'novas' estratégias de flexibilização e prenúncios da sociedade em movimento.

Os riscos e as incertezas que hoje dominam o cenário económico mundial, impulsionados pela globalização, impõem aos profissionais, conhecimentos e aptidões diferenciados para a actuação, onde a concorrência e os rápidos avanços da tecnologia da informação e principalmente a globalização da economia, actuam como catalisadores no desenho de um novo ambiente de negócios.

Com mudanças cada vez mais aceleradas, as empresas vêem-se sob uma nova pressão: recrutar, treinar e desenvolver líderes capazes de atender às demandas de um mercado globalizado, actuando segundo uma perspectiva de pró-actividade. Neste sentido, e de acordo com as prioridades da Presidência Portuguesa para a área da Educação e Formação Profissional, a aprendizagem ao longo da vida é determinante para responder ao desafio da competitividade, da prosperidade económica e promover a inclusão social, a cidadania activa e a realização pessoal e profissional de cidadãos, que vivem e trabalham numa economia cada vez mais baseada no conhecimento.

No final do século XX e início do século XXI, a globalização e a reestruturação produtiva e política, junto com os avanços tecnológicos, que acentuaram ainda mais as clivagens entre o mundo do trabalho, acarretaram consigo modificações, também, aos níveis da mundialização dos mercados, da deslocalização e flexibilização da produção, da multiplicidade de produtos e serviços, da transformação no sector empresarial, na polivalência e na multifuncionalidade das ocupações e dos trabalhadores, assim como a valorização dos seus saberes, desempenhos e competências.

As metamorfoses introduzidas com o padrão capitalista, gerou tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas demandas e necessidades da educação, nos termos anteriormente enunciados. Estas novas demandas, fizeram emergir, a partir da segunda metade dos anos 1990, os debates mais acalorados sobre a educação e o ensino profissional.

Assim, a educação não deve, nem pode, ficar alheia às rápidas e penetrantes mudanças pelas quais o mundo em geral, nos seus vários eixos e áreas, e que têm transformado as formas de produção de trabalho e emprego, têm vindo a passar.

Os problemas educacionais e as suas soluções (Antunes, 2008), dependem do Estado, na medida em que a acção estatal reflecte uma mudança na tónica da democracia, na educação e na política educacional. Contudo como refere Fiel (2000, citado por Antunes, 2008:137), "este cenário sinaliza um movimento mais amplo que desenha um novo pacto entre Estado e sociedade civil, em que aquele desloca atribuições para entidades supra e sub-nacionais, sustentando uma nova ordem

educacional”. Contudo pode surgir a interrogação da garantia eficiente da oferta de serviços de qualidade, neste acelerado e em expansão, ‘novo’ sistema escolar.

Segundo a perspectiva de Lima e Afonso (2002), as reformas educativas, surgem neste novo contexto, como “tecnologias da mudança social” (*Ibidem*: 7), capazes de actuar como promotoras da adaptação dos indivíduos às novas exigências e demandas, que se erguem através da agenda económica e que se tornam inevitáveis. Estas políticas educativas, e no caso português, regem-se por referência a políticas e a projectos que se desenvolvem tanto a nível nacional como a nível supranacional, tanto por influência dos planos político-ideológicos como promovidas a partir das agências e organismos difundidos através de relatórios ou livros brancos.

Estas políticas, que têm actuado segundo ‘altos e baixos’, têm sido capazes de agir nas margens, mas para se conseguir atingir o imperativo de uma sociedade do conhecimento, assente em políticas globais e coerentes, a educação permanente terá de começar a ser vista segundo um outro olhar, impondo-se por isso, que a educação como processo permanente, se institucionalize como um centro contextualizado, capaz de contribuir para a articulação global com o local, afim de que, se multipliquem e se diversifiquem as oportunidades educativas e não se proceda à simples justaposição do sistema escolar com uma oferta de segunda oportunidade. Ou seja, o desenvolvimento de políticas e práticas educativas, vistos como percursos pouco rectos e sem percalços, conduziram e conduzem ao actual protagonismo conferido à formação e à aprendizagem ao longo da vida e às grandes mudanças que estas têm sofrido ao longo dos últimos anos.

O pressuposto essencial da educação ao longo da vida enquanto ‘continuum’ que depreende a educação das crianças, dos jovens e dos adultos, revelou-se, noutros tempos e em certos países, como um dos “pilares socioeducativos do Estado-Providência” (Lima, 2007: 13), vocacionado para a promoção pública da educação e da igualdade de oportunidades, que veio alterar a postura em relação à autonomia, responsabilidade e exercício de cidadania activa a que se predispõe cada indivíduo. Hoje em dia, a solicitação, é a da formação e da aprendizagem ao longo da vida, vocacionada para a empregabilidade e adaptabilidade, com vista à obtenção de vantagens competitivas num mercado global.

Num quadro de responsabilização individual, relativamente à aquisição de competências e de crise do estado de bem-estar, tem se vindo a manifestar uma certa incoerência no que concerne à linearidade associada ao desemprego estrutural com a falta de qualificações, ou de competências, tornando este campo instável, vindo a reforçar o terreno movediço em que as políticas educativas se

movem. Passa, portanto, a transferir-se toda a responsabilidade de aprendizagem para o indivíduo, passando este a ser considerado, encarregue e deixado à mercê das suas escolhas, boas ou más, dos seus sucessos ou fracassos e acima de tudo responsável da sua própria empregabilidade, competitividade e adaptabilidade.

É segundo estes pressupostos que podemos considerar, nos tempos modernos, que “a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual” (Lima, 2007:20). Contudo, é necessário encarar essa individualização da aprendizagem como um risco, que tem de ser levado em conta.

Nas sociedades capitalistas democráticas avançadas, a participação do Estado, que se caracteriza por uma forte regulação do mercado, e mediação do capital e do trabalho, teve forte influência na expansão dos direitos quer a nível do emprego e estratégias de inclusão de classes sociais mais desfavorecidas, quer na produção de políticas sociais e económicas que sustentassem estas estratégias.

Numa abordagem mais específica, relativa ao caso de Portugal, os dois principais momentos de reforma educativa foram em 1974, com a introdução do regime democrático, e em 1986, que coincidiu com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Nomeadamente na reforma da Formação Profissional em 2007/2008, a qual visa a promoção e a melhoria das qualificações da população portuguesa e responder aos objectivos definidos na Estratégia de Lisboa, foram e ainda estão a ser construídos instrumentos políticos e técnicos, ou seja, medidas que definem a intervenção com impacto no sistema ou mudanças no sistema e no domínio técnico-profissional. Esta reforma surge com o intuito de modificar o sistema até há pouco tempo dominante, sistema esse onde o papel da escola e das instituições de ensino, está sob revisão, onde as escolas públicas até agora denominadas passerelles seguras de acesso ao ensino superior e ao prolongamento dos estudos, passam a ser cursos de pouca flexibilidade na formação de indivíduos aos quais a sociedade exige essa nova flexibilização, inovação, aptidão e competências.

Como referem Lima e Afonso (2002), em Portugal a política educativa, tende nos últimos anos a mover-se do campo da “democratização para o universo da modernização”, onde no potencial da participação é redescoberto e reeditado o “princípio da integração” por McGregor (1980, referenciado por Lima e Afonso) em termos organizacionais (*Idem*:29).

As hesitações que são características deste campo educativo, muito têm a ver com a mobilização de novos actores e processos. Como salienta Lima (2006), trata-se de uma realidade bastante complexa, plural e alvo de grandes constrangimentos, devido a uma realidade marcadamente tecnocrática, centralizada em discursos políticos de retórica e subordinada a um controlo exclusivo dos recursos por parte do Estado e do sistema burocratizado, e que por isso, subordina e controla a realidade que nos temos vindo a defrontar na área socioeducativa.

No nosso país, foi com o 25 de Abril de 1974, que surgem inúmeras experiências associativas, de variadíssimas índoles, demonstrando essa fase inicial da democracia e do ímpeto transformador que se pretendia atingir, fora de um Estado capitalista em declínio.

Mais tarde, com a constituição do Estado-providência, acresce a “rearticulação com o processo pós-revolucionário de “normalização” democrática e capitalista e a retomada da centralidade do Estado, embora não tenha nunca chegado a ser suficiente para desvitalizar ou substituir a sociedade civil (e descentrar a importância do associativismo), como parece ter ocorrido com outros contextos” (Lima, 2006: 207). Neste ponto, a sociedade civil ganha uma crescente autonomia, sendo encarada como “esfera autónoma de actuação dos cidadãos” (Santos, 2001, citado por Lima, 2006: 208). Mais do que sinónimo de mercado, ela é encarada como o símbolo de uma comunidade autónoma, assente na promoção de obrigações e interesses comuns entre os vários poderes locais e governamentais.

Todavia, é num contexto mais recente, na crise do nosso Estado-providência, que melhor se renovam os apelos levados a cabo pela sociedade civil, ou a uma chamada “sociedade-providência forte”, onde se redefinem o papel do Estado e a participação dos espaços públicos e privados (*Ibidem*). Uma destas redefinições e reconfigurações dizem respeito a um:

“ (...) esbatimento das fronteiras entre o público e o privado (ou convocando alguns dos valores e princípios estruturantes a eles referenciados), actualizando-se sob designações várias como economia social, economia solidária, sector voluntário, organizações não-governamentais, empreendedorismo social ou, ainda, para usar uma forma mais abrangente e fluida, terceiro sector ” (*Idem*: 209).

Este termo de terceiro sector, é caracterizado pelo autor, como “conjunto vasto e heterogéneo ‘de organizações sociais que não são nem estatais nem mercantis’, isto é, que ‘sendo privadas não visam fins lucrativos e sendo animadas por objectivos sociais, públicos ou colectivos, não são estatais’” (*Ibidem*). Contudo, como salienta Lima, em muitos países, este ressurgimento do terceiro sector, não é um processo autónomo politicamente, mas para servir como silenciador das tensões causadas pelo neo-liberalismo, retirando assim, ao ressurgimento do terceiro sector o seu derradeiro

propósito de proporcionar valores de cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, e democracia interna (Santos, 1998, referenciado por Lima, 2006: 209).

Numa emergência de índole neoliberal nas políticas públicas, advém a redução do investimento público, e acresce o número de parcerias entre os três pilares da sociedade: Estado, mercado e terceiro-sector. Contudo, os poderes dados aos contextos associativos, navegam à margem do que realmente poderia ser as potencialidades do associativismo, já que, estes se tornam cada vez mais dependentes do Estado para a sua sustentabilidade através dos programas financeiros. No caso português, como salienta Lima (2006), o “mercado da aprendizagem” na formação profissional e contínua, centra-se essencialmente no Estado.

Tal como referimos anteriormente, Portugal não foge à regra do que se passa noutros países da União Europeia, onde a expansão de oportunidades de acesso à educação e formação, está associada à ideia de que o desemprego está relacionado a um défice de qualificações, que se combatido, reflectirá numa diminuição do desemprego. Segundo esta prerrogativa, a ampliação dos níveis de educação e formação por forma a desenvolver a cidadania e a fomentar a competitividade, parece assentar numa agenda teórica e credível, contudo, isto só se tornará permissível se de forma equivalente houver um esforço orientado para a expansão de empregos qualificados e se forem viabilizadas políticas de valorização do trabalho qualificado.

Neste contexto, Portugal, e segundo a perspectiva de Manuel Castells (2007), pode ser considerado um país de trabalho genérico, sendo este entendido como a tarefa dos trabalhadores que não possuem uma qualificação concreta, nem uma especial capacidade para adquirir as habilitações profissionais, valorizadas no processo de produção, além das imprescindíveis instruções da direcção para executar. Mas, à medida que o conhecimento e a informação se difundem por todo o mundo, Portugal tem de evoluir para o paradigma do trabalho auto-programável, que está na base da sociedade em rede, altamente qualificado, autónomo e flexível, e não pode ser substituído por máquinas ou por trabalho genérico de qualquer parte do mundo, de modo a criar conhecimento e assegurar o desenvolvimento sustentado da nova economia.

De modo a rever algumas medidas tomadas nesta matéria, referimos o Decreto-Lei N.º 214/2007 de 7 de Novembro de 2007, onde, segundo este, Portugal enfrenta no que diz respeito à formação profissional, dois grandes desafios, que se encontram intimamente ligados:

“O primeiro, de natureza quantitativa, traduz-se na necessidade urgente de assegurar um significativo aumento dos indivíduos com acesso a formação, quer inicial quer contínua, nas várias

fases da vida. O segundo desafio, de natureza qualitativa, traduz -se na necessidade de assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação, concentrando os recursos nas formações mais críticas à adaptabilidade dos trabalhadores e à competitividade e necessidades das empresas”.

Assim, impõe-se um conjunto de reformas no sistema de formação profissional, com vista ao reconhecimento de que, só através de uma actuação simultânea e articulada ao nível dos quadros institucionais, da regulação e do financiamento da formação, é possível ultrapassar os obstáculos que caracterizam a situação portuguesa no que concerne ao campo das qualificações. Por essa mesma razão, o Governo português entendeu:

“Ser fundamental debater e consensualizar com os parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social os caminhos a seguir relativamente às mudanças a introduzir no sistema de formação profissional que deu lugar à celebração do Acordo para a Reforma da Formação Profissional, com a generalidade dos parceiros sociais, em 14 de Março de 2007”.

Por conseguinte, e ainda segundo o mesmo documento do Diário da República, e tendo em conta o anexo I designado, Reforma da Formação Profissional, este é constituído por três pontos principais, que passo a apresentar resumidamente e que se pode encontrar na íntegra em anexo:

1 – “(..). Portugal continua a apresentar baixos níveis de qualificação, quer nas gerações mais avançadas quer entre os jovens. (..). A qualificação tem pois um importante papel na construção de modelos sociais mais coesos, nomeadamente pelo impacte na redução dos riscos de exclusão e de segmentação no mercado de trabalho”.

2 – “(..). – A elevação rápida dos níveis de qualificação dos portugueses exige desenvolver uma estratégia em duas frentes: elevar as taxas de conclusão do nível secundário de escolaridade dos jovens e recuperar os níveis de qualificação dos adultos. Neste sentido, a adopção de uma abrangente e ambiciosa estratégia de qualificação da população jovem e adulta portuguesa, consubstanciada na Iniciativa Novas Oportunidades, constitui a primeira linha de aposta das actuais políticas de qualificação”.

3 – “Agenda de reforma para a formação profissional. (..). Alargar o acesso, fazer com que toda a formação assegure uma progressão escolar e profissional e aumentar a sua relevância para a modernização empresarial exige uma agenda de reforma centrada em cinco linhas fundamentais:

- Estruturar uma oferta relevante e certificada;
- Reformar as instituições e a regulação da formação;
- Definir prioridades e modelos de financiamento adequados;
- Promover a qualidade da formação;
- Facilitar o acesso e promover a procura de formação.

Por conseguinte, e após estes pressupostos que Portugal se propõe a alcançar, este mesmo documento, em Anexo II, realça ainda que, tendo em conta estas fragilidades e problemas a superar, é

fulcral que haja uma resposta a estes problemas, estruturada de forma organizada e composta, de modo a contribuir em simultâneo para:

- i) Aumentar a relevância da formação para a competitividade, modernização e capacidade de inovação das empresas;
- ii) Aumentar o acesso à formação, nomeadamente por parte de activos empregados;
- iii) Elevar as qualificações escolares e profissionais dos indivíduos.

Porém, o que se pode descortinar destas publicações é que, existe ainda uma profunda desarticulação, ou mesmo falta de preocupação, entre um dos factores mais importantes que movem este sistema da formação profissional, que é o da adequação e articulação entre a oferta e a procura. Ou seja, estará o nível da oferta compatível com as necessidades realmente sentidas pelos indivíduos e pelas organizações? Então podemos pensar, que é neste ponto que o desenvolvimento local pode exercer aqui o seu potencial de corresponder às expectativas e necessidades locais, através de uma oferta formativa não catalogada mas, focada nas reais necessidades dos cidadãos, numa perspectiva de actuação 'in loco', sempre com o pressuposto do pensar global mas agindo localmente.

Segundo o Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro de 2007, mostra o esforço significativo que Portugal, nestas últimas décadas, tem desenvolvido para superar o atraso histórico que nos identifica a nível da qualificação, ou melhor, a falta dela, da sua população. Porém, e a apesar dos esforços desenvolvidos com vista a contrariar esta tendência,

“(…)Torna -se, pois, essencial encontrar soluções inovadoras no plano dos objectivos, nos modos de organização e nos meios utilizados, para superar as dificuldades e conseguir melhorar e aumentar rápida e sustentadamente as competências dos portugueses e os seus níveis de qualificação”.

Assim, Portugal cria um vasto número de instrumentos, capazes de fazer com que consigamos ultrapassar estes 'handicaps'. Um dos instrumentos criados e de maior importância, foi o Catálogo Nacional de Qualificações. Segundo a Portaria n.º 781/2009 de 23 de Julho de 2009, e segundo o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, este instrumento tem como principais objectivos:

- a) Promover a produção de qualificações e de competências críticas para a competitividade e modernização da economia;
- b) Promover a elevação das competências necessárias ao desenvolvimento dos indivíduos, à promoção da coesão social e ao exercício dos direitos de cidadania;

- c) Contribuir para o desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional;
- d) Promover a flexibilidade na obtenção da qualificação e na construção do percurso individual de aprendizagem ao longo da vida;
- e) Promover a certificação das competências independentemente das vias de acesso à qualificação;
- f) Contribuir para a promoção da qualidade do Sistema Nacional de Qualificações;
- g) Melhorar a eficácia do financiamento público à formação;
- h) Contribuir para a informação e orientação em matéria de qualificações.

É no seguimento desta medidas anteriormente descritas, que salientamos que o sistema de educação e formação profissional em Portugal, está dividido em três percursos formativos flexíveis, que tenta com isso, abranger o mais possível os variados interesses e necessidades dos destinatários, possuindo como objectivo o desenvolvimento de competências e conhecimentos nos diversos domínios da vida social e técnica, com vista à empregabilidade. Este sistema vem reestruturar a formação profissional, tanto a que está inserida no sistema educativo como a que está inserida no mercado de trabalho.

Esta reforma, tem como objectivos estratégicos promover o nível secundário como qualificação mínima da população portuguesa, reforçar o ensino profissional de dupla certificação, expandir a oferta de cursos através da via de educação e formação de adultos, e criar condições para que o maior número de pessoas possa ter acesso ao sistema de RVCC, implementados desde 2001, numa visão de aprendizagem ao longo da vida (Afonso & Ferreira, 2007).

Por conseguinte várias mudanças prosperaram, a DGFV, deu lugar à ANQ, um organismo tutelado pelos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação, que tem como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Afonso & Ferreira, 2007: 17).

Tal como o CNO, instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, de regulação da oferta formativa de dupla certificação cujo financiamento público será sujeito à conformidade face aos referenciais nele contidos e que integra referenciais de qualificação únicos para

a formação de dupla certificação (formação de adultos e formação contínua, numa primeira fase) e para processos de RVCC.

Uma das características principais neste sistema de formação profissional é a dupla certificação, que hoje em dia é transversal a todas as modalidades de formação profissional, à excepção dos cursos científico-humanísticos. Esta característica, potencia o nível de ampliação das oportunidades institucionais na educação e formação, facilita o acesso a percursos com reconhecimento escolar para segmentos ampliados da população e por isso tem consequências bastante expressivas, tornando-se um vector estruturante. Assim, torna-se visível a metamorfose de uma componente de banda estreita, que passa a incorporar componentes de base alargada. Este sistema de educação e formação profissional, é orientado para responder e alargar o que o sistema de ensino não deu resposta, devido ao seu estreitamento, ou alargamento insuficiente. Então a dupla certificação tenta preencher essa lacuna alargando o leque de modalidades.

Neste âmbito, as competências afloram nos discursos oficiais e nas premissas que regem o campo educativo e formativo como meio de dominar simbolicamente as situações da vida, não entrando, como alguns afirmam, em conflito com o desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Pelo contrário, segundo outras visões, a aprendizagem da autonomia e da cooperação fornece ao indivíduo a sua participação activa, ou até mesmo de autoria no compromisso em projectos que requerem competências transversais e consequentemente o seu desenvolvimento. Porém, nesta nova visão de educação e formação, e, numa perspectiva crítica à mesma, não podemos desprezar que, os indivíduos são responsabilizados pela sua própria formação, processo social esse que frequentemente está associado à produção de novas e profundas desigualdades e exclusões sociais, na mediada em que nem todos terão a capacidade de ver na aprendizagem ao longo da vida o melhor caminho, e, por vezes, não tendo mesmo oportunidade de frequentá-las.

Os elementos das novas práticas que configuram o modelo das competências no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de qualificação, nas normas de contratação, a valorização da mobilidade e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação. Por conseguinte, com a reforma em curso, pretende-se que estas mesmas competências ligadas a práticas sociais, sejam a plataforma para a qualificação das populações com a finalidade de promover o crescimento económico, para o desenvolvimento da cidadania activa, para o alargamento da competitividade, para a inovação empresarial e para a produtividade do trabalho. Trata-se de estruturar um modelo de competências voltado para a

flexibilidade, para a transferibilidade e para a polivalência no campo do emprego. Implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no progresso produtivo, enfrentar imprevistos, passando o conceito de qualificação profissional para a noção de competências profissionais.

Como menciona Lima e salientando a ideia do pedagogo Paulo Freire, “nunca é tarde para aprender”. A aprendizagem deve vir vinculada à vida humana, não sendo uma mera exigência política ou económica como usualmente é entendida.

Neste processo de reforma e de currículos baseados nas competências, há que não ignorar a opinião e o sentido que os profissionais da área e os formandos lhe dão, assim como a área da avaliação que ainda não está consolidada. Esta nova abordagem muda completamente o ofício do formando e igualmente o de formador. Por conseguinte, não basta enunciar novos e ambiciosos objectivos, é necessário que o Estado crie e desenvolva políticas e estruturas capazes de criar condições que sustentem a efectividade e legitimidade desses objectivos.

Em suma, não basta, portanto pensar a educação básica como uma mera preparação para os estudos longos, mas vislumbrá-la como uma preparação para toda a vida na actuação nos vários campos da vida social e individual.

Outra questão, tal como salienta Pires (2005), consiste na necessidade de entender que uma sociedade ou economia do conhecimento, não atrela apenas crescimento a nível económico e social, traz também desequilíbrios nas sociedades, que podem assim, ser vistas como sociedades duais, onde se aprofundam clivagens, onde a polarização e exclusão entre os mais qualificados e os menos qualificados pode vingar.

Por outro lado, é obrigatório encarar o adulto como mais do que, uma mera peça de puzzle na sociedade, ele é acima de tudo, um ser social, cívico, até vocacional e por isso deve ser encarado, como refere Paulo Freire (Ferrari, 1992, citado no *site* Educar para Crescer) como “histórico inacabado” que conseqüentemente deve estar sempre pronto a aprender contribuindo assim, não só para o seu próprio desenvolvimento mas também para ser capaz de “aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”.

De uma forma generalizada na União Europeia, podemos encontrar a construção de alguns elementos/instrumentos que vingam da reforma do ensino e educação profissional. O chamado processo de Copenhaga, que pode ser tido como um dos exemplos, que reúne mais de trinta países, tem como objectivo a uniformização, cujos sistemas políticos de cada país, assumem compromissos políticos com a finalidade de tornar permutáveis e reconhecidos os percursos e as aprendizagens, nas

áreas de ensino e formação profissional, realizados em qualquer um desses estados envolvidos. O processo de Bolonha, é outro dos exemplos já em prática até ao momento no contexto europeu, que reúne mais conciliações das formações, dos certificados e das qualificações.

É notória portanto, a construção de um novo perfil profissional. Como salientam Afonso & Antunes (2001) e seguindo a linha de pensamento de Kovács (1998a, 1998c, 1998d):

“a relação de mútua sustentação entre políticas públicas, as estratégias patronais e sindicatos, os modos de organização do trabalho e a educação e formação na criação de condições que viabilizam o que designa de novo paradigma produtivo orientado não só para a competitividade da economia como para a democratização da vida social, nomeadamente na esfera do trabalho”.

O movimento em torno das competências, no que diz respeito ao campo da educação, apresenta-se associado nas novas articulações educação, economia e conhecimento. Assim, torna-se inevitável definir competência, apesar desta se inscrever, como referem Ropé e Tanguy (2002, citado por Costa: 2005: 61), num campo de indefinição conceptual, pois segundo as autoras, é perceptível “uma grande plasticidade na utilização do conceito”.

Este é um conceito multi-referenciado, pois assenta nas diversas áreas do conhecimento, segundo uma perspectiva educacional e de desenvolvimento, ancorado nos níveis: individual, no nível grupal (interacções colectivas e sociais) e no nível dos recursos humanos e das competências no trabalho (organizacional). Se trabalharmos o conceito de competência prescindindo de algumas destas dimensões, estamos a amputar níveis ao desenvolvimento humano de dimensões fundamentais.

Na linha de pensamento de Perrenoud (2002), “competências são as faculdades de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma serie de situações”. Desde exemplos banais, como saber votar de acordo com os interesses e mobilizar as capacidades de saber se informar e preencher o boletim, às competências ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais mais complexas, os seres humanos vêm-se obrigados a mobilizá-las. Eles desenvolvem competências adaptadas ao seu mundo, onde algumas são desenvolvidas na escola e outras, pelo contrário, não.

Para outros autores, competências são “construções sociais” que podem ser utilizadas em diversos contextos, são “sempre competência de um sujeito ou de um colectivo em situação. Ela é finalizada (e não abstracta), contextualizada, específica e contingente” (Wittorski, citado por Pires (2005). Pode ser descrita, como mobilização dinâmica de um conjunto de saberes de natureza diversa numa dada situação empírica.

Constatamos portanto, que no domínio educativo, o conceito de competência se pode revestir de diferentes significados, cujos extremos podem ir do generalista ao estreitamento utilitarista. Figura-se como conceito plural e heterogéneo, que devido à sua ambiguidade conceptual assume assim a conotação que parece ser mais conveniente, consoante as perspectivas e os actores que a estão a definir, mas que é sempre visto, como processo em permanente construção.

A relação entre as competências e o saber, deve ser menos assente num conhecimento único e exclusivamente erudito descontextualizado, e mais voltado para a construção de competências e saberes que o aluno identifique nas suas acções diárias. Segundo Dewey (1936, 1978, referido por Costa, 2005: 56), as competências podem favorecer as condições para que o aluno, sujeito da sua aprendizagem, as situe nas circunstâncias em que vive, articulando o saber aprendido na escola com a sua realidade, tornando assim, o conhecimento mais significativo e duradouro.

Para o autor Perrenoud (1999, citado por Costa, 2005:56), a escola não deixa de ser marcadamente disciplinar, o que se alterou com o currículo centrado nas competências foi que, as disciplinas devem apenas servir de meios e instrumentos para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Assim, os saberes disciplinares devem ser submetidos às competências, que podem ser desenvolvidas no âmbito de várias disciplinas ou na relação entre as mesmas. Esta premissa corrobora e pauta-se com a ideia de que:

“Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar às disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em formação pluri, inter e transdisciplinar. Este temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares a adoptar. Em toda hipótese, as competências mobilizam conhecimentos, dos quais grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar [...]” (Perrenoud, 1999: 40, citado por Costa: 2005:56)

Para um indivíduo ser competente não se pode restringir apenas aos saberes académicos, mas sim utilizando uma panóplia de conhecimentos tácticos, numa articulação entre saberes, saber-ser e saber-fazer. Seria uma espécie de “guarda-chuva” heterogéneo, formado por um reportório de recursos composto por conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais e afectivas” (Costa, 2005: 60).

No desenvolvimento das competências surge a necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais. A competência na sua dimensão de praxis, e segundo o ponto de vista de Vazquez (1968, p. 117 citado por Kuenzer, 2003: 1) “é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”. Por conseguinte, as

aprendizagens escolares ganham sentido com a experiência, as experiências ganham igualmente sentido apoiando-se nas aprendizagens escolares.

Conforme uma lógica produtiva taylorista-fordista, com base em processos voltados para a maximização da produção, onde os trabalhadores não precisavam de saber sobre o que se fazia, mas apenas e exclusivamente saber fazer, a competência não era mais do que a capacidade de saber-fazer. Não seria mais do que, como apontam alguns autores, um modelo que dá primazia aos resultados em detrimento e desvalorização dos processos. Nestes casos, as competências passam a ser reduzidas aos elementos e componentes observáveis, porém sabendo que tudo o que é observável é o mais elementar, fica susceptível, à medida que vai sendo posto em prática, a sua desvalorização pois não corresponde ao necessário, passando apenas a ter a importância de “caricatura”. Como reforça a mesma autora (Kuenzer, 2003: 4),

“Do ponto de vista da Pedagogia, isto significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos enquanto produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto, uma vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente aprender e dominar os processos de produção. (...) da teoria do processo, do fluxo do processo e da gestão do processo, esta com vista à optimização. (...) A prática, portanto, compreendida não como uma mera actividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como simples fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; ao contrário, se aproxima do conceito de práxis, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico”.

Num currículo centrado nas competências, existe uma normalização, padronização e focalização nos resultados. Estes são princípios que marcam, influenciam, constroem e estão activos nesta modalidade de formação. Assim, esta modalidade vai assentar na padronização de aspectos possíveis de serem padronizados, negligenciando os que não forem possíveis de tal efeito, ou seja, agem como um filtro onde tudo o que é tido como padronizável é tido em conta e tudo o que não é, é posto de parte, ignorado. Quando se define uma norma, já se está a categorizar, por exemplo, quando se definem quais os comportamentos observáveis que permitem a categorização dos desempenhos de um profissional, assim como elaborar sequências de variáveis padronizáveis que contribuam para a elaboração dessa competências.

Para alguns autores, a opção mais vantajosa seria a de desenvolver competências transversais, de modo a possibilitar o exercício laboral e social num vasto leque de situações, a partir de conhecimentos suportados sobre uma lógica sólida de base de formação geral. Assim, não se trataria mais de um fazer irreflectido, mas de um conhecimento reflectido, baseado em conhecimentos teóricos que sustentam a prática. Nesta lógica, o conhecimento promoverá a passagem da autoridade à

autonomia, proporcionando ao indivíduo um papel de actor, sujeito e construtor do seu próprio conhecimento e da sua própria aprendizagem na criação de novas possibilidades de trabalho.

Esta ideia das competências transversais não parece ser desapropriada na medida em que, todos sabemos que a via escolar não é a única e exclusiva via que promove a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Assim, dizer que a escola desenvolve as competências não equivale a dar-lhe o monopólio nesse campo. A aquisição e a ampliação das competências podem ocorrer numa pluralidade de contextos – formais, não-formais e informais. Estas desenvolvem-se, constroem-se tanto em situações formais de educação/formação, sendo a escola um destes exemplos, ou em situações não-formais, ou seja na empresa, nas comunidades, e em situações informais como o quotidiano, na família, na profissão, etc.. Desse modo, a aprendizagem e a construção das competências ocorrem formalmente mas também segundo um percurso existencial como sujeito, que decorre como uma actividade que se realiza ao longo do trabalho, pelo seu intermédio e noutras várias situações ao longo da vida.

Porém, como apontam, e bem, outros autores como por exemplo Pires (2005), as competências que se desenvolvem na articulação/intersecção entre diferentes domínios, numa perspectiva integrativa e de recomposição, parecem estar com falta de consonância com as actuais práticas tradicionais de educação/formação adultos. É por isso necessário, neste âmbito, progredir na imagem tradicional de adulto como mero consumidor, para uma imagem de adulto actor da sua própria aprendizagem e formação pessoal e profissional.

Defende-se então, no que concerne às finalidades educativas, uma formação mais utilitária, que vise uma maior eficácia no mundo do trabalho, no mundo social e no mundo individual, pois este sistema era entendido como o responsável pela satisfação das necessidades destes mundos.

A educação profissional era especificamente orientada para o mundo do trabalho, e os programas de formação desenvolvidos procuravam reflectir esta preocupação utilitarista. Analisando estas características de uma forma mais detalhada, a partir de uma revisão extensa da literatura existente, os autores evidenciam que a ênfase do processo educativo é colocada nos resultados finais, entendidos como competências. Assim a análise paradoxal presente na noção de competência pode ser percebida segundo uma dupla abordagem. Uma centrada no resultado e outra centrada no processo visto como uma construção permanente, integrativo e dinâmico. Esta dupla perspectiva também parece encontrar-se presente nos processos de reconhecimento e validação, que englobam estas duas vertentes.

Conclui-se portanto, que a educação/formação baseada em competências, suportada por uma pedagogia por objectivos, pela objectivação dos comportamentos, e pela avaliação dos desempenhos, encontra-se em consonância com esta visão da racionalidade, sendo por isso visível a existência de várias matrizes teórico-conceptuais que orientam a identificação, definição e construção de competências e direccionam a formulação e a organização do currículo.

Salienta-se, ainda, que o sistema de educação e formação profissional em Portugal, está dividido em três percursos flexíveis de formação, segundo os documentos oficiais, com vista a abranger o mais possível, os variados interesse e necessidades dos seus destinatários, de modo a desenvolver neles competências a nível da vida social, técnica e empregabilidade.

Assim no contexto nacional os instrumentos elaborados com fim a atingir essa melhoria consistem:

- Catálogo Nacional de Qualificações⁶;
- Sistema Nacional de Qualificações⁷;
- Caderneta Individual de Competências⁸;
- Prioridades e modelos de financiamento – Cheque-Formação⁹;
- Sistema de Acreditação e Qualidade¹⁰;

⁶Instrumento de gestão estratégico das qualificações que regula toda a oferta de formação de dupla certificação. Pretende fixar exercícios e perfis profissionais, fixar os referenciais, fixar critérios e percursos.

⁷ Conjunto de órgãos que apoia a construção do catalogo referido anteriormente e é constituído por três órgãos: o Conselho Nacional Formação Profissional, os Conselhos Sectoriais p/ Qualificação e a ANQ. Cabe a estes três órgãos definir o conjunto de protagonistas, fontes principais de influência a partir do qual as componentes serão construídas. Fazem parte do processo de racionalização, centralização e homogeneização de princípios e processos de construção de ofertas de formação.

⁸ Este instrumento está orientado para o uso individual de cada pessoa, onde estará registada todo o seu percurso formativo e respectiva formação. Vem por isso reforçar a tendência da individualização da formação.

⁹ Tem como objectivo alterar os princípios e lógicas de articulação procura/oferta. Se até agora eram as entidades que propunham projectos e se candidatavam, onde boa parte da formação em Portugal é financiada pelos Fundos Europeus e a procura era baseada na oferta, com a entrada dos Cheque-Formação, serão alterados os itens anteriores que consiste em atribuir um Cheque-Formação aos formandos para que eles usem na formação que eles pretendem frequentar. Assim, teremos não só a base da oferta e da relação de mercado de formação mas principalmente na base do financiamento da procura.

¹⁰ Tem a propriedade de definir quais são os requisitos em relação aos quais as instituições se devem organizar para estar presentes no sistema. Normalmente vemo-los no final de toda a cadeia mas é totalmente o contrário. Tem efeitos modeladores e reguladores em todo o sistema e são estruturantes no sistema quando definem os requisitos. Dizem respeito ao referencial/normas de certificação de qualidade da formação/avaliação dos resultados da formação (níveis de conclusão de percursos certificados, taxas de empregabilidade), contudo a sua focalização incide mais nos resultados em detrimentos dos processos.

Com esta panóplia de instrumentos, pretende-se então atingir os objectivos já mencionados e reforçados pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social em 2007, no Acordo para a Reforma da Formação Profissional:

“A aposta estratégica na qualificação da população portuguesa é opção central para o crescimento económico e para a promoção da coesão social e territorial, assegurando o aumento da competitividade e modernização das empresas, da qualidade e produtividade do trabalho, a par da promoção da empregabilidade, do desenvolvimento pessoal e de uma cidadania plena”.

Ou seja, este reforço, compromete-se com a aposta na qualificação dos portugueses, com vista a melhorar o desempenho económico e a promoção da coesão social e territorial, no objectivo de melhorar a competitividade, a qualidade, a empregabilidade e sobretudo, a supremacia de uma cidadania activa e plena.

Todavia, apesar deste esforço, alguns autores mais críticos, afirmam que apesar da necessidade de recolocar a Educação de Adultos na agenda política da Educação, seria igualmente essencial, transformá-la em objecto de discussão, de debate público, de modo a que todos entendam o sentido que esta aprendizagem possui para a existência humana, para o exercício da cidadania, para um projecto individual e também colectivo, etc. (Lima, 1994). Por outro lado, resta saber se estas iniciativas não terão o mesmo desfecho do que outras, no domínio da educação de adultos, como esclarecem Canário e Cabrito (2008: 11):

“Na perspectiva da Formação Profissional Contínua, a ilusão criada com os ‘fundos comunitários’ transformou-se numa oportunidade perdida para promover uma efectiva qualificação profissional dos trabalhadores portugueses. Num e noutro caso, houve experiências de referência e de grande qualidade. Mas o balanço final deixa muito a desejar...”

Podemos a partir de Lima (2005: 85), resumir os riscos inerentes às iniciativas supracitadas:

“ (...) o princípio da competição conduz, no limite, a uma cidadania corroída e fragmentada, e não a uma cidadania democrática e cosmopolita, comprometida com a educação crítica do público, abrindo espaço à discussão, à argumentação e à deliberação colectiva. Mas esta abertura é incompatível com a ideologia da educação como ajustamento às ‘necessidades objectivas’ da economia e da aprendizagem como amestrção. Pelo contrário, ela procura resgatar a educação como espaço potencialmente divergente, em relativa desconexão face às exigências imediatistas e unilaterais da economia, como simples preparação para a vida e como pura adaptação ao mundo do trabalho; antes valorizando nela o espaço-tempo de interrogação crítica e criativa da vida, a capacidade para renunciar ao adestramento – o verdadeiro facilitismo em educação –, para poder discrepar e mesmo resistir”.

É necessário encarar todos estes instrumentos que temos vindo a explicar, não como fórmulas mágicas, se não, “Não demoraria muito a acordarmos de mais esta ilusão” (*Idem*: 12), mas como um direito ao qual todos devemos ter acesso, de modo a melhorar individual e colectivamente.

Em consequência das várias mutações que o desenvolvimento tem sofrido, “A modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso...” (*Ibidem*:18). E é neste quadro que se opera a recontextualização da autonomia, da descentralização, da participação, de eficácia e de eficiência, instrumentos fundamentais na construção da cultura e espírito da organização, e onde uma das imperatrizes no mercado das aprendizagens, é a liberdade individual, capaz de garantir a eficiência económica. Mesmo as organizações sem fins lucrativos, podem ser vistas como uma “espécie de mercado,” (*Ibidem*:20), direccionando os seus serviços para os interesses dos seus “clientes”, com vista ao alcance dos objectivos, através das tecnologias e recursos necessários, comandados pelas entidades gestonárias.

Por conseguinte, este tipo de organizações são percepcionadas como meramente subordinadas aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência, tornando-se semelhantes às organizações económicas. Como referia Boshier (1998: 5, referenciado por Lima: 2007), pode concluir-se de forma bastante forte que “Se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora”. Assim como Jarvis (2000: 40), que não hesita em declarar que “O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora”.

Mas numa opinião própria, o reconhecimento da realidade local, por parte das associações locais promotoras de projectos educativos, sociais e de cidadania, resultará bastante melhor e conseguirá atingir mais eficazmente as suas metas e satisfazer as prioridades locais se tiver como fio condutor, não apenas o lucro que daí advém mas a melhoria da participação e realização de cada indivíduo na sociedade, e no seu apoio aos compromissos e anseios locais.



III. Formação e Avaliação

1. Algumas perspectivas em torno da formação e da avaliação

A formação em Portugal, bem como noutros países, tem vindo ao longo dos últimos anos a adquirir um papel e uma visibilidade social, cada vez mais de destaque e de preponderância, podendo mesmo considerar-se que esta ocorre em todos os domínios da sociedade (Silva, 2003). Assim, antes de mais, iremos clarificar o conceito de formação, recorrendo a diferentes autores.

Como refere o mesmo autor, “a crescente visibilidade social que a formação tem vindo a adquirir é, talvez, um dos aspectos mais característicos da época em que vivemos, podendo considerar-se que ela ocorre em todos os domínios da vida social” (Silva, 2000: 79). Assim, de entre as várias modalidades de formação, salientamos a formação profissional.

Para o autor Ferry (1991: 52), o sentido que este confere à utilização da palavra formação é o de que:

“la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...”. Esta definición sitúa la formación del lado de la dinámica psicológica, es decir, psicofisiológica. Incluye tanto el período adolescente de “la formación” como los “años de aprendizaje”, de los cuales las novelas sobre la formación (comenzando por el Discurso del método) alaban las experiencias, las situaciones, las búsquedas y los reencuentros.”

Para De Ketele e Rogiers (1994: 242), a formação não é mais do que “processo de aprendizagem sistemático de um saber, de um saber-fazer, de um saber-ser ou de um saber-tornar-se e de iniciação aos tipos de comportamento requeridos para o exercício de uma função”. Para este autor, a formação pode designar-se como o resultado do processo referido anteriormente, salientando ainda que a formação pode ser do tipo contínua, quando o processo de formação é conduzido após a formação inicial e visa uma reestruturação e transformação do comportamento pedagógico e do sistema educativo, e do tipo formação inicial, cujo processo se desenvolve durante o período de escolaridade normal, que comporta a formação de base, de cultura geral, específica e uma formação profissional teórica e prática.

Já na perspectiva de Caetano (2007: 25), é indispensável que a formação inclua “conhecimentos sobre o modo de transferir a aprendizagem para o local de trabalho e que integre oportunidades de transferir”. E para Salgado (1997: 83), a formação é “simultaneamente, um produto e um serviço, cuja qualidade é preciso conhecer, torna-se imperioso proceder à ‘medição dos resultados, a partir de indicadores específicos’”.

No que diz respeito, à avaliação, embora não propriamente nova, só num período recente, é que se tem vindo a desenvolver uma reflexão académica das mesmas, tendo em consideração as acções de formação no seu conjunto, designadamente os dispositivos de formação. Frequentemente, a utilização empregue até então, era apenas aquela que era fornecida pelas avaliações dos indivíduos, que na maioria das vezes, se mostrava imparcial e mesmo insuficiente. Porém, como afirma Besco, Tiffin e King (1959, citado por Barbier, 1985), “ ‘o método de avaliação deve ser incorporado no programa de formação desde a sua concepção’, onde se pretende que, de forma clara se afirmem necessidades para depois definir os critérios de avaliação em função das mesmas e não num vazio”.

Na perspectiva de Canário e Cabrito (2008: 115), avaliar uma acção de formação, deve pressupor a combinação das suas diferentes componentes no seu funcionamento global. Assim sendo,

“Procura-se recolher elementos sobre a globalidade da acção, tais como, os métodos, as actividades, os conteúdos, o dispositivo de pilotagem. A avaliação do processo de formação implica todos os actores envolvidos na formação, tais como: formandos, formadores, tutores e coordenadores. As secções do módulo de regulação são momentos particularmente importantes para a recolha de dados que alimentam esta dimensão de avaliação” (*Ibidem*).

No caso concreto do estágio, procurou-se responder a este desafio, nomeadamente, com a implicação/participação dos formandos na avaliação do impacto.

Uma dimensão da avaliação que segundo alguns autores deve ser considerada na concepção da formação, prende-se com a análise de necessidades. Como refere Tira-Picos (1994: 21),

“Uma acção de formação, qualquer que ela seja, não deve acontecer por geração espontânea, por capricho de A ou de B, mas antes em função de uma necessidade sentida e identificada, com vista à resolução de problemas reais e concretos”.

Neste âmbito, uma das dimensões da concepção da formação mais focadas actualmente, refere-se aos discursos da análise de necessidades. Segundo alguns autores, só através desta, se definem objectivos de formação e se tomam as diligências necessárias para definir a formação. Na perspectiva de Meignant (1999: 109), a noção de necessidades de formação está intimamente ligada à noção de que esta não é um fim em si mesma, designando-a como “ambígua, se se compreender como algo que existiria independentemente do seu contexto” (*Ibidem*). A necessidade de formação resulta de “um processo que associa os diferentes actores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação” (*Ibidem*). Segundo este, a definição em causa possui a vantagem de

pôr em evidência duas dimensões: “ por um lado, a dimensão social da necessidade, traduzindo um compromisso entre actores” e por outro, “a sua dimensão operacional em torno de um efeito a suprir que necessita de uma acção”, que neste caso é de formação.

Porém, emergem críticas à análise de necessidades, mais propriamente à maneira como é realizada ou mesmo aos seus pressupostos. Na óptica de Berger (1991, citado por Canário, 1999: 42), “ É necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, do que funcionar a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”. Nesta concepção, o formando é tido como “ponto de referência central da globalidade e da continuidade do processo de formação, ganha consistência a partir da linha de investigação em torno das histórias de vida” (Dominicé, 1990, referenciado por Canário, 1999: 42). Este apelo, procura aproximar as modalidades e os dispositivos de formação das situações de trabalho “O princípio é o de fazer do adulto não um cliente, mas o co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu “consumidor” (Bogard, 1991, citado por Canário, 1999: 43).

Também para Correia (1999: 13), a análise de necessidades deve ser objecto de vigilância crítica. Nas suas palavras,

“a análise de necessidades deve ser objecto de uma análise crítica do decorrer do próprio processo de formação e não reflecte passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produto do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa mas que a atravessa”.

Ou seja, na perspectiva deste autor, a análise de necessidades deve estar inserida, integrada no processo de formação, e não como sendo uma operação prévia, já que assim, ela visa não só uma adaptação da formação “aos contextos de trabalho”, mas também “promover a crítica das condições onde se exerce o trabalho, permitindo uma apropriação de competências instrumentais e necessárias ao seu exercício (...)” (*Ibidem*).

Na mesma linha de pensamento, também o autor Meignant (1999: 109), salienta a utilização ainda bastante frequente do termo «levantamento de necessidades», que exprime uma ideia enganosa e ingénua de que, questionar as pessoas directamente, faz com que elas exprimam a sua opinião de uma forma mais fiável. Isto porque, como refere o autor em questão, esta problemática não é de índole simplista, e que existem dificuldades de comunicação entre formadores e responsáveis pelo pessoal, já que divergem no pensamento em relação às “ ‘competências individuais em situação real

de trabalho' " e à " 'definição do posto de trabalho' " (*Idem*: 115). O melhor processo então, segundo o seu ponto de vista, será o de encontrar uma solução única que melhore o compromisso de ambas as partes.

Para Meignant (1999), e retomando a problemática da avaliação da formação, outra questão a sinalizar é que, esta está longe de ser um problema único e exclusivo das entidades formadoras, pois ela é também um problema social e principalmente histórico, que tem consequências na vida activa social e profissional de cada um, e com isso nas próprias organizações. Neste sentido, "Medir os efeitos da formação representa o processo disponível para a constatação dos factores que é preciso manter, reestruturar, introduzir de novo no processo formativo, visando um ajustamento deste à realidade que visa servir. Avaliar a formação pressupõe verificar o seu nível de qualidade" (Salgado, 1997: 13).

Todos os aspectos aqui abordados não são independentes das políticas de formação, e das políticas de avaliação da formação. Essa temática, é abordada por Silva (2000), que reflecte sobre estas duas problemáticas, bastante importantes, que normalmente são vistas como autónomas, mas que no entender do autor, têm uma articulação bastante forte, já que, avaliar a formação é desde logo ter a necessidade de desocultar racionalidades e interesses que estão na base da sua concepção, bem como as que estão na base da sua execução.

Por outro lado, ainda na óptica de Silva (2000, 79), a formação surge como 'o poder mágico' que funciona como superação tanto das dificuldades sentidas pelas organizações, quer pelos próprios indivíduos. Contudo, o que pode ser questionado, e que o autor levanta, é o modo como o processo de concepção da formação tem vindo a ser construído e como o modo de massificação da oferta formativa não retira o 'poder mágico' dessa oferta, que apesar de pressupor a capacidade de superação das lacunas e a carência das organizações e dos indivíduos a nível formativo, teima em se manter e até mesmo, agravar-se.

Para além desta perspectiva crítica, muitos autores têm vindo a referir os modos como o campo da formação poderia ser estruturado, no sentido de se constituir como um eixo efectivo de transformação do domínio educativo nas suas diversas dimensões. De acordo com o autor Barbier *et al.* (1991: 76-104), a formação de adultos em geral, tende a ser concebida e perspectivada em torno de sete dimensões específicas. Assim, na primeira dimensão temos: Une Finalisation Plus Forte de Formations par Rapport a leur Contexte, (*Idem*:76), que se traduz numa finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto. Como afirma o autor, e como sabemos, os contextos culturais,

de operacionalização das formações colectivas, ligando desenvolvimento, competências e atitudes, têm sofrido profundas modificações, ao nível das estruturas de emprego. Seguindo a sua perspectiva, podemos dividir a formação de adultos em duas categorias: “la finalisation des actions”, que significa que os objectivos devem ser aplicados em capacidades profissionais no local de trabalho e não somente ao nível pedagógico e “leur intégration”, ou seja, alargar as suas estratégias aos níveis, por exemplo, das modificações tecnológicas, organizacionais, etc. Estas modificações, “que l’on a vu apparaître, ces dernières années, le plus de travaux d’analyse, d’étude et de recherche” (*Idem*: 77).

Deste hibridismo entre formação, acção e pesquisa, o autor divide cinco sub-categorias: a primeira consiste “la formation comme composante des grands investissements techniques et de modernisation de l’entreprise; Formation et projets d’évolution; Formation et développement des ressources humaines; Formation et politiques sectorielles ou territoriales; Formation et investissement immatériel” (*Idem*: 78-79). O autor pretende com este item, salientar a importância do impacto, que os programas de aperfeiçoamento realizados no término das formações, possuem para a transformação e re-estruturação dos processos de desenvolvimento das organizações no contexto em que estão inseridas.

A segunda dimensão trazida pelo autor, intitula-se: Investissement du Regional et du Local en Matière de Décision sur la Formation, (*Ibidem*: 80), onde faz referência ao investimento do regional e do local nas decisões sobre formação. Para o autor, a formação direccionada para o público adulto, partiu da iniciativa “de municipalités, cantons, départements ou régions dans le cadre de l’aménagement rural, de la formation développement ou de la mise en place de projets économiques locaux (...)” (*Idem*: 80). Assim, aos fenómenos regionais e locais, fomenta-se a possibilidade de entrada de mecanismos de aprendizagem e de práticas de formação profissional contínua, dividindo o autor em quatro sub-itens: “Le Regional et le Local en Formation Professionnelle: un champ de recherche encore en voie de constitution; Les difficultés de la recherche en ce domaine; Analyse de quelques ouvrages de synthèse; Formation régionale et recherche: un avenir à construire” (*Idem*: 81-85).

Deste modo, salienta-se a importância da construção de uma trajectória de formação fidedigna, com os propósitos investigação a nível regional e local.

A, L’individualisation des Parcours D’évolution (*Idem*: 86), surge como terceira dimensão, na qual o autor refere que a individualização dos percursos de evolução, é fundamental para que a formação do adulto tenha maior e mais impacto ao nível das suas aprendizagens e desenvolvimento

de competências. Assim, divide em cinco itens: “Un champ nouveau de pratiques et de recherche; Un ideal-type; Des pratiques ambivalentes entre l’individu et le social; Voies de recherche” (*Idem*: 86-89).

A quarta dimensão designada, Formation et Recherche (*Ibidem*: 90), diz respeito à integração entre formação e investigação. Para o autor, a formação não pode separar-se da pesquisa, dos seus procedimentos e dos seus resultados. Nas suas palavras,

“L’articulation de la recherche et de la formation est donc l’une des composantes majeures des nouvelles formes de la formation. Elle se presente sous deux aspects essentiellement: l’intervention directe des chercheurs auprès des acteurs, les formateurs prenant quelquefois les relais; l’utilisation en formation d’une démarche de recherche” (*Idem*).

Por conseguinte, o autor divide este tópico em dois sub-categorias: “L’intervention directe des chercheurs auprès des acteurs; L’utilisation, en formation, d’une démarche de recherche” (*Idem*: 90-92).

Relativamente à quinta dimensão, Le Developpement de la Formation Integree a L’exercice du Travail (*Idem*: 94), ou seja, o desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho. Para o autor, as práticas de formação que recorrem a situações diversificadas de trabalho, tornam-se uma prática cada vez mais comum para a produção de competências, que tornam os efeitos da formação mais grandiosos, como refere:

“ (...) sur l’hypothèse que l’exercice du travail este n lui-même producteur de compétences, et qui mettent en place, en accompagnement de la production, dans les mêmes temps, dans les mêmes lieux et avec les mêmes acteurs, des dispositifs ayant explicitement pour objectif d’en maximiser les effets formateurs” (*Ibidem*).

Assim, este divide este ponto em cinco sub-pontos: “Concernant le contenu de ces actions; Concernant les conditions d’émergence de ces actions; Concernant les conditions de conception et de montage de ces actions; Concernant leurs conditions de mise en oeuvre; Concernant enfin les résultats et effets de ces actions” (*Idem*: 95-97).

Como ressalva o autor, existem competências que não se aprendem e adquirem através do meio escolar, monodisciplinar, mas antes através do campo das “interdisciplinaires et ordonnées autour de champ de pratiques” (*Idem*: 97).

No caso da sexta dimensão, Introduction de Nouveaux Produits et de Nouvelles Technologies Educatives (*Ibidem*), refere-se a introdução de novos produtos e de novas tecnologias educativas.

Os primeiros trabalhos desenvolvidos na área da investigação em formação de adultos, ascende aos anos 60, concretamente do ponto de vista dos novos utensílios e das novas metodologias de acção a serem por eles utilizadas. É portanto notória, a importância da participação dos formadores neste processo.

Assim, este ponto divide-se em dois sub-pontos: “Les ouvrages issus de travaux de recherche-action; Les ouvrages issus de travaux de recherche fondamentale” (*Idem*: 98-100).

Finalmente a última dimensão, intitulada: La Prise en Compte des Stratégies D'apprentissage dans la formation (*Idem*: 101), ou seja, tomar as estratégias de aprendizagem dos sujeitos como referencial das formações.

Nos dias de hoje, a formação de adultos já é perspectivada de forma distinta de décadas anteriores. Neste sentido, a comunidade científica reconhece a utilidade e funcionalidade cognitiva deste tipo de acções, já que tem de existir uma reflexão dos processos de aprendizagem por parte dos profissionais da formação.

Assim, o autor divide este ponto em três sub-pontos: “Capacite de l'adulte à l'auto-formation: l'auto-pilotage de l'apprentissage; Le processus d'apprentissage: les conditions qui le rendent possible; Modalités et démarches de traitement de l'information” (*Idem*: 102-104).

Por consequente, o autor conclui estes sete tópicos de evolução da formação de adultos, considerando que esta análise deve ser tida em conta, com vista a alargar horizontes nos campos do “desenvolvimento das funções mentais”, no exercício e na produção de actividades no posto de trabalho, etc., e intensificando a tripartida concepção dos termos, devido às mudanças sociais, de formação, investigação e acção (*Idem*: 104).

Como refere Silva, o que daqui importa reter, é que se apela a uma nova concepção de indivíduo da formação, assim como uma nova forma de concepção da formação. Deste modo, a formação, pode ser entendida como uma acção dos actores de forma a não ser encarada como suposta superação de lacunas profissionais, mas como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, com o objectivo de assumir a relevância e grandeza dos saberes, das estratégias de aprendizagem e das suas experiências.

O reconhecimento dos adquiridos experienciais, segundo Canário (1999: 112) surge como uma prática que “permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação e evitar o erro de pretender ensinar às pessoas coisas que elas já sabem” (*Ibidem*).

Esta prática, tem como princípio fundamental a “cumutatividade” das experiências vivenciadas pelo sujeito, integrando nas práticas de aprendizagem os saberes susceptíveis de serem transferidos para essa mesma aprendizagem, numa construção global e de “autoconstrução da pessoa” (*Ibidem*).

Contudo, esta prática do reconhecimento dos adquiridos, situa-se no campo da formação profissional como um ponto de identificação, de “levantamento de necessidades”, porém com limitações. Por exemplo, o facto de estar associada aos conceitos de engenharia da formação, de qualidade e eficácia, como “uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial” (Nóvoa, 1991, citado por Canário, 1999: 114).

Assim sendo, segundo este mesmo autor, o campo da educação quer de crianças, quer de adultos, dá conta de uma diversidade de práticas, que têm padecido de três grandes limitações (*Idem*: 119):

- “reduccionismo”, ilustrado por aquilo que, anteriormente, designámos por “ilusão pedagógica” e que, tendencialmente, circunscribe o seu campo de observação e análise à relação dual entre o mestre e o(s) aluno(s).
- “normatividade”, que atravessa de forma analítica e discursiva o campo da educação e da pedagogia, em que a explicitação daquilo que deve ser se sobrepõe à tentativa de elucidar aquilo que é.
- “maniqueísmo” de opor, de forma sistemática, as que seriam as “boas” e as “más” práticas.

No processo de formação, encarar a experiência de vida do indivíduo em formação, é um ponto fundamental para organizar estes processos. Isto implica um olhar retrospectivo acerca do percurso realizado e de um percurso possível, dos contextos, das vivências, identificando capacidades e saberes.

Se no domínio da concepção da formação de adultos há bastante a fazer, também acontece o mesmo no plano da avaliação, embora a sua existência remonte aos anos noventa, e num conjunto de organizações para além da escola. Como refere Silva (2000: 92):

“Se até então se pode considerar que esta problemática [da avaliação] era um atributo quase exclusivo dos sistemas educativos, realizada predominantemente por professores e psicólogos e essencialmente centrada na análise do desempenho dos indivíduos, ela passou a fazer parte integrante das acções de organizações e sistemas de todos os sectores de actividade e abrangendo outras dimensões da acção organizada”.

Contudo, este interesse deve ser analisado a partir de diversas perspectivas, consoante os contextos, os objectos sobre que incide, e principalmente tendo em conta os objectivos que pretende

alcançar. De acordo com Barbier (1985, citado por Silva 2000: 93), “Tudo acontece como se estes objectivos pudessem ser múltiplos em formação e nunca soubéssemos exactamente o que se avalia: se o individuo em formação, as suas aquisições, o formador, os métodos que ele emprega, ou então o conjunto do sistema”.

A este tipo de dificuldade a que se alude quando se retrata o que se avalia, alude-se igualmente à discrepância dos discursos e das práticas. A este propósito, atentemos ao que o mesmo autor refere:

“ (...) poder falar da avaliação em relação a uma acção de formação é decerto uma função social de valorização desta acção: pode parecer mais necessário falar de avaliação do que fazê-la efectivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas” (Barbier 1985, citado por Silva, 2000: 93)

Assim, tendo em consideração as dificuldades e as virtudes, num ponto não existe discordância, o do valor que os actores atribuem a cada acção de formação. Porém, o que parece tornar-se mais significativo e mais vigoroso é a possibilidade dos “múltiplos centros de decisão locais (nomeadamente as escolas) de construir as suas próprias políticas de formação e de avaliação ” (Silva, 2000: 102). Queremos, acreditar, tal salienta o autor, que “o numeroso contingente de actores que têm dado forma a essas práticas de formação delas têm retirado benefícios, bem como o sistema educativo no seu todo” (*Idem*), assim como acreditar nos instrumentos por estes utilizados para avaliar o trabalho formativo, que normalmente se traduz, numa apreciação positiva das formações por parte dos actores, mesmo nós sabendo, das limitações que esses instrumentos possuem. Em suma, não basta ter convicções e ambições, é necessário torná-las realizáveis e viáveis, recorrendo a um conjunto de actores e de recursos que possam tornar esse processo exequível.

De seguida, apresentamos diferentes modelos de educação de adultos, pensamentos teóricos fundamentais para a análise crítica das práticas.

2. Tipologias e modelos de formação de adultos

As produções escritas têm vindo a mostrar que a formação se apoia entre dois modelos, o modelo chamado tradicional e o modelo da pedagogia nova. Estes dois modelos, são como que o contraste entre o mimetismo e a autonomia, entre a reprodução e a produção, do passivo para o activo, do re-activo para o pró-activo (Ferry 1991: 47).

Por seu lado, Lesne (1984) classificou a oposição entre os métodos activos e os métodos não-activos “como uma bipolarização ‘mistificadora’”. E é partindo deste pressuposto, que Lesne, de forma inovadora, ambiciosa e pioneira, apresenta uma teoria unificada das práticas de formação, entendidas como práticas sociais. Entende assim, a formação como processo global de socialização. Nas suas palavras, trata-se de, “socializações que resultam de interações quotidianas nos meios onde se desenrola a vida profissional e social” que está na origem do processo de transferência dos projectos formativos para os contextos de trabalho (Lesne, 1984: 18).

É assente neste discurso, de tentativas de enunciar princípios organizadores susceptíveis de orientar as práticas de formação de adultos, que passaremos a apresentar os modelos de dois dos autores, supracitados.

Para Lesne (1984: 42), os modos de trabalho não existem abstractamente, mas a partir do “agrupamento da realidade”, onde de alguma maneira permite ao formador direccionar o seu trabalho pedagógico. Já para Ferry (1991), o essencial é analisar e compreender as dinâmicas formativas, através de um conjunto de modelos teóricos. Canário, (1999, p. 124), ao interpretar as contribuições de Lesne (1984), considera-as pioneiras e inovadoras, ao considerar que existe um eixo estruturante que é o pilar essencial e que sustenta e organiza os elementos captados da realidade, que apresentam uma dupla relação com o “saber e com o poder”. Desta basilar dupla relação, surgem três modos de trabalho pedagógico apresentados pelo autor. Estes modos de trabalho, são constituídos “com vista ao exame dos meios e das maneiras-de-fazer utilizados em formação de adultos” (Lesne, 1984: 34).

O primeiro é o “modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa”, através da qual se transmitem saberes, valores e normas, modos de pensar e de agir, “ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente” (Lesne, 1984: 43). A relação entre o formador e formando é apenas a de transmissão e recepção passiva da informação. A pessoa em formação é assim o seu objecto, residindo o saber no formador.

O segundo é o “modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal” que procura, encarando a pessoa a formar, como um sujeito da sua própria formação, onde predomina uma aprendizagem pessoal dos saberes, através de um processo marcado pela apropriação, elemento essencial no processo de acção pedagógica. Deste modo implica “uma dupla intenção de autêntica actividade intelectual e de real actividade de gestão e de organização da própria formação no «formando-se»” (*Idem*: 79).

O terceiro é o “modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo”. Neste caso, a pessoa que se encontra em formação é vista como um agente da sociedade, o que implica que tenham de ser tidos em conta, por parte do formador, os efeitos que a formação irá ter na sua performance social real. Para Lesne (1984: 153), este “tipo – ideal” situa-se no “coração da dinâmica social” e parece ser o mais apropriado a projectos de aprendizagem do adulto, na medida em que “as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas actividades profissionais e na sua experiência social”. Portanto, Canário (1999: 125), considera este modelo como um “processo de mediação que corresponde aos pontos de partida e de chegada da apropriação cognitiva do real”.

Por conseguinte, e após a explanação dos três modelos de Lesne, importa referir que o autor com estes modelos pretendeu clarificar as práticas efectivas, construindo uma tipologia que serve como elemento clarificador da acção, e que dá principalmente, ao formador e a outros actores intervenientes em processos de formação, uma “melhor compreensão do sentido que dão ao sentido das suas práticas” (Lesne, 1984: 213).

Relativamente ao segundo autor, Ferry (1991), importa salientar que os três modelos teóricos que apresenta, caracterizam três tipos de práticas de formação. Para este autor a essência não reside na finalidade da formação nem nos seus objectivos e conteúdos, mas sim no processo e como através dele se chega à eficiência, distinguindo assim, três modelos teóricos.

O primeiro modelo, é um modelo “centrado en las adquisiciones” (Ferry, 1991: 70), ou seja, baseado nas aquisições. Aqui, a formação é organizada em função de resultados mensuráveis e que determinam, supostamente, o nível de competências adquirido. Neste contexto, “El proceso de formación se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades” (*Ibidem*). Ajusta-se portanto a uma lógica de planear a formação como preparação para a actividade profissional, implicando uma “concepción teoría-práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría” (Ferry, 1991: 71). Assim, os objectivos e os conteúdos da formação são determinados por quem concebe a formação, sendo que os formandos não têm nenhum tipo de participação na sua determinação.

O segundo modelo é “centrado en el proceso” (Ferry, 1991: 73), ou seja, centrado no processo de formação. Como refere o autor, o processo de formação dos indivíduos significa adquirir e aprender, contudo, para ele, neste processo o mais importante são as vivências que cada formando tem individual ou colectivamente, o que requer, por parte do formador, um papel bastante diferente do

mero transmissor de conhecimentos, mas de um conhecedor da esfera pedagógica e de ser capaz de ultrapassar as situações mais complexas. “Lo importante sería vivir las experiencias sociales e intelectuales, individual o colectivamente, dentro del campo profesional o totalmente fuera de él (...)” (*Ibidem*).

Por conseguinte, este modelo reafirma, na óptica de Correia (1999: 126), a relação entre as actividades que decorrem da formação e as que decorrem da prática, numa lógica não apenas de aplicação mas de transferência

O terceiro modelo, designado “modelo centrado en el analisis” (Ferry, 1991: 76), ou seja, centrado na análise. Analisar, neste contexto, significa as componentes, as interações e a maneira como apreender a estrutura e como esta funciona. Centra-se na análise “en lo imprevisivible y lo no dominable” (*Ibidem*), e tem como principal objectivo o da aquisição de saber analisar, que não está relacionado com “aprender a aprender” mas com a decisão do que é melhor e mais importante ensinar, sustentando-se sobre aquilo que é imprevisível e concebe a formação como um trabalho de análise que o indivíduo faz sobre a sua vida, sobre o seu percurso profissional e sobre si próprio. Esta análise, transforma-se, na perspectiva de Ferry (1983, p. 57 citado por Canário, 1999, p. 127): “ (...) na aprendizagem fundamental, aquela que comanda todas as outras. Saber analisar significa, de facto, estar em condições de determinar as aprendizagens a fazer nesta ou naquela ocorrência. Não se trata exactamente de ‘aprender a aprender’, mas sim de aprender a ser capaz de referenciar aquilo que é conveniente aprender”.

Assim, após a explanação das perspectivas destes dois autores, podemos dizer que numa óptica de educação permanente, os processos de aprendizagem onde se cruzam diferentes momentos experienciais do sujeito, permitem a formalização dos saberes. E é através da valorização destas experiências que se conduz a formação para um caminho mais crítico, no sentido de que se valoriza a heterogeneidade dos indivíduos, e isso poderá contribuir para uma maior preocupação e contextualização, por parte das entidades formadoras, das ofertas formativas. O reconhecimento do imperativo ‘experiência’ nos processos de aprendizagem, tornou-se indissociável das lógicas formativas e da concepção inacabada do ser humano como ser social, sujeito da sua própria aprendizagem.

Para finalizar este ponto, importa salientar que o quadro teórico aqui apresentado constitui-se como importante para analisar e problematizar políticas e práticas de formação, constituindo para nós, um desafio a sua aplicação.

3. Avaliação da formação

3.1. As diferentes “eras” da avaliação e a evolução da sua conceptualização

Abordar a avaliação, é ter em conta as transformações conceptuais e funcionais, que ao longo da história esta tem sofrido. Como refere Escorza (2003), “Desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes”.

Nos últimos anos, o papel que a avaliação tem assumido não tem sido somente no campo da educação, mas também em outros vários domínios do Estado. Esta ultrapassa os âmbitos da aprendizagem, para se ampliar aos domínios das produções sociais, das políticas públicas, mas especialmente das educacionais. Por outras palavras, as tradicionais maneiras de compreender a avaliação, parecem já não satisfazer o quadro teórico que tão amplamente esta começa a ocupar, ganhando cada vez mais visibilidade e consideração política, e utilizada como instrumento de poder. Como refere o autor Sobrinho (2003: 9) a ampliação do campo e a diversificação das práticas para além das salas de aula, tem produzido o reconhecimento da importância da avaliação. Na linha de pensamento do mesmo autor, “A avaliação é multidimensional, pela complexidade de formas e conteúdos, e multifuncional, pela pluralidade de funções e fins que lhe são atribuídos historicamente” (*Idem*: 136).

A avaliação é uma palavra que parece fazer parte do nosso vocabulário diário, seja ela usada de maneira mais formal ou mais espontânea, ela é considerada como um património das instituições educativas. A avaliação no que se refere à formação, é sem dúvida um espaço difuso e conceptualmente polissémico. De facto, tanto na bibliografia académica, quer na legislação acerca da avaliação, confrontamo-nos com termos como ‘conhecimentos’, ‘conteúdos’, ‘competências’, ‘habilidades’, ‘comportamentos’, etc., sem que na maioria dos casos se apresentem claras as fronteiras e as correlações existentes entre estes. No que toca à área da formação, não existem excepções, muito pelo contrário. Toda esta panóplia de termos parece surgir como fazendo já parte do discurso, ou seja, já incorporado nele através da maioria dos documentos, como se estes termos se juntassem, para que o sistema avaliativo se melhor definisse. Contudo, nesta área, a avolumada usabilidade dos termos, parece que mais confunde do que clarifica, aumentando assim as evidentes clivagens e a grande dificuldade dos profissionais da área em direccionarem os seus objectivos. E para além disto, é necessário entender que o campo conceitual onde ‘navega’ a avaliação se transforma de

acordo com os movimentos e mudanças que ocorrem através dos fenómenos sociais, relacionando-se com as indispensabilidades que o mundo moderno nos leva a engrenar, tornando-se um acto intimamente ligado à ‘escolha’ e à ‘opção’.

Por conseguinte, é em especial nos últimos quarenta anos, na linha condutora dos programas de bem-estar, e em função das graves restrições económicas, que a avaliação assumiu uma enorme importância na chamada agenda política governativa, na gestão do sector público e em especial na educação. Assim, compreender o porquê da grande importância que se dá neste momento da história à avaliação, é entendermos o sentido e imponência que ela tem vindo a atingir e os seus actuais usos e significados.

Em seguida, passamos a apresentar, de modo breve, o que os autores designam como as diferentes eras da avaliação.

Na perspectiva de Stufflebeam e Shinkfield, (1987, referenciados por Sobrinho, 2003), na avaliação, podem apontar-se cinco períodos básicos. Serão estes cinco períodos que passaremos a explicar para uma melhor compreensão da evolução do conceito de avaliação. Para estes autores e outros da área, não existem dúvidas em apontar Tyler, como o grande mestre e distinto nome a marcar esta área, sendo mesmo chamado de “pai da avaliação educativa”.

Assim, mesmo não sendo possível fixar datas exactas, o primeiro período da avaliação, mais conhecido por pré-tyler, atravessou os últimos anos do século XIX e as primeiras três décadas do século XX. Este período centra-se principalmente na elaboração e aplicação de testes, aproveitando conhecimentos já adquiridos noutras áreas, e é sinónimo de medição. Na perspectiva de Barbier (1990, citado por Sobrinho, 2003: 17), na avaliação os testes continuam até hoje, a ocupar um grande espaço tanto nas instituições de ensino como de formação “e o seu desenvolvimento parece directamente ligado ao carácter selectivo destas instituições”.

Na linha de pensamento destes autores, Stufflebeam e Shinkfield, é no início do século XX que a avaliação se desenvolve como prática aplicada à educação. Tratava-se, portanto, de uma avaliação das aprendizagens baseadas nos procedimentos convencionais como os testes, provas, exames, com o intuito de medir os seus saberes, onde a preocupação principal era as escalas de classificações, sem que ainda nesta altura houvesse uma preocupação com dimensões como o currículo, com as estruturas institucionais, com os programas pedagógicos e até mesmo com a dimensão política da mesma.

O segundo período, designado por avaliação educacional, surgiu em 1934, sendo marcado pelos contributos de Ralph Tyler. É nesta etapa, que os objectivos educacionais ocupam um lugar de destaque no centro do campo avaliativo. Se posteriormente, os procedimentos técnicos limitavam-se a ter em conta as quantificações das aprendizagens e o rendimento dos alunos, neste período, surge a preocupação com a gestão e com o desenvolvimento curricular e das instituições, com vista a atingir os objectivos que previamente haviam sido formulados.

Para o “pai da avaliação educativa” em *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) (referenciado por Sobrinho 2003: 19), “deve haver uma congruência entre o item de avaliação e objectivos institucionais”. Este é um instrumento bastante precioso não só para a regulação das aprendizagens mas mais do que isso, “define os comportamentos desejados, controla os seus cumprimentos e aplica as sanções ou prémios correspondentes aos resultados” (*Ibidem*). É nesta visão que se verifica que o papel da avaliação, é verificar se os objectivos educacionais que haviam sido traçados estão ou não a ser alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas que foram adoptadas, ou seja, que mudanças estão a ocorrer.

Estamos perante uma visível presença do paradigma de racionalização científica, onde os objectivos caracterizam a pedagogia, inspirada na indústria, a escola carrega no seu “núcleo duro a ideia da eficiência” (*Idem*:20), onde a avaliação passou a assumir o papel de diagnosticar a rentabilidade e eficiência dos processos pedagógicos.

É entre os anos de 1946 a 1957 que, segundo os dois autores se denomina o terceiro período, designado de era da inocência, caracterizando-se por uma profunda falta de confiança tanto em relação à avaliação como também da própria educação. Por isso, muito dos estudiosos da área ignoram esta época, invocando a existência apenas de quatro períodos, contudo, não perderemos o nosso fio condutor e seguiremos o pensamento dos autores Stufflebeam e Shinkfield (referidos por Sobrinho, 2003).

O quarto período chamado de realismo, ocorre segundo os autores entre 1958 e 1972. É nos Estados Unidos, com o presidente Kennedy e dos governantes seguintes, que a avaliação ganha nova ebulição, em virtude das políticas sociais implementadas.

O autor Cronbach, em 1963 (referenciado por Sobrinho, 2003: 22), introduz aqui outra posição. Propunha a ideia nuclear de que, os objectivos não deveriam ser os organizadores da avaliação, contrariando a posição de Tyler. Para este autor, a avaliação deveria orientar-se pela decisão que ela

pretende atingir, que é a de avaliar os alunos mas também os professores, os conteúdos e as metodologias, constituindo assim, o centro da avaliação, as decisões.

Já Scriven, (citado por Sobrinho, 2003), deu um notável contributo para a distinção entre função e objectivos. Partindo daqui, a clássica distinção entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A primeira que decorre ao longo do processo e que pode introduzir alterações, e a segunda que é realizada após o termino do processo e verifica os resultados.

O quinto e último período, e segundo os teóricos, o mais consistente, é o período do profissionalismo ou da profissionalização da avaliação, que decorreu a partir de 1973. Para esta nova fase, os trabalhos de Cronbach e Scriven foram de bastante proficiência. A avaliação torna-se em objecto de estudo, podendo ser encarada como um julgamento de valores ou encarada como e pela complexidade de fenómenos.

É neste ciclo que surgem os seminários, as formações, os congressos na área da avaliação e da educação, ganhando a avaliação uma visibilidade muito para além das salas de aula e das instituições educativas, mas alcançando importância nos mais variados campos. Como resultado deste crescente avanço teórico, surge a meta-avaliação.

Nos últimos anos e desde a era moderna, que todos nós somos afectados directa ou indirectamente, como estudantes, professores, administradores, pela avaliação. Contudo, e como já havíamos referido anteriormente, a avaliação começou também a ganhar interesse noutros campos, como nos domínios públicos, e passa a ser praticada nos diversos sectores sociais.

Por conseguinte, o campo avaliativo, ao aumentar em complexidade devido à expansão de âmbitos que ele incorpora, como o político, o social, contém também contradições que não são meramente epistemológicas, mas que são resultado das transformações e diferentes concepções do mundo.

Assim como explica, e muito bem Machado (1994, citado por Sobrinho, 2003: 137),

“Esse forte desenvolvimento trouxe em seu centro uma grande onda contrária ao esquema positivista, até então dominante, da objectividade-quantificação-previsão-controle. [...] Em sentido contrário, ganham importância as perspectivas de avaliação que, conforme seus principais teóricos, passaram a se chamar de formativa, holística, democrática, responsiva ou respondente, transaccional etc.”

A avaliação vê-se assim, num sentido ético, onde tem de interferir para o interesse público, e que tem de conviver com as contradições da vida social. Por conseguinte, a ética como fundadora do sujeito, assume aqui a subjectividade do outro, e assegura-a num meio intersubjectivo.

Por outro lado, a avaliação define-se como um processo de negociação, que requer posturas democráticas, onde devem surgir novos instrumentos e metodologias. Esta negociação passa pela discussão de todos os passos avaliativos por parte dos interessados no processo, onde se supõe que, “são os próprios participantes quem melhor conhece os significados e interpretações das aprendizagens e que por isso estão melhor posicionados para participar na avaliação. O conhecimento prático assim gerado parte das interpretações individuais e procura a construção de significados intersubjectivos” (Fernandes, 1998, citado por Sobrinho, 2003: 28).

No que diz respeito ao nosso país, esta temática no campo das Ciências da Educação, assume-se de bastante relevância, sendo já a investigação nesta área bastante extensa. Como salienta Estrela e Nóvoa (1993), esta assume, sem dúvida, uma função estruturante na área da educação, não só em relação às práticas do quotidiano escolar dos alunos, como ao nível da regulação das práticas pedagógicas e das próprias aprendizagens, do mesmo modo que no resto do mundo, como já referimos.

Esta nova forma de perspectivar a avaliação fez com que nas últimas décadas, a reflexão sobre a avaliação sofressem consideráveis mudanças, como salientamos anteriormente, e mais importante ainda, evoluções, passando de uma mera abordagem tradicionalista, para uma perspectiva altamente centrada nos aspectos metodológicos do processo.

Hoje em dia, como salientam os mesmos autores, o debate dos especialistas, passa não só por dar realce às metodologias, mas essencialmente de as problematizar, com o propósito de assentá-las nos pressupostos da determinação das origens lógicas, dos valores e dos objectivos, já que em simultâneo com a reconstrução conceptual, se inclui uma diversidade de campos como, os alunos, os professores, os programas, os currículos, os próprios estabelecimentos de ensino, as políticas educativas em vigor, etc.

Por conseguinte, a avaliação não pode ser vista como algo exógeno, ou como mero apêndice ao processo de ensino-aprendizagem, nem independente dos diversos componentes e intervenientes que envolvem o mesmo processo. É essencial que quando abordemos o processo avaliativo, não o antevejamos como algo pontual ou como um acto singular, mas antes que o analisemos como parte de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente. Nesta linha de explanação, e como também já

hávamos referido, para Jean-Marie Barbier (1985) existe uma discrepância entre “os discursos e o nível das práticas”. Na linha de pensamento deste mesmo autor, diz-se e fala-se muita coisa em nome da avaliação, sendo que na maioria dos casos, as práticas pouco tem a ver com a avaliação no seu sentido mais complexo.

É neste sentido que, a literatura mais relevante e seguindo as teorias de Tyler, tem tentado vincar a ideia de que é necessário conceptualizar a avaliação como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem e não como algo que lhe está alheio, e que apenas serve de instrumento para a “julgar” e classificar os alunos. “Quando se fala na avaliação escolar, imediatamente ocorre falar da avaliação do rendimento dos alunos como se esta fosse algo que recai exclusivamente sobre eles, ignorando-se os restantes intervenientes no processo de desenvolvimento de um curriculum” (Pacheco, 1995: 13). Desta forma, a avaliação deve ser encarada como contributo para uma visão holística do processo e até da análise da própria avaliação, assim como, deve assumir uma vertente crítica e reflexiva da sua própria acção. Trata-se, desse modo, do envolvimento entre três componentes essenciais desse processo: reflexão-acção-reflexão, que só terá os efeitos esperados se à avaliação não se atribuir uma visão totalmente ou parcialmente redutora.

Juntamente com esta tendência de mudança paradigmática na avaliação, ocorre igualmente a mudança de noção de aprendizagem, ultrapassando a ideia de mera mudança de comportamento, e sim como uma construção de significados. O currículo passa a ser concebido segundo dimensões que ampliam e dinamizam os fenómenos educativos e a avaliação, por sua vez, indaga uma multiplicidade de significações, tendo de se prover de uma multiplicidade de metodologias e de responsabilidade dos avaliadores, que devem actuar de acordo com os princípios da sociedade onde actua e dos critérios de profissionalidade.

Assim, é visível o quanto foi importante a prestação de Tyler, que tenta mostrar que é a eficácia dos programas e o valor intrínseco da avaliação que torna melhor a educação e o projecto de aprendizagem, não esquecendo que este envolve juízos de valor, tomada de decisão, negociação, dimensões contrárias à objectividade e quantificação que caracterizaram, e ainda hoje caracteriza, as práticas de avaliação.

Portanto, do que foi até aqui exposto, podemos concluir que a avaliação consiste fundamentalmente num juízo de valor e numa tomada de decisão (De Ketele, 1994:123). Na sequência, apresentamos as perspectivas de outros autores, que reforçam esta ideia de avaliação.

Neste sentido, Estrela e Nóvoa (1993), mencionam que a avaliação perdeu o peso que detinha de julgar, ou mesmo de provar, para passar a actuar no sentido de articular-se com o processo decisional. Assim, “o conceito de avaliação educacional tem vindo a modificar-se, ao longo das épocas, de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes concepções de Educação e, conseqüentemente, diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação” (Alves, 2004).

Para além desta questão, outros autores reforçam a tomada de decisão subjacente aos processos de avaliação, como podemos analisar na citação que se segue:

“(…) é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo” (Abrantes, 2002, citado por Alves, 2004).

Também segundo Cardinet (1986, citado por Figari, 1996: 33), a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”. E nesta linha de ideias, parece relevante a definição do autor Stuffelbeam, que define a avaliação como o “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis” (Stuffelbeam, 1987, citado por Figari, 1996: 33). Portanto, para além de um juízo de valor que implica uma tomada de decisão, neste processo o importante é, às actividades formativas aliar momentos de reflexão, de modo a captar possíveis situações que conduzam à mudança. Por outro lado, outra dimensão importante na avaliação, são os processos e os procedimentos, mas também o envolvimento dos actores que participam neste jogo complexo. Esta nova visão, só vem evidenciar como tem sido aprofundada a clivagem entre a participação dos actores antes e como estes agora são convidados a participar nas actividades e a fazerem parte integrante na sua própria escolha estratégica, pelo menos do ponto de vista teórico:

“A avaliação é aqui entendida como um processo partilhado, global, realizado por diferentes pessoas e em níveis sucessivos, dependendo de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas dimensões, imprimindo ao acto de avaliar, necessariamente subjectivo, mais certezas, maior objectividade e clareza” (Madaus, 1994; Pacheco, 1993; Figari, 1996 apud Alves, 2004: 93).

Porém, a avaliação contempla facetas que, podem criar hierarquias sociais que consolidam e marcam as démarches actuais, e que com o seu poder, podem e tendem a acentuar as clivagens a

nível das desigualdades de classes ou grupos sociais. A própria classificação dos alunos na sala de aula, pode ser um exemplo, já que determina hierarquias sociais. Assim, a avaliação só poderá ser considerada formativa, construtiva, isto é, assente em todos os pressupostos referidos, quando os processos de ensino-aprendizagem são concebidos de modo a serem significativos, integradores e dialécticos.

Por conseguinte, e após estas concepções, pode-se concluir que a avaliação deixou de servir para julgar e seleccionar. Ela serve sim, para actuar e, neste sentido, encontra-se articulada com o processo decisional. Esta tomada de decisão, não deve ser perspectivada segundo um conjunto amplo de avaliações, mas sim, pensada segundo uma base de pequenas e frequentes avaliações, com vista a orientar o processo de mudança.

Apesar desta evolução conceptual, não podemos esquecer que nos finais do século XX, ressurgem defensores e, inclusivamente medidas que assentam numa avaliação de tipo objectivo e mensurável, justamente com a ideia de hierarquizar e seleccionar, criando desse modo 'novas' desigualdades entre indivíduos e entre organizações.

3.2. Referente e referido da avaliação

Apesar de ao longo deste relatório já termos apresentado algumas definições de avaliação, neste ponto focaremos mais uma definição, a de Lesne, por considerar-mos fundamental as duas dimensões que destaca na avaliação: o referido e o referente.

Deste modo, o autor entende por avaliação,

" (...) pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)" (Lesne 1984: 132).

Trata-se, portanto, de avaliar "dados de facto", comparando-os com o desejado, o ideal, que é composto por normas, por critérios e por objectivos que possibilitam atribuir um valor, uma significação e utilidade aos dados "concretos que constituem o referido" (Lesne, 1984; Guba e Lincoln, 1985^a, referenciado por Estrela & Nóvoa, 1993: 25).

Assim, seguindo a linha de pensamento deste autor, e argumentando com outros autores da área, torna-se pertinente clarificar, especificar e compreender alguns dos termos que incorporam estes sistemas de intervenção do processo avaliativo.

Um dos primeiros termos é a **referencialização**. Esta não pode apenas limitar-se a assumir as diferentes formas contidas no referido e no referente, esta é acima de tudo uma prática investigativa dos dispositivos educativos. Portanto, trata-se de um conjunto de procedimentos que têm como objectivo a construção, caso a caso, de um quadro de referências que, uma vez estabelecido, poderá fazer parte de um sistema organizado de critérios que constituam as fundações da avaliação do projecto.

Em todos os casos, reúne-se uma visão ternária da formação e da avaliação que se manifesta na tripla hélice “projecto-aprendizagem-avaliação”, ou ainda, “antes-durante-depois”. Estas três dimensões aparecem de tal modo associadas que seríamos tentados, por esse facto, a associá-las numa estrutura única de três pólos (Figari, 1996: 60):

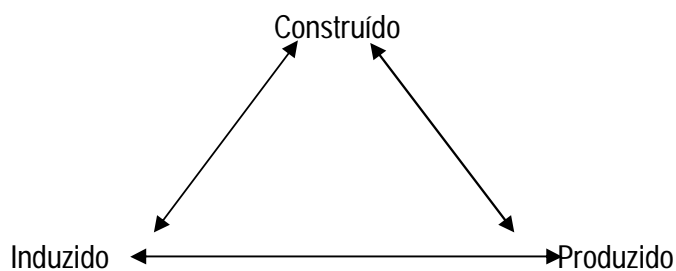


Figura 4: Os três pólos dos dispositivos de avaliação segundo Figari (1996)

Assim, segundo este autor, nos dispositivos de avaliação existem em três dimensões (Idem: 61):

- O **induzido (I)**: procedimentos que têm em conta dados sobre o meio (factores económicos) e características dos actores (factores sociais) que levam à indução do diagnóstico (insucesso escolar, desinteresse pela formação e pelos os estudos) e a busca de soluções (meios acrescidos, dispositivo de reforço).

- O **construído (C)**: a construção dos dispositivos examinando-se os processos (representações, comportamentos, evoluções) e os procedimentos (negociações, criação de situações, estratégias de poder e de decisão) que definem uma acção educativa propriamente dita.

- O **produzido (P)**: características dos projectos acabados e sobretudo pela forma como os resultados e os efeitos foram estabelecidos, analisados e valorados.

É também de salientar que estas três dimensões são indissociáveis, segundo Figari (1996: 61),

“cada um dos três elementos que constituem esta construção tem necessidade de ser legitimado pelos outros dois;’, assim como a sua relação é completamente interactiva: os dados ‘induzidos’ alimentam a ‘construção’ que leva ao aparecimento de uma ‘produção’; mas esta última constitui um fenómeno indutor de novos dados que, por seu turno, influenciam os outros dois pólos, etc.”.

Este tipo de processo deve permitir, no seu término, uma resposta a todas ou a algumas interrogações que ao longo do processo vão surgindo. Lesne (1984, citado por Figari, 1993: 60), ainda que com conteúdos diferentes, utiliza também três categorias:

- ao “induzido” corresponderia o “campo da vida quotidiana, profissional e social”; mas o “induzido” não se reduz ao social e compreende também o individual;
- ao “construído” corresponderia o “campo das formas institucionais da formação”; mas o “construído”, visa, para além disso, as estratégias de avaliação das zonas de liberdade;
- ao “produzido” corresponderia o “campo da pedagogia”; mas a pedagogia, no modelo ICP, não é o último campo e o “produzido” designa também o efeito e o resultado.

A avaliação ou o seu projecto, é como que o pretexto para a construção de um referencial, que o integre e, ao mesmo tempo, o ultrapasse, já que apenas constitui um dispositivo momentâneo. Um referencial, é utilizado em diferentes domínios e deve indicar os métodos utilizados no tratamento da informação. Sendo a própria referencialização um método, a sua descrição já deu resposta a esta exigência, sendo, por sua vez, exposta nas suas diferentes fases, ou seja, no tratamento do pedido: reformulação; projecto de avaliação: proposta de um método geral; elaboração de um plano de estudo: formulação de questões, linhas de investigações.

Para construir um dispositivo de avaliação é necessário, antes de mais, clarificar alguns conceitos chave. Deste modo, recorreremos a alguns autores de forma a colmarmos esta lacuna e enriquecer este trabalho.

Outros conceitos importantes e que vêm no seguimento dos anteriores, são o de **referente** e de **referido**. O referente, é um elemento exterior ao qual qualquer coisa pode ser relacionada; no vocabulário da pedagogia por objectivos é sinónimo de meta, objectivo a atingir; no vocabulário da avaliação é a norma, modelo em relação ao qual um juízo de valor é formulado. Mas outras definições podem ser dadas acerca deste conceito. Segundo o autor Barbier (1985: 68), o referente da avaliação é como “

“aquilo relativamente a quê’ o juízo de valor se aplica ou é susceptível de ser aplicado. O campo semântico coberto pela noção é também bastante lato: fala-se particularmente de normas de julgamento, de critérios de apreciação, de condutas esperadas, de pontos de referência, etc.”.

Como principais características deste elemento, aponta que o seu estatuto se encontra ligado aos objectivos, passando o objectivo a referente apenas no seio do acto educativo, e a sua função é a de desempenhar o papel de um instrumento na produção do juízo de valor. “Um acto de avaliação que alcança o seu fim é um acto que chega à produção de um juízo de valor” (*Idem*: 75).

Alves (2004: 96), a partir de diferentes autores (Lesne, 1984; Barbier, 1985; Hadji, 1994) considera que o referente:

“é o elemento exterior a que qualquer coisa pode ser reportada, referida (...). (...) No discurso avaliativo, encontramos o termo referente com um sentido mais restrito e instrumental, e, particular na distinção bem conhecida entre referente e referido”.

Assim como, de modo mais específico, designa por referente “aquilo **em relação ao qual** um juízo de valor é emitido... No seu estatuto, referente pertence à ordem das representações de objectivos (...)” (Figari, 1996: 78)

No que diz respeito ao referido, e recorrendo novamente a Barbier (1985: 68), é como

“aquilo a partir de quê’ um juízo de valor é feito ou susceptível de se fazer. Fala-se especialmente de dados de partida, de factos de base, de informações concretas, a partir das quais se faz o juízo de valor”.

Assim, explanados os termos, Lesne (1984: 132), representa o acto de avaliar da seguinte forma:

Figura 5: O acto de Avaliar (Marcel Lesne, 1984)



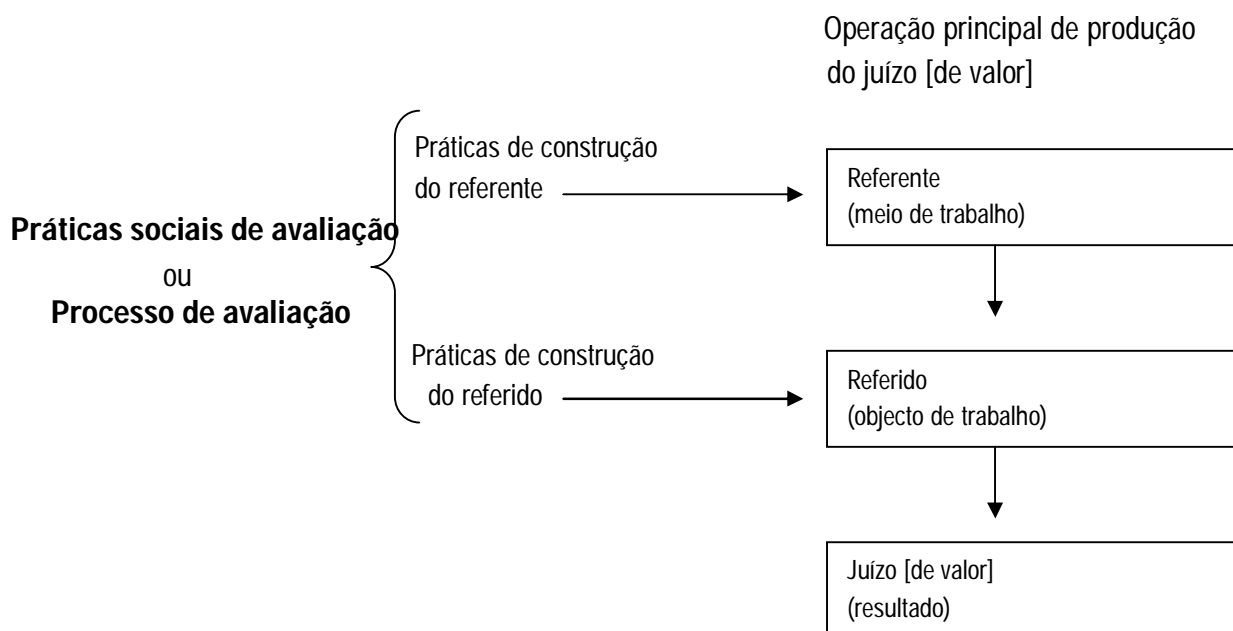
No que diz respeito ao referente e ao referido, e como temos vindo a enunciar, estes actuam de modo a agirem como complementares e actuam em conjunto, de modo a obter o resultado pretendido, o que Lesne designa de juízo [de valor] (*Ibidem*).

Relativamente aos termos referente e referido já explanados, não iremos aprofundar mais, contudo, o surgimento na fig.1 do termo juízo [de valor], leva-nos a ter de o clarificar e justificar o porquê do seu espectro. Esta acção considerada como juízo, sobretudo o acto através do qual nos pronunciamos sobre a realidade que resulta da articulação do que deveria ser e dos dados respeitantes à realidade, ou seja, do que resulta da conjugação do referente e do referido. Como ressalta Péchenart (1997, citado por Estrela & Nóvoa, 1993: 26),

“a avaliação inclui quer um juízo de realidade, respeitante ao referido, quer um juízo de valor, efectuado a partir do confronto entre o referente (cuja escolha já implica um juízo de valor) e o referido”.

Assim, e recorrendo mais uma vez a Lesne (1984: 134), o processo avaliativo inclui um conjunto de práticas destinadas à construção do referente e outras à construção do referido, tendo por objectivo final, a confrontação dos dois.

Figura 6: Práticas Englobadas pelo processo de avaliação (Lesne, 1984)



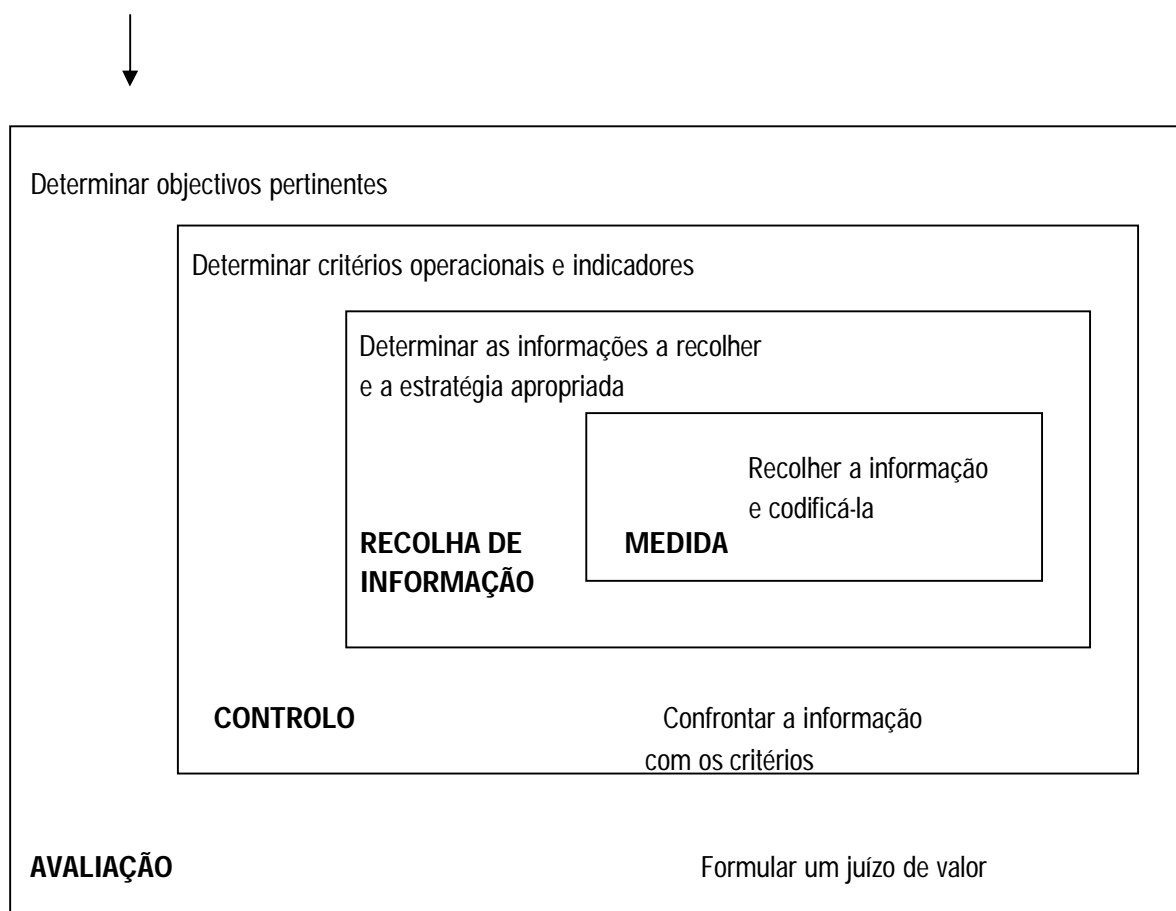
Por conseguinte, e como refere o autor Lesne, mesmo que a avaliação não elabore juízos de valor, “as práticas de construção de objectivos, enquanto práticas de construção do referente,

articulam-se com as práticas de produção de juízos de valor na medida em que o referente constitui o meio de trabalho das práticas de avaliação propriamente ditas" (*Ibidem*).

A avaliação, apresenta-se assim, de acordo com Lesne (1984), e De Ketele e Roegiers (1991), (citados por Estrela & Nóvoa, 1993: 31), como uma actividade que deve ser vista sob um ponto de vista mais abrangente, segundo o esquema que se segue:

Figura 7: Os componentes do processo de avaliação, (De Ketele e Roegiers, 1991: 39)

Natureza das decisões a tomar



Tomar uma decisão

Compreende-se portanto, que se considere como elemento angular neste processo entre referente e referido, a referencialização. Assim, reforçamos que a referencialização é um conjunto de

procedimentos que têm como objectivo a construção, caso a caso, de um quadro de referências que, uma vez estabelecido, poderá fazer parte de um sistema organizado de critérios que constituam as fundações da avaliação do projecto em causa.

3.3. Objectivos, funções e níveis de avaliação

Os sistemas escolares e os sistemas de formação estão sujeitos a toda espécie de avaliações, é portanto necessário, que se estabeleça o que é que se deve avaliar, o quando, e o porquê da avaliação. Neste sentido é imprescindível que se partilhe dessa reflexão com todos os actores envolvidos no processo de avaliação, tanto os avaliados como os avaliadores.

Podemos, ainda, referir que avaliação deve ser transversal a todo o processo de um dispositivo de formação. Deverá ser feita de forma contínua e sistemática, ou seja, no decorrer da acção e na acção e mesmo após a acção, pois só assim poderão desenvolver uma análise global. A avaliação “ajuda a fazer o ponto da situação, a manter uma linha de rumo, a formular hipóteses, a propor alternativas viáveis, a identificar os riscos potenciais, a pôr em prática as correcções necessárias” (Estrela & Nóvoa, 1993: 112). Só a partir de uma avaliação contínua e sistemática é possível fazer o ajuste, as correcções e as alterações, de forma a levar a cabo a formação. Esta deverá, também, ser avaliada no final, de forma a fazer um balanço de todas as etapas que a constituíram e deverá incluir igualmente uma avaliação ex-post, ou seja, após o término da acção de formação para que se possa avaliar o seu impacto, contudo esse assunto será abordado em pormenor mais adiante neste relatório. Portanto, neste momento pretendemos reflectir sobre duas dimensões da avaliação: Porquê avaliar? e O que avaliar?

Actualmente, a avaliação tornou-se quase numa moda, que já não se confina apenas ao contexto escolar, mas foi também, importada para o próprio contexto profissional, como já fizemos alusão, torna-se, cada vez mais, uma prática usual em todos os contextos de formação, quer numa escola profissional, quer em empresas.

Desta forma e, segundo o Programa Regional de Qualificação de Chefias Intermédias (PRONACI, 2002: 2):

“ i) as empresas e outras organizações não vêem a formação como uma mera obrigação ou uma inevitabilidade, antes a consideram como uma estratégia de gestão e inovação; ii) aos responsáveis pela formação ou pela execução dos planos de formação exige-se agora o conhecimento dos resultados dos investimentos realizados em formação; iii) a formação

permanente ao longo da vida, requer uma avaliação de cada etapa da formação que se desenvolve”.

Os sistemas escolares e os sistemas de formação estão sujeitos à avaliações, é necessário que se estabeleça o que se deve avaliar, quando e o porquê da avaliação. Neste sentido, é imprescindível que todos os actores envolvidos no processo de avaliação, sejam implicados neste processo, tal como anteriormente salientamos, de modo a que a avaliação funcione como um instrumento de desenvolvimento da organização, do diagnóstico da formação, bem como do próprio indivíduo em formação.

Reforçamos ainda, que em todo este processo de avaliação o aluno e o formando, devem ser participantes no processo, pois estes constituem: “a fonte do referencial de avaliação, assistindo-lhe também o direito de participar na organização, gestão, execução e controlo do dispositivo e do processo de avaliação, bem como na utilização e aplicação dos resultados e conclusões (e recomendações) da avaliação” (Rodrigues, 1998 apud Alves, 2004: 42).

Seguindo a autora citada,

“ São as próprias instituições escolares e de formação que reconhecem a necessidade de aferirem a qualidade das formações que ministram com os consequentes desafios que se colocam na área da avaliação, nomeadamente na avaliação da aprendizagem. O entendimento do que é, hoje, saber português, matemática, ou física... alterou-se significativamente, impondo também novas formas de avaliar” (Alves, 2004: 18).

Neste sentido, a avaliação não se resume a uma mera produção das informações, não se torna portanto suficiente a recolha e produção de informações, mas essencialmente, e o que mais dará instrumentos preciosos, são sobretudo o tratamento desses mesmos dados recolhidos, bem como a sua análise, com o intuito de promover o desenvolvimento de avaliar para a melhoria dos processos de formação. Como salienta os autores Estrela e Nóvoa (1993: 121), as avaliações na sua generalidade quando existem, realizam-se apenas no término dos projectos ou após algum tempo destes se terem realizado. Isso significa que este tipo de avaliação não possui qualquer “efeito real sobre as acções levadas a cabo, ainda que permitam tirar um conjunto de lições para o futuro, na medida em que revelam os aspectos que podem ser generalizados ou reproduzidos” (*Ibidem*).

Podemos ainda, na esfera de Costa e Ventura (2005: 149), (re)colocar para a avaliação da formação, as mesmas questões que apresentam os autores para a avaliação das escolas, que são: avaliar para quem e para quê? Dito de outro modo, o que é que move os actores a procederem à

avaliação? São apresentados três tipos de resposta a estas questões, que correspondem ‘a três concepções’ de uma forma metafórica a tipificações como as noções de mercado, de relatório e de melhoria.

Embora se defenda uma avaliação para a melhoria, e se pretenda que seja esta a nossa contribuição ao realizar uma avaliação de uma acção de formação, nomeadamente do seu impacto, não excluimos que o desenvolvimento da avaliação na ADLML se encontre voltada para o relatório ou mesmo para o mercado, questões sobre as quais tentaremos demonstrar e reflectir.

Finalmente, para estes autores avaliar para a melhoria consiste “num processo de auto-avaliação, da iniciativa da própria instituição que se quer avaliar, com o compromisso e o envolvimento de todos, ou seja, uma avaliação dos próprios para os próprios em ordem à melhoria do seu desempenho (...)” (*Idem*: 151). Assim, com vista a esta finalidade, Ventura e Costa apontam os seguintes indicadores:

- Os destinatários, que são o “nós” organizacional, ou seja, todos os que directa ou indirectamente fazem parte da instituição;
- Os objectivos, que é a motivação de perceber as práticas e os resultados, com vista à melhoria;
- Os conteúdos, no sentido de avaliar para identificar problemas nas áreas menos conseguidas, em termos do desempenho;
- Os procedimentos, são os próprios membros da comunidade activa, que decidem a “construção das dimensões, dos modos e instrumentos a avaliar (...)”. Como referem os autores, este tipo de avaliação corresponde a uma reflexão sobre as práticas, sobre os pressupostos subjacentes e sobre os resultados alcançados.
- A concepção de escola, que aqui é vista como comunidade de aprendizagem, da escola que aprende (Santos Guerra, 2001; Bolívar, 2000, citado por Costa e Ventura, 2005:151). Pretende-se uma visão democrática da escola, com base no desenvolvimento a nível profissional dos alunos.

Não num sentido muito distante da avaliação para a melhoria apresentada por Costa e Ventura (2005), De Ketele (1994: 124), considera a formação um pilar para o desenvolvimento. Para este autor, a avaliação é uma referência ao processo de verificação dos objectivos previamente definidos, encarando assim a avaliação como:

“procedimento que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e confiáveis para após examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um

conjunto de critérios escolhidos adequadamente para fundamentar tomada de decisão. Ela traduz em parte as práticas de avaliação que nós utilizamos” (De ketele, 1980).

Neste âmbito, o autor distingue cinco etapas sucessivas, que acontecem no processo avaliativo, que passamos a descrever:

1. “Determinar a decisão a tomar”, segundo referências precisas no quadro do processo educativo;

2. “Enunciar claramente os critérios de avaliação”. Nesta etapa importa definir os objectivos, as situações e as variáveis tidas em conta, pertinentes para a decisão a tomar, assim como estar atento às variáveis que por diversas razões não foram tidas em conta. A avaliação é válida se, os critérios forem pertinentes, isto é, se estes levarem ao alcance dos objectivos.

3. “Recolha das informações pertinentes”. Aqui determina-se, as informações a recolher, as situações de avaliação e os instrumentos para isso necessário, tendo sempre em conta os critérios a priori escolhidos. Procede-se, em seguida, à recolha da informação e depois ao seu tratamento.

4. “Confrontar os critérios escolhidos e as informações recolhidas”. Se as etapas precedentes tiverem sido conduzidas correctamente, esta etapa será uma das menos difíceis de cumprir. Nesta confrontação de critérios, que conduzem às conclusões, é extremamente essencial ter uma certa subtilidade em relação às generalizações que daí possam advir.

5. “Formular as conclusões definitivas”, de forma a facilitar as conclusões, que devem ser feitas de forma concisa, que marcam o término do processo.

Como já havíamos referido anteriormente noutros pontos deste relatório, a avaliação é algo complexo e de difícil definição consensual. Como campo emaranhado que é, é fácil de perceber que as suas funções podem ser de várias índoles, até porque ao longo dos tempos se tem verificado uma evolução nas funções da avaliação.

A partir da perspectiva de Hadji (1994: 61), podemos entender por função, o “papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado”. Pode então ser encarada como, a tarefa desempenhada por esta (função) no conjunto das actividades de ensino. Nas concepções tradicionais de avaliação a sua função principal, diria mesmo a sua única função, era a medição como forma de, através da classificação, seriar e seleccionar os alunos. Contudo, há autores que, considerando a avaliação de um ponto de vista mais abrangente, identificam diversas outras funções para a avaliação.

Assim, segundo De Ketele (1994), podem distinguir-se cinco grandes tipos de avaliação: “a avaliação dos objectivos de integração com vista à obtenção de um certificado; a avaliação com vista à classificação; a avaliação de objectivos no decurso da formação; a avaliação diagnóstica; a avaliação preditiva”.

Estas funções que acabamos de enunciar, podem ser exercidas em diferentes momentos da acção educativa, onde a avaliação intervém de uma maneira específica: antes, durante e após a acção. À formação antes, designa-se de avaliação diagnóstica, à avaliação durante, de avaliação formativa, e à avaliação que se realiza no final, de avaliação sumativa

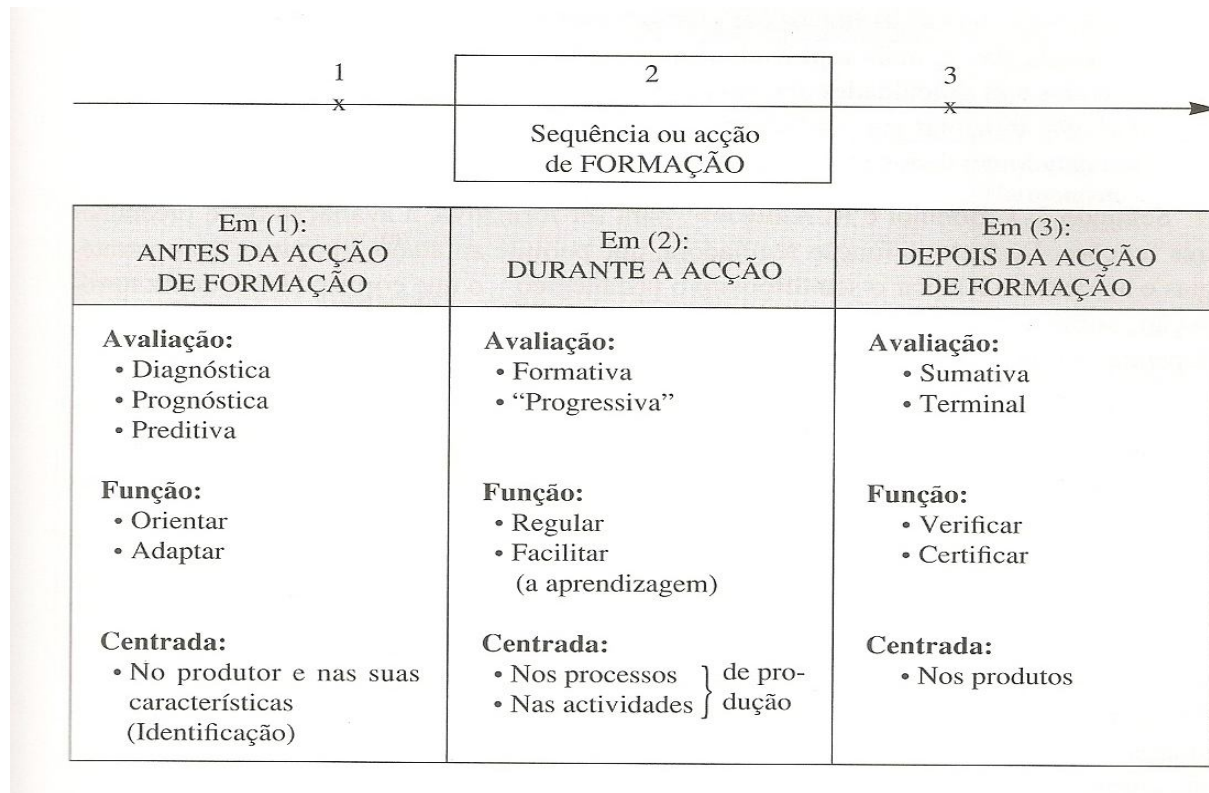
Para Hadji (1994: 61), os objectos de avaliação escolar podem ser repartidos em três: o primeiro tem a ver com fazer um “inventário”, ou seja, medir os conhecimentos e aprendizagens realizadas; o segundo é o diagnóstico, que serve para situar em que patamar de aprendizagem está o aluno e que lacunas ele apresenta; a terceira é uma função prognóstica, que existe com o intuito de orientar o aluno nas suas escolhas escolares e profissionais.

Em suma, como refere o autor, pode-se resumir do seguinte modo: “ no primeiro caso, a função consiste em situar o aluno no momento de um determinado balanço, no segundo, em compreender a sua situação, e no terceiro caso em orientá-lo” (*Ibidem*).

De acordo com a tripla função: orientar, regular e certificar (Cardinet, citado por Figari, 1996), complementa-se hoje em dia com a avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa e de avaliação sumativa. Como enfatiza Hadji (1994: 62), esta visão, leva-nos a “considerar a forma como se insere o acto de avaliação no acto global do ensino. Porque o sentido deste acto depende, em boa parte, do seu lugar em relação à acção de formação ou de ensino propriamente dito” (*Ibidem*).

Este continuum do acto de avaliação do ensino, pode ser representado no seguinte quadro, referente às “Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação” (*Idem*: 63).

Quadro 2: Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequencia da acção de formação



Na sua leitura, a avaliação diagnóstica aparece em primeiro lugar, como se pode verificar no quadro, antes do início da acção de formação. Nesta fase, trata-se de identificar algumas características dos alunos ou formandos, com o intuito de articular e conceber a formação mais bem adaptada às características dos mesmos, e captando os traços que dominam os seus perfis. Segundo Hadji (*Idem*), o autor J.-M. Barbier (1985) sugere a este propósito, que se fale em “identificação, em lugar de avaliação”, servindo não apenas para mostrar as lacunas dos formandos/alunos, mas também para valorizar as competências que estes já detêm e que podem servir como apoios para a formação. No que diz respeito à avaliação durante a acção, inclui-se a avaliação formativa, proposta por Scriven em 1967, que possui uma finalidade mais pedagógica. “A sua característica essencial é a de ser integrada na acção de “formação”, de ser incorporada no próprio acto de ensino” (Scriven, 1967, citado por Hadji, 1994: 63). Tem como principal objectivo, contribuir para informar o professor/formador da aprendizagem em curso, dos progressos e dificuldades dos alunos/formandos e da própria acção. Esta função de ajuda à aprendizagem, possui algumas funções anexas, as quais: segurança; assistência; ‘feedback’ e diálogo (*Idem*: 64). No final da acção de formação temos a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação “propõe fazer um balanço (em soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação” (*Ibidem*).

Ainda neste sentido, retomando o pensamento anteriormente referido por Estrela e Nóvoa (1993: 122), a avaliação deve ocorrer no curso do projecto. Assim, para os autores, a avaliação deve possuir quatro tipos de funções a decorrer durante o projecto, que passamos a referir:

- Uma função operatória, que se encontra orientada para a acção e para a tomada de decisões. Revela, explica e ajuda a compreender os problemas que durante a realização da acção vão surgindo, com o intuito de ajudar na resolução desses mesmos problemas. Este tipo de função, ocorre durante o desenrolar da acção. (*Ibidem*)

- Uma função permanente, que como o próprio nome indica, decorre permanentemente durante todo o desenrolar da acção, sobretudo nos momentos estratégicos. Esta função possibilita assim, uma avaliação “mais ou menos contínua, tornando-se deste modo um elemento constitutivo do projecto. (...), a avaliação integra-se “de corpo inteiro” na vida do projecto” (*Ibidem*).

- Uma função participativa, que se traduz no momento em que os vários actores intervêm com a sua participação, demonstrando e negociando os seus pontos de vista com o objectivo de obtenção de soluções operatórias. Esta função, e esta participação dos vários actores envolvidos no projecto tem o intuito de, não apenas participação como divulgação, mas para “suscitar um debate e um exame crítico dos resultados e interpretações da avaliação” (*Idem*: 123).

- Uma função formativa, neste tipo de função, cria-se condições para uma aprendizagem mútua, através do processo de diálogo e da tomada de decisão colectiva, que favorece a eficácia da acção. (*Ibidem*).

Neste seguimento, vemos que qualquer que seja a função principal da avaliação, devemos considerar as circunstâncias do quando e em que contexto, prevendo os instrumentos a utilizar, distribuindo tarefas, etc., e nunca desprezando o critério ‘função’, pois este é um critério bastante influenciador no processo avaliativo.

Num registo mais operativo, os objectivos de avaliação pode condicionar e assumir diferentes níveis e formatos. Donald Kirkpatrick (1998: 19) desenvolveu um modelo de avaliação cuja estrutura, auxilia na tomada de decisões e na estruturação da avaliação das actividades. Este identifica quatro níveis que representam a sequência de maneiras de se avaliar um programa. Salienta também que, “As you move from one level to the next, the process becomes more difficult and time-consuming, but it also provides more valuable information” (*Ibidem*).

Para tanto, recomenda que o processo de avaliação seja então dividido nos quatro níveis referidos:

1. Reacção. Permite que o sistema de formação seja objecto de uma avaliação crítica, o que se consegue aferindo do grau de satisfação dos vários intervenientes no processo formativo. Como refere o autor, “It is obvious that the reaction of participants was a measure of customer satisfaction” (*Ibidem*). Esta avaliação é feita de forma contínua através da sua reacção às tarefas de aprendizagem propostas. Contudo, como refere Kirkpatrick “It is important not only to get a reaction but to get a positive reaction” (*Idem*: 20);

2. Aprendizagem. “Learning can be defined as the extent to which participants change attitudes, improve Knowledge, and/ or increase skill as a result of attending the program” (*Ibidem*). Ou seja, predomina a ideia da evolução ao longo do processo de aprendizagem auto-orientado, permitindo a detecção e correcção de fragilidades, a reformulação e melhoria constante dos participantes. Com a avaliação formativa, o formador constata os progressos do formando na aprendizagem e procura assegurar a sua interactividade com o sistema formativo. Além disso, pretende-se que o formando adquira capacidades, interesses e recursos metodológicos que lhe permitam a autonomia na aprendizagem.

3. Comportamento. Segundo o autor, este terceiro nível pode definir-se como “as the extent to which change in behavior has occurred because the participant attended the training program” (*Ibidem*). Assim, refere-se ao impacto que a acção de formação tem sobre a prática dos formandos no local de trabalho, visando neste nível melhorar o nível de desempenho, da produtividade do indivíduo nas suas diversas competências funcionais, o saber-saber, o saber-fazer e o saber estar ou ser.

4. Resultados. Determina-se assim as mudanças de comportamento verificadas e a sua colocação ao serviço de determinada organização, ou seja, o impacto da acção de formação sobre a actividade da organização. Por conseguinte, o mais importante neste nível, como salienta o autor, é nos resultados finais, “include increased production, improved quality, decreased costs, reduced frequency and/ or severity of accidents, increased sales, reduced turnover, and higher profits” (*Idem*: 23).

Por conseguinte, e apesar destas estruturas parecerem separadas, elas actuam como uma “rede”, sendo que a primeira dá seguimento à segunda e assim sucessivamente. E em cada uma delas, são vários os métodos possíveis de utilizar para se conseguir atingir o seu objectivo, e é também isso que enriquece o processo.

Importa referir ainda que na avaliação por nós desenvolvida, abrangemos os diferentes níveis apresentados por Kirkpatrick (1998), com especial ênfase para as percepções dos formandos quanto às mudanças do seu comportamento.

3.4. Avaliação do impacto

As avaliações de acções de formação, tem como principal objectivo uma pilar essencial, a mudança, ou seja, é um processo através do qual se efectua a passagem de um determinado estado ou situação, para outro estado ou situação (Caetano, 2007). A avaliação, torna-se deste modo iminente, uma vez que, o facto de um indivíduo ser detentor de um saber, não lhe garante que o saiba aplicar, isto é, que detenha a respectiva competência para o aplicar. Assim sendo, a eficácia da formação passa necessariamente pela avaliação das competências transversais dos indivíduos, e particularmente pela verificação da alteração de atitudes e modos de trabalho após a formação.

Nesta linha de pensamento, passamos a evidenciar duas situações distintas, enunciadas pelo autor Meignant (1999). Uma relacionada com as acções de formação que visam apenas a melhoria do desempenho do ‘formando-trabalhador’ a curto prazo. Como é o caso das acções de formações promovidas pelas organizações para aperfeiçoamento dos seus assalariados ao posto de trabalho, e das acções de formação que são dadas colectivamente com a finalidade do desempenho em conjunto. A outra situação, consiste em acções de formação que visam a transformação global a médio e longo prazo, como a transformação de uma profissão, difusão da cultura da empresa, etc. Por conseguinte, e porque estas duas vertentes são importantes vamos passar a distingui-las e aprofundá-las, tendo como linha orientadora este mesmo autor.

As designadas acções a curto prazo, visam uma melhoria do desempenho individual ou colectivo, que podem ter a ver com a chamada ‘reciclagem’ de competências. Os resultados destas acções de formação são esperados que sejam postos em prática logo após a formação.

Neste tipo de formação, onde se espera um resultado imediato, a formação não é encarada como um fim, mas como um meio de obter os resultados esperados a curto prazo, e que o desempenho seja claramente mensurável através da habilidade na tarefa.

Já no que concerne às acções de formação que acompanham uma transformação mais global de médio e/ou longo prazo apresentam, segundo o Meignant (1999: 270), quatro características comuns, todas elas com efeitos directos na avaliação:

a) “Os resultados esperados só serão, realmente, avaliáveis depois de um período de vários anos” – Nesta altura será impossível avaliar cientificamente o impacto específico da formação, cujos efeitos se fundirão num conjunto complexo de que não será isolável. A avaliação final apenas tem um

interesse comprovativo muito secundário, e por isso será necessário construir etapas de avaliação intermédias.

b) “São subordinadas a acções mais amplas, que perseguem objectivos organizacionais” – “o essencial é atingir estes objectivos e a entrada no problema não se faz por meio da formação. O cliente da avaliação é o responsável pelo projecto” (*Idem*: 271).

c) “As acções de formação a médio/longo prazo contribuem para evitar riscos” – “Ter êxito num projecto é também frustrar ou minimizar os riscos” (*Idem*: 271), sendo risco entendido como a possibilidade de ocorrer algo que não era desejado. “Há neste caso, um problema de avaliação a priori do risco de não formação. Na realidade, ninguém dispõe de um método realmente fiável para isso, devendo procurar-se a pista mais séria do lado das metodologias de auditoria” (*Idem*: 272).

d) “Procuram a obtenção de resultados” – onde os resultados devem ser observados segundo dois registos diferentes: um registo de uma “avaliação sequencial”, e um registo de uma “avaliação permanente dos parâmetros de pilotagem da qualidade do dispositivo” (*Ibidem*).

Retomando ao modelo de KirkPatrick (1998) para a avaliação da formação, no qual considera quatro níveis de avaliação: reacções, aprendizagem, comportamentos e resultados, centramo-nos particularmente no nível três: avaliação dos comportamentos. Por conseguinte, estabelece-se esclarecer o que se compreende por avaliação dos comportamentos ou, de transferência ou como é mais vulgarmente chamada, avaliação do impacto da formação (e à própria formação).

Assim, neste tipo de avaliação faz-se o apuramento das alterações que a frequência da acção de formação trouxe aos formandos que nela participaram. A avaliação dos comportamentos requer que sejam efectuados planos de análise que permitam comparar os procedimentos dos indivíduos antes e após a formação, o que poderá ser verificado e investigado através de relatórios de observação, inquéritos, etc..

Apesar da relevância mostrada e já verificada no que concerne aos níveis três e quatro desta taxonomia de KirkPatrick, o facto é que, a maioria dos estudos empíricos revelam que grande parte das avaliações não passam, ou tem mais incidência sobre o primeiro e o segundo níveis. Não posso com isto negar a importância destes níveis de avaliação, contudo não permitem, fazer inferências sobre os efeitos específicos que a formação tem ou virá a ter no desempenho profissional dos formandos no local e nas suas práticas de trabalho, que pode ser efectivamente utilizada e comprovada. “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” (Caetano, 2007: 23, citando Newstrom, 1986).

Segundo o mesmo autor, na teoria empírica mais recente, a transferência está associada a três factores fundamentais (*Idem*: 24):

- Concepção da formação;
- Características dos formandos;
- Ambiente de trabalho.

É também de salientar que a formação deve incluir modos e conhecimentos de transferência, para que os formandos o consigam efectuar com mais facilidade para o local de trabalho e que sejam capazes de captar oportunidades para o fazerem.

Já no que diz respeito às características dos formandos, salientam-se algumas variáveis que podem ter interferência tanta na sua aprendizagem como no seu processo de transferência. Alguns desses factores podem ser: factores de personalidade, competências dos formandos, variáveis motivacionais e atitudes com a função a desempenha (*Ibidem*).

Outro dos factores que pode condicionar o ambiente de impacto das competências dentro das organizações são: a cultura e o clima organizacional. As várias pesquisas tem mostrado que, onde reine um clima facilitador e onde haja dispensa de recursos adequados, o ambiente propício à transmissão e aplicação das aprendizagens é bastante maior, capaz de aliar a motivação positiva, o desempenho eficaz, o que não acontece num clima hostil e sem meios. Este tipo de clima de transferência, pode ainda ser mediador da relação entre o contexto organizacional e entre as atitudes dos formandos agora em contexto de trabalho. De facto, só com uma panóplia de recursos quer humanos quer logísticos, se consegue ampliar os efeitos sobre a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho.

Le Boterf (1990), refere igualmente esta dimensão de engenharia e da avaliação da formação no seu livro ,L'ingénierie et L'évaluation de la Formation, onde refere que, “ l'ingénierie de la formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation” (*Idem*: 31). Na linha de pensamento deste autor, podem ainda distinguir-se três níveis de impacto num plano ou acção de formação, que são (*Idem*: 152):

- 1- “Les effets sur les capacités et connaissances acquises en cours ou en fin de formation “ , ou seja, se os objectivos pedagógicos que foram definidos, estão patentes e visíveis nos conhecimentos e capacidades que os formandos adquiriram após a acção formação;

- 2- “Les effets sur les comportements professionnels en situation de travail”, isto é, em que medida as capacidades adquiridas com a formação são transpostas para as situações reais de trabalho, “Dans ce cãs, la vérification des compétences s’effectue sur le poste de travail” (*Ibidem*).

- 3- “L’évaluation des effets sur les conditions d’exploitation” , que consiste em saber em que medida esta acção de formação influenciará os modos “opératoires et les paramètres physiques d’exploitation”, será por isso necessário, diz o autor, que se construa um “référentiel d’exploitation”.

Assim, nesta mesma dimensão avaliativa, é visível o quanto os efeitos da formação são perceptíveis de verificação ao nível dos comportamentos profissionais em situações de trabalho. Neste tipo de avaliação, trata-se de aferir em que medida os saberes e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação se traduzem em comportamentos profissionais nas situações reais de trabalho, o que requer, tal como referia KirkPatrick (1998), a construção de um referencial de conhecimentos, saberes e competências prévias, que permitam uma comparação com os comportamentos actuais (*Idem*: 148-151).

Se assim não for possível, cabe ao profissional avaliar o seu comportamento através da análise dos trabalhos e das competências que põe em prática, nomeadamente em termos de grau de responsabilidade e de autonomia, do grau de complexidade das tarefas, do ritmo que lhe é imposto, da capacidade de controlo da qualidade do trabalho realizado e da sua especialização, multivalência ou polivalência.

Este trabalho só poderá ser feito com sucesso, se for realizado não apenas por formadores nem por formandos, mas também pelas chefias intermédias, tão decisivos para a eficácia da formação e para a avaliação da formação, pois são estes últimos que podem ser os detectores de lacunas de aprendizagem, de uma intervenção formativa mais eficaz, contribuiram para a criação de condições para a mudança no local de trabalho.

Em suma, e de um modo geral, torna-se também importante o investimento organizacional em mudanças permanentes. E esse retorno é cada vez mais esperado através da formação, ou mais especificamente, através da transferência da formação para o local de trabalho e para a sua função.

Ainda longe de percorrer um caminho que se avizinha nada curto, aspira-se a que a avaliação demonstre o seu retorno de forma contínua e rigorosa, eficaz e conseqüentemente, capaz de viabilizar o processo de transferência, impacto da formação como contributo para o tal retorno positivo para ambas as partes justificando o vasto investimento na formação.



IV. A Formação e Avaliação na ADLML: Investigação Empírica

1. Metodologia

Em ciências sociais e humanas, podemos afirmar que o pesquisador é um actor, ao agir e exercer a sua influência, assim como os objectos de estudo, que pensam, agem, reagem, que são eles próprios orientadores das situações. Os investigadores, devem certificar-se de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente, recorrendo aos mais variados métodos e técnicas. Contudo é de extrema importância que cada investigador saiba adequar o melhor método ao tipo de investigação que pretende levar a cabo e ao tipo de problema que pretende estudar e resolver.

A investigação traduz-se em procurar, confirmar, aprofundar, experimentar e esclarecer um dado conhecimento sobre determinados factos da realidade natural ou social, que se apresentam ao homem como problema, dúvida, lacuna a que é preciso dar resposta.

É uma busca intencional, consciente, metódica e orientada visando dar resposta a problemas novos colocados pela praxis social. Esta por sua vez, produz um novo saber (conhecimentos e experiências) sobre a realidade estudada, permitindo resolver os problemas que estiveram na origem da busca.

A investigação “É uma actividade orientada no sentido da solução de problemas. É a tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas ” (Erasmie & Lima, 1989: 5).

As formas ou estruturas a que recorreremos dependeram de factores como, o tipo de dados que pretendíamos recolher, as técnicas mais vantajosas e eficazes de utilização para a extracção de informação. O grau de precisão dos resultados, foi sempre um pressuposto por nós tomado como primazia, os quais resultaram da dependência dos objectivos por nós definidos no início deste trabalho.

De acordo com o referido anteriormente, a metodologia a seguir terá necessariamente um encadeamento que determine a ligação entre os conceitos, subjacentes à abordagem e componente teórica e técnicas de recolhas de dados.

A metodologia considerada uma forma de conduzir a pesquisa. A metodologia utilizada deve ser minuciosa, detalhada, rigorosa e exacta. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista etc), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa.

Assim, no que concerne à metodologia que iremos recorrer para esta investigação/intervenção, esta incidirá essencialmente no paradigma qualitativo de modo a compreender os processos

subjacentes à problemática em estudo, mas também recorreremos ao paradigma quantitativo no que diz respeito à parte empírica e tratamento dos dados recolhidos na investigação. Assim, podemos descrever a nossa investigação/intervenção como possuindo características de natureza híbrida, no que diz respeito aos métodos e às técnicas utilizadas.

De acordo com os autores Bogdan & Biklen (1994), as abordagens qualitativas e quantitativas tem características diferentes, como por exemplo, os objectivos. Enquanto que, os objectivos qualitativos vão na linha de compreender os fenómenos dentro do seu próprio meio natural; visão holística do indivíduo; teoria fundamentada; desenvolvimentos da compreensão, os objectivos quantitativos são, teste de teorias; encontrar relações entre as variáveis; estudo mais superficial do comportamento; predição. Contudo, estas dissemelhanças, vêm reforçar ainda mais a utilização destas duas abordagens, visto que neste estudo, estes se complementam.

Por conseguinte, o método que utilizamos foi próximo do método de estudo de caso, que no nosso entender, se mostrou o mais adequado, já que, este se caracteriza, como refere Bell (1993, retirado do manual: Metodologia da Investigação em Educação), “O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”. Consiste na utilização de um ou mais métodos de recolha de informação, caracterizando-se por descrever um caso de uma forma longitudinal. Este tipo de casos, consistem geralmente, num estudo aprofundado de uma unidade individual, como uma pessoa, um grupo, uma instituição, etc..

O estudo de caso, seja ele simples ou mais específico, é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos nitidamente definidos no desenrolar do estudo. Ainda nesta linha de pensamento, existe a questão de quando se deve utilizar ou não este tipo de metodologia, ao qual o autor responde que, os estudos de caso se usam para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo, ou por outro lado, quando se pretende observar e descrever detalhadamente um determinado fenómeno.

Por outro lado, segundo De Ketele e Roegiers (1999), é necessário ter em conta sete etapas essenciais no que toca à recolha de dados, que passamos a enunciar:

- 1- Enunciar claramente os objectivos da avaliação (*Idem*: 64)
- 2- Enunciar claramente os critérios de avaliação (*Idem*: 66)
- 3- Determinar as informações a recolher (*Idem*: 76)

- 4- Determinar uma estratégia de recolha de informações (*Ibidem*)
- 5- Recolher a informação de modo fiável (*Idem: 77*)
- 6- Confrontar informações recolhidas e critérios enunciados (*Idem: 78*)
- 7- Formular as conclusões de maneira clara e precisa (*Idem: 79*)

Foi neste seguimento que tentamos orientar a nossa investigação/intervenção, de modo que da melhor maneira possível, e tendo em conta a associação onde foi desenvolvido o trabalho, conseguíssemos seguir estas etapas, não só com o objectivo de as cumprir mas de fazer com que estas sofressem uma análise mais pormenorizada e atenciosa de modo a ser um contributo para a melhoria de todo o processo em questão.

É nesta lógica que elaboramos o quadro seguinte, referente às funções elaboradas ao longo do período de estágio; investigação/intervenção, que decorreu durante o ano lectivo de 2009/2010, na ADLML, durante um período de nove meses, desde Outubro de 2009 a Junho de 2010.

Actividades	Período
Leitura e análise de textos e documentos importantes para a problemática	Novembro – Abril
Envolvimento no processo de avaliação do plano estratégico de formação da entidade e participação nas actividades envolventes ao processo de acreditação	Novembro – Maio
Construção de um instrumento de recolha de dados para a ADLML: Inquérito de Avaliação do Impacto da Formação (Apêndice N.º. 3)	Fevereiro
Construção de instrumentos de recolha de dados para a investigação/intervenção (Apêndice N.º. 2)	Janeiro – Junho
Aplicação dos instrumentos de recolha de dados	Março – Abril
Recolha dos resultados	Abril – Maio

Análise dos resultados recolhidos	Maio – Junho
Elaboração e redacção do relatório final de estágio	Novembro – Outubro
Elaboração de trabalhos pedagógico-científicos periódicos relativos ao projecto “e-qualificação” (Apêndice Nº. 5)	Novembro – Abril
Elaboração de candidaturas a acções de formação	Outubro – Dezembro
Apoio técnico-administrativo	Outubro - Junho

Como vem representado no quadro, uma dessas actividades diz respeito à criação de um instrumento para uso exclusivo da associação, um inquérito de avaliação do impacto da formação, da nossa autoria. A realização desse inquérito prendeu-se com a inexistência do mesmo documento no seio das práticas avaliativas na associação e que, por meio da implementação do departamento de Gestão da Qualidade na associação, se mostrou indispensável a sua realização. Contudo, este instrumento de avaliação, não corresponde ao mesmo utilizado por nós na pesquisa levada a cabo durante a investigação, mas um instrumento feito à medida, de modo a que este possa ser aplicado a qualquer curso ou acção de formação.

De acordo com todo este plano e com as respectivas actividades nele descritas, apresentamos teoricamente as técnicas a que recorreremos para conseguir alcançar os objectivos a que nos propusemos e à realização das actividades anteriormente descritas no processo de exploração. Contudo, ao longo deste capítulo, caracterizamos melhor cada uma delas no nosso processo de investigação/intervenção. Assim, estas consistiram:

- **Pesquisa bibliográfica/revisão da literatura** – que como referem Quivy e Campenhoudt (1998: 9) “devem ultrapassar as interpretações estabelecidas, a fim de fazer aparecer novas significações mais esclarecedoras e mais perspicazes”. Este tipo de técnica, deve ser iniciada logo após a definição da problemática, “de modo a situar claramente o trabalho em relação a quadros conceptuais reconhecidos, a exigência da validade externa”. A escolha da revisão literária deve ser programada e seleccionada consoante o avançar da investigação, privilegiando textos de interpretação e análise, e abordagens diversificadas dos fenómenos em estudo.

- **Análise documental** – esta foi realizada com o intuito não de amostragem ou de extrair informação, mas com a finalidade exploratória e de conhecimento do funcionamento dos órgãos e sistemas de trabalho da associação. “O investigador recolhe documentos para os estudar por si próprios, ou porque espera encontrar informações úteis para estudar outro objecto” (*Idem*: 24).

- **Questionário** – segundo estes autores, “Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, (...), às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (*Idem*: 20).

- **Entrevista** – consiste numa ferramenta interactiva, que adquire sentido dentro de um espaço dialógico, estabelecendo um vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados e, onde, o entrevistador não se restringe à actividade de perguntar e o entrevistado também não se restringe a responder às questões formuladas. (...) permitem retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores, (...)” (*Idem*: 22).

De salientar que a entrevista pode ser semi-directa ou semi-dirigida, que é certamente a mais utilizada, onde o investigador dispõe de uma panóplia de perguntas que lhe servem como guia, e a entrevista centrada, que tem como objectivo “analisar o impacto de um acontecimento ou de uma experiência precisa” (*Ibidem*). O investigador possui uma lista de tópicos que o orientam.

- **Observação não participante** – onde os comportamentos são captados através de documentos ou de testemunhos. Nesta situação o “investigador observa ‘do exterior’ ” (*Idem*: 23).

- **Conversas informais** – fase que pode atravessar todo o processo de investigação e pesquisa, com o intuito de informalmente obter informações relevantes, que não estejam presentes nos documentos oficiais ou que não estejam bem explícitas, podendo assim constituir-se como charneira entre a problemática e o trabalho de elucidação acerca do campo de análise.

- **Análise dos dados** – neste caso, os dados podem ser apresentados de várias maneiras distintas, o que pode favorecer a qualidade das interpretações. Neste sentido, “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” (*Idem*: 27). Adequa-se numa abordagem qualitativa, susceptível de ser exprimida por variáveis de índole quantitativo.

O tratamento dos dados é, sem dúvida, uma fase crucial para a compreensão e sustentação de toda a investigação, não só porque podem comprovar ou não toda a teoria referida acerca da mesma

problemática mas também para se descrever um contexto em específico, e que passa a ser uma amostra de como poderá estar a decorrer todo o sistema.

• **Apresentação dos resultados** – apresentação dos novos conhecimentos e conclusões a retirar das práticas.

Após esta explanação, importa enfatizar que qualquer que seja o instrumento metodológico, não consiste num fim em si mesmo, mas adquire sentido dentro do processo amplo de construção do conhecimento.

Assim, perante a árdua tarefa de desconstrução e construção do(s) processo(s) e modelo(s) avaliativo(s) existentes e a traçar nesta associação, e após uma análise documental detalhada, verificamos que há panóplia de instrumentos avaliativos existentes, detectou-se uma lacuna relativa à inexistência de um instrumento de avaliação do impacto das formações. Por conseguinte, e tendo em conta esta falha, que nos pareceu de bastante interesse, tendo em vista que um dos valores desta associação é a melhoria, a criação de um instrumento desta índole, levaria a tal propósito nas suas mais variadas vertentes como, a satisfação dos ex-formandos, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, assim como outros cursos e áreas que estes gostariam de frequentar, dando uma visão à associação de quais as áreas a investir.

Conforme esta visão, os instrumentos utilizados assentam na teoria já exposta ao longo deste relatório, pelo autor Hadji (1994: 63) num quadro relativo às “Funções da avaliação, segundo o seu papel na sequência da acção de formação”. Neste quadro, o autor aponta três fases relativas à avaliação da formação, na qual a terceira diz respeito ao “depois da acção de formação”, que se refere a uma avaliação terminal após findada a acção de formação, que através de questionários se averigua a satisfação dos formandos, e dos formadores em relação à acção de formação que decorreu.

É nesta linha de pensamento que construímos o nosso instrumento de análise, um inquérito por questionário que tem por objectivo ser um elemento na Avaliação do Impacto da Formação, que se enquadra na teoria de Kirkpatrick (1998) nomeadamente aos diferentes níveis de avaliação. No caso da nossa investigação/intervenção, associamos a lacuna já referida anteriormente, com o terceiro nível da teoria deste autor, relativa ao “Comportamento”, que diz respeito ao impacto que a acção de formação tem sobre as actividades dos formandos na sua vida e principalmente no seu local de

trabalho. Parece, portanto, haver consonância entre a necessidade e a intervenção, sendo essa intervenção assente, sempre, em pressupostos teóricos válidos.

No que se refere aos recursos necessários para que a investigação decorresse no sentido de atingir os objectivos propostos, podem-se salientar essencialmente as informações que nos puderam ser facultadas pela associação de estágio, assim como, a disponibilização de recursos administrativos necessários.

No entanto, apesar de todas os recursos materiais e físicos atrás referidos, o mais importante em nosso entender foram os recursos humanos mobilizados, ou seja, a participação interessada de todos os que de modo directo ou indirecto proporcionaram a esta investigação uma mais valia para clarificar a problemática relativa à avaliação das formações.

2. A ADLML e o desenvolvimento local: lógicas híbridas

O período entre o final da segunda guerra mundial e os meados dos anos 70, considerado pelos economistas como “os trinta anos gloriosos”, corresponderam a um período de excessivo desenvolvimento, com índices de crescimento económicos bastante elevados, o que hoje em dia, e mesmo no futuro, nem parece ser possível acontecer.

A crise desencadeada no início dos anos setenta, provocada pelo choque petrolífero, colocou a descoberto as limitações de um modelo virado para o desenvolvimento, “reduzido à vertente do crescimento económico, baseado no pressuposto da energia barata e, portanto, numa exploração massiva e não controlada dos recursos naturais” (Canário, 1999: 61). É neste cenário, que se fala em fracasso deste modelo, surgindo assim, a partir dos anos setenta e oitenta uma outra concepção de desenvolvimento, que se resumia à expressão “pensar globalmente, agir localmente” (*Idem*: 63), que tinha como traços principais, três princípios:

- A multidimensionalidade: onde se explica que o desenvolvimento não pode ser reduzido apenas à vertente económica como apontava o paradigma anterior. Nele deve estar também a educação, a saúde, o ambiente, a cultura, que apesar de distintas se articulam para um desenvolvimento sustentável.

- Uma lógica qualitativa: se o crescimento pode traduzir-se em indicadores quantificáveis como, rendimentos, produção, etc., uma nova visão mais alargada faz apelo a que se tenha atenção o critério qualitativo.
- Uma valorização do local: a valorização passa a ser não só segmentada e equacionada a nível nacional, passando-se a valorizar os processos de intervenção locais.

É visível, portanto, que estamos perante novas lógicas no campo do desenvolvimento, que rompe com o paradigma anterior. Como refere Roque Amaro (1992, citado por Canário, 1999: 63), “as alterações na identidade e autonomia na base territorial nacional, decorrentes da mundialização, confrontam-nos, em termos de desenvolvimento, com níveis territoriais distintos do Estado-Nação, de tipo ‘supranacional, transnacional e infranacional’ ”.

Neste novo quadro, a relação entre educação e desenvolvimento altera-se de ser, um requisito essencial para que do desenvolvimento haja a alusão à educação, onde a educação deixa de ser encarado como um produto, mas passa a ser vista como o resultado da participação dos interessados no processo de desenvolvimento (*Ibidem*). Assim, se renova e constitui o conceito de aprendizagem colectiva, onde o principal propósito é a “transformação social”, a metamorfose das representações de como encarar e agir de modo pró-activo no mundo, quer a nível individual ou colectivo. Deste ponto de vista, como escrevem Alberto Melo e Priscila Soares (1994, citado por Canário, 1999: 65):

“ (...) o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a ‘cultura de desenvolvimento’: a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultural, sociopolítico”.

Esta forma de encarar o desenvolvimento local remete para os conceitos de participação onde os actores locais são envolvidos no processo de tomada de decisão, concretização e avaliação dos resultados, e para o conceito de endogeneidade, que como a palavra indica tem origem e se desenvolve no seu interior. Isto reafirma que, só juntos, estes dois conceitos, de onde a origem vem da participação de quem é o mais interessado, “permite transformar o processo de desenvolvimento num trabalho que uma comunidade realiza sobre si própria, aprendendo a conhecer-se, a conhecer a realidade e a transformá-la” (*Idem*: 65).

Alberto Melo (1994: 142 referenciado por Canário 1999), no âmbito do desenvolvimento local evidencia que se deve promover “ (...) articulações entre as actividades em curso [de educação e formação] e, quando julgado oportuno, apoiando a criação de estruturas locais participativas”. Também referindo-se às associações de solidariedade e da sociedade civil, Boaventura Sousa Santos (2005:17), afirma que estas: “ Ocupam-se do privado, não do público; do social, não do político; do micro, não do macro (a democracia liberal e o capitalismo neoliberal)”.

Um projecto de desenvolvimento local integrado, deverá possuir uma intervenção que vise um projecto de pertença à população local, ou seja, que lhes esteja intimamente ligado e que a população se reveja nele. Deste modo, as associações deveriam agir no sentido, não de iniciar um projecto com vista a chamar a população, mas antes envolvê-la desde o início na criação desse projecto, num envolvimento conjunto. Como reafirma o autor “São metodologias de intervenção sócio-educativa desta natureza que poderá levar as áreas rurais a assumirem activamente um Projecto de Desenvolvimento Local” (*Ibidem*), natureza essa de onde possa resultar um projecto conjunto, e acima de tudo, a produção ou reprodução de superação das necessidades locais.

As associações que trabalham para o desenvolvimento local situam-se num campo bastante heterogéneo, designado de terceiro sector por se situar, teoricamente, em alternativa ao Estado e ao Mercado.

É de forma diferenciada que as pessoas, os lugares e as regiões participam e contribuem activamente para o desenvolvimento local. Este desenvolvimento, tal como tem sido apresentado por diferentes pontos de vista, é um fenómeno de matriz ocidental com particular incidência desde os anos oitenta e noventa do século XX, embora se inspire numa diversidade de experiências que remontam às primeiras formas de afirmação descentralizada da sociedade, economia e território.

Tendo como património histórico uma tradição político-educativa assente na educação popular de adultos e da educação comunitária, foi após o ano de 1974 que, as associações de desenvolvimento local em Portugal têm vindo a ganhar experiência e relevo, postulando-se como autênticos lugares de aprendizagem e de promoção de mudança sociais, culturais, e acima de tudo de mudanças de participação democrática.

Foi no início da década de noventa do século XX, que em Portugal, surgiram um conjunto de Associações de Desenvolvimento Local, com o objectivo de intervir em territórios rurais. Este tipo de associações, surgem com o intuito de desenvolver os seus meios locais e rurais, nas suas mais diversas vertentes, e surgiram um pouco por todo o território nacional para tentar responder às

necessidades locais, às quais podiam pertencer, pessoas singulares ou colectivas de direito privado e público, empresas, bancos e outras entidades que quisessem participar.

Como salienta o presidente de umas das maiores, se não mesmo, a maior associação em Portugal, Associação Portuguesa de Desenvolvimento Local – ANIMAR,

“defender o DL não é promover o mero localismo, mas sim implicar a multiparticipação, o compromisso alargado, ligar a diversidade, promover/melhorar a inclusão de pessoas e territórios com um sentido de durabilidade, ou seja, (re) construir o nosso planeta, tornando cada local um nó da rede social para uma civilização sustentável” (ANIMAR, 2003).

Cabe a cada actor, inserido neste processo, o papel da responsabilização partilhada com os outros, para a valorização e qualificação do seu meio, num diálogo construtivo que se tem assimilado ao desenvolvimento de uma cultura pró-activa de melhoria e aprendizagem constantes. Para isto, é necessário o fortalecimento das identidades locais e regionais, com a capacidade de construir parcerias, de construir participações plurais e não selectivas.

Segundo esta mesma associação, o desenvolvimento local pode afirmar-se como “desenvolvimento alternativo”, ainda que de “alternativa inclusiva”. E assim, pode entender-se que este “ ‘é político até à medula’ ao implicar um projecto de sociedade em que as pessoas e territórios em situação de desfavorecimento têm de encetar uma dinâmica de ganho e retenção de poderes e responsabilidades” (Animar, 2003, citando FRIEDMAN, 1992).

É de salientar, o facto de que as associações de desenvolvimento local têm conseguido através da sua perseverança e empenho, ganhar uma certa capacidade de autonomia, de inovação e de criação de novas formas de organização e de iniciativa, que numa actuação junto das populações, têm mostrado o quanto estas lhes reconhecem o valor e a importância na prontidão às respostas e resolução de problemas com que se deparam diariamente.

No decurso do ano de 2001 foi conhecida publicamente a intenção do Estado português em promover, sob a forma de Decreto-Lei, o reconhecimento legal das designadas Associações de Desenvolvimento Local, sob argumento do seu significado,

“...enquanto organizações locais actantes na revitalização das marcas históricas, humanas, culturais e económicas dos territórios e das comunidades rurais, acentuando o papel, significativamente positivo, na aquisição de novas competências e qualificações que necessariamente têm contribuído para a promoção e desenvolvimento do mundo rural” (Manual Animar).

Assim, em 1995, o Conselho Económico e Social, na Reunião de Presidentes e Secretários-Gerais dos Conselhos Económicos e Sociais da União Europeia (Comissão das Comunidades, 1995), determinou um conjunto de objectivos para Portugal, consagrados no Programa das Iniciativas de Desenvolvimento Local que engloba, por exemplo, no ponto 5, designado: “Outras Iniciativas”, objectivos que podem envolver:

- i) “Estudos e projectos técnicos com vista a apoiar acções no domínio da inovação, reorganização global ou parcial, concentração ou fusão empresarial, internacionalização, qualificação dos recursos humanos e gestão da qualidade”.

Contudo, é necessário que as políticas nacionais de médio e de longo prazo, expandam a autonomia dada às organizações locais e regionais. Porém, segundo estudos, nem todas as perspectivas vão na mesma direcção, já que para alguns, para que haja desenvolvimento a nível local é necessário sobreviver e se adaptar às políticas, prioridades e regras que são impostas pelo Estado, abrindo o seu leque de abrangência a novas áreas e prioridades que são induzidas pelas políticas públicas. Deste ponto de vista, o mais apropriado será então, uma adaptação às políticas governamentais, sendo que com este tipo de acção, lhes será tirada a autonomia que pretendiam, e deste modo, tornam-se subordinadas ao Estado, na medida em que este lhes retira poder.

Segundo Monteiro (2004), para uns, estas como outras iniciativas ligadas ao terceiro sector, estão confinadas a uma gestão sem qualquer iniciativa, sem gestão interna e obrigada a aceitar e reger-se pelas regras ditadas pelo poder público, regulado pelo poder do mercado e do Estado. Para outros, pelo contrário, os movimentos associativos são hoje espaço onde se experimentam formas inovadoras de luta e de afirmação e onde as identidades do terceiro sector se conectam com os princípios e dinâmicas do desenvolvimento local, e que por isso, não pode deixar-se submeter, sem negociação e alguma autonomia, às regras impostas pelo Estado.

Assim, estas associações que passam a:

“gravitar mais em torno do Estado, relativamente ao qual, e em nome da sociedade civil, se afirmam frequentemente como alternativa, e a adoptar orientações políticas, formas de organização e estilos de intervenção relativamente isomórficos face à administração pública e às suas regras mais típicas, adaptando-se funcionalmente, mais do que afrontando certas políticas e certos poderes e incorporando-se cada vez menos em movimentos e lutas sociais” (Castro, 2007 :36).

Embora a educação seja um pilar fundamental no e para o desenvolvimento local e nas associações que promovem¹¹, o facto é que o contexto anteriormente descrito cria muitas limitações neste domínio.

Ainda na linha de pensamento deste autor (Castro, 2007), no que diz respeito aos cursos EFA numa associação local, o que surpreende é que haja uma ausência de um discurso crítico e alternativo, relativamente às realidades socioeducativas locais e às experiências concretas dos agentes do terreno, sendo estes últimos os mais capazes de uma recontextualização das políticas públicas nacionais, devido à sua maior proximidade às realidades.

Contudo, como afirma o mesmo autor, tal perspectiva, não quer dizer que se esteja sujeito a uma mera reprodução das políticas vindas do poder central, mas que este tipo de actuação estratégica, remete para o reforço de uma ideologia voltada para “uma espécie de senso comum educacional” e para uma “circulação global”. Actuar nas margens de uma política educativa direccionada para o local, é como “Naturalizar a educação e a formação, optando pela sua despolitização”, amputando as condições mínimas de actuação estratégica no terreno.

Portanto, numa linha de consolidação do desenvolvimento local, Canário (1999: 65, citando Melo e Soares, 1994), esclarece que:

“ (...) o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a ‘cultura de desenvolvimento’: a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global-pessoal como colectivo económico, cultura, sociopolítico”.

Esta forma de encarar o desenvolvimento local, remete-nos segundos estes autores para dois conceitos essenciais: os de participação e o de endogeneidade. Só uma participação dos protagonistas nas tomadas de decisão, concretizações e avaliações dos resultados, é que torna possível o processo de transformação do desenvolvimento local num trabalho comunitário, que se realiza sobre si próprio e que aprende a conhecer-se e a transformar-se.

¹¹ Na perspectiva de Canário (1999: 61), “A importância da educação, entendida como um factor estratégico de desenvolvimento e de “progresso”, constitui, hoje, uma ideia relativamente consensual que não representa, contudo, uma novidade, nem está isenta de ambiguidades”, ideia essa, reafirmada através das políticas mundiais que têm dominado a segunda metade deste século. “ (...) traduzindo-se por maneiras muito diferentes de encarar a sua articulação” (*Ibidem*).

A evolução tão veloz dos nossos sistemas e com uma série de factores tão grande a influenciá-los, leva a que cada vez mais as organizações tenham a necessidade de se moldar, de criar processos que as façam, da melhor maneira, contornar todas estas contrariedades impostas pelos mercados globalizados, e onde como afirmava um jornal americano, *Washington Post* (11/04/2007), não devemos, nem ser e nem nos tornar-mos numa sociedade autista, mas sim capazes de viver numa “verdadeira” sociedade da informação, treinados para falar, escutar e comunicar, vivendo em conjunto e em parceria, num ambiente de “tentativa” de estabilidade.

O crescente aumento da complexidade tanto dos negócios como das próprias demandas socialmente construídas, tem sido conivente para que as organizações repensem a sua forma se actuar com a grande diversidade de públicos. É na responsabilidade social que as organizações agora assentam a sua estratégia para potenciar o desenvolvimento. Todas elas passam a exercer um impacto sobre a vida dos indivíduos, fazendo parte do ambiente onde o homem trabalha e satisfaz as suas necessidades.

A influência das organizações sobre a vida dos indivíduos é fundamental: a maneira pela qual as pessoas vivem, se alimentam, seus sistemas de valores, atitudes, suas expectativas e convicções, são profundamente influenciados pelas organizações e vice-versa.

Segundo Hoven & Nunes (1996), na actualidade devemos “Explorar uma nova situação baseada na dinâmica global-local”. E é nesta linha de pensamento, do agir localmente segundo demandas globais que cada organização deve criar um plano estratégico de actuação.

A sobrevivência organizacional das novas instâncias do Terceiro Sector, as suas lógicas de acção gerencial, a concorrência entre organizações, a sua dependência face ao Estado e aos programas oficiais e aos requisitos burocráticos, a enorme centralidade das actividades de angariação de financiamento, representam entre outros aspectos uma mudança crucial.

Não obstante a sua relevância, o autor Monteiro (2004), chama a atenção para a sua grande dependência financeira face ao Estado, conferindo às relações que estas iniciativas mantêm com o Estado “um carácter de obrigatoriedade” (*Idem*: 258). Esta dependência, segundo o autor, “tende a afastá-las progressivamente dos seus objectivos de serviço aos mais necessitados para se concentrarem em excesso sobre as condições da sua sobrevivência económica” (*Idem*: 262).

O Estado delegou politicamente parte das suas responsabilidades sociais no Terceiro Sector, descentralizando a gestão e a execução dos diversos programas sociais e educativos, mas centralizou a

decisão política, dela afastando as ONGs¹² com quem contratualiza a prestação de serviços. Também por esta razão os serviços sociais e educativos substituíram progressivamente o conceito de direitos humanos e sociais, pois os primeiros são mais facilmente objecto de mercadorização e de troca.

Peter Jarvis (2000: 40), por exemplo, não hesita em declarar: “O mercado da aprendizagem tornou-se um mercado global, com as instituições a procurarem vender as suas mercadorias pelo mundo fora”.

O que à primeira vista se poderia pensar como a realização de uma aspiração do movimento associativo ligado ao desenvolvimento local, o reconhecimento político da sua importância e papel fundamental, acrescenta no entanto, uma nova alínea ao longo e complexo debate que rodeia o trabalho destas organizações.

Se segundo o ponto de vista de uns, estas como outras iniciativas ligadas ao desenvolvimento do designado Terceiro Sector, estão confinadas a uma gestão sem iniciativa, em crise interna e dependentes das regras impostas pelo poder público. Num quadro de regulação dominado pelos poderes do Estado e pelas demandas do Mercado, as iniciativas da sociedade civil representarão apenas um valor supletivo, sem força de alternativa e sujeitas a submissão sem grande margem para manobra.

Para outros, ao invés, a mobilização associativa é hoje espaço onde se experimentam formas inovadoras de luta contra as exclusões e de afirmação de novas solidariedades, particularmente sentido quando se conectam os princípios próprios de uma identidade de Terceiro Sector com os valores e formas operativas associados a uma dinâmica de desenvolvimento local. E que, por sua vez, não pode deixar submeter-se, sem negociação e contrapartidas de autonomia, às regras impostas pelo Estado, mesmo sob a capa de um maior reconhecimento do seu trabalho.

Tendo em consideração as mudanças no sector associativo e ao nível do plano formativo, procuramos na associação em causa, sinais dessas mudanças, ainda que aliadas ao papel anterior da associação no que à formação se refere.

A soberania que o Estado, como pilar de regulação social detinha, traduziu-se durante muitas décadas, na construção política do Estado-providência, numa perspectiva de Estado capitalista e ao mesmo tempo democrático, o Estado concebe modelos que se caracterizam por regularem o mercado.

¹² São as associações dotadas de personalidade jurídica e constituídas nos termos da lei geral que não prossigam fins partidários, sindicais ou lucrativos, para si ou para os seus associados.

Esta regulação, passa pela implementação de políticas sociais, económicas e culturais que acarretam consigo, em termos de concepções efectivas, “ (...) a expansão de direitos, aumento dos níveis de emprego e de produtividade, e incremento de estratégias de inclusão gradualmente mais abrangentes em termos de classes e grupos sociais” (Lima, 2006:206).

Contudo, no caso português, situando-nos no período pós-segunda guerra, encontramos um país quase nada democratizado mas ainda capitalista, onde a economia regulava-se pelo atraso em relação ao resto do mundo, e por isso, falar de políticas públicas e Estado de Bem-Estar, não fosse mais do que uma mera representação de escassos “instrumentos frágeis e suplementares de controlo social (...)” (*Ibidem*). Nesta lógica, Lima e Afonso, (Lima, 2006), atentam mesmo a chamar de “sociedade providência”, já que esta funcionava como alternativa aos défices que a nível do Estado de visionavam.

Mais tarde, e após o 25 de Abril de 1974, muitos foram os impulsos para a construção de associações e movimentos sociais, e com a progressiva erosão do papel do Estado na sociedade e das próprias políticas públicas, as lógicas de qualificação, educação de adultos e de formação profissional tomam outras proporções e concepções.

Apesar das políticas de educação de adultos, numa lógica de educação popular, de educação de base e de educação comunitária, com vista ao desenvolvimento local e à promoção de iniciativas de emprego, é necessário não descurar do lado da criação de um novo tipo de associações, que se direccionam especificamente para as candidaturas a financiamentos e outras que, eram vocacionadas para a questão popular e recreativa, mas que alteraram o seu estatuto para IPSS. Porém, e ainda seguindo a lógica dos autores, a Educação de Adultos não acompanhou estas dinâmicas das associações, prevalecendo um misto de sucessivas mudanças “induzidas pelo espírito do tempo, por orientações políticas divergentes e por interesses variados e legítimos” (*Idem*: 213).

Assim, segundo o meu ponto de vista e debruçando-me na perspectiva de Lima (2006), se analisarmos este processo participativo, numa lógica de tripla articulação entre, Estado, Mercado e Sociedade civil representadas pelas associações, podemos concluir que, quer na Educação de Adultos quer na formação de jovens, os imperativos do Estado e das suas políticas sofreram uma acentuada retirada, reivindicando dar mais autonomia às associações. Contudo, nesta tripla articulação, é bem visível que as associações vivem hoje em dia, numa emergente contextualização com o mercado, já que predominava o voluntariado e os associados, predomina hoje, lideranças e hierarquias típicas de Mercado.

Também nesta tripla função, é necessário descortinar o processo de autonomia das associações concedida pelo Estado, já que essa autonomia parece caracterizar-se como mitigada, na medida em que, como sabemos, a maioria das associações recorre a fundos europeus, através do Fundo Social Europeu ou através do POPH, o que significa que as associações estão maioritariamente, para conseguir a sua sobrevivência, dependentes do Estado.

Ou seja, através das várias mutações pelas quais as associações têm passado, é visível que algumas destas, conduzem as suas actividades, os seus objectivos, as suas metas, numa lógica de mercado, numa lógica de valorização e vantagem económica, desvalorizando o principal pilar sustentador das finalidades de uma associação local.

Assim, se torna cada vez mais difícil a distinção entre as associações voluntárias e as organizações empresariais, onde como afirma Zygmunt Mauman (1995: 365, referenciado por Lima, 2006: 216): “a transformação dos cidadãos adultos em ‘clientes’ ou simples ‘utentes’ da solidariedade social, tende a enfatizá-los e a transformá-los numa espécie de recipientes de bem-estar, denegando-lhes os direitos à sua decisão autónoma, suspendendo os direitos pessoais e políticos que se julgariam já adquiridos pela modernidade” e por isso, predomine o “hibridismo” que caracteriza as associações hoje em dia, e que as direcciona para uma dinâmica e racionalidade “económica e gerencial” (*Idem*: 226).

Por conseguinte, como salienta Canário (1999), o processo de produção de uma política de educação e formação integrado com a missão da organização, é sem dúvida uma tarefa complexa. Contudo é imponente, que se reflectam acerca destas concepções, e conseguir de alguma maneira, escapar aos elementos de uniformização e de pedagogia técnico-burocrática que tem vindo a emergir sobre os que promovem o desenvolvimento local.

É portanto, o outro lado da moeda, da sobrevivência e dependência deste tipo de associações, a lógica das candidaturas e dos financiamentos por parte de programas oficiais, o que lhes garante formas de subsistência, mas colocando-as sobre a uniformização de modelos de formação (componente teórica, componente prática, número de horas, número de formandos, habilitações dos formadores, etc.).

O associativismo de raiz popular e dotado de vocação cívica, parece estar em processo de mudança, ou mesmo em erosão, face a um associativismo mais desajustado no que diz respeito ao ponto de vista político e social, que lhe confere um espírito mais empreendedor, mais competitivo mas também mais subordinado a interesses políticos exógenos. Trata-se de uma associativismo ao qual

podemos chamar de parcialmente 'hetero-governado', por definição de demandas políticas superiores, a partir de formas de regulação típicas de mercado e centrado nas escolhas dos seus respectivos 'clientes'.

Parece-nos assim que, esta dependência financeira das associações, pode enfraquecer a sua verdadeira legitimidade, enquanto entidades que se inserem nas comunidades e que trabalham para elas.

Como refere Castro (2007: 45), neste âmbito os problemas podem emergir sobre dois pontos de vista:

"De um lado, a substituição do Estado por estas associações levanta dúvidas quanto à relação entre aquele e os cidadãos, no que concerne ao contrato social e às expectativas que os cidadãos possuem; de outro lado, parece existir uma imbricação (ou miscelânea) entre público e privado, no que respeita aos financiamentos públicos e às iniciativas promovidas por entidades não-públicas, que levanta diversas dúvidas, de resto porque, apesar de abdicar de algumas responsabilidades, o Estado, formalmente, não negou as suas funções sociais".

É segundo esta lógica, que alguns autores, como Edwards e Hulme (1998, citado por Castro, 2007:45), referem que os programas de financiamento deste género, leva a que "certas actividades de natureza social e educativa constituem fragmentos de políticas que visam manter as desigualdades económicas e sociais".

3. Apresentação e análise dos resultados da avaliação do impacto

Como já referimos, e tendo em conta a natureza dos objectivos e das tarefas a que nos propusemos para esta investigação/intervenção, enveredamos por recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados: a análise documental, o inquérito, a entrevista e a observação foram os instrumentos mais utilizados, além daqueles que iremos apresentar mais à frente neste relatório. Esta pluralidade metodológica, veio no sentido de assumir e garantir a apreensão, com a maior profundidade possível, de uma realidade complexa, que se vive dentro destas associações, e do favorecimento da triangulação entre os dados recolhidos.

A entrevista realizada ao coordenador da acção de formação em questão, Formação Pedagógica Inicial de Formadores, decorreu no dia 22 de Setembro de 2010, com a duração de sensivelmente quarenta minutos, gravada apenas por áudio e autorizada a sua revelação (que seguirá na integra no apêndice 6). Esta entrevista que teve a orientação de um guião, constituído por doze questões abertas

e de livre resposta. Salienciamos que esta entrevista foi uma mais valia para a percepção das lógicas formativas e avaliativas da associação e especificamente deste curso em análise, muito pelo excelente desempenho do entrevistado, que clara e sucintamente nos transfigurou por palavras a realidade associativa.

A utilização deste tipo de instrumento, teve o intuito de conceder protagonismo aos discursos da parte dos dirigentes, permitindo uma descrição de dimensões e tarefas determinantes dentro do processo que envolve este tipo de acções, assim como do ponto de vista técnico e pedagógico, e aceder às representações das hierarquias relativamente à execução dos projectos, à sua autonomia como associação, agora em 2010 designada ONG, assim como conhecer as suas perspectivas quanto à avaliação do impacto.

Esta entrevista teve ainda a primazia de o entrevistado, ex-coordenador da acção de formação em questão, e meu acompanhante na instituição, ter-me proporcionado uma ampla visão ao longo dos meses em que lá estive, numa participação directa e penetrante no dia-a-dia da realidade associativa em causa.

No que diz respeito ao instrumento de avaliação de impacto, tal instrumento não é mais do que uma técnica de observação não participante, que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

Este instrumento, continha vinte questões no total, sendo que apenas duas eram de resposta aberta, ou semi-aberta, todas as outras eram de resposta directa. Procurou-se que este fosse construído de forma clara, sucinta, de modo a que todos pudessem responder o mais correctamente às questões. Contudo, antes de o distribuímos aos nossos principais inquiridos, realizamos um pré-teste para experimentação do instrumento, que se revelou bastante bem concebido, apesar de ter sofrido uma pequena revisão mais em termos conceptuais. Finalmente, a sua aplicação ao público-alvo: o público-alvo era composto por ex-formandos da acção de formação 2, 3 e 4 do curso de Formação Inicial Pedagógica de Formadores onde, por *feedback* dos mesmos, este mostrou ser um instrumento de fácil compreensão, claro, sucinto.

De entre as dimensões abordadas na entrevista, focalizamos o processo de concepção, desenvolvimento e avaliação dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores.

Podemos então, através da entrevista, perceber que a implementação de um curso desta índole numa associação de desenvolvimento local, está intimamente ligado com a possibilidade de “ter ganhos extraordinários, por uma questão financeiro, é um negócio, tão simples quanto isso (...) com margens de lucros bastante interessantes”, e uma segunda motivação que é a possibilidade de os ex-formandos serem recrutados para exercer a profissão de formador na própria instituição.

Contudo surge a questão, de como uma associação de desenvolvimento local encontra-se voltada para o lucro? Mas como nos foi respondido, uma qualquer “entidade sem lucros não sobrevive”, existindo sem dúvida um carácter empresarial dentro da própria associação, contudo os lucros gerados, são “canalizados para algumas actividades que são feitas, essencialmente de promoção cultural, e que acabam por não ter financiamentos e têm custos e então são financiados por esses lucros, e o restante é aplicado no desenvolvimento da instituição”.

No que diz respeito à missão e aos valores, se este curso vai de encontro a estes parâmetros, obtivemos uma resposta totalmente positiva na medida em que, se um dos valores e missão é a satisfação dos clientes, quando estes após o término do curso podem passar ser recrutados para dar formação, “Vamos buscar os melhores (...) potenciando o negócio [e o emprego] e não só, faz com que a entidade seja reconhecida como valorizando os seus clientes e assim outros virão”.

Esta entidade possui um plano estratégico de formação, que é realizado anualmente, para este e para os outros cursos existentes na associação, que se designa de “plano estratégico de intervenção”. Quando esse enquadramento dos cursos e das áreas e este plano “não fica muito bem feito, o que já aconteceu, (...) em que vai a meio e tem de se mudar, notamos que podemos não ter adequado as instalações, não ter todos os recursos físicos e recursos humanos, o plano estratégico é por isso fundamental para saber o que vai acontecer durante o ano. Também para motivar os funcionários, estes sabem exactamente o que vai acontecer no início do ano até ao final”.

No que diz respeito à concepção, “a concepção é feita no momento da renovação”, ou seja, poderia ser homologação ou renovação, o que neste caso foi renovação, “vai-se ao referencial de formação de formação pedagógica inicial de formadores que vem do instituto de emprego, é adaptado à nossa realidade, também é adaptado à formação dos nossos formadores, pois esses formadores tem de ter uma autorização do IEFEP para saber se o formador pode dar os módulos recomendados que ele dê e quais os módulos que ele pode ainda dar, e tem de ter no mínimo uma experiencia de três anos”, que faz parte de um dos requisitos da norma ISO 9001.

Assim, a concepção é feita: “módulo a módulo, como é um referencial pode ter algumas adaptações e submetido à apreciação do Instituto de Emprego e depois o Instituto autoriza ou não, que neste caso autoriza”. Esta autorização é durante três anos, ao final desse tempo é necessário uma nova renovação. “Para cada curso, cada vez que há uma acção, pede-se um pedido de autorização da acção, em que se diz quais são os formadores, e mandamos um pedido de autorização para início da acção, que é feito *on-line* e a autorização também sai no momento.

A concepção é então assim reservada única e exclusivamente aos membros da direcção da associação, claramente num papel de subordinação a entidades externas, não assumindo um verdadeiro papel de direcção da formação. Pontualmente, na preparação dos módulos, “quando se está a pensar mudar alguma coisa, vai-se falando com os formadores para ver o que eles acham, por vezes é preciso mudar o manual, que aconteceu agora, há uma participação sim, mas é a direcção que o submete”.

Os conteúdos, os objectivos e as metodologias são definidas pela direcção, sempre baseadas no referencial, dependente da centralização da norma ISSO 9001 e do IEFP.

No que diz respeito à realização ou não de uma análise de necessidades, podemos concluir que esta é feita do seguinte modo: “se se sente que o mercado tem falta de formadores ou não”. Então podemos concluir que essa análise de necessidades baseia-se nas requisições que chegam até à associação e também “por alguns dados que a própria DGERT emite e o IEFP de algumas necessidades, assim como também, nós temos uma grande relação empresarial, também sentimos que há falta de formadores em algumas áreas”.

No que diz respeito, e por último, a parte avaliativa do processo. Na avaliação, segundo o entrevistado “uma coisa é o que deveria, outra coisa é o que acontece, esta deveria ser feita no final de casa curso, ”. Contudo é necessário ter em conta que no que diz respeito à avaliação, “uma coisa é o domínio das expectativas outra coisa é o que a realidade dá”. A avaliação é feita no final de cada módulo, com a avaliação do módulo e do formador, e existe também uma avaliação realizada no final do curso, que tem por objectivo avaliar o curso no seu todo, a coordenação do curso, os formadores, através de inquéritos que a associação já possui. De salientar, que à data da entrevista, o inquérito de Avaliação do Impacto, por nós realizado para uso exclusivo da ADLML, já havia sido colocado em prática numa última acção de formação a este mesmo curso mas noutra acção.

Por conseguinte, neste processo que é considerado burocrático, parecem ter alguma margem de manobra, “não muita, mas o suficiente”, como salienta o vice-presidente, “não é estanque, mas a

liberdade é uma liberdade condicionada”. E como constatamos, se houvesse a possibilidade de alterar algum aspecto relacionado com a avaliação da formação, este tem a completa noção de que não seria fácil mas que se pudesse alteraria, já que é necessário, e cada vez mais, haver evidências a mostrar e demonstrar por parte das associações. Enquanto que, a avaliação está bastante formatada para os testes, para o vice-presidente isso seria algo a mudar, alterando esse método para um método mais activo, por exemplo, o das filmagens contínuas, e não apenas no início e término do curso, e fazer mais vezes discussões e debates com os formandos sobre os visionamento de filmes passados durante os módulos. Outra coisa que aponta como alteração, é o facto de alguns módulos possuírem um número bastante reduzido de horas, o que leva a que, já que tem de haver evidências, hajam testes por vezes todas as semanas, facto esse ao qual os formandos reclamam. O que o entrevistado sugeria é que se agrupassem certos conteúdos num só módulo onde o carácter dos objectivos e as temáticas fosse semelhante, assim como a opção de alongar o curso por mais tempo, o que traz um contratempo, que é o contratempo monetário, já que assim o custo do curso teria de ser outro. Contudo isto seria o que mudaria mas na realidade não se pode mudar já que o curso é pré-formatado e apenas pequenas alterações podem ser feitas.

Nesta parte do presente relatório, passaremos à apresentação dos dados, quantitativos e qualitativos, da análise de impacto realizada através de questionário, a ex-formandos da acção de formação, Formação Pedagógica Inicial de Formadores.

Estes dados dizem respeito a três acções de formação, decorrentes entre os meses de Maio de 2009 e Janeiro de 2010, com um número total de horas por cada acção de formação de cento e catorze horas.

Assim, de forma mais sucinta, apresentamos no quadro seguinte as respectivas informações acerca das acções de formação em questão.

Acção 1: Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Realizada de 23-03-2009 a 29-05-2009 Frequentaram esta acção de formação, 11 formandos. Não foi possível levar a cabo o envio de inquéritos a esta acção, pois não havia informação suficiente para tal.
Acção 2: Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Realizada de 29-05-2009 a 01-08-2009 Frequentaram esta acção de formação, 8 formandos.

Acção 3: Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Realizada de 21-09-2009 a 23-11-2009 Frequentaram esta acção de formação, 12 formandos.
Acção 4: Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Realizada de 09-11-2009 a 22-01-2010 Frequentaram esta acção de formação, 10 formandos.
Acção 5: Formação Pedagógica Inicial de Formadores	Realizada de 11-01-2009 a 19-03-2010 Frequentaram esta acção de formação, 10 formandos. Não foram emitidos questionários, já à data de envio dos mesmos ainda não tinha passado tempo suficiente para se realizar uma avaliação do impacto.

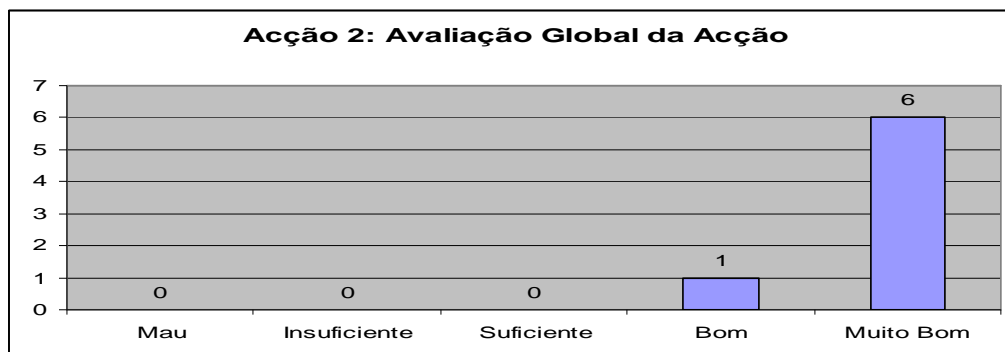
Com vista a atingir uma análise fidedigna e mais completa dos dados obtidos, iremos debruçar-nos sobre os indicadores, incluídos nas vinte questões, que nos permita reflectir acerca destas acções em concreto e da sua aplicabilidade, na perspectiva dos formandos.

Para enriquecer esta tarefa e de forma a podermos comparar com a avaliação do impacto, iremos começar por apresentar o grau de satisfação dos formandos no término das três respectivas acções de formação analisadas. Esta informação foi retirada do instrumento pertencente à associação mas construído por nós, e que não sendo objecto de tratamento na associação, é aqui objecto de reflexão. Desta forma reforçamos que a avaliação não é só uma mera recolha de informação, mas também a reflexão sobre os juízos e sobre a tomada de decisão sobre a mesma.

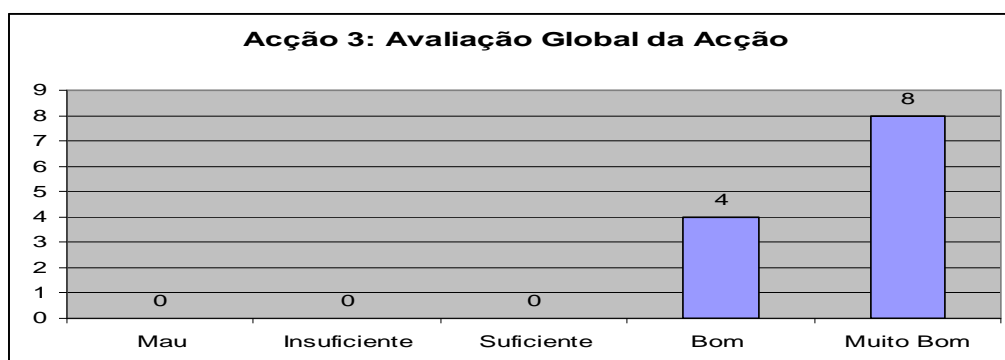
Assim, a seguinte análise foi retirada do inquérito final da acção de formação, designado: Apreciação dos Formandos na Avaliação Final da Acção, que possui uma escala que tem a seguinte correspondência: 1-Mau; 2-Insuficiente; 3-Suficiente; 4-Bom; 5-Muito Bom. Mais particularmente da questão inserida no respectivo questionário: Análise Global da Acção, que possui igualmente a anterior escala.

Por conseguinte, no que diz respeito à acção 2, visto que, como referimos anteriormente não obtivemos informações suficientes para estudar a acção 1 e teremos que inicial a análise na acção 2, esta realizou-se entre 29-05-2009 a 01-08-2009, e contou com a participação de 8 formandos, respectivamente todas do sexo feminino. Ressaltamos que não houve durante o curso da acção, nenhuma desistência.

Assim, da resposta “avaliação global da acção”, apenas sete pessoas responderam, já que, um dos formandos não deu qualquer resposta a essa pergunta. As respostas, situaram-se entre o Bom e o Muito Bom, como podemos ver no gráfico seguinte:

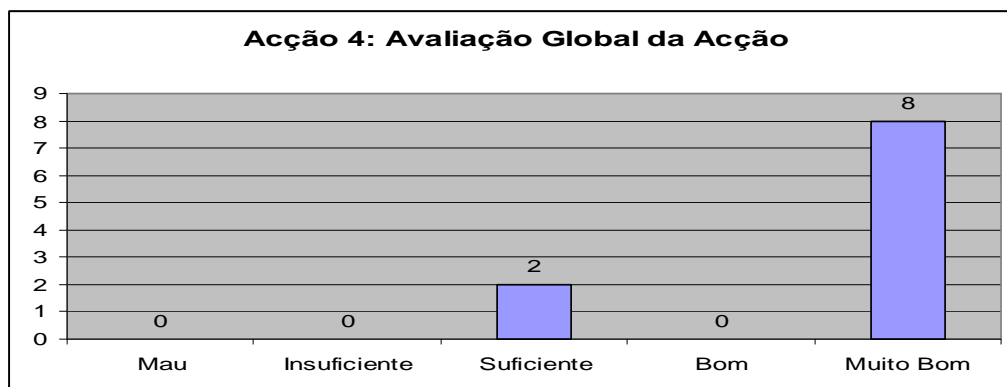


No que concerne à acção 3, que decorreu no período entre 21-09-2009 a 23-11-2009, que contou com a participação de 12 formandos, 3 do sexo masculino e 9 no sexo feminino. Igualmente de salientar que não houve nenhuma desistência. Quanto à resposta a pergunta “avaliação global da acção”, todos os formandos responderam, situando-se as respostas entre as classificações de Bom e Muito Bom, como observamos no gráfico seguinte:

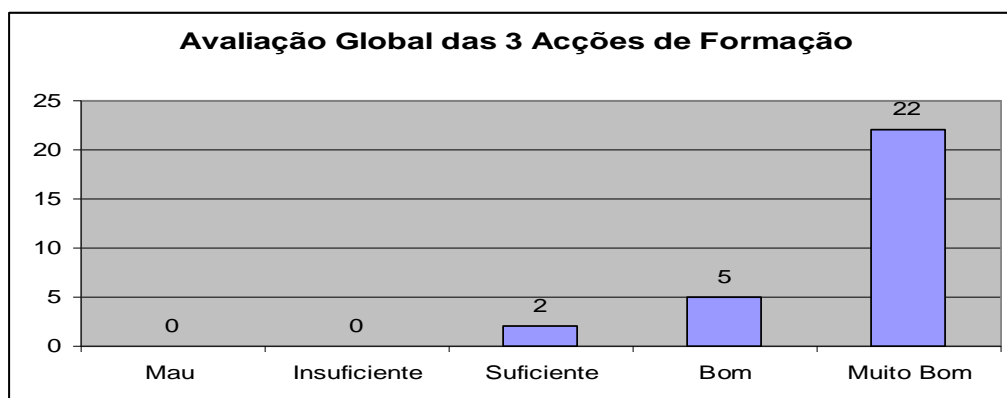


No que concerne à acção 4, que decorreu no período entre 09-11-2009 a 22-01-2010, que contou com a participação de 10 formandos, 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Igualmente de salientar que não houve nenhuma desistência.

Quanto à resposta a pergunta “avaliação global da acção”, todos os formandos responderam, situando-se as respostas entre as classificações de Suficiente e Muito Bom, como observamos no gráfico seguinte:



Assim, podemos concluir, pelo seguinte quadro os resultados da satisfação da acção de formação no seu término.



Assim, como havíamos referido anteriormente, no período compreendido entre Maio de 2009 e Janeiro de 2010, realizaram-se 3 acções de formação correspondentes à acção, Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Estas acções envolveram 30 formandos adultos. Desse número total de participações, apenas 20 formandos colaboraram na resposta ao inquérito que elaboramos. Portanto, a nossa amostragem será de 20 formandos.

Tendo em conta isto, desse número total de participantes, a clara maioria pertencia ao sexo feminino, num total de 14 participantes, cabendo ao sexo masculino uma representação apenas de 5 participantes. Tendo em consideração, que eram 20 inquéritos, podemos verificar que um ou uma participante da acção de formação, não se identificou quanto ao sexo.

No gráfico seguinte podemos verificar, o anteriormente relatado, mas numa proporção percentual, tendo em conta os 19 questionários válidos.

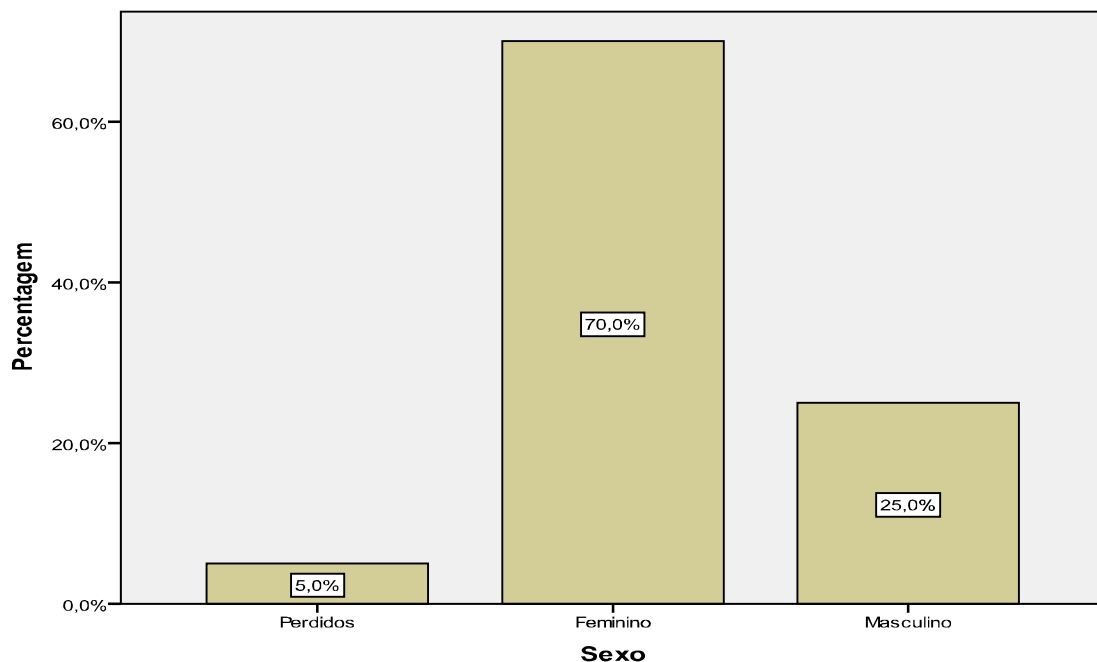


Gráfico 1 – Distribuição da percentagem de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o sexo.

Relativamente às idades desses formandos, verificou-se que estes possuíam idades compreendidas entre os 21 e os 42 anos, referentes à data de entrada no curso.

É possível verificar, através do gráfico seguinte, que a maioria dos participantes, cerca de 60 %, se situam entre as idades de 20 e os 30 anos.

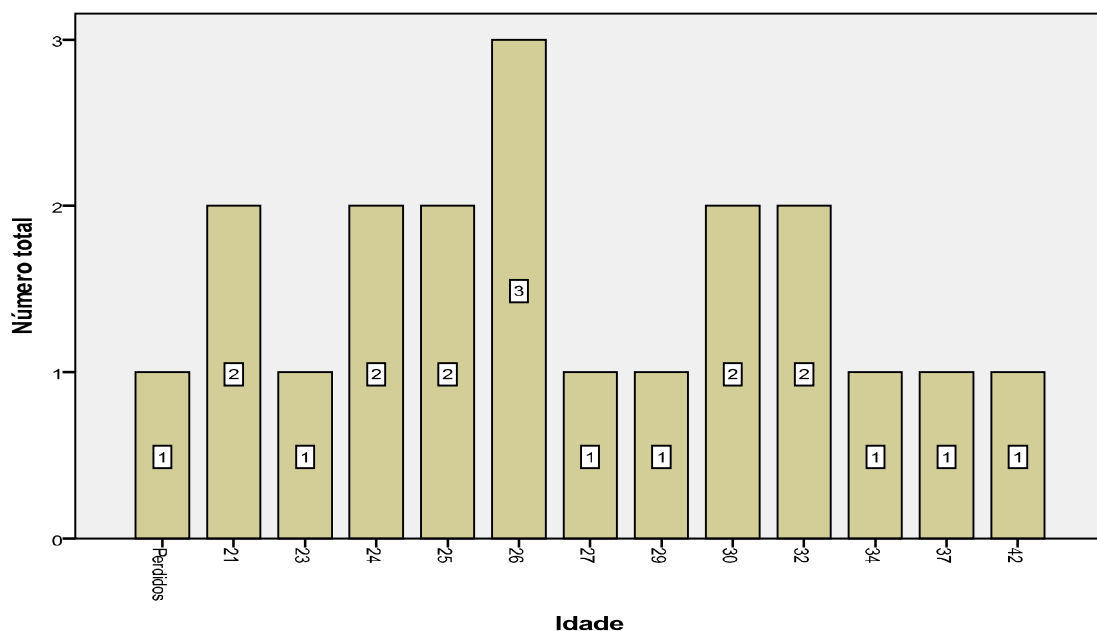


Gráfico 2 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a idade.

No que diz respeito à profissão e à situação profissional em que se encontram os formandos, obtivemos os seguintes dados, representados nos seguintes gráficos:

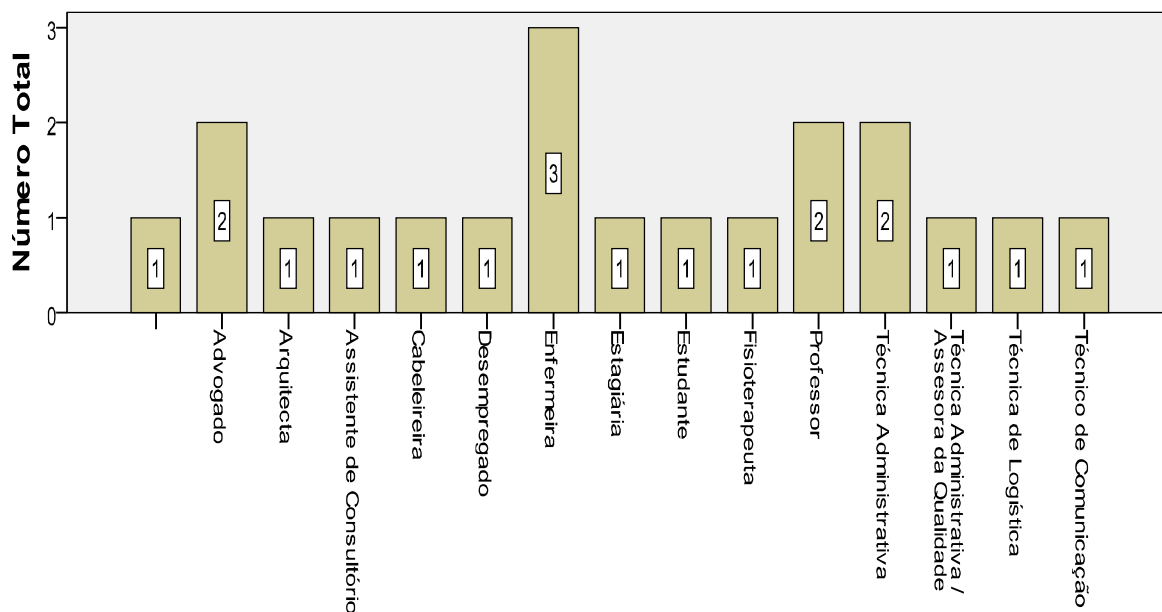


Gráfico 3 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a Profissão.

Podemos observar que são de vária índole as profissões dos formandos que participaram nestas 3 acções de formação. Contudo, existe, um maior número, apesar de pequeno, de pessoas com profissão ligada á enfermagem, cerca de 15%.

De salientar ainda, que um ou uma participante não deu qualquer resposta a esta questão.

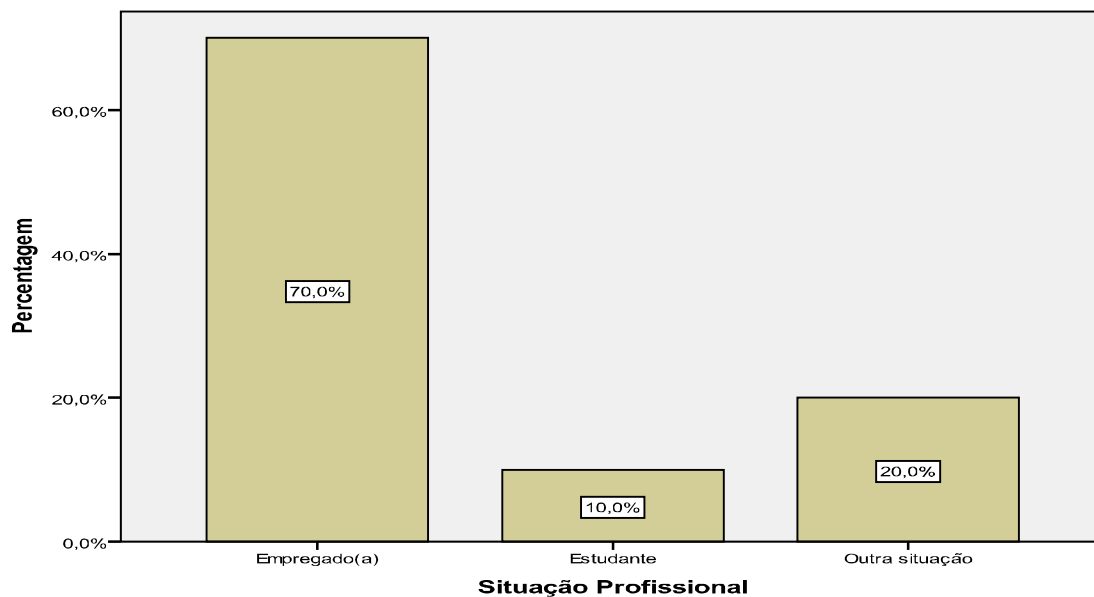


Gráfico 4 – Distribuição da percentagem de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a situação profissional.

No que diz respeito à situação profissional, podemos observar que a maioria dos participantes na acção em questão, no momento em que responderam a este questionário, se encontravam praticamente todos em situação de emprego, cerca de 70% dos mesmos, 10% ainda se encontravam a estudar e 20% encontravam-se noutra situação profissional, que, segundo estes, seria de desemprego.

No que concerne às habilitações escolares dos participantes, foi possível observar que não se verificou uma grande diversidade de graus de escolaridade que estes possuíam, sendo visível uma predominância dos participantes que possuíam o Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura), que foram cerca de 65%, vindo em seguida os que possuíam o grau de Ensino Secundário (12ºano), que correspondeu a cerca de 20%, e por último os que possuíam o grau de Ensino Pós-Universitário (Mestrado ou Doutoramento), que correspondeu a cerca de 15% dos participantes.

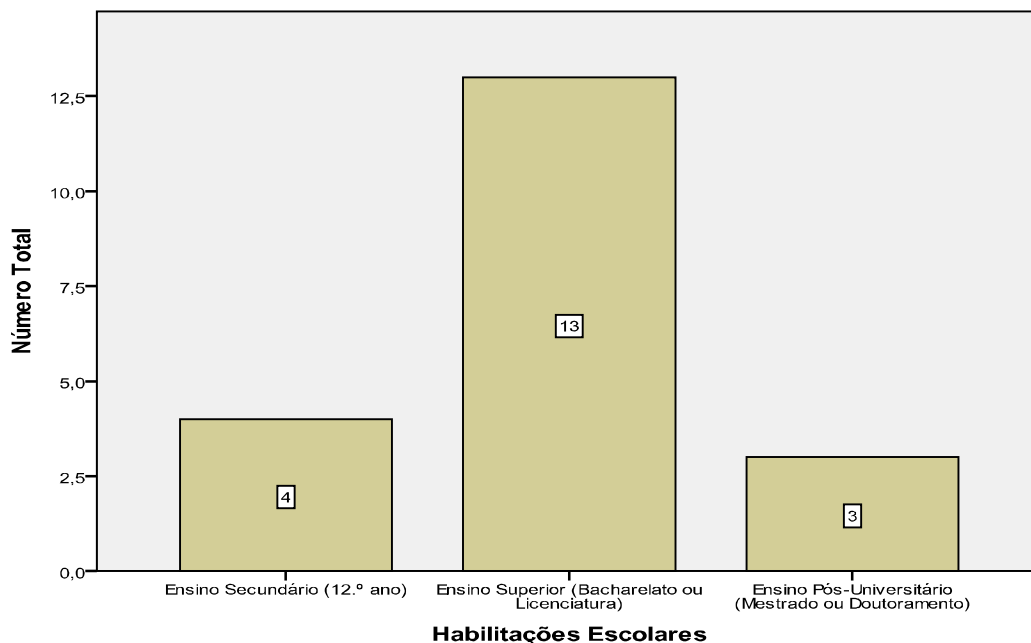


Gráfico 5 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com as habilitações escolares.

Assim, podemos verificar que todas as habilitações eram iguais ou superiores ao nível de Ensino Secundário (12ºano) e ninguém que participou possuía um grau de Inferior ao 1º Ciclo, ou possuía o 1º, 2º, ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Tal situação em muito pode dever-se ao facto de que a maior parte das pessoas que procuram este tipo de acções de formação, são pessoas que já possuem um médio ou alto grau de qualificação e que julgaram que com este tipo de acção podem abrir o leque de opções de trabalho e de enriquecimento pessoal e profissional.

No que concerne ao período que já havia decorrido desde a realização da acção de formação, podemos verificar no seguinte quadro, que mais de metade dos participantes, cerca de 60%, que equivale a cerca de 12 participantes, que frequentaram a acção de formação, há menos de 3 meses, assim como cerca de 40%, que equivale a 8 participantes, frequentaram a acção de formação no período compreendido entre 3 a 9 meses.

Salienta-se, portanto, que nenhum dos formandos que participaram neste questionário, tinha frequentado uma destas 3 acções no período compreendido entre 9 a 12 meses e/ ou mais de 12 meses.



Gráfico 6 – Distribuição das percentagens de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o período decorrente desde a realização da acção.

No que diz respeito à questão da utilidade da acção de formação, podemos observar gráfico e quadro seguintes:

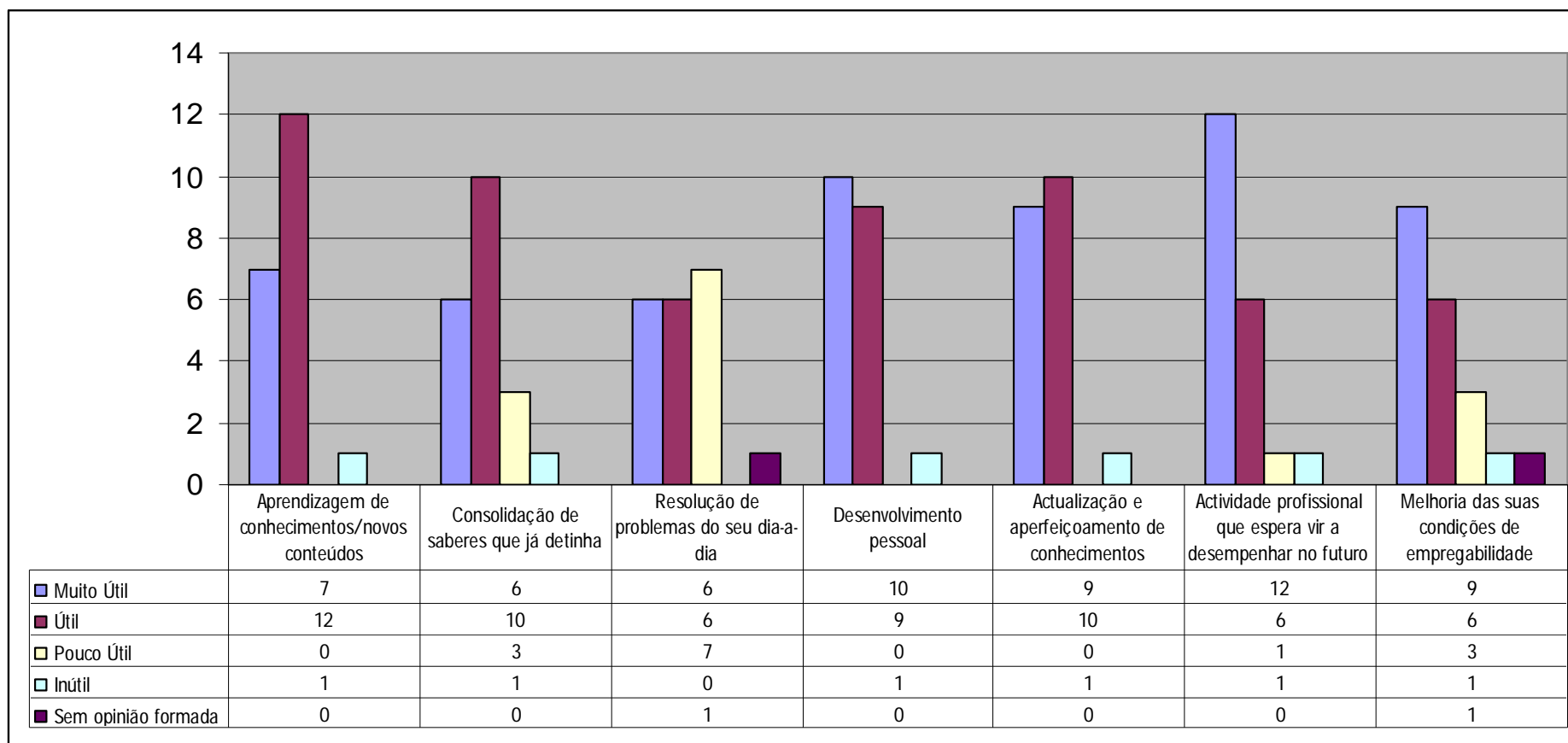


Gráfico 7 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a utilidade dos aspectos enunciados.

Assim, numa interpretação do gráfico, podemos começar por enunciar que o aspecto que, para os participantes destas acções de formação teve mais utilidade, foi o de poder esperar vir a desempenhar no futuro uma actividade profissional na qual tenha de colocar em prática o que aprendeu durante a acção de formação. Este aspecto, foi considerado muito útil por 12 dos participantes. O segundo aspecto considerado muito útil, foi o do Desenvolvimento pessoal, que reuniu 10 das respostas dos participantes. Em seguida, encontramos dois aspectos com o mesmo número de muita utilidade para os participantes, reunindo 9 respostas em cada um dos aspectos, Actualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e Melhoria das suas condições de empregabilidade. Sendo o seguinte, com 7 respostas o aspecto da Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos e por último, os dois aspectos restantes, que reuniram o mesmo número de respostas, 6 respostas, nos aspectos de Consolidação de saberes que já detinha e Resolução de problemas do seu dia-a-dia.

Já no que diz respeito aos aspectos menos úteis, podemos verificar que, o aspecto mais considerado, pouco útil, foi o da Resolução de problemas do dia-a-dia, que reuniu 7 respostas. Dentro deste grupo dos menos úteis, podemos incluir os aspectos inúteis, que ainda reuniram em cada item apenas uma resposta. Aspectos como, Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos, Consolidação dos saberes que já detinha, Desenvolvimento pessoal, Actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro e Melhoria das suas condições de empregabilidade, obtiveram resposta negativa, considerados inúteis após a frequência da acção de formação.

De salientar igualmente, que dois aspectos, a Resolução de problemas do seu dia-a-dia e Melhoria das suas condições de empregabilidade, foram tidos como sem opinião formada por um inquirido.

No entanto, uma questão que se ressalta, é o número ainda significativo de respostas dadas ao aspecto Melhoria das suas condições de empregabilidade, que no total reuniu positivamente, ou seja, considerado muito útil ou útil, 15 respostas, mas reuniu também negativamente, ou seja, pouco útil, inútil e sem opinião formada, 5 respostas. Nesta análise, podemos apontar que para uma percentagem ainda relativa dos ex-formados que participaram neste questionário, esta acção de formação não obteve qualquer importância para a melhoria das condições de empregabilidade, seja pelo facto de estes estarem desempregados ou pelo facto de não terem progredido e melhorado as suas condições no que diz respeito ao emprego.

Estes dados, vêm reforçar a ideia já referida em capítulos anteriores, do “mito da formação”, que realça que a formação não é o motor único e suficiente para a solução de problemas que se devem principalmente ao domínio da economia e do desenvolvimento

Já no que diz respeito ao grau de satisfação da acção de formação frequentada, a opinião dos inquiridos após a acção de formação é a de uma avaliação bastante positiva. Como podemos observar no gráfico circular seguinte, que 12 dos inquiridos responderam que o seu grau de satisfação com a acção de formação frequentada era de muito boa, reunindo cerca de 60% das respostas. Já 7 dos participantes responderam ter ficado com uma boa satisfação, reunindo cerca de 35% das respostas, e apenas uma pessoa respondeu estar suficientemente satisfeita com a acção de formação frequentada, que equivale a 5.0% das respostas.

De salientar, que ninguém deu a resposta de Insuficiente, Muito insuficiente e Sem opinião formada, a esta questão.

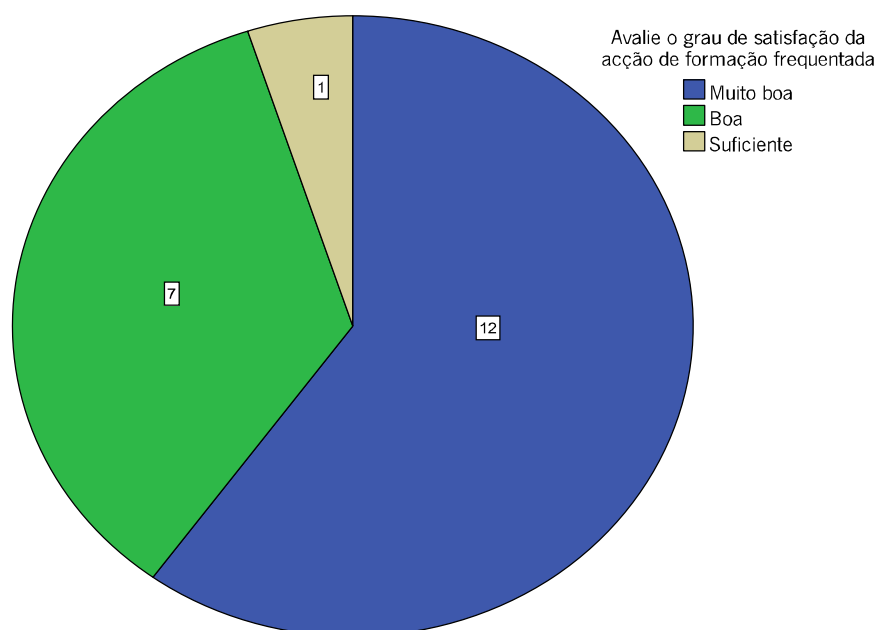


Gráfico 8 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a avaliação do grau de satisfação da acção de formação frequentada.

No que diz respeito à aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos após a frequência do curso, obtivemos os seguintes resultados, que se encontram demonstrados no gráfico 9.

Assim, a esta questão, temos que 8 dos participantes, responderam que já haviam posto em prática o que haviam aprendido com a acção de formação, o que equivale a 40% das respostas, e 12 participantes, responderam que ainda não tinham colocado em prática profissionalmente os saberes, o que equivale a 60% dos participantes.

Concluimos portanto, que a maioria dos participantes nestas 3 acções de formação e que responderam ao respectivo questionário, ainda não colocaram na prática profissional os saberes que adquiriram através da acção.

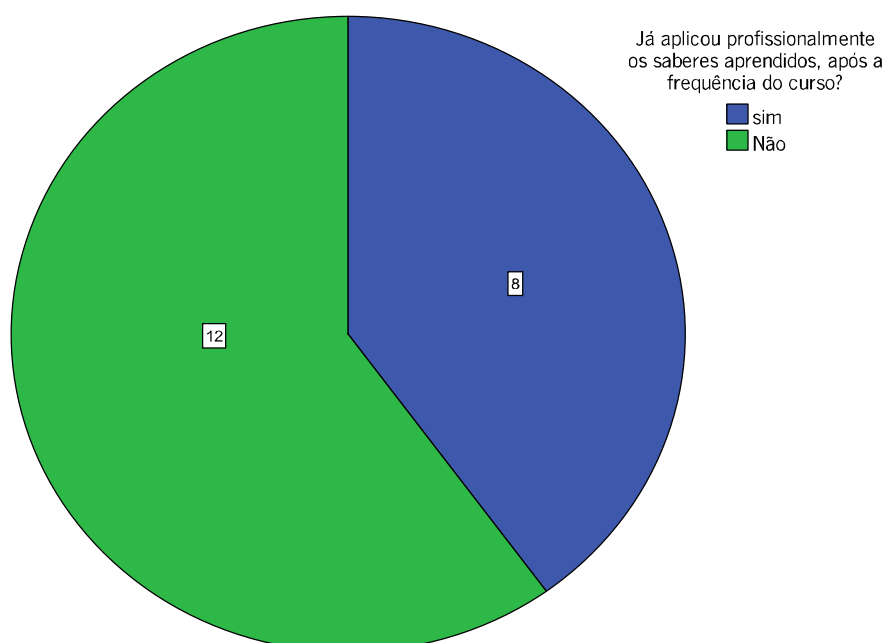


Gráfico 9 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com a aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos após a frequência do curso.

É por conseguinte, nesta fase da análise dos dados, que consideramos pertinente o cruzamento de algumas variáveis, que no nosso entender, ajudam a compreender de forma mais eficaz a conexão entre as respostas dadas em cada questão.

Por exemplo, ao cruzar a informação relativa ao gráfico anterior com o gráfico correspondente ao grau de satisfação da acção de formação frequentada, parece-nos que estamos perante uma aparente contradição, pois os formandos parecem estar satisfeitos com a acção de formação mas não aplicam os conhecimentos aprendidos.

Assim, iremos cruzar a questão presente no questionário, assinalada como questão 6, relativa ao período que decorreu desde a realização da acção de formação, com a questão número 10, que acabamos de analisar, relativa à aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos, após a frequência do curso. Este cruzamento pretende analisar até que ponto existe uma ligação entre o tempo decorrido desde o término da acção e a aplicabilidade ou não aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos com a acção de formação.

Este cruzamento é apresentado no gráfico seguinte:

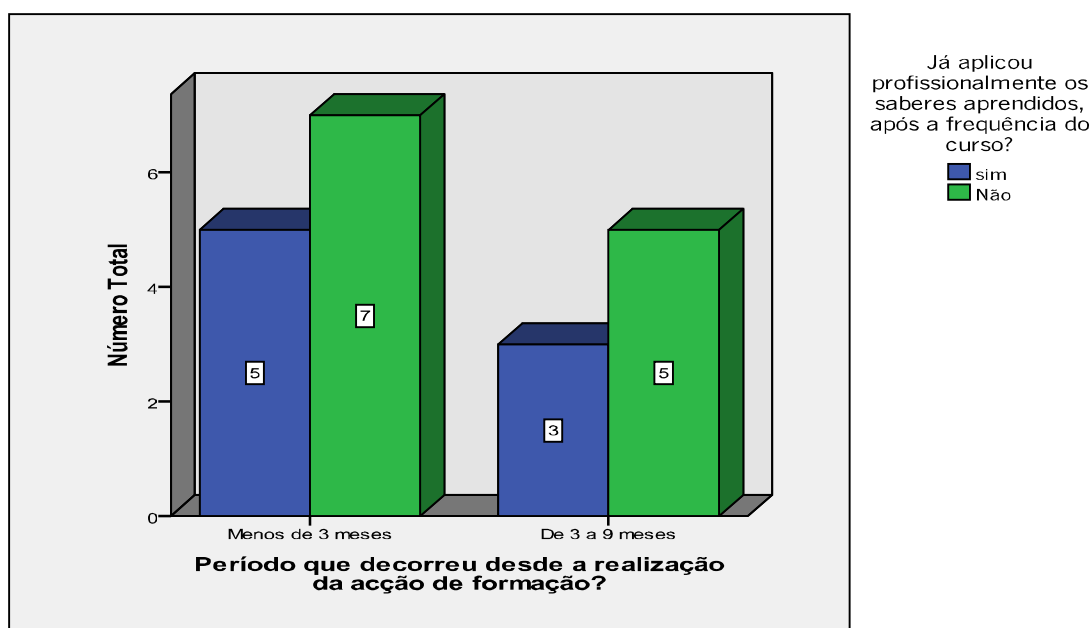


Gráfico 10 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Período que decorreu desde a realização da acção de formação e a Aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos, após a frequência do curso.

Deste cruzamento, podemos observar através dos dados obtidos pelo gráfico que, no total das 20 respostas, os participantes que frequentaram a acção de formação há menos de 3 meses, a maioria ainda não aplicou profissionalmente os conhecimentos, o que acontece também, nos participantes que terminaram a acção entre o período compreendido entre 3 a 9 meses.

Embora não seja uma diferença muito significativa, são mais os inquiridos que já aplicaram os conhecimentos profissionalmente, mesmo tendo acabado a acção de formação há menos tempo, menos de 3 meses até à data de resposta, do que aqueles que terminaram no período entre 3 a 9 meses até à data de resposta. Apesar de não termos mais dados que nos permitam interpretar esta

situação, podemos apenas afirmar que parece que, quanto mais tempo passar desde o término da acção, mais difícil será a sua aplicabilidade.

Na mesma sequência deste cruzamento, parece-nos de igual pertinência o cruzamento entre as variáveis contidas na questão 7 do questionário, relativas à utilidade ou não de alguns aspectos, e a questão 10 do mesmo questionário, relativa à aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos, após a frequência do curso. Este cruzamento irá ser realizado tendo em consideração os resultados do gráfico 11, o qual nos fornece a informação de qual o aspecto considerado Muito útil, Útil, Pouco útil, Inútil e o Sem opinião Formada. Tendo em conta o número de respostas mais elevado em cada aspecto e variável, faremos o cruzamento com a questão número 10.

Assim, temos os seguintes resultados, para o cruzamento da variável considerada pelos inquiridos de, Muito útil: Actividade profissional que espera vir a desenvolver no futuro.

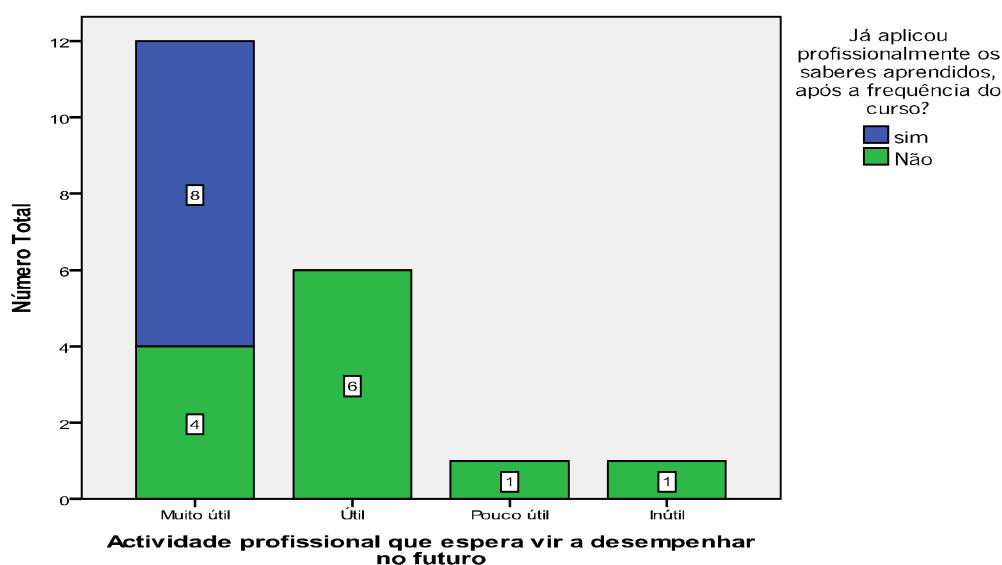


Gráfico 11 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Neste sentido, podemos analisar este cruzamento da seguinte maneira: tendo sido esta a resposta mais dada pelos participantes, no total das 20 respostas, 12 foram para o nível de escala de Muito útil. Podemos então observar que, apenas 8 pessoas que deram esta resposta, responderam positivamente, ou seja, que já tinham aplicado profissionalmente os saberes aprendidos, o que equivale em percentagem a cerca de 66,7%. No que diz respeito à não aplicabilidade profissional dos

saberes, observamos que foram 4 as respostas, o que equivale em percentagem a 33.3% dos participantes.

Isto significa que, a maioria das pessoas que responderam que este aspecto era para elas, muito útil, já aplicaram profissionalmente os saberes adquiridos. Por outro lado, apesar de 10 dos formandos se situarem entre o Muito útil e o Útil, esses ainda não aplicaram os conhecimentos. Tal questão merece uma maior análise, por ventura, em trabalhos futuros.

No que diz respeito ao cruzamento da variável considera pelos inquiridos como a que possuía a escala de Útil, temos: Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos.

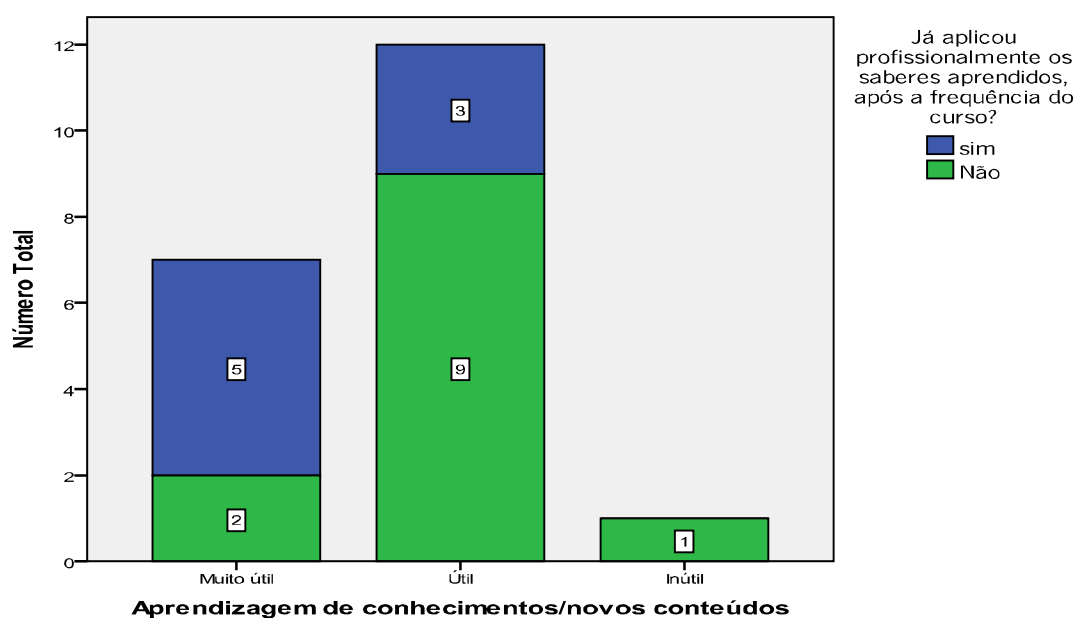


Gráfico 12 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos e a Aplicabilidade profissional dos saberes aprendidos, após a frequência do curso.

Podemos observar assim, que o aspecto considerado na escala de Útil, no item Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos, foi de 12 respostas. Contudo, ao contrário do aspecto anterior, aqui a variação é bem mais notória, já que mais de metade dos que deram esta resposta ainda não aplicaram profissionalmente os saberes aprendidos, sendo este um total de 9 participantes, o que equivale em percentagem a 75% das respostas. O que contrapõe com o baixo número, apenas de 3 participantes, 37,5%, dos que já aplicaram profissionalmente os saberes e que acharam este aspecto útil.

No que concerne ao cruzamento entre a variável considerada pelos inquiridos como a que possuía a escala de Pouco útil, temos: Resolução de problemas do dia-a-dia.

Neste caso, o gráfico é bastante conclusivo. A relação entre a resposta, não, no que diz respeito à aplicação profissional dos saberes aprendidos, muito tem a ver com o número total de respostas dadas à questão da utilidade do aspecto em causa, já que este mesmo parâmetro foi considerado Pouco útil e, talvez por isso, se influenciem mutuamente.

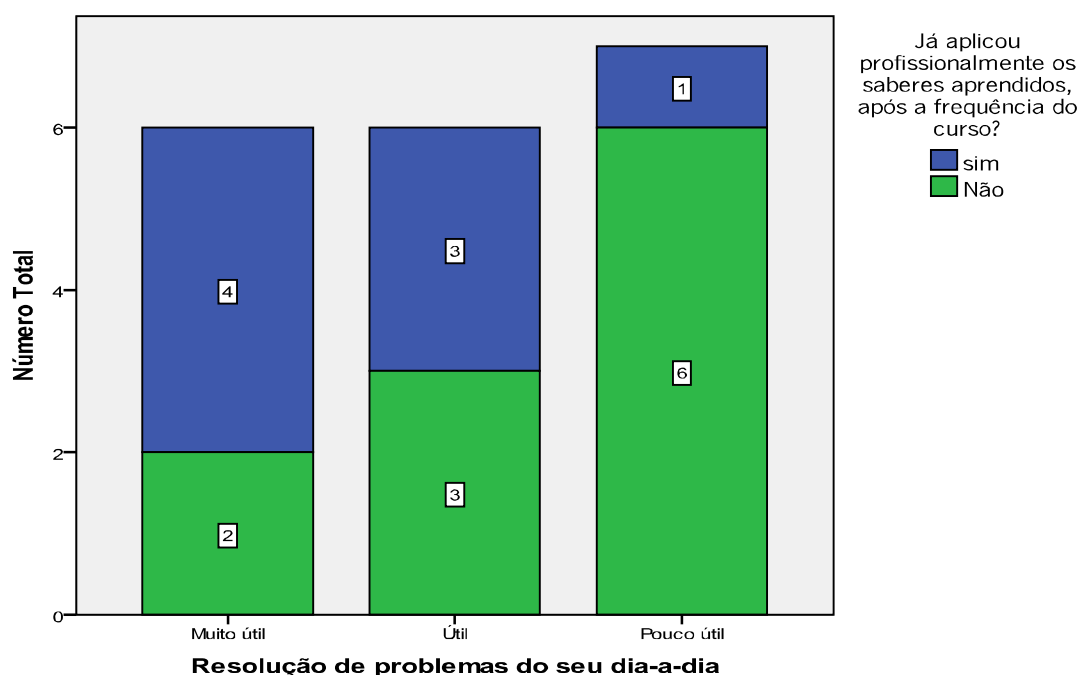


Gráfico 12 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Resolução de problemas do dia-a-dia e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Assim, é possível verificar que apenas uma pessoa, das 7 que responderam o mesmo, considerou este aspecto, Pouco útil, mas contudo, já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos. Este número corresponde a 12, 5% do total das 7 respostas dadas. As restantes 6 pessoas que responderam o mesmo, ainda não aplicaram os saberes a nível profissional, que corresponde à maioria, cerca de 54.5%.

No seguimento deste cruzamento apresentamos em apêndice N.º 4, os resultados correspondentes às tabelas de contingência relativas ao cruzamento entre a questão número 7 do nosso questionário e a questão número 10. Salientando que estas, dizem respeito à apresentação dos

resultados que obtiveram a resposta de Inútil nos aspectos apresentados na questão 7. Porém como opção de, Inútil, possui vários aspectos, apresentaremos os resultados e os cruzamentos através das tabelas de contingência.

Assim, numa junção dos dados recolhidos e observados nas tabelas de contingência, podemos concluir o seguinte: em todos os 6 aspectos enunciados, apenas uma pessoa respondeu em cada um deles, ser, Inútil, a formação que frequentou para esses aspectos. E é também possível visionar que, à data da resposta, esta não havia aplicado os saberes, a nível profissional. O que parece estar em conformidade, já que para este inquirido os conteúdos e conhecimentos foram considerados inúteis, e por essa razão talvez, não os tenha aplicado.

Passando para campo do impacto da acção de formação, propriamente dito, podemos observar, no gráfico seguinte, que de quem aplicou os saberes, estes foram aplicados de imediato por mais de metade dos inquiridos. Traduzido em percentagens, temos que, 62,5% dos inquiridos aplicaram de imediato os conhecimentos adquiridos na acção de formação, 25% aplicou após 1 mês e 12,5 após 4 meses ou mais.

De salientar, que nenhum dos inquiridos, escolheu a resposta correspondente à aplicação dos conhecimentos após 2 ou 3 meses.

Isto pode significar o seguinte, que ou já tinham possibilidade a nível da sua situação profissional de aplicar os conhecimentos de imediato ou pouco tempo depois, ou foram convidados a colocar em prática esses mesmos conhecimentos em entidades que os contrataram, ou mesmo onde tiraram a acção de formação, ou ainda pode-se concluir que se não é de imediato que o conseguem atingir, que só passados alguns meses é que o parecem conseguir.

Na sequência do que comprovamos com a entrevista, na visão da associação, só os “bons” é que conseguem sobressair nesta área, já que hoje em dia a concorrência é avassaladora. No caso da ADLML, estes costumam contratar no final das acções os formadores que na sua perspectiva tiveram um desempenho praticamente excelente e com competências para a profissão de formador, outros, que são uma ainda grande maioria, ou porque não procuram da melhor forma ou por outra razão, não conseguem exercer, e na opinião do vice-presidente, nem vão conseguir.



Gráfico 13 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Quanto tempo após o curso aplicou os conhecimentos?

No que concerne à percentagem de conhecimentos, adquiridos na formação, que aplicou no seu posto de trabalho, obtivemos os seguintes resultados:

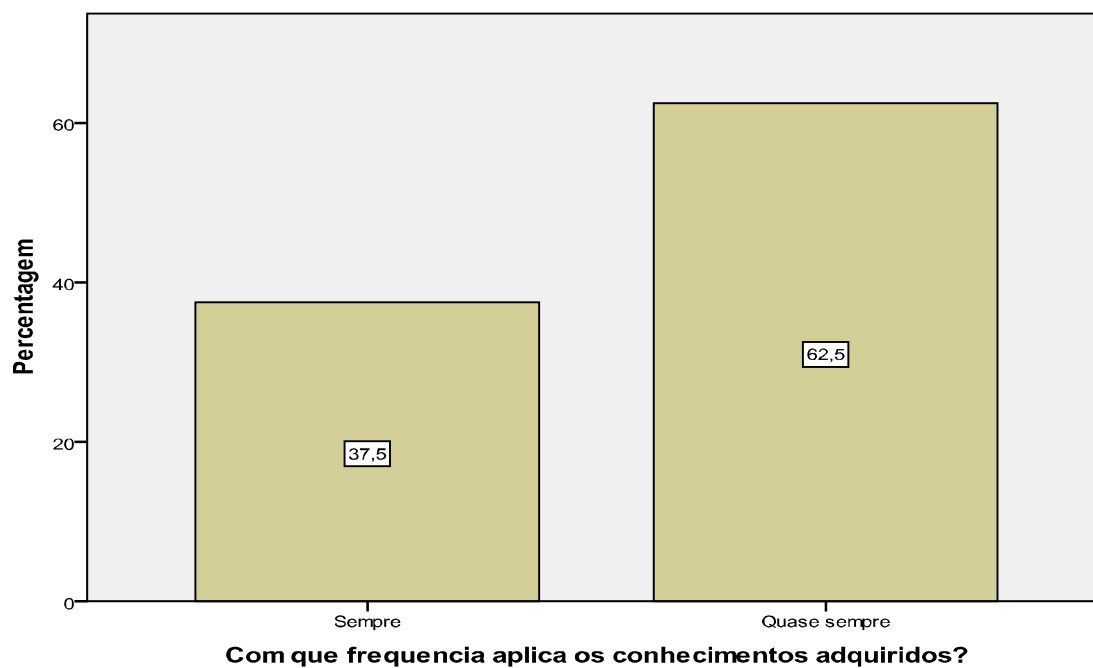


Gráfico 14 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: a frequência de aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos.

Podemos verificar que, mais de metade dos inquiridos que responderam “que aplicavam profissionalmente os saberes aprendidos na acção de formação”, aplicam-nos Quase sempre, correspondendo a uma percentagem de 62,5%. Os restantes 37,5%, responderam que aplicam Sempre.

Salientamos por conseguinte, que ninguém, escolheu as opções de frequência de Pouca ou Nunca aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, o que significa que para estes, os conteúdos, os saberes transmitidos foram realmente importantes e aplicáveis.

Tendo em conta esta aplicabilidade dos conhecimentos que temos vindo a verificar, pedimos que os inquiridos dessem um ou dois exemplos dessa mesma aplicabilidade a nível profissional, que se traduzem no gráfico circular seguinte:

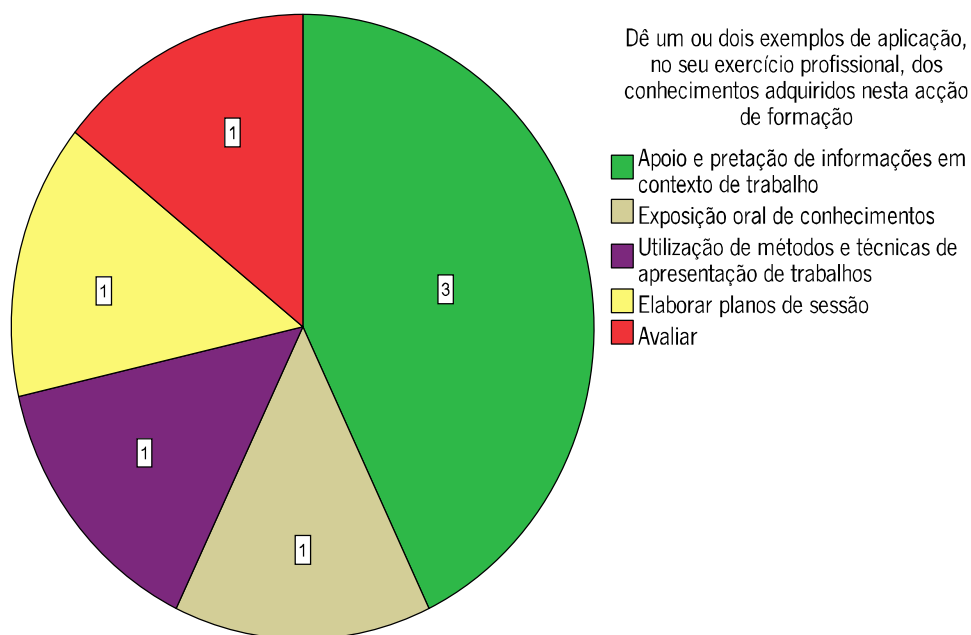


Gráfico 15 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com os exemplos de aplicabilidade a nível profissional dos conhecimentos adquiridos nesta acção de formação.

Contudo, é necessário não esquecermos que estas últimas análises e gráficos, dizem respeito aos inquiridos que colocam em prática profissionalmente os saberes e conteúdos aprendidos durante a acção de formação, porém, relembramos que, nem todos responderam que tinham posto em prática esses conhecimentos. Até porque, foram mais os que responderam que ainda não tinham colocado em prática, exactamente 12 respostas negativas contra 8 positivas, como já havíamos mostrado anteriormente.

Assim, das 12 respostas negativas, é indispensável verificarmos as causas dessa situação, que na opinião dos inquiridos, correu menos bem, e que estes consideram essencial para que esta acção de formação tivesse maior impacto ao nível da aplicabilidade profissional dos conhecimentos adquiridos. Tal situação pode estar relacionada com o facto de alguns dos inquiridos estarem desempregados. Assim, de outro ponto de vista, para além da formação, também devem-se equacionar os problemas estruturais do mundo do trabalho. Portanto, mudanças necessárias talvez na formação mas também igualmente no mundo do trabalho.

Tendo isto em conta, podemos verificar pelo gráfico seguinte, que a grande parte dos inquiridos respondeu que o que seria essencial era: em primeiro lugar, com 45,5% das respostas, os conteúdos mais adaptados ao caso particular da sua profissão. A pluralidade de profissionais envolvidos parece constituir uma dificuldade que o curso possui. A questão que se coloca é a seguinte: Trata-se de conteúdos específicos, especializados, ou de competências transversais, independentes da ocupação? Através da entrevista que realizamos podemos verificar que o curso é algo estereotipado, algo que vem num referencial e que apesar de poder sofrer uns pequenos ajustes não pode ser direccionado para cada uma das profissões ou áreas de interesse dos formandos. Resta problematizar, se ao não serem especificados, se os conteúdos estão a ser tratados numa perspectiva verdadeiramente transversal. Em segundo, com 27,3% das respostas, outro aspecto, no qual está inserida a resposta mais dada, prendeu-se com a inexistência de oportunidade de aplicação; em terceiro, com 18,2% das respostas, com uma melhor organização (calendários, horários, locais de realização da acção, etc.) e por último, com 9,1, com uma avaliação diagnóstica.

Ressalva-se portanto, um aspecto, que no nosso entender é positivo, que é o de nenhum dos inquiridos ter apontado a competência dos formadores como aspecto pelo qual estes ainda não haviam colocado em prática os saberes e conhecimentos.

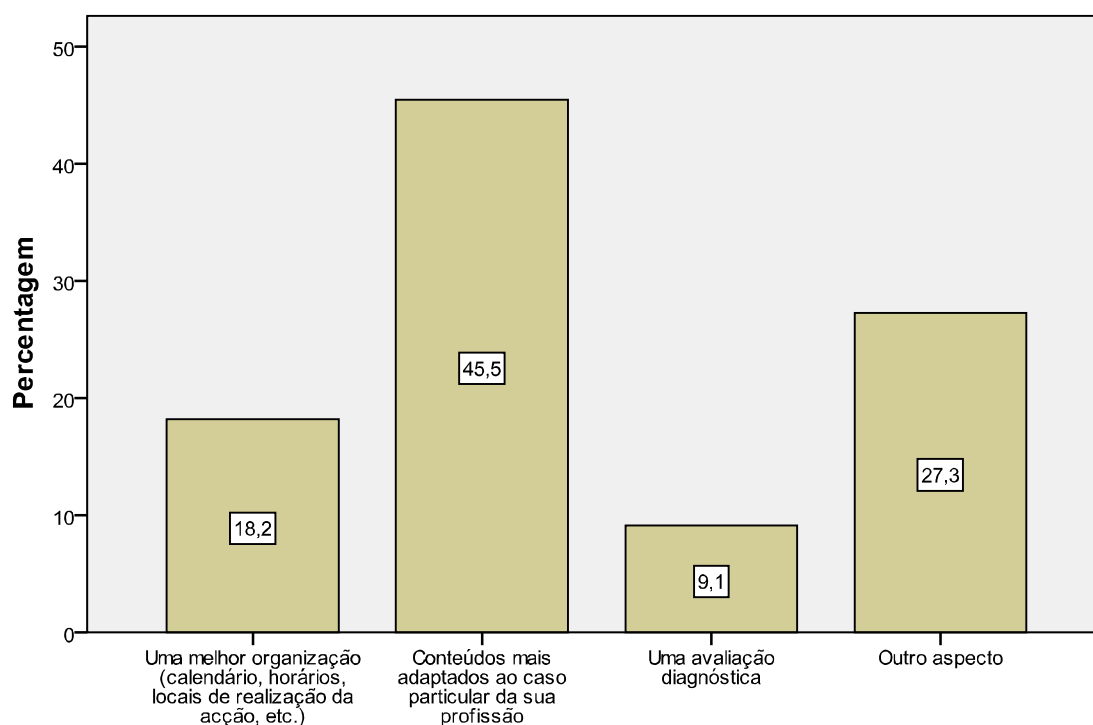


Gráfico 16 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o que os inquiridos consideravam essencial para que esta formação tivesse tido maior impacto a nível da aplicabilidade profissional dos conhecimentos.

Tendo em consideração a acção de formação, quer os conteúdos e conhecimentos transmitidos através desta, tenham sido ou não postos em prática, iremos observar agora, as seguintes questões: Se se considera competente, após a formação, para conceber, desenvolver e avaliar sessões de formação?; Se considera que adquiriu competências no domínio pedagógico-didáctico?; Se recomendaria esta acção de formação a outras pessoas.

Assim, pela ordem acima descrita apresentamos os seguintes dados:

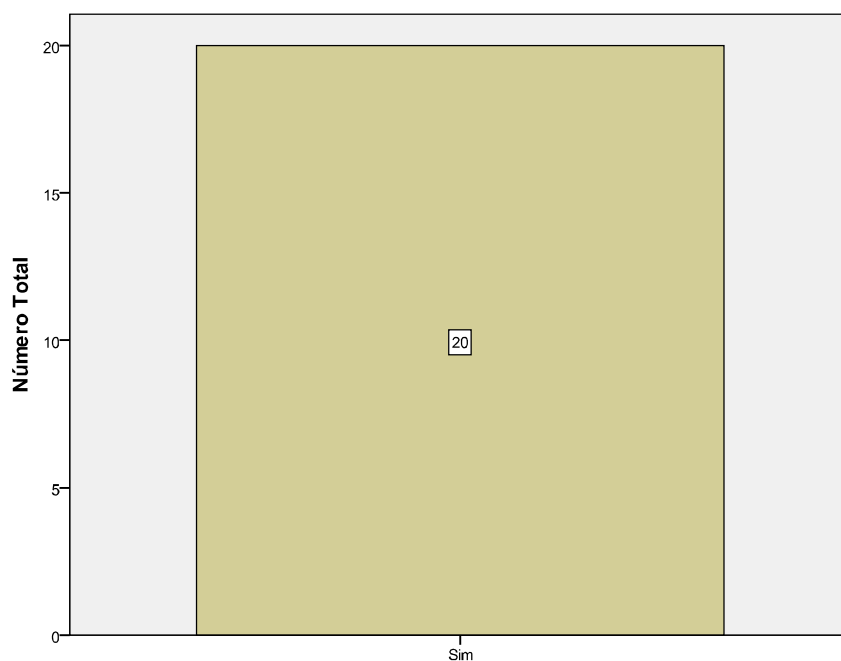


Gráfico 17 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: considera-se competente, após a formação, para conceber, desenvolver e avaliar sessões de formação?

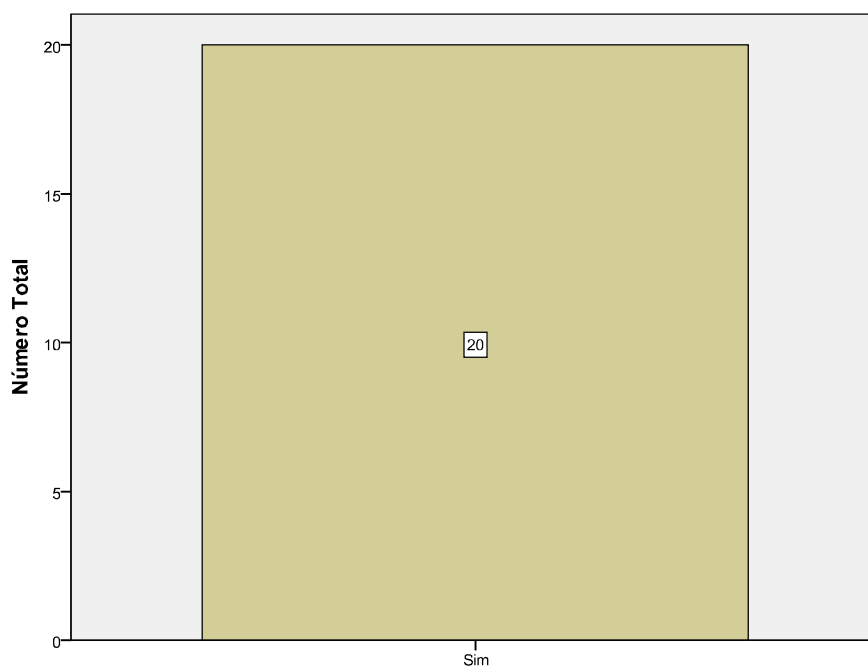


Gráfico 18 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Considera que adquiriu competências no domínio pedagógico-didáctico?

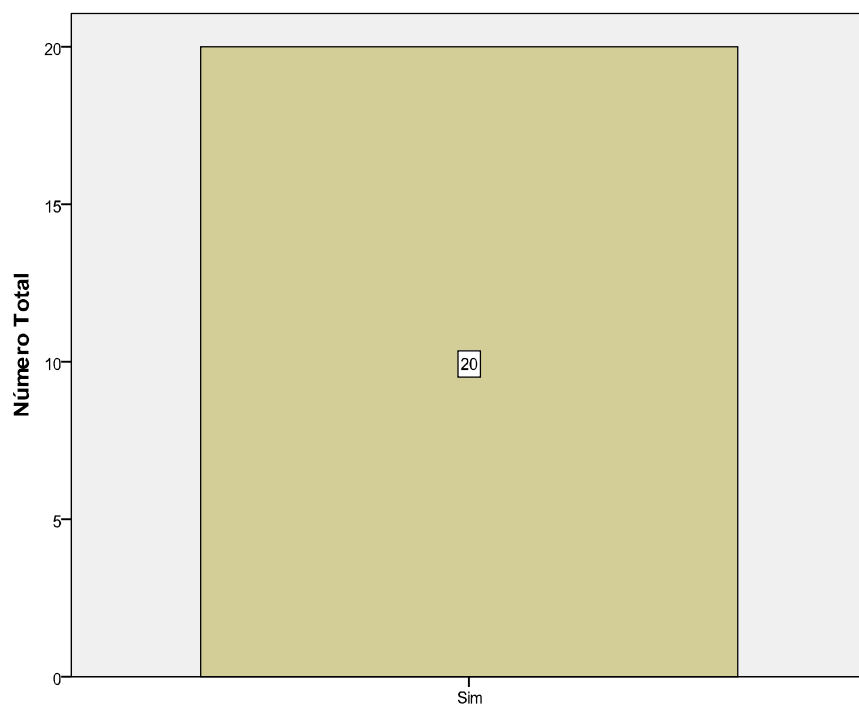


Gráfico 19 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com: Recomendaria esta acção de formação a outras pessoas?

Tendo em consideração os gráficos anteriores, podemos concluir que nestas três questões, todos os inquiridos responderam que sim, correspondendo a 100% das respostas.

Assim, para finalizar, questionamos estes ex-formandos, destas 3 acções de formação, se estariam interessados em frequentar outras acções de formação promovidas pela ADLML, e em caso afirmativo, quais, sendo várias as hipóteses.

Obtivemos portanto, à questão de “estaria interessado em participar noutras acções de formação”, os seguintes resultados:

Talvez por insatisfação com esta acção de formação, ou por não ter correspondido às suas expectativas pessoais e profissionais, 3 inquiridos responderam que não estariam interessados em participar noutras acções promovidas por esta associação. No entanto, a grande maioria, 17 inquiridos, responderam que sim, que estariam interessados, como podemos observar no gráfico seguinte:

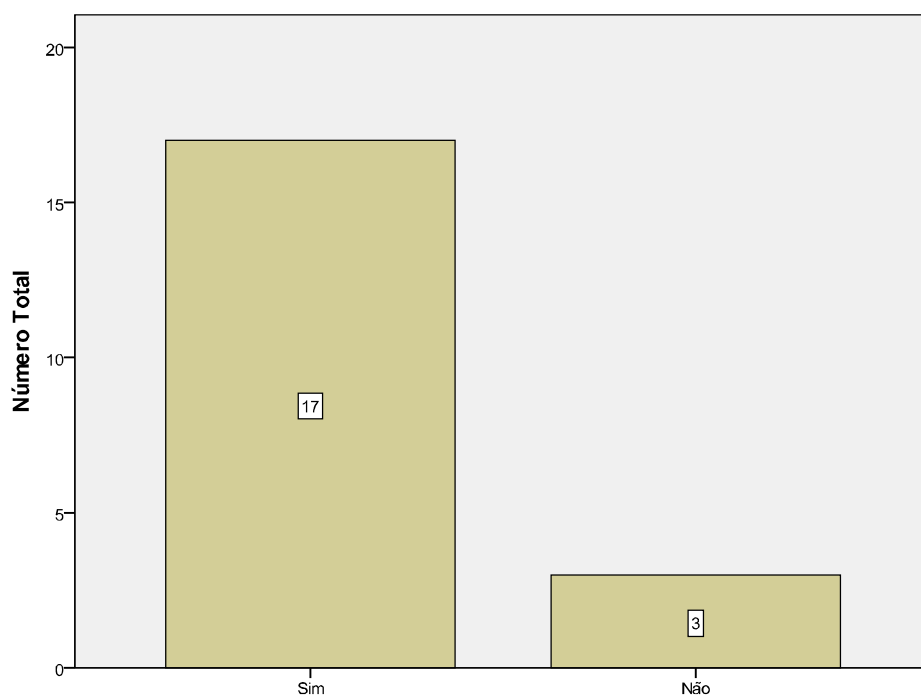
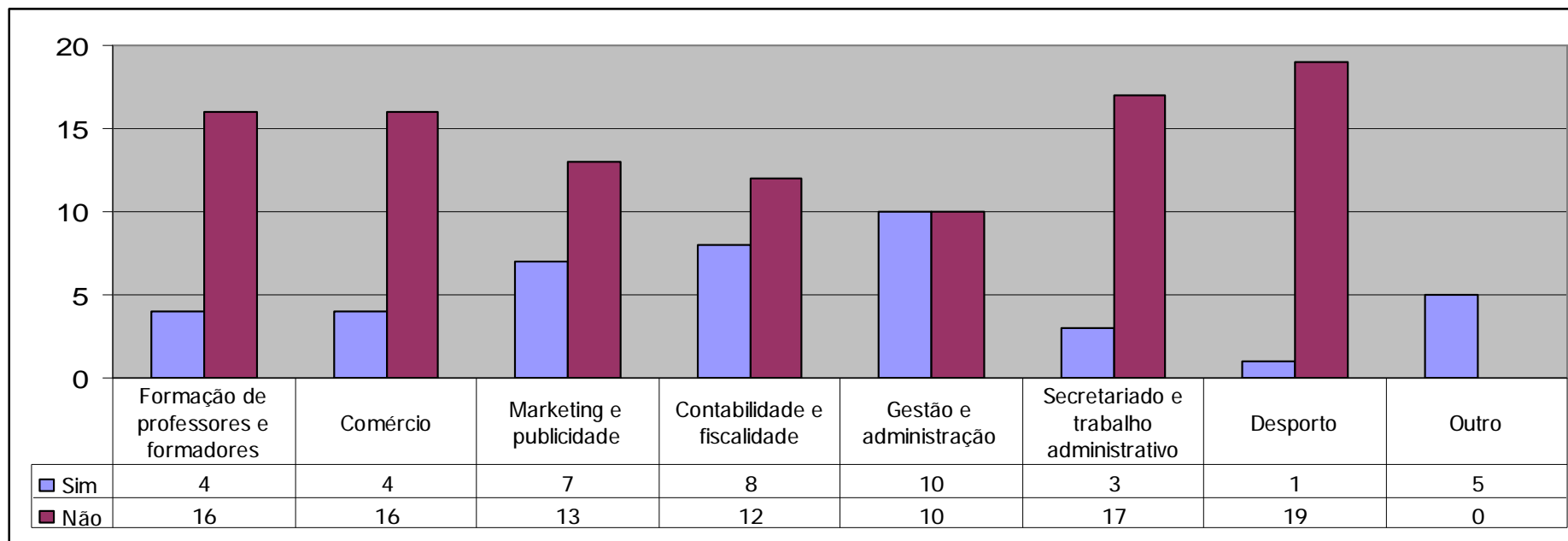


Gráfico 20 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o interesse ou frequência de outras acções de formação promovidas pela ADLML.

Assim, tendo em conta estes 17 inquiridos que responderam positivamente à questão anterior, iremos agora verificar quais as áreas que para este, gostariam mais de frequentar.

De acordo com o gráfico e tabela que se seguem, interrogamos os ex-formados sobre as suas áreas de interesse.

Gráfico 21 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo as áreas de interesse que desejava frequentar.



Podemos verificar que as suas áreas de interesse, estão relacionadas primeiramente com Gestão administrativa, de seguida a Contabilidade e a fiscalidade, depois o Marketing e publicidade, aparecendo depois a opção, Outro, na qual podemos referir as seguintes respostas: Fotografia, Estética/Cabeleireiro, Saúde, Técnicas audiovisuais, e área de inserção profissional em que esteja inserido naquele momento, de seguida temos com o mesmo número de respostas, a Formação de professores e formadores e o Comércio, depois Secretariado e trabalho administrativo, e por fim, a área do desporto.

“O que é formativo não é a prática
mas a reflexão sobre a prática”
António Nóvoa (2007)

V. Considerações Finais

É então, chegado o momento de ponderadamente colocar em evidência as conclusões mais importantes a retirar desta investigação/intervenção, assim como as limitações e as potencialidades do mesmo, tendo sempre em atenção que muitos destes factos são inerentes à natureza e à especificidade do próprio estudo, assim como ao momento em que se realizou.

Consideramos que este trabalho não se resume apenas a uma reflexão sobre as políticas europeias, nacionais e locais em torno da avaliação, pelo contrário, achamos que muito mais que isso, é uma intervenção que já vimos dar frutos, aquando da implementação do inquérito realizada para a ADLML de avaliação do impacto já colocado em prática, e acima de tudo uma intervenção ao nível dos pensamentos e mudanças dos mesmos no que diz respeito às práticas avaliativas, como, quando e quem participa.

Assim, tais problemáticas, num momento em que legislação e debates giram em volta das reformas públicas de educação, dos métodos de avaliação, das mudanças na visão do que é a subsistência das políticas de aprendizagem ao longo da vida num mundo em mutação constante, assim como o papel do desenvolvimento local e das instâncias associativas ligadas ao ensino, gera-se aqui um turbilhão de discussões e influências várias, que levam a que estas problemáticas tenham ainda mais pertinência na sua busca teórica e empírica.

Fundamentando-nos em autores como Lima, Canário, Afonso, entre muitos outros, parece configurar-se um paradigma alternativo ou de revisão sobre os assuntos relacionados com a educação e toda a panóplia de questões que a regem e a movem. Com a europeização das políticas e com a ‘polinização’ dos processos de individualização dos indivíduos e das sociedades, numa visão consubstanciada na primazia da pessoa como cidadão em detrimento da pessoa como aprendiz, assim como, de modo a perdurar um poder holístico e global sobre estas dimensões, escrutina-se aprofundar quais os poderes destas tomadas de decisões no nosso contexto nacional, e mais especificamente, no nosso contexto local.

De acordo com esta visão, não está de todo ausente das agendas de debate actuais sendo contemplada quer no plano político de maior amplitude (Conferencia de Hamburgo, 1997), quer no plano económico mais circunscrito (OCDE e Comissão Europeia pela inclusão e coesão).

Neste sentido a linha de separação “demasiado nítida” é desconstruída pela importância das transformações e reformulações sociais que, ao não se coadunarem com uma visão conservadora aliada ao vocacionalismo, implicam a observância de uma tendência da aprendizagem ao longo da vida

e das competências para a responsabilização do indivíduo na aquisição e processamento da informação, tornando-o deste modo figura central numa espécie de processo expiatório da responsabilidade do Estado (demissionário das suas funções de disponibilização de recursos), ignorando a heterogeneidade da população e favorecendo a discriminação estrutural através da promoção do individualismo. Isto é perfeitamente verificável através das estratégias dinâmicas de inserção praticadas pelo Estado, nas práticas de formação que visam o fomento da responsabilidade e pró-actividade do indivíduo na procura de qualificações e conhecimentos (carteira de competências).

Neste sentido, e de acordo com as prioridades da Presidência Portuguesa para a área da educação e formação profissional, a aprendizagem ao longo da vida é determinante para responder ao desafio da competitividade e do florescimento económico de modo a promover a inclusão social, uma cidadania mais activa e a realização pessoal e profissional de cidadãos que vivem e trabalham numa economia cada vez mais baseada no conhecimento.

As competências afloram assim, nos discursos oficiais e nas premissas que regem o campo educativo e formativo como meio de dominar simbolicamente as situações da vida, não entrando, como alguns afirmam, em conflito com o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Por conseguinte, com as reformas em curso, pretende-se que estas mesmas competências ligadas a práticas sócias, sejam a plataforma para a qualificação das populações com a finalidade de promover o crescimento económico, para o desenvolvimento da cidadania activa, para o alargamento da competitividade, para a inovação empresarial e para a produtividade do trabalho, de modo a direccionar essas competências para a flexibilização, transferibilidade, polivalência, e acima de tudo, qualificação e criação de uma sociedade de bem-estar.

Contudo, o meio por que se rege a educação e a formação profissional é um meio burocrático e onde os imperativos do mercado e do Estado, muitas das vezes, (re) direccionam como bem entendem. Assim, uma das questões de particular atenção é a que diz respeito à parte avaliativa de todo o processo.

A avaliação não é um acto isolado, tem em linha de conta interesses, quer estes sejam dos dirigentes, trabalhadores, a nível económico, etc.. Como vimos, é necessário adequar os meios, os métodos e as regras de formação segundo os contextos em que estas actuam ou vão actuar. A avaliação muito mais do que um mero momento, deveria ser, em nosso entender, uma maneira de

percepcionar as coisas, de verificação e de actuação, de modo direccionado para a melhoria ou mesmo para o mero conhecimento dos processos que estão em curso.

A avaliação do impacto é um desses momentos que é bem mais do que um mero momento, é um instrumento capaz de promover as três premissas atrás enunciadas: a melhoria e verificação, e se necessário, a actuação. Além disso, quando se faz o trabalho de cruzamento de dados entre os instrumentos de avaliação que se vão utilizando durante o decurso da acção e este instrumento de avaliação de impacto, os resultados podem ser bastante interessantes, como foi o caso do nosso estudo.

Porém, todos os estudos e pesquisas têm altos e baixos e também falhas e limitações. Uma das nossas maiores limitações foi o número reduzido do público que colaborou no nosso estudo. O número de respostas obtidas, apesar de adequado, visto que o número total de formandos não era muito superior, era mesmo assim reduzido devido ao baixo número de acções e, devido à falta de informações suficientes para o envio dos inquéritos por questionário (como é o caso da acção 1).

Outra das limitações que podemos apontar, foi a impossibilidade de inquirir os próprios empregadores dos inquiridos, pois temos a perfeita noção que nos daria uma visão mais abrangente e detalhada da problemática e os resultados seriam bem mais relevantes uma vez que conheceríamos as perspectivas de outros actores que intervêm e ajudam a construir a avaliação do impacto.

Contudo, nem tudo foram limitações, e contributos importantes foram dados. Um deles, bastante importante, foi poder 'dar a palavra' aos formandos acerca das suas actuais posições, não só face à formação mas face a esta em relação ao seu trabalho e às competências que agora possuem e que colocaram ou não em prática. Outro contributo, que em nosso entender foi alcançado, consistiu na possibilidade de criar um instrumento que não só serviu para esta investigação/intervenção mas também para o próprio uso da associação. Pensamos que tanto para eles, associação, como para nós foi uma mais valia a criação do instrumento e a análise dos resultados do mesmo.

Em relação aos resultados descritos neste relatório, podemos dizer que existe um grau de satisfação com a acção de formação e, ainda, embora não sejam todos, uma parte significativa aplica os conhecimentos obtidos (quase sempre e sempre). Outros formandos esperam ainda que possam um dia aplicar os conhecimentos adquiridos. Contudo, prestamos também atenção aqueles que consideraram pouco úteis e que não aplicam os conhecimentos. Apesar desta constatação verificamos que o grau de satisfação com a acção é elevado, o que nos faz equacionar que a sua não

aplicabilidade se deve a situação de desemprego ou/a obstáculos no próprio local de trabalho, questões estas, a merecer mais investigação no futuro.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar, não como limitação mas como uma aprendizagem, foram os trabalhos realizados de várias índoles, que seguem em apêndice, durante quase todo o tempo passado na instituição. Apesar do entrave de ocuparem bastante tempo na sua execução, o facto é que foram problemáticas bastante interessantes e que ajudaram também a enriquecer não só a nossa participação na respectiva associação, não só a nossa aprendizagem pessoal, como a contribuiu também para despertar para assuntos que podemos associar a este relatório.

Em suma, fazemos uma análise positiva do trabalho por nós desenvolvido, nomeadamente porque sentimos que fizemos algo que vai totalmente de encontro a um dos objectivos da associação, bem como aos nossos, que é o da melhoria e aplicabilidade.

Bibliografia

Bibliografia Referenciada:

- AFONSO, A. J. & ANTUNES, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, n.ºs 21-22, pp. 5-31.
- AFONSO, M. da Conceição & FERREIRA, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal. Descrição Sumária*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. In http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5177_pt.pdf (consultado em 13 Janeiro 2010).
- ALVES, P. (2004). *Currículo e Avaliação, Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos: O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ANTUNES, F. (2008). *A Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.
- BARBIER, Jean-Marie (1985). *A Avaliação em Formação*. Lisboa. Edições Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie *et al.* (1991). Tendances d'évolution de la formation des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 97, pp. 75-108.
- BELL, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAETANO, A. (Coord.) (2007). *Avaliação da Formação. Estudos em Organizações Portuguesas*. Livros Horizonte.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa. Educa.
- CANÁRIO, R. (2007). Multiplicar as oportunidades educativas. In *Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 167-173.
- CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa. Educa.
- CASTELLS, M. (2007). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, R. (Org.) (2007). *Contexto Organizacional, Orientações e Práticas de Educação de Adultos. Os Cursos EFA Numa Associação Local*. Editor ATAHCA.

- COMISSÃO das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
- CORREIA, J. A. (Org.) (1999). *Formação de Professores : da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto. Edições ASA.
- COSTA, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, nº 29, pp. 52-62.
- COSTA, J. A. & VENTURA, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, n.º 7, pp. 148-161.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Piaget.
- DE KETELE, J. M. (et al.) (1994). *Guia do Formador*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- ENGUITA, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde. Pedago.
- ERASMIE, T. & LIMA, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/Universidade do Minho.
- ESCORZA, T. (2003). From Tests to Current Evaluative Research. One Century, the XXth, of Intense Development of Evaluation in Education. *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1. Espanha. Universidade de Valência.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (org.) (1993). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- FAURE, E. (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa. Livraria Bertrand.
- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Complementam*. São Paulo: Cortez.
- GIDDENS, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- HADJI, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- HOVEN, R. & NUNES, M. (Org.)(1996). *Desenvolvimento e Acção Local*. Lisboa: Fim do Século.

JARVIS, P. (2000). Globalização e o Mercado da Aprendizagem. In Licínio C. Lima (Org.). *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp. 29-41

KEEP, E.(1999). UK 's VET Policy and the "Third Way": Following a High Skills Trajectory or Running Up a Dead end Street? *Journal of Education and Work*, 12/3, 323-346.

KIRKPATRICK, Donald L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco. Editor: Berrett-Koehler Publishers.

KUENZER, Zenaide A. (2003). Competência como Praxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*. Senac, Brasil. In <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm> (Consultado em 18 de Março de 2010).

LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

LE BOTERF, G. (1990). *L'ingénierie et L'évaluation de la Formation*. Paris. Les Editions d'Organisation

LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, Licínio C. (Org.) (1994). *Educação de Adultos. Fórum I*. Braga: Universidade de Adultos – Unidade de Educação de Adultos.

LIMA, Licínio C. (2005). *Cidadania e Educação: Adaptação ao Mercado Competitivo ou Participação na Democratização da Democracia*. Editor: L.C.L.

LIMA, Licínio C. (2006). *Educação Não Escolar de Adultos : Iniciativas de Educação e Formação em Contextos Associativos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos.

LIMA, Licínio (2007). Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão de Recursos Humanos. In *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miro*. São Paulo: Cortez, pp. 71-99.

MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. *Aprender ao Longo da Vida*, n.º.7, pp 10-18.

MONTEIRO, A. (2004). *Associativismo e Novos Laços Sociais*. Coimbra: Quarteto.

PACHECO, J. (1995). *Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma* Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. (2002). Fundamentos da Educação Escolar: Os Desafios da Socialização e da Formação. In *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Porto: edições Asa, pp. 119- 147.

📖PIRES, A. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagem e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT/MCES.

📖Programa Regional de Qualificação de Chefias Intermédias (2002). *Avaliação da Formação na Empresa*. Porto. Associação Empresarial de Portugal (Documento policopiado).

📖QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

📖REY, Bernard (2002). *As competências Transversais Em Questão*. São Paulo: ARTEMED

📖SANTOS, B. de Sousa (2005), A Crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, pp. 7-44.

📖SALGADO, C. M. (1997). *Avaliação da Formação – Interface Escola/Empresa*. Texto Editora.

📖SILVA, M. A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 13, n. 1, pp. 77-109.

📖SILVA, M. A. (2003). A “abordagem por competências”: resolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (IU). *A Página da Educação*, nº 129, p.21.

📖SOBRINHO, J. (2003). *Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo. Cortez Editora.

📖TIRA-PICOS, A. (1994). *A Avaliação Pedagógica Na Formação Profissional - Generalidades*. Lisboa. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Bibliografia Consultada:

📖ANTUNES, F. (2005). *Globalização e Europeização das Políticas Educativas: Percursos, Processos e Metamorfoses*. *Sociologia. Problemas e Práticas*, nº 47, pp. 125-143.

📖BARBOSA, V. (2006). A Pobreza e Desigualdades: Desafios para a Educação. *ICSW Conferenc: 32nd International Conference on Social Welfare*, (pp. 1-6). http://www.icsw.org/global-conferences/Brazil2006/papers/vitor_barbosa.pdf

📖CANÁRIO, R. (2007). *Educação Popular & Movimentos Sociais*. Lisboa: Educa/UIDCE.

📖CRUZ, Jorge (1998). *Formação Profissional em Portugal: Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*. Edições Sílabo.

📖DE KETELE. 1980. *Observer Pour Éduquer*. Peter Lang. Berne.

📖 DE KETELE, J. M. (1993). L' evaluation conjuguee en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 59-80.

📖 ENCONTRO INTERNACIONAL de FORMAÇÃO NORTE DE PORTUGAL_GALIZA, 2, (2001). Coimbra, J.L., Borrego, C., Fernandes, D. In *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal-Galiza: Construção de Competências Pessoais e Profissionais para o Trabalho*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.

📖 ESTRELA, A. & RODRIGUES, P. (Coord.) (1995). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.

📖 FIGUEIREDO, A. (2008). *A Educação Não Formal e o Desenvolvimento Local: O Contexto das Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Braga: Dissertação mestrado Educação Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

📖 LIMA, Licínio C. (1991). Produção e Reprodução de Regras: Normatismo e Infidelidade Normativa na Organização Escolar. *Inovação*, 4, 141-165.

📖 MACDONALD, B. (Ed.) (1976). *Changing the Curriculum*. London: Open Books.

📖 MACEDO, B. (1991). Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à génese da construção. *Inovação*, 4, 127-139.

📖 MARQUES, F. (2007). Centros RVCC: Análise da Situação e Propostas. In *Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 177-183.

📖 MELO, A. (2007a). A educação e formação de adultos em Portugal como um projecto de sociedade. In *Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 65-71

📖 MELO, A. (2007b). Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas. In *Portugal. Conselho Nacional de Educação (org.). Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 193-199.

📖 PARENTE, C. (1995). *Avaliação do Impacto da Formação sobre as Trajectórias Profissionais e a Competitividade Empresarial*. Mestrado em Políticas e Gestão de Recursos Humanos. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.

📖 PIRES, Ana L. (2005). Contributos para a Compreensão do(s) Conceito(s) de Competência. In *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia/MCTES, pp. 261-315.

ROLDOÃO, M. do Céu (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença, Lisboa.

STOER, S. R. & MAGALHÃES, A. M. (2005). *A Diferença Somos Nós. A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 33-39.

STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós.

Pesquisa em Sites oficiais na Internet

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/paulo-freire-300776.shtml?page=page2>
(Consultado em 15 de Janeiro de 2010).

http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html (Consultado em 11 de Janeiro de 2010).

http://www.mtss.gov.pt/preview_documentos.asp?r=796&m=PDF
(Consultado em 11 de Janeiro de 2010)

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Resolução do Conselho de Ministros n° 173/2007 (reforma da formação profissional). In http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/2007_rcm_173_07_11.pdf (Consultado em 20 de Fevereiro de 2010)

Decreto-Lei N°. 214/2007. Diário da República, 1ª Série – N° 214 – de 7 de Novembro de 2007

Decreto-Lei N°. 396/2007. Diário da República, 1ª Série – N° 251 – de 31 de Dezembro de 2007

Portaria N°. 230/2008 – de 7 de Março de 2008

Portaria N°. 781/2009 – de 23 de Junho de 2009

REFERENCIAS DOCUMENTAIS

Documentos da Associação ANIMAR.

Dossier da ADLML

Manual da Disciplina: Metodologia da Investigação em Educação – 2005/2006.

Apêndices

Apêndice 1: Guião da Entrevista ao Vice-Presidente da ADLML

Entrevistado: Doutor José Serra Peres, Vice – Presidente da ADLML e ex-coordenador da acção de formação: Formação Pedagógica Inicial de Formadores

1. Qual a génese desta associação? Quais as suas principais valências?
2. Estas valências têm-se alterado ao longo do tempo? Se sim, por que motivo?
3. Qual a motivação e a principal finalidade da implementação dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores aqui na associação?
4. Considera que este tipo de formação, favorece e vai de encontro com a política e missão da entidade, nomeadamente a política para a “melhoria”? Justifique.
5. A ADLML possui um plano estratégico para a formação, nomeadamente para a Formação Pedagógica Inicial de Formadores? Pode descrevê-lo?
6. Pode descrever o processo de concepção da formação? Quais as fases? Quem participa nesse processo?
7. Os objectivos, os conteúdos e as metodologias são definidos por quem?
8. Existe uma análise de necessidades? Com que objectivo?
9. Existe avaliação da formação? Em que momentos são realizados e com que instrumentos?
10. Na execução e implementação, o processo é estanque e burocrático ou possuem liberdade para o alterar e ajustar ao vosso contexto em específico?
11. Como ex-coordenador, sentiu dificuldades relacionadas com a formação? Se sim, de que tipo?
12. Se tivesse a possibilidade, mudaria algum aspecto referente à avaliação que aqui é realizada?

Apêndice 2: Questionário de Avaliação do Impacto para fins da Investigação/Intervenção

Peço-lhe que leia com atenção todas as questões, assinalando com um **X** ou com respectiva numeração, consoante as mesmas e quando for necessário escrever, faça-o com letra legível. Solicito a V/ colaboração, preenchendo o questionário com a máxima seriedade, lembrando que toda a informação será tratada em anonimato e mantida em confidencialidade.

(Não Preencher)

Data de realização do questionário ____/____/____

Nº do inquérito ____

Avaliação do Impacto da Formação

1- Sexo

1.1.Feminino

1.2.Masculino

2- Idade _____ anos

3- Profissão _____

4- Situação profissional

4.1.Empregado(a)

4.2.Estudante

4.3.Reformado(a)

4.4.Procura 1ª.Emprego

4.5.Doméstico(a)

4.6.Outra situação Qual? _____

5- Habilitações escolares

5.1.Inferior ao 1.º Ciclo de Ensino Básico (ou seja, inferior ao 4.º ano)

5.2.1.º Ciclo de Ensino Básico (4.º ano)

5.3.2.º Ciclo de Ensino Básico (6.º ano)

5.4.3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)

5.5.Ensino Secundário (12.º ano)

5.6.Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura)

5.7.Ensino Pós-Universitário (Mestrado ou Doutoramento)

6- Período que decorreu desde a realização da acção de formação?

6.1.Menos de 3 meses

6.2.De 3 a 9 meses

6.3.De 9 a 12 meses

6.4. Mais de 12 meses

7- Indique em que medida a acção de formação foi útil, relativamente aos seguintes aspectos:	Muito útil	Útil	Pouco útil	Inútil	Sem Opinião Formada
7.1. Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos					
7.2. Consolidação de saberes que já detinha					
7.3. Resolução de problemas do seu dia-a-dia					
7.4. Desenvolvimento pessoal					
7.5. Actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos					
7.6. Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro					
7.7. Melhoria das suas condições de empregabilidade					

8. Que mudanças verifica, no que se refere a conhecimentos e atitudes, em virtude da frequência desta acção de formação? (selecione apenas duas opções)

- 8.1. Aumento da sua formação a nível geral
- 8.2. Aumento dos saberes na área profissional
- 8.3. Aumento da satisfação Pessoal
- 8.4. Aumento da segurança no desempenho profissional
- 8.5. Nenhuma
- 8.6. Outra Qual? _____

9- Avalie o grau de satisfação da acção de formação frequentada

- 9.1. Muito Boa
- 9.2. Boa
- 9.3. Suficiente
- 9.4. Insuficiente
- 9.5. Muito Insuficiente
- 9.6. Sem Opinião Formada

10- Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso? (Se responder negativamente passe à pergunta 15 e responda a todas as questões a partir daí)

- 10.1. Sim 10.2. Não

11. Quanto tempo após o curso aplicou os conhecimentos?

- 11.1. De imediato
- 11.2. Após 1 mês
- 11.3. Após 2 ou 3 meses
- 11.4. Após 4 meses ou mais

12. Com frequência aplica os conhecimentos adquiridos?

- 12.1.Sempre
12.2.Quase sempre
12.3.Pouco
12.4.Nunca

13- Dos conhecimentos que adquiriu na formação, que percentagem efectivamente aplicou no seu posto de trabalho?

- 13.1.Tudo
13.2.Muitos
13.3. Poucos
13.3.Nada

14- Dê um ou dois exemplos de aplicação, no seu exercício profissional, dos conhecimentos adquiridos nesta acção de formação.

15- Caso não aplique profissionalmente os conhecimentos adquiridos, na sua opinião, o que considera essencial para que esta formação tivesse maior impacto a esse nível?

- 15.1.Uma melhor organização (calendário, horários, locais de realização da acção, etc.)
15.2.Formadores mais competentes
15.3.Conteúdos mais adaptados ao caso particular da sua profissão
15.4.Uma avaliação diagnóstica
15.5.Outro aspecto. Qual? _____

16- Considera-se competente, após a formação, para conceber, desenvolver e avaliar sessões de formação

- 16.1.Sim 16.2.Não

17- Considera que adquiriu competências no domínio pedagógico-didáctico

- 17.1.Sim 17.2.Não

18 - Recomendaria esta acção de formação a outras pessoas?

- 18.1.Sim 18.2.Não

19- Estaria interessado/a em frequentar outras acções de formação promovidas pela ADLML?

- 19.1.Sim 19.2.Não

20- Em caso afirmativo em que área (s) desejava frequentar?

20.1.Formação de Professores e Formadores

20.2.Comércio

20.3.Marketing e Publicidade

20.4.Contabilidade e Fiscalidade

20.5.Gestão e Administração

20.6.Secretariado e Trabalho Administrativo

20.7.Desporto

20.8.Outro

Qual? _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 3: Questionário de Avaliação do Impacto para fins da ADLML



Associação de Desenvolvimento Local do Minho-Lima

Avaliação do Impacto da Formação

3

1- Curso Freqüentado _____

2- Data de Realização do Curso: Início ___/___/___ Término ___/___/___

3- Período que decorreu desde a realização da acção de formação?

3.1. Menos de 6 meses 3.2. De 6 a 12 meses 3.3. Mais de 12 meses

4- Profissão _____

5- Situação profissional

- 5.1. Empregado(a)
- 5.2. Estudante
- 5.3. Reformado(a)
- 5.4. Procura 1ª. Emprego
- 5.5. Doméstico(a)
- 5.6. Outra situação Qual? _____

6- Habilitações escolares

- 6.1. Inferior ao 1.º Ciclo de Ensino Básico (ou seja, inferior ao 4.º ano)
- 6.2. 1.º Ciclo de Ensino Básico (4.º ano)
- 6.3. 2.º Ciclo de Ensino Básico (6.º ano)
- 6.4. 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)
- 6.5. Ensino Secundário (12.º ano)
- 6.6. Ensino Superior (Bacharelato ou Licenciatura)
- 6.7. Ensino Pós-Universitário (Mestrado ou Doutoramento)

7- Os conteúdos abordados pelo(s) formadore(s) foram adequados às suas necessidades?

7.1. Sim 7.2. Não

8- Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?

- 8.1. De imediato
8.2. Entre o 1 a 2 mês
8.3. Entre 2 e 4 meses
8.4. Após 4 meses ou mais
8.5. Nunca

9- Indique em que medida a acção de formação foi útil, relativamente aos seguintes aspectos:	Muito útil	Útil	Pouco útil	Inútil	Sem Opinião Formada
9.1. Compreensão/aprendizagem dos conteúdos					
9.2. Resolução de problemas no seu dia-a-dia					
9.3. Desenvolvimento pessoal					
9.4. Impacto ao nível do seu desempenho no local de trabalho					
9.5. Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro					
9.6. Melhoria das suas condições de empregabilidade					
9.7. Aplicabilidade dos conhecimentos no seu posto de trabalho					

10- Na sua opinião, o que considera essencial para que esta formação tivesse tido um maior impacto, seria necessário:

- 10.1. Uma melhor organização (calendário, horários, locais de realização da acção, etc.)
10.2. Formadores mais competentes
10.3. Conteúdos mais adaptados ao caso particular da sua profissão
10.4. Uma avaliação de necessidades no início do curso
10.5. Outro aspecto. Qual? _____

11- Como avalia a Utilidade da acção de Formação Frequentada

- 11.1. Muito boa
11.2. Boa
11.3. Suficiente
11.4. Insuficiente
11.5. Muito Insuficiente

12 - Recomendaria esta acção de formação a outras pessoas?

- 12.1. Sim 12.2. Não

13- Estaria interessado/a em frequentar outras acções de formação promovidas pela ADLML?

- 13.1. Sim 13.2. Não

14- Em caso afirmativo em que área (s) desejava frequentar?

14.1. Formação de Professores e Formadores

14.2. Comércio

14.3. Marketing e Publicidade

14.4. Contabilidade e Fiscalidade

14.5. Gestão e Administração

14.6. Secretariado e Trabalho Administrativo

14.7. Desporto

14.8. Outro Qual? _____

Muito obrigado pela sua colaboração!

Apêndice 4: Tabelas de Contingência

Tabela de contingência p7.1 * p10

Contagem

		p10: Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		Total
		Sim	Não	
p7.1:	Muito útil	5	2	7
Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos	Útil	3	9	12
	Inútil	0	1	1
Total		8	12	20

Tabela 1 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Aprendizagem de conhecimentos/novos conteúdos e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela de contingência p7.2 * p10

Contagem

		p10: Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		Total
		Sim	Não	
p7.2:	Muito útil	2	4	6
Consolidação de saberes que já detinha	Útil	6	4	10
	Pouco útil	0	3	3
	Inútil	0	1	1
Total		8	12	20

Tabela 2 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Consolidação de saberes que já detinha e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela de contingência p7.4 * p10

Contagem		p10:		Total
		Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		
		Sim	Não	
p7.4:	Muito útil	6	4	10
Desenvolvimento pessoal	Útil	2	7	9
	Inútil	0	1	1
Total		8	12	20

Tabela 3 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Desenvolvimento pessoal e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela de contingência p7.5 * p10

Contagem		p10:		Total
		Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		
		Sim	Não	
p7.5:	Muito útil	5	4	9
Actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos	Útil	3	7	10
	Inútil	0	1	1
Total		8	12	20

Tabela 4 – Distribuição do número de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Actualização e aperfeiçoamento de conhecimentos e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso

Tabela de contingência p7.6 * p10

Contagem		p10:		Total
		Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		
		Sim	Não	
p7.6:	Muito útil	8	4	12
Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro	Útil	0	6	6
	Pouco útil	0	1	1
	Inútil	0	1	1
Total		8	12	20

Tabela 5 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Actividade profissional que espera vir a desempenhar no futuro e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Tabela de contingência p7.7 * p10

Contagem		p10:		Total
		Já aplicou profissionalmente os saberes aprendidos, após a frequência do curso?		
		Sim	Não	
p7.7:	Muito útil	6	3	9
Melhoria das suas condições de empregabilidade	Útil	2	4	6
	Pouco útil	0	3	3
	Inútil	0	1	1
	S/ opinião formada	0	1	1
	Total	8	12	20

Tabela 6 – Distribuição do número total de participantes na acção Formação Pedagógica Inicial de Formadores da ADLML de acordo com o cruzamento entre: Melhoria das suas condições de empregabilidade e a Aplicabilidade profissional dos saberes apreendidos, após a frequência do curso.

Apêndice 5: Textos realizados ao longo do estágio no âmbito do projecto e-qualificação

TEMA: ACTIVIDADES FORMATIVAS

FICHA DE LEITURA 1

<i>Autor da Ficha: Ana Barros</i> <i>Número de estudante:</i> <i>Data: 21-04-2010</i>	<i>Autor: António Cachapuz, João Praia, Jorge Manuela</i> <i>Data: 2004</i> <i>Título do artigo: Da Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: um Repensar Epistemológico.</i>
IDEIAS PRINCIPAIS <p>O presente artigo refere-se à construção da Educação em ciência, com a finalidade de lhe determinar a origem lógica, o valor e o objectivo. Tem como análise a interdisciplinaridade e a transposição educacional dos vários campos do saber em Educação em Ciência, assim como clarificar para quê e para quem.</p> <p>Edgar Morin (1999, referenciado pelos autores), no início do artigo, remete para a ideia de que, o futuro era visto como algo garantido, contrariando o que se passa no século XX, ao conduzir-nos para a ideia contrária de imprevisibilidade, “ (...) <i>o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesmo, permanentemente, o risco de ilusão e do erro</i>” (p. 86). Ou seja, a ideia tradicional de conhecimento como algo imutável está longe das lógicas de complexidade em que navega hoje em dia, dependendo muito de nós, como cidadãos activos, o rumo das transformações, com vista a “<i>formação de cidadãos cientificamente cultos</i>”. Muitas destas lógicas, de prever e criar o futuro, assim como a apropriação de outras áreas disciplinares, enquadram-se no âmbito da Educação em Ciência. Contudo, tal apropriação disciplinar não se trata de uma mera junção disciplinar, mas sim, a junção de um quadro teórico no qual resulta, a apropriação de uma nova área do conhecimento, a Educação em Ciência. E uma vez que a interdisciplinaridade se constrói, “<i>o quadro teórico fica também dependente da maturidade epistemológica dessas mesmas disciplinas de partida</i>”.</p> <p>O campo do ensino das ciências é fruto de pesquisas aprofundadas e de ligações com o terreno onde se desdobra o desenvolvimento. No caso específico dos professores, têm de ter a pesquisa como instrumento diário da sua profissão, pois é com este, no campo da praxis, que se abrirão novos quadros conceptuais de referência epistemológica para integrar nos valores actuais. A questão da justificação social em articulação com a concepção epistemológica é que vai fazer com que se transforme pendências como, o <i>sobre o quê</i> mas também o <i>para quê</i> e o <i>como</i>.</p> <p>Do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, elaborado pela Comissão Europeia em 2000, na cidade de Lisboa, saíram duas ideias chave. A primeira tem a ver com o direito à aprendizagem para todos, de modo à participação sustentável na sociedade do conhecimento, a segunda tem a ver “<i>Inovação no ensino e na</i></p>	

aprendizagem”, com a utilização de novos métodos de ensino eficazes e que respondam à oferta formativa, ou seja, a primeira ideia tem a ver com o *para quem* a Educação em Ciência, e a segunda tem a ver com os modos de ensino das ciências, do *como*.

Contudo, o que é colocado no currículo tem de ser coerentes com as áreas do conhecimento de modo a que esta contribua para o enriquecimento do conhecimento e das competências, que não se possa aprender de outra forma se não formalmente, e que o que se aprenda tenha valor. (Milner, 1986, referenciado pelo autor). Como referem alguns autores, o mais complicado é mostrar que o que se aprende tem valor, ou seja, o *para quê*. Aqui a prioridade deve ser a “*formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar activamente e responsabilmente em sociedade que se querem abertas e democráticas*”(Chassont, 2000, citado pelo autor).

Aprender a fazer Ciência, é a competência para desenvolver percursos de pesquisa e resolução de problemas, e hoje em dia, ser especialista na área da educação, é bem complexo pois envolve a vertente política, a economia e o social.

Comentários pessoais

Actualmente, a Ciência não se pode desvincular das outras componentes do conhecimento, da cultura humana e da ética, assim como, na Educação em Ciência não se pode ignorar que esta intervém activamente na perspectiva de como é o mundo.

Por conseguinte, temos de ser capazes de encontrar novos meios, instrumentos e respostas adequadas para cativar os mais jovens para os estudos científicos e principalmente para a sua utilidade, quer ao nível social, científico e tecnológico. Assim como, cabe também aos responsáveis pelas políticas públicas educativas promover modos de envolvência sócio-cultural em que a educação tenha um lugar de primazia ao nível das aprendizagens, ao nível das metodologias e estratégias de ensino, de modo a motivar os alunos.

A cooperação entre professores das Ciências e as outras áreas disciplinares da educação, adquire assim todo o sentido, quando se pretende mudar o rumo autoritário e reducionista que a Ciência detinha anteriormente, passando a ser entendida como valorizadora do conhecimento científico, numa constante envolvência com o mundo. E é neste sentido que a reflexão sobre a ética e os valores, estende-se à Ciência escolar, como aconselha a Unesco “*a que o ensino das ciências deve incluir ética da ciência, bem como formação em história, filosofia e sobre o impacto cultural da ciência*” (Unesco, 1999, referenciado pelos autores).

Dado que, a maneira como se ensina a Ciência, tem relação directa com o modo de a conceber, torna-se pertinente (re)configurar a formação dos professores assim como a concepção das aprendizagens, de modo a que a interdisciplinaridade seja uma real patente.

Em suma, como refere Fernando Pessoa, “o mundo não é uma ideia minha mas, a minha ideia do mundo é uma ideia minha”, então façamos com que parte da nossa ideia seja a que a Educação em Ciência faça parte da qualidade do nosso compromisso social e ético.

FICHA DE LEITURA 2

<p><i>Autor da Ficha: Ana Barros</i> <i>Número de estudante:</i> <i>Data: 21-04-2010</i></p>	<p><i>Autor: José Antonio Acevedo Díaz</i> <i>Data: 2004</i> <i>Título do artigo: Reflexiones sobre las Finalidades de la Enseñanza de las Ciencias: Educação Científica para la Ciudadanía</i></p>
<p>IDEIAS PRINCIPAIS</p> <p>Este artigo tem como objectivo reflectir acerca das finalidades do ensinamento das ciências, tendo como ênfase o papel dos professores. Para isto, será abordado a relevância e a finalidade do conceito de ciência escolar e da sua aprendizagem, tendo em conta os diversos pontos de vista sobre o assunto. Será também abordada a noção de alfabetização científica, e por último, observar as principais propostas do movimento educativo Ciência-Tecnologia-Sociedade e estabelecer a ligação com a finalidade do ensinamento das ciências destinadas ao projecto de alfabetização científica, de modo a que cada indivíduo possa exercer uma cidadania activa num mundo em constante evolução científica e tecnológica.</p> <p>Este autor, professor, começa por relatar histórias que se passaram na sua sala de aula, onde os alunos o questionavam acerca da importância das ciências para o seu futuro. A sua resposta era a mais óbvia: <i>“ya lo verás más adelante o en los próximos cursos”</i>.</p> <p>Na Espanha e no resto do mundo, a importância das ciências apenas permanecia no ensino universitário, pois a pedagogia de ensinamento em uso, principalmente no ensino aos mais novos, era apenas no sentido de uma aprendizagem preliminar, de introdução. Passados trinta anos, como refere o autor, muitas coisas mudaram na sociedade mundial, contudo, em Espanha, no âmbito da educação, a visão da finalidade do ensinamento das ciências continua a ser no sentido preliminar. Como refere Pilot (2000, referenciado pelo autor) num congresso da UNESCO, um dos maiores problemas com que se depara a transformação da visão curricular do ensino das ciências, <i>“orientada a satisfacer los nuevos desafíos que plantea la sociedad contemporánea”</i>, é a visão universitária que apenas proporciona o ensino das ciências, ao nível dos anos que antecedem a universidade, à restrição da explicação de conceitos científicos e inculcar o gosto pela aprendizagem científica. Contudo, na opinião de outros autores, como Kuhn (1962), seria bastante importante instruir durante um período bem mais alargado, os conceitos e aplicações dos paradigmas científicos, para que no futuro a ciência fosse encarada como “ciência normal”, que se aplica na prática dos científicos profissionais.</p> <p>Porém, a finalidade do ensinamento das ciências, segundo o autor, é claramente elitista, não respondendo a outras ou a todas as necessidades da sociedade. Este facto, tende a criar o desinteresse nos alunos pelas ciências e pelo gosto pelas disciplinas científicas.</p> <p>Para os professores, a matéria que estes leccionam é sempre de grande importância para a formação dos alunos. Mas esta é a visão dos professores, será também a dos alunos? E tendo em conta a construção de uma cidadania participativa e democrática, prosseguir os estudos, etc., também se coloca a questão: <i>“¿quién decide lo que es relevante en la ciencia escolar?”</i> (p.).</p> <p>Muitos científicos académicos e professores, proferem a sua opinião, que vai no sentido de que, seja em qualquer nível de ensino, quando o currículo organiza as disciplinas, por exemplo de física, química, biologia, etc., estas apenas preparam para a continuação dos estudos superiores nessas áreas. Contudo, outros autores referem uma resposta alternativa que vai no sentido do ensino das <i>“ciencias destinada a promover una ciencia escolar más válida y útil para personas que, como ciudadanos responsables, tendrán que tomar decisiones respecto a cuestiones de la vida real relacionadas con la ciencia y la tecnología”</i>.</p> <p>Como refere a tabela 1., presente no artigo, as finalidades do ensino das ciências, pode ser de carácter útil e prático, aplicado na vida quotidiana, aplicado nas responsabilidades e decisões que tenhamos que tomar em assuntos públicos, exercendo assim o nosso exercício de cidadania activa e democrática, ou até mesmo para aplicar no mundo do trabalho. Assim, é eminente a extensão da Educação em Ciência por todos os níveis escolares, e quem o diz, são as demandas do futuro, que levam a novas finalidades educativas do ensinamento das ciências. Mas para isto é necessário, a incorporação das didácticas experimentais em ciências, <i>“alfabetización científica”</i>, que tem como finalidade a ampliação do ensino das ciências.</p> <p>As mudanças radicais da sociedade do conhecimento, levaram a que a alfabetização científica e também tecnológica, se estende-se a todas os indivíduos, já que se inclui nas principais políticas educativas e nos organismos internacionais de prestígio nestas áreas. Fourez (1997, referenciado pelos autores), até compara <i>“esta fuerte promoción de la alfabetización científica y</i></p>	

tecnológica, necesaria para vivir hoy en un mundo cada vez más impregnado de ciencia y tecnología y en la nueva sociedad de la información y el conocimiento, con la alfabetización lecto-escritora que se impulsó a finales del siglo XIX para la integración de las personas en la sociedad industrializada”.

Por conseguinte, e perante o que foi explanado, há que também prestar atenção às normas e valores sociais e culturais, e relaciona-los com as questões tecnocientíficas. O aluno deve dispor de suficientes oportunidades e conhecimentos para que possa tomar as suas próprias decisões e para seguir o ramo científico, e aqui a alfabetização científica ganha bastante peso, contudo, muitos críticos, avançavam com a ideia de que esta seria uma meta inalcançável.

Porém, e em suma, para conseguir uma alfabetização científica coerente com os princípios e objectivos educativos mais amplos, é necessário atender às necessidades pessoais dos alunos e da sociedade em que estes estão inseridos, mobilizando assim, os ideais educativos para a ciência, para a tecnologia e para a sociedade relacionando-os com os ideais da ética, de democracia activa e participativa e da cultura.

“Para los futuros ciudadanos de una sociedad democrática, la comprensión de las relaciones mutuas entre ciencia, tecnología y sociedad puede ser tan importante como la de los conceptos y procesos de la ciencia”. (Gallagher (1971: p. 337)).

Comentários pessoais

No caso específico da alfabetização científica, em meu entender, o que falta é construir um currículo que dê especial atenção ao ensino das ciências, esclarecendo bem os seus fins e os seus principais objectivos, sem que este propósito apenas navegue nas margens do currículo ou do chamado currículo oculto.

É necessário que as várias ciências se complementem, se juntem para despertar o gosto e a motivação pelo seu estudo desde os primeiros níveis de ensino, e quem sabe a sua progressão no ensino universitário, mas já conscientes do que é a ciência e de como esta pode servir para desenvolver o indivíduo em várias vertentes do seu percurso não só escolar mas também de vida.

Como sabemos, vários são hoje em dia os meios em que podemos “aprender” ciência, sem que seja pelo ensino formal, através da rádio, televisão e imprensa, que proporciona nos alunos também uma certa motivação. Contudo, em meu entender, o papel principal está na função e no papel dos professores, que tem de manter consciente e explícita a discussão sobre as principais finalidades da educação científica, ou seja, um debate, que infelizmente quase sempre não existe.

Devemos olhar a ciência como algo que desenvolve o homem para a compreensão da cidadania, da participação democrática, da tomada de posições em assuntos importantes, de modo a que este, através do cruzamento entre Ciência-Tecnologia-Sociedade, possa e consiga exercer o seu direito de cidadão pró-activo, ciente das constantes mudanças económicas e sociais que o mundo vem enfrentando.

TEMA: DIDÁCTICA

A educação do homem como é vista hoje em dia, é considerada como *“um problema duma excepcional dificuldade, em grande número de países e em todos, sem excepção, como uma tarefa da maior importância. É um assunto eminente, duma envergadura universal, para todos os homens que se preocupam em melhorar o mundo de hoje e em preparar o de amanhã”* (Faure, 1977, pág. 17). Assim, deve ser preocupação e interesse de todos, uma plena, rigorosa e exemplar educação, transmitida e adquirida através das melhores e das mais diversas técnicas e métodos possíveis.

A didáctica, termo oriundo do grego, que significa arte ou técnica de ensinar, estuda a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e das técnicas de ensino – aprendizagem e que se destinam a colocar em prática a teoria pedagógica. Esta arte ou técnica, não existe por si só. Para que esta possa por em prática o seu papel pedagógico, é necessário a intervenção dos seguintes actores: o professor, o aluno, a disciplina com as respectivas matérias e conteúdos, o contexto onde decorre a aprendizagem e as correspondentes estratégias metodológicas. Todos estes elementos podem ser fortes condicionadores do equilíbrio, que se deseja favorável, para o que se pode chamar de didáctica eficaz.

A conexão, currículo e didáctica, caminham a par nos dias que correm, tendendo esta última a favorecer o trabalho desenvolvido na sala de aula e respectivamente o currículo e a sua transmissão. Como é de conhecimento, nem sempre o legado do currículo é simples, é necessário o cumprimento dos objectivos, uma adequada selecção e uso das melhores estratégias didácticas, que não podem ser apartadas do conteúdo, do contexto e da sua finalidade. Torna-se assim, imprescindível a estreita colaboração entre a elaboração do plano curricular e a escolha de estratégias didácticas.

Assim, e através da experiência que cada um de nós já teve numa sala de aula nos seus tempos de escola, é de conhecimento geral que o método mais utilizado para a transmissão de saberes e conhecimentos através do professor, é o método expositivo. Este método consiste na transmissão de informação e conhecimento em que a participação do aluno é mais passiva e onde a sequencia dos conhecimentos e o tipo de conteúdos são definidos pelo professor. Este método tem como principais regras a definição explícita dos objectivos, o planeamento e organização sequencial das ideias e dos conteúdos, a recolha de técnicas que potenciam a aprendizagem, dever ser simples e preciso utilizando imagens e exemplos, elaborando sempre que possível uma síntese final após a exposição.

Por conseguinte, para que este método de exposição seja eficaz, é necessário que o professor prepare as aulas segundo alguns pressupostos como: divulgação e explicação dos objectivos que deveram ser alcançados, de forma clara e sem ambiguidades, desenvolver com clareza todos os assuntos e matérias não avançando para outra matéria sem que a anterior esteja totalmente compreendida, dar exemplos práticos e de fácil compreensão para que o aluno assimile com as suas vivências do dia-a-dia e por isso a aprendizagem se torne mais significativa, e sempre que necessário e possível, conjugar este método com outros de modo a que estes actuem mutuamente para um fim comum.

É portanto um tipo de ensino onde, os objectivos são intencionais, sistematizados e com alto grau de organização. São assim preparados para que a aprendizagem seja significativa, e para

isto é necessário que haja uma orientação inicial dos objectivos de ensino aprendizagem, uma transmissão e assimilação da matéria nova, consolidação e aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e hábitos, aplicação desses mesmos conhecimentos, sua verificação e avaliação.

Este método pode ainda melhorar a sua funcionalidade, se o professor estiver actualizado com as notícias, se conhecer melhor as características dos seus alunos, se dominar várias técnicas didácticas e metodológicas, tornando-se assim uma tarefa de pensamento didáctico para o aluno. Este tipo de tarefa poderá até ser vista como uma ferramenta para derrotar o fracasso escolar, já que, se o professor explicitar e dirigir os objectivos, se estruturar o conhecimento, e se acima de tudo incorporar as estruturas a aprender com as vivências diárias do aluno e do seu conhecimento prévio, a sua aprendizagem será muito mais significativa e não uma mera reprodução mecânica e repetitiva sem incorporação e significado por parte do aluno.

Em suma, o professor tem o papel de ensinar os conceitos, desenvolve-os, implementando uma instrução directa, assente numa aprendizagem cooperativa, desenvolvendo as discussões na sala de aula acerca dos assuntos que foram apresentados e elaborando sempre planificações de actividades lectivas a longo, a médio e a curto prazo. O ensino deverá ser assumido como indutor e promotor da aprendizagem, suportado em parâmetros de acção, tendo em consideração a teoria e as práticas pedagógicas.

É neste espaço de praxis que a pedagogia encontra o seu espaço para a transmissão de um qualquer saber exigido, possuindo desta feita, formas próprias e comuns a qualquer saber, que se expressam segundo determinados enunciados e objectivos, no enquadramento e tratamento dos conteúdos, da identificação e desenvolvimento de competências, na selecção e implementação de estratégias e na aplicação e significação de modos de avaliação.

TEMA: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 2010

Como sabemos, a Educação é um pilar e direito essencial nas sociedades, onde mulheres e homens de todas as idades, em qualquer parte do mundo, através dela, e da acepção de Jomtien (1990) de “Educação Para Todos” (EPT), podem contribuir para conquistar um lugar no mundo, na construção de um meio mais seguro, mais sadio e mais próspero social e culturalmente.

Assim, numa perspectiva de reduzir a pobreza e as desigualdades, foram criados instrumentos de modo a conseguir atingir esse objectivo. A declaração do Milénio adoptada em 2000, fez com que os países ricos e pobres fizessem tudo o que estava ao seu alcance para

“erradicar a pobreza e promover a dignidade e igualdade humanas e alcançar a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental” (Barbosa, 2006, p. 1), numa perspectiva de atingir até 2015, ou antes, as metas de combate à pobreza e o avanço do desenvolvimento. Já em Abril de 2000, reuniram-se em Dacar, os principais participantes da cúpula Mundial de EPT, com o objectivo de se comprometerem em alcançar as metas mencionadas anteriormente, para cada cidadão e cada sociedade. Esta acção é um marco, no compromisso de acção, onde os governos reforçam as suas responsabilidades, quer através de parcerias, ou pela cooperação com agências e instituições nacionais e internacionais. Estas acções, reafirmam a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que toma como demanda o direito às crianças, jovens e adultos à educação, a uma aprendizagem que satisfaça as suas necessidades básicas, no triplo sentido de saber-saber, saber-ser e saber-fazer, com o intuito de que, com essas ferramentas possam *“melhorar as suas vidas e transformar as sociedades”* (Barbosa, 2006, p. 1). Contudo, nem tudo é tão simples, num mundo onde persistem tantas desigualdades económicas e onde por isso, muitos países não possuem os recursos necessários para alcançar essas metas de EPT. Então, será necessário, que haja uma ajuda, uma doação por parte de agências financeiras bilaterais e multilaterais, do Banco Mundial e dos bancos regionais, reforçando assim uma iniciativa de desenvolvimento de estratégias globais de recursos e providência de apoio. Cada Plano Nacional de Educação Para Todos, deverá obedecer a um número de premissas, que não são mais do que, condutores do processo, os quais os governantes terão de fazer cumprir.

A UNESCO, junto com os outros parceiros, exerce o seu mandado de coordenação no processo de EPT. Neste sentido, é convocada anualmente uma reunião, que serve como retorno por parte das instituições específicas de fornecimento de dados, do cumprimento ou não dos compromissos assumidos em Dacar.

Os enormes desafios que se põem à educação contra a pobreza e desigualdade, está assente na demanda: *“A educação é da e para a sociedade”*, que se encontra entre dois pólos que se opõem mas que ao mesmo tempo se sustentam, *“Ela é vítima da pobreza e ao mesmo tempo a força para a saída da pobreza”*. Ou seja, a educação é o meio para sair da pobreza e conseguir alcançar os objectivos da EPT, onde o cidadão é actor participante da sua aprendizagem e na sociedade, mas ao mesmo tempo, pode ser vítima dela, ao não ter a acesso à educação, ou por vontade própria ou por influencia familiar e cultural não ter intenção de aprender. *“Como se pode romper com o círculo vicioso: Há pouco dinheiro para a educação devido a pobreza e há pobreza porque as pessoas não possuem as competências necessárias*

para produzir em quantidade e qualidade necessária?” (Barbosa, 2006, p. 5). Como refere o autor, a pobreza cria desigualdades tanto entre países como dentro do próprio país, aos níveis da tomada de decisão, de participação e de injustiça. É portanto, necessário que os governantes mundiais e nacionais assumam a EPT como pleno direito, e para isso será necessário adequar os conteúdos curriculares às necessidades sociais, económicas individuais dos cidadãos, tendo em conta as suas experiências de vida, nunca descurando dos aspectos culturais e das tradições, e aperfeiçoando as metodologias e as técnicas, para que o principal activo da aprendizagem seja o aluno, e se ultrapasse a ideia de que os alunos de classe desfavorecida, estão destinados e estereotipados a um trabalho na sua classe social e não numa classe superior.

Por conseguinte, a educação de adultos, como já referia Dewey (1916), deve ser de equidade em todos os países, deve favorecer a aquisição de conhecimentos, capacidades de agir na sociedade, reflexão sobre a sua aprendizagem, melhoria na criação das famílias e de formas de combater a pobreza, exercendo cidadania, por forma a combater a discriminação entre países e entre pessoas. Porém, essa educação pode não ser exclusivamente apreendida pela via formal, mas também através da educação informal. O autor Aronowitz (2005), demonstra que o que está em causa é o fracasso da escola como principal emancipadora de uma educação igualitária, e que os alunos aprendem mais fora da escola, nas suas experiências culturais, através da família e dos pares, do que propriamente na escola. Defende a construção de um currículo que não seja oculto, mas um currículo *“conectado com a vida social e cultural dos jovens e a necessidade se ser pensado um currículo que atenda os desafios colocados pelo mundo contemporâneo do trabalho imaterial, do mass media e da cultura popular e que considere os movimentos sociais como espaços educativos”* (p.5). O processo de escolarização massificada do ensino, tem mostrado que apesar das instituições escolares na teoria estarem abertas a aceitar os alunos das várias classes sócias, o facto na prática é que, estas instituições ainda privilegiam certos grupos e exclui outros, e ainda desvalorizam a cultura, por exemplos dos imigrantes, e o conhecimento adquirido através dos *media*.

Como refere o educador Paulo Freire: *“No fundo há só dois métodos educativos diferentes, um visando a domesticação do homem e outro visa a libertação do homem, não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adoptarem uma atitude critica face ao seu meio”* (Barbosa, 2006, p.5).

TEMA: EDUCAÇÃO E VALORES

Como sabemos, a Educação é um pilar e direito essencial nas sociedades, onde mulheres e homens de todas as idades, em qualquer parte do mundo, através dela, e da aceção de Jomtien (1990) de “Educação Para Todos” (EPT), podem contribuir para conquistar um lugar no mundo, na construção de um meio mais seguro, mais sadio e mais próspero social e culturalmente.

Assim, numa perspectiva de reduzir a pobreza e as desigualdades, foram criados instrumentos de modo a conseguir atingir esse objectivo. A declaração do Milénio adoptada em 2000, fez com que os países ricos e pobres fizessem tudo o que estava ao seu alcance para *“erradicar a pobreza e promover a dignidade e igualdade humanas e alcançar a paz, a democracia e a sustentabilidade ambiental”* (Barbosa, 2006, p. 1), numa perspectiva de atingir até 2015, ou antes, as metas de combate à pobreza e o avanço do desenvolvimento. Já em Abril de 2000, reuniram-se em Dacar, os principais participantes da cúpula Mundial de EPT, com o objectivo de se comprometerem em alcançar as metas mencionadas anteriormente, para cada cidadão e cada sociedade. Esta acção é um marco, no compromisso de acção, onde os governos reforçam as suas responsabilidades, quer através de parcerias, ou pela cooperação com agências e instituições nacionais e internacionais. Estas acções, reafirmam a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que toma como demanda o direito às crianças, jovens e adultos à educação, a uma aprendizagem que satisfaça as suas necessidades básicas, no triplo sentido de saber-saber, saber-ser e saber-fazer, com o intuito de que, com essas ferramentas possam *“melhorar as suas vidas e transformar as sociedades”* (Barbosa, 2006, p. 1). Contudo, nem tudo é tão simples, num mundo onde persistem tantas desigualdades económicas e onde por isso, muitos países não possuem os recursos necessários para alcançar essas metas de EPT. Então, será necessário, que haja uma ajuda, uma doação por parte de agências financeiras bilaterais e multilaterais, do Banco Mundial e dos bancos regionais, reforçando assim uma iniciativa de desenvolvimento de estratégias globais de recursos e providência de apoio. Cada Plano Nacional de Educação Para Todos, deverá obedecer a um número de premissas, que não são mais do que, condutores do processo, os quais os governantes terão de fazer cumprir.

A UNESCO, junto com os outros parceiros, exerce o seu mandado de coordenação no processo de EPT. Neste sentido, é convocada anualmente uma reunião, que serve como

retorno por parte das instituições específicas de fornecimento de dados, do cumprimento ou não dos compromissos assumidos em Dacar.

Os enormes desafios que se põem à educação contra a pobreza e desigualdade, está assente na demanda: *“A educação é da e para a sociedade”*, que se encontra entre dois pólos que se opõem mas que ao mesmo tempo se sustentam, *“Ela é vítima da pobreza e ao mesmo tempo a força para a saída da pobreza”*. Ou seja, a educação é o meio para sair da pobreza e conseguir alcançar os objectivos da EPT, onde o cidadão é actor participante da sua aprendizagem e na sociedade, mas ao mesmo tempo, pode ser vítima dela, ao não ter a acesso à educação, ou por vontade própria ou por influencia familiar e cultural não ter intenção de aprender. *“Como se pode romper com o círculo vicioso: Há pouco dinheiro para a educação devido a pobreza e há pobreza porque as pessoas não possuem as competências necessárias para produzir em quantidade e qualidade necessária?”* (Barbosa, 2006, p. 5). Como refere o autor, a pobreza cria desigualdades tanto entre países como dentro do próprio país, aos níveis da tomada de decisão, de participação e de injustiça. É portanto, necessário que os governantes mundiais e nacionais assumam a EPT como pleno direito, e para isso será necessário adequar os conteúdos curriculares às necessidades sociais, económicas individuais dos cidadãos, tendo em conta as suas experiências de vida, nunca descurando dos aspectos culturais e das tradições, e aperfeiçoando as metodologias e as técnicas, para que o principal activo da aprendizagem seja o aluno, e se ultrapasse a ideia de que os alunos de classe desfavorecida, estão destinados e estereotipados a um trabalho na sua classe social e não numa classe superior.

Por conseguinte, a educação de adultos, como já referia Dewey (1916), deve ser de equidade em todos os países, deve favorecer a aquisição de conhecimentos, capacidades de agir na sociedade, reflexão sobre a sua aprendizagem, melhoria na criação das famílias e de formas de combater a pobreza, exercendo cidadania, por forma a combater a discriminação entre países e entre pessoas. Porém, essa educação pode não ser exclusivamente apreendida pela via formal, mas também através da educação informal. O autor Aronowitz (2005), demonstra que o que está em causa é o fracasso da escola como principal emancipadora de uma educação igualitária, e que os alunos aprendem mais fora da escola, nas suas experiências culturais, através da família e dos pares, do que propriamente na escola. Defende a construção de um currículo que não seja oculto, mas um currículo *“conectado com a vida social e cultural dos jovens e a necessidade se ser pensado um currículo que atenda os desafios colocados pelo mundo contemporâneo do trabalho imaterial, do mass media e da cultura popular e que considere os movimentos sociais como espaços educativos”* (p.5). O

processo de escolarização massificada do ensino, tem mostrado que apesar das instituições escolares na teoria estarem abertas a aceitar os alunos das várias classes sócias, o facto na prática é que, estas instituições ainda privilegiam certos grupos e exclui outros, e ainda desvalorizam a cultura, por exemplos dos imigrantes, e o conhecimento adquirido através dos *media*.

Como refere o educador Paulo Freire: “*No fundo há só dois métodos educativos diferentes, um visando a domesticação do homem e outro visa a libertação do homem, não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adoptarem uma atitude critica face ao seu meio*” (Barbosa, 2006, p.5).

TEMA: EFICÁCIA DO PROFESSOR

A educação é tão antiga como a própria humanidade, e constitui um dos primeiros pilares da sobrevivência humana. Através desta, pretende-se que o ser humano consiga se adaptar ao ambiente e meio que o envolve, consiga desenvolver conhecimentos, competências, valores e atitudes favoráveis a essa adaptação. Cada vez mais, os pais delegam quase toda a educação dos seus filhos à instituição, escola. Durante muito tempo, a escola foi vista como única fonte de saber, capaz de assegurar o prestígio social, contudo, hoje em dia, esta já não possui o monopólio desse saber exclusivo, havendo já outras fontes de informação e de construção de conhecimentos.

O papel e a actuação do professor já não é, há bastante tempo, o mesmo do passado. Antigamente, ele detinha todo o conhecimento e depositava nos alunos aquilo que havia estudado e que era entendido como o essencial. Porém, este estudo era normalmente transmitido sem nenhuma reflexão ou visão critica dos conteúdos, já que o conhecimento do professor não era posto em causa, sendo visto como sábio, e o aluno como um mero receptor passivo desse ensinamento. Os principais objectivos da educação eram única e exclusivamente direccionados para o conhecimento dos pressupostos básicos, ler, escrever e contar. A maior responsabilidade na educação das crianças cabia às famílias, à igreja e às organizações de trabalho que faziam a transição do meio familiar e o mundo do trabalho. Hoje, felizmente, podemos e devemos ensinar os alunos a pensar, a questionar e a aprender a ler a sua realidade, para que possam construir opiniões próprias, onde a acção do professor deve ser mais do que a de um mediador, mas sim de um amplificador da acção dos diferentes sujeitos sociais, contribuindo para torná-los protagonistas das suas próprias histórias. Para que

isto ocorra, o professor deve, em primeiro lugar, gostar daquilo que faz, deve ensinar a reflectir e reflectir ele também, deve ensinar a respeitar o próximo assim como ele também deve respeitar os alunos, só assim ele será um exemplo daquilo que ele próprio está a ensinar, e ser um molde para aqueles que estão a aprender consigo.

No final do século XIX e no início do século XX, os objectivos educativos obtiveram uma franca expansão e o papel dos professores adquiriram dimensões adicionais. Estes novos desafios, tornaram obsoletos os sistemas de aprendizagem existente nos locais de trabalho, e essa responsabilidade passou a recair sobre as escolas, tornando-as mais completas e instrumentos de oportunidades. Com isto, o desafio que se propõe aos professores do século XXI, é que se transformem as escolas e as abordagens ao ensino, num alargamento e massificação de oportunidade educativas, num meio cada vez mais diversificado. Para isso é exigido ao professor que possua um repertório de estratégias de ensino eficazes, que lhe permitam satisfazer as necessidades de cada aluno e que utilize métodos eficazes, muito diferentes dos métodos usados nos nossos antepassados. Cabe também a estes, a adaptação dos currículos e a instrução de modo a torná-los mais adequados para que, os alunos que considerem desnecessário e irrelevante a sua continuidade ou ida à escola, mudem de opinião.

Para que os professores sejam eficazes, já não é suficiente a competência de matérias escolares, mas terão de dominar várias bases do conhecimento, como académicos, pedagógicos, sociais e culturais, e acima de tudo, que sejam profissionais reflexivos e capazes de resolver problemas, ensinar em salas de aula culturalmente diversificadas e para alunos com várias necessidades específicas. Segundo ARENDS (2008), para alguns autores, um ensino eficaz é aquele que assenta na relação de afinidade com os alunos e cria um ambiente de incentivo e preocupação com o seu desenvolvimento, para outros ainda, eficaz é o professor que consegue canalizar a energia dos alunos para trabalharem para uma ordem social mais justa e humana. No livro *Aprender a Ensinar* (ARENDS, 2008), a principal finalidade do ensino é “*ajudar os alunos a tornarem-se independentes e auto-regulados*” (pág.17). Assim, para que um professor seja considerado eficaz, terá de atender a quatro atributos: ter qualidades pessoais que lhe permitam desenvolver relações humanas genuínas com os seus alunos, pais e colegas, e criar salas de aula democráticas e socialmente justas; possuir uma disposição positiva em relação ao conhecimento, dominando as bases do conhecimento: matéria da disciplina, desenvolvimento e aprendizagem humana e pedagogia; ter um repertório de práticas de ensino que estimulam a motivação dos alunos, que melhoram os seus resultados na aprendizagem e produzam um nível de compreensão mais elevado;

possuir uma disposição pessoal para a reflexão e a resolução de problemas, num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Para que o professor seja realmente visto como eficiente, este terá de ter em conta um facto que antes era desprezado, já que só com a massificação do ensino se poderá falar nele, a diversidade. Um dos mais importantes desafios do professor será compreender a diversidade dentro da sala de aula, ou de um grupo e perceber como estes aprendem. A diversidade pode ser de vários âmbitos: devido à existência de alunos com necessidade especiais e dificuldades de aprendizagem, devido à existência de alunos sobredotados e talentosos, devido à cultura, etnia e raça, devido à diversidade religiosa, diversidade linguística, diferenças de géneros e diferenças sociais. Assim, e perante tantos aspectos que podem existir dentro de uma sala de aula relacionados com a diversificação, cabe às escolas e professores um tratamento imparcial, justo e equitativo, promovendo condições iguais para todos os alunos, estruturando a sua actuação nos princípios da equidade e não nos da diferenciação. É igualmente exigido, que estes possuam bases de conhecimentos consistentes e sustentados, que possuam estratégias e processos nos quais estejam preparados para utilizar, ou seja, um bom reportório, e que sejam capazes de abordar as situações com a atitude de resolve-las e que aprendam a arte de ensinar através da reflexão sobre as suas práticas, num processo contínuo de aprendizagem que se dá ao longo de toda a vida e que se reflecte num duradouro conhecimento e comportamento.

TEMA: ÉTICA E EDUCAÇÃO

O conceito de Ética esteve sempre presente em todas as sociedades e é tema de variados debates actuais na esfera pública. O objecto nuclear da Ética, são os comportamentos do ser humano enquanto ser racional, que como livres que são, podem ser correctos ou incorrectos, justos ou injustos, bons ou maus.

A palavra Ética deriva do grego *ethos*, que significa modo de ser, carácter. Em filosofia, Ética significa o que é bom para o indivíduo e para a sociedade, e o seu estudo contribui para estabelecer a natureza de deveres, entre esse relacionamento. Por conseguinte, a Ética não deve ser confundida com a moral. A Moral, é entendida como um conjunto de normas, princípios, costumes e valores que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social e apesar de, “*toda a Moral pressupor determinados princípios, normas ou regras de*

comportamento, não é a Ética que os estabelece numa determinada comunidade”(J. M. de Barros Dias, na obra *Ética e Educação*, pág.23).

A relação entre Educação e Ética é uma ligação de sinergia, já que a educação é muito mais do que simplesmente a obtenção de certificados, esta tem como primado a formação de indivíduos, conscientes dos seus deveres e direitos na construção do seu carácter, e na aposta de uma contínua aprendizagem ao longo da vida.

Na perspectiva de alguns autores, a Ética contem uma dimensão científica. Contudo, esta questão, não levanta grandes conformidades, na medida em que os enunciados éticos não possuem rigorosamente uma dimensão científica, pois exprimem, como tudo o quanto é humano, subjectividade, ambiguidade e natureza emotiva. Porém, segundo Luís Araújo, em *A Ética como pensar Fundamental. Elementos para uma Problemática da Moralidade*(1992) in *Ética e Educação* (pág.23), “*é possível construir uma Ética rigorosa, isto é, uma Ética que apesar de não ser deduzida das Ciências, se articula com os conhecimentos que vão emergindo a partir destas a respeito da realidade humana*”. Assim, a Ética deve possuir racionalidade e objectividade, deve proporcionar conhecimentos metódicos e agir em conformidade com a mesma fundamentação das proposições científicas.

No quotidiano, os indivíduos deparam-se com a necessidade de regular o seu comportamento por normas, que são aceites e reconhecidas como obrigatórias, e que são pautadas como as mais adequadas de serem cumpridas, em conformidade com o dever de agir em determinada maneira e segundo uma responsabilidade que vai para além do individual. Assim, o indivíduo que vive em sociedade, está sujeito a obrigações e subordinações, sendo por isso, um ser que não é totalmente autónomo e independente de certas demandas.

Numa sociedade contemporânea, onde os mercados e as tecnologias estão em constantes mudanças, devido à constelação de processos de globalização em que estão inseridos, a sociedade do conhecimento põe em marcha conflitos nem sempre visíveis, sendo possível identificar duas faces da mesma moeda, o lado das oportunidades e o lado sombrio da modernidade (Giddens, 1996).

Como afirma J. M. de Barros Dias, na obra *Ética e Educação* (pág.15), “*É nossa convicção de que é na Educação – formal e informal, escolar e extra-escolar – que se joga boa parte daquilo que a pessoa pode vir a ser.*” Contudo, a figura do professor e da escola, assim como da maneira clássica de transmissão e aquisição de conhecimentos e da aprendizagem que acrescenta conhecimento ao que já possuímos, tem sofrido bastantes mutações. Deste modo, e numa altura em que a informação está ao alcance de todos, através de um “clic”, onde não

existem barreiras, incumbe a cada um de nós o dever de transpor a esfera da opinião, para passar a agir de modo consciencioso e crítico.

O fenómeno da instrução à distância, por via das novas tecnologias da informação, tem mudado drasticamente a educação. Neste “novo” meio de aquisição de competências, questiona-se o papel das normas, da privacidade, da separação do relevante do irrisório. Esta educação a nível global e a nível de uma iniciativa individual, abre portas para o questionamento da ética no lugar. Assim, devemos esforçar-nos por enriquecer a nossa educação, com base em princípios e valores que sejam promotores de riqueza a nível do desenvolvimento da personalidade e identidade. Se assim é, a sinergia entre Ética e Educação, ambiciona fazer com que cada indivíduo tenha a possibilidade de descobrir, escolher e rectificar, consoante normas e valores, o valioso do dispensável, o justo do injusto, o certo do errado, para assim ser capaz de ser promotor do seu crescimento individual, humano e social.

TEMA: FAMÍLIA E ESCOLA

Sendo o acto educativo por si só, já uma tarefa complexa e multivariada, quando focamos o nosso olhar para conjugação entre, família e escola, então essa complexidade toma proporções ainda maiores, e envolve mais e profundas características a ter em conta. Contudo, apesar desta complexidade, torna-se eminente reflectir sobre esta relação, que apesar de muitas vezes conflitual, é a que torna o indivíduo como ser social e aprendizado.

A escola, como refere a autora, é possuidora das heranças que as famílias transmitem aos seus filhos, e principalmente da concepção que a família tem da instituição escola, ou seja, como refere Silva (1999, citado por Almeida, 2005, p.579), “«a família está dentro da escola»”, podendo ser a escola até designada de “«família educativa»” (Singly, 1993, referenciado por Almeida, 2005, p.580).

A historicidade desta temática, vem já de séculos passados, onde as formas tradicionais de se ensinarem os filhos, eram em casa, junto da família, aprendendo o ofício dos pais. A criança era, então, olhada como um adulto em miniatura. Nessa época, só as chamadas “elites” é que tinham acesso ao ensino através de um professor, que se designava mestre, e onde só os rapazes frequentavam, pois, ao o sexo feminino apenas cabia a tarefa de aprender os ofícios da casa com a mãe.

Contudo, nas décadas de 50-60 do séc. XX, na Europa Central e Norte, assim como em Portugal, assiste-se a uma mudança no campo educativo, tendo como pano de fundo uma

transformação notável de “*democratização e massificação da escola, através do acesso de todos a níveis de ensino (...)*” (p.581). No nosso país, a retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas parece ter um surgimento tardio, ou como designam muitos autores, Portugal vive numa modernidade tardia. Como é de conhecimento geral, temos um défice de escolarização bastante elevado, pois os investimentos na educação, são processos lentos e que envolvem não só estes dois agentes como burocracias políticas.

Embora sempre tenha existido uma relação, quer a nível mais formal ou mais informal entre a escola e a família, só após o 25 de Abril de 1974, nomeadamente com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, é que se começam a realmente a criar “laços” de uma participação conjunta das duas partes. Isso foi possível com a legislação que “*consagra e incentiva este diálogo de pleno direito, num processo progressivo de avanços e recuos, ambiguidades e desconfianças rumo a uma clarificação dos papéis dos interlocutores*” (Costa, 2003, p. 112). Porém, a modernidade e a criação de leis, não são um factor que definam a facilidade desta comunicação. O conceito de família tem sofrido grandes alterações, quer ao nível da fecundidade quer ao nível da emancipação por parte da mulher, onde esta passa a exercer a função de mãe e de trabalhadora autónoma. É visível nos sistemas escolares de maior graduação que o volume de mulheres é bastante maior. Tem havido, por tanto, por parte deste género um investimento maior na qualificação, o que parece ser como que uma “inversão de papéis”. Como refere a autora, “*as raparigas transportariam para a escola hábitos e estereótipos de género que lhe são precocemente transmitidos em casa, tais como contenção comportamental e autodomínio, atenção ao outro, perseverança, obediência e disciplina no trabalho*” (p. 587).

Com a democratização das sociedade, e a emergência da escola de massas, veio ao de cima esta urgência neste diálogo entre os processos educativos e a família, de modo a que conjuntamente consigam atingir os objectivos propostos, que são o do sucesso educativo para todos, como agentes activos na sociedade e como protagonistas na construção de uma democracia e direitos de cidadania. Contudo, este conceito massificação do ensino ainda está longe de ter o seu verdadeiro ímpeto, pois ainda existem muitas manobras dentro do sistema escolar, que proporcionam exclusões e selectividades. É eminente combater estas lacunas dentro das escolas, já que a escola para todos, inclui não só diferentes culturas, reproduções familiares, mas também, através da imigração, crianças oriundas de outros países.

Porém, vimos a crer que com a preocupação e protagonismo que o campo parental/escolar têm assumido, se juntarão esforços na construção de estratégias de socialização, onde a família assumirá o papel preponderante de incentivadora e investidora na

escola, procurando o entrosamento com um novo contexto escolar. Julgamos que de outro modo não faria sentido, já que a família é o contexto primordial e mais significativo para o desenvolvimento do ser humano. É aí, nesse meio, que se constroem os pilares principais que sustentaram a aprendizagem do indivíduo, e o seu desenvolvimento como pessoa social, com competências globais para estabelecer relações com o mundo, e que por isso, faz dele, *“protagonista da sua própria história co-construída na relação dialógica com os outros”* (Costa, 2003, p. 112). Como refere este mesmo autor, a educação é um bem precioso, e por isso, é necessário e urgente que estas duas agências educativas se juntem para a construção de um projecto comum para as gerações futuras, mesmo que pelo meio surjam contratempos e conflitos.

Com estilos próprios, a família e a escola, são sem dúvida o resultado de *“um produto histórico e que se joga nos dois sentidos: a família e a escola modernas fazem-se em articulação recíproca”* (p. 590).

TEMA: MATEMÁTICA E PRINCÍPIOS DIDÁCTICOS

1.

1.1. Na área da matemática, e nomeadamente no 2.º ciclo, a aprendizagem direcciona-se para a ampliação e destreza nas áreas dos *“números inteiros e racionais não negativos na forma de fracção, considerada nos seus múltiplos significados, como, quociente entre dois números inteiros, relação parte-todo, razão, medida e operador, tendo sempre em vista o desenvolvimento do sentido de número”* (Programa de Matemática do Ensino Básico, p. 32). Os alunos deverão desenvolver o sentido de ‘número’, com vista a utilizar os conhecimentos que serão transmitidos e adquiridos, nos contextos diversos do dia-a-dia.

Nesta sequência, a seguinte ficha de trabalho, tem como objectivo promover a aquisição de informação, conhecimentos e competências na área da matemática, nomeadamente na área, Potências de Base e Expoente Naturais, com o objectivo final do desenvolvimento de mobilização de conhecimentos nesta área.

Pretende-se no âmbito deste tema, que os alunos atinjam os seguintes objectivos: Compreender e ser capazes de usar propriedades dos números inteiros e racionais; Compreender e ser capazes de operar com números racionais e de usar as propriedades das operações no cálculo; Ser capazes de apreciar a ordem de grandeza de números e

compreender os efeitos das operações sobre os números; Desenvolver a capacidade de estimação, de cálculo aproximado e de avaliação da razoabilidade de um resultado; Desenvolver destrezas de cálculo numérico mental e escrito; Ser capazes de resolver problemas, raciocinar e comunicar em contextos numéricos.

No que diz respeito, às orientações metodológicas, que são entendidas como, orientações para a aplicação dos métodos de ensino, neste caso específico o mais adequado são as abordagens dos números nas suas mais diversas vertentes e adequados à sua idade de aprendizagem, e a realização de tarefas, pois só com a prática e a realização de exercícios é que será para eles melhor compreender e conseguir uma destreza maior na matéria. O aluno, tem a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos nesta área, se utilizar “*usar estratégias e discutir a sua adequação às situações e a formular conjecturas e a testá-las*” (p. 32), articulando as aprendizagens e o cálculo mental, do ciclo anterior com este. Para a realização dessas tarefas, que vão levar o aluno a exercitar a aprendizagem, pode recorrer-se ao uso de calculadoras e a computadores, sendo estes instrumentos apenas auxiliares na elaboração e análise do cálculo mental.

Neste ciclo, e devido ao aprofundamento na área dos números, o professor terá de explicitar os conteúdos programáticos e os conceitos específicos com clareza. Com o início da “*aprendizagem dos números inteiros (positivos e negativos) e aprofunda-se o estudo das operações com números racionais, em particular relacionando a adição e a subtração, e a multiplicação e a divisão, a partir de situações que permitam expandir os diferentes significados das operações*” (p.33).

Como já havíamos referido, o cálculo mental, deve ser estimulado com especial atenção neste 2.º ciclo, dada a sua importância no desenvolvimento da autoconfiança e particular resolução de problemas.

No que diz respeito aos tópicos matemáticos, na área dos números naturais, estes são: Números primos e compostos; Decomposição em factores primos; Mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum de dois números; Critérios de divisibilidade; Potências de base e expoente naturais; Potências de base 10; Multiplicação e divisão de potências; Propriedades das operações e regras operatórias.

No que diz respeito aos objectivos específicos e tendo em conta os tópicos matemáticos, temos os seguintes objectivos: Identificar e dar exemplos de números primos e distinguir números primos de números compostos; Decompor um número em factores primos; Compreender as noções de mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum de dois números e determinar o seu valor; Utilizar os critérios de divisibilidade de um número;

Interpretar uma potência de expoente natural como um produto de factores iguais; Identificar e dar exemplos de quadrados e de cubos de um número e de potências de base 10; Calcular potências de um número e determinar o produto e o quociente de potências com a mesma base ou com o mesmo expoente; Compreender as propriedades e regras das operações e usá-las no cálculo; Resolver problemas que envolvam as propriedades da adição, subtração, multiplicação e divisão bem como potenciação mínimo múltiplo comum, máximo divisor comum.

Quanto à avaliação, é de senso comum que cabe ao professor a tarefa de avaliar, recolhendo as informações que julgue serem necessárias e fidedignas para apreciar o progresso ou não, do aluno na disciplina. Deve assim, “*fornecer informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos, no sentido de ajudar o professor a gerir o processo de ensino-aprendizagem*” (p. 12). Por conseguinte, é necessário que a avaliação seja continuada, de modo formativo e regulador, como instrumento de transmissão real das aprendizagens ou das dificuldades, e de ajustamento entre o que foi definido e o que está a ser realizado, sempre com a perspectiva de melhorar a aprendizagem.

Salientamos também que a avaliação formativa propicia uma melhoria na aprendizagem, enquanto uma vertente mais quantitativa da aprendizagem, e que a avaliação sumativa, que se realiza no final do período ou ano, tem mais a componente qualitativa, através de classificações.

Neste sentido, a avaliação deve ser: Congruente com o programa e com os objectivos; Construir um processo integrado e contínuo; Empregar diversas formas e instrumentos de avaliação; Valorizar a avaliação formativa, valorizando a melhoria das aprendizagens; Construir um clima de confiança, de modo a que os erros sejam encarados com naturalidade; Transparente tanto com os alunos como com as suas famílias.

1.2.

i) Todos nós já passamos pelo papel de aluno, sendo assim mais fácil de reconhecer e compreender os pontos mais importantes, quando se inicia a aprendizagem de uma matéria nova. Assim sendo, no meu entender, o momento mais importante é a explicitação das tarefas a concretizar, realização de vários exercícios e se possível, após o termino da ficha, a correcção em conjunto de modo a que todos entendam onde erraram e mostrando assim onde têm mais dificuldades.

ii) A comunicação é sem duvida uma das componentes mais importantes, não só no ensino da matemática, mas em qualquer disciplina. Na situação específica da comunicação em

matemática, é necessário uma boa explicação oral, recorrendo a exemplos do quotidiano dos alunos, sempre numa linguagem própria da matemática mas que seja de fácil compreensão para os mesmos. Neste processo comunicativo, não podemos esquecer o lado do aluno, que deve estar à vontade para expressar as suas ideias, as suas dúvidas, etc..

Esta comunicação também, consoante a técnica utilizada pelo professor, pode ser realizada através dos trabalhos em grupo e através da comunicação escrita. Assim, seja qual for o modo como essa comunicação for feita, este instrumento revela-se um objectivo curricular bastante importante.

2.

2.1.O simbolismo e o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos

Autores: João Pedro da Ponte, Neusa Branco e Ana Matos

A Álgebra tem o seu primórdio na Antiguidade, com a resolução de problemas, especificamente na Aritmética e Geometria. Esta, tem como fundamental particularidade a utilização de símbolos, sobretudo sinais e letras do nosso e de outros alfabetos. Contudo, a grande dificuldade, dos alunos, está na compreensão desses diversos símbolos e das suas várias conjugações. Será por isso necessário, na explicação e no raciocínio da Álgebra, uma linguagem algébrica adequada, de modo a facilitar esse raciocínio, merecendo assim uma conotação de tópico central no processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Contudo, esta linguagem algébrica, pode tornar-se no seu maior handicap, já que existe o risco da perda do sentido inicial das coisas, que passa a ser uma mera “*simbologia de modo abstracto, sem referentes significativos, transformando a Matemática num jogo de manipulação, pautado pela prática repetitiva de exercícios envolvendo expressões algébricas, ou quando se evidenciam apenas as propriedades das estruturas algébricas, nos mais diversos domínios, como sucedeu no movimento da Matemática moderna*” (p. 90).

Para o Fundador da corrente da Educação Matemática Realista, Hans Freudenthal, a crítica vai no sentido de que, os símbolos que são utilizados na escola, devam, antes de ser utilizados, precedidos de uma “*analogia ao que sucedeu no desenvolvimento histórico da Álgebra*” (p. 90), de modo a que, devido à sua complexidade, não surjam interpretações incorrectas e dificuldades na aprendizagem.

Num período mais recente, na década de 80 do século passado, as discussões têm andado em torno do que deve ou não ser incluído, na área da Álgebra, no ensino básico e secundário. Para o autor americano James Kaput, “*o pensamento algébrico manifesta-se*

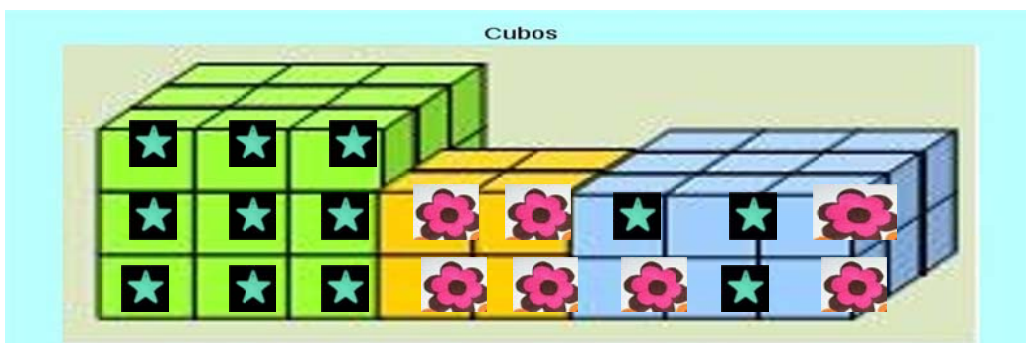
quando, através de conjecturas e argumentos, se estabelecem generalizações sobre dados e relações matemáticas, expressas através de linguagens cada vez mais formais” (p. 90).

Assim, e tomando em conta todos estes pressupostos, é reforçada a ideia de que o pensamento algébrico e a Álgebra, implicam mais que um mero simbolismo formal, mas a capacidade de pensar algebricamente num mundo diverso de situações, onde se deve visar a compreensão dos conceitos fundamentais, iniciados no 2.º ciclo por indicação do novo *Programa de Matemática do Ensino Básico*.

2.2. Tarefa:

Imagina o seguinte jogo de cubos, onde dentro dos cubos existem flores e estrelas.

Sabendo que, o cubo verde, com 9 estrelas, perfaz um valor de 126 euros, e que o valor da flor é 6 euros mais caro que a estrela. Calcula o valor em euros, do conjunto dos cubos amarelos e azul.



2.3. Tópicos matemáticos e Objectivos Específicos

A actividade anterior permite, tendo em conta os tópicos matemáticos, explorar o cálculo mental do aluno e exercitar o seu raciocínio ao nível do pensamento algébrico, assim como desenvolver nele a destreza da junção do cálculo mental e do escrito.

Tem como objectivos específicos:

- O exercício mental relativo à resolução de problemas numéricos de álgebra;
- Compreender as propriedades e regras das operações de cálculo;
- Compreender as propriedades da adição, subtracção, multiplicação e divisão.

3. “Ensinar bem matemática é uma tarefa complexa para a qual não existem receitas simples” (NCTM, p. 17).

O acto de ensinar, ou seja, as práticas da didáctica, têm sofrido ao longo dos tempos uma evolução. Estas mudanças que antes as direccionavam para a simples aplicação de

métodos e técnicas, viradas para um saber prático, e posteriormente se fundamentavam por princípios e conceitos por reflexão dos especialistas das áreas de cada saber, agora surgem numa versão mais investigativo/empírica, suportada pelas ciências sociais e humanas.

É portanto visível que o acto de ensinar e os seus protagonistas, têm não só, vindo a modificar-se como a ter de encarar o conhecimento como um acto encadeado e em interacção com outras diferentes áreas do saber, numa dimensão transversal.

A matemática apesar de ciência exacta que é, não fica imune a estas sucessivas alterações no campo da didáctica. Recai sobre esta ciência “*o papel das actividades de resolução de problemas e de investigação na construção do conhecimento matemático, sugerido a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem*” (e.g., Mason, 1978; Mason, Burton e Stacey, 1982; Pólya, 1945, citado por Ponte, p. 2).

Neste campo das aprendizagens, qualquer que seja a disciplina, o acto de ensinar não é tarefa fácil e requer do professor uma destreza e grande especialidade não só na sua área de saber, como em diversas áreas. E no que toca, ao campo da matemática, visto por muitos alunos como “um bicho de sete cabeças”, esta tarefa parece ser ainda mais complexa. Para além dos métodos e técnicas que o professor tem de implementar, tem de estabelecer uma comunicação com os alunos de modo a cativá-los e motivá-los pelo gosto pela matemática, e fazer com que eles encarem a matemática como uma vertente do saber bastante importante, e que é e será, tópico central no processo de ensino-aprendizagem deixando para traz o conceito antigo marcado apenas pela “*memorização e mecanização*” (Brocardo & Serrazina, p. 97).

Cabe portanto ao professor, tentar explicar a matéria “matemática” de modo simples, explicitando sempre os conceitos e princípios de forma clara, e aludindo sempre que possível a exemplos do dia-a-dia dos alunos que os façam compreender melhor dessa maneira a matéria, e desenvolvendo nele a competência do calculo mental. Requerendo deste, uma grande parte de trabalho criativo, para conseguir resultados que exprimam que o gosto pela matemática tem vindo a alterar-se positivamente. Porém, nem sempre essa é tarefa é de fácil envergadura, pois mudar mentalidades, hábitos e pré-conceitos, já que estas habilidades não vêm em manuais nem existem receitas pré-fabricadas prontas a utilizar, faz com que a tarefa diária do professor, especialmente na área da matemática, seja um desafio.

TEMA: MODELOS DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A publicação de trabalhos de Philippe Perrenoud sobre o papel da escola no desenvolvimento de competências não podia ser mais oportuna. Este autor, define competência como «um saber em uso», assumindo-se como oposto ao «saber inerte». Ou seja, ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos agir no concreto.

Competência é uma noção polissémica, que aparece ligada à avaliação, à nova organização do trabalho, à crítica da pedagogia tradicional, à integração e descentralização das responsabilidades formativas, às novas orientações do espírito capitalista.

A abordagem do currículo através das competências não pode ser discutida sem que o objectivo de conseguir que, todos aprendam mais e de forma mais significativa, esteja no centro do debate. Uma tal abordagem não é, contudo, isenta de ambiguidades e dificuldades quer pela natureza conceptual quer pelo carácter prático, a começar pela própria definição de competência. Esta nova pedagogia, assenta no sócio-construtivismo onde o aluno trabalha a informação e integra os saberes, onde a competência caracteriza-se por ser criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em conta os diversos componentes). Neste caso, o professor deixa de ser o protagonista tornando-se um formador, criador e animador. Pode ainda ser considerada nos tempos actuais, simbolicamente atraente, porque não apenas se coloca como substituta da pesada qualificação, mas também porque se proporciona do lado dos atributos do sujeito ou, mais filosoficamente, do lado do ser (e não do ter, como era a qualificação), o que parece implicar uma nova valorização do trabalhador e do modo como este se representa a si próprio.

A competência pressupõe conhecimentos mas não se confunde com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização. O desenvolvimento de competências embora associado à utilização de conhecimentos, não deve ser confundido com utilitarismo estreito nem com a realização de tarefas muito práticas, desprovida de compreensão e conhecimento fundamentado.

Já o terreno da avaliação, é um terreno conceptualmente profuso e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação. Assim, mostra-se movediço e nada seguro, o campo onde tem de irromper o processo de avaliação de competências. Como avaliar algo tão ambíguo, polissémico e plural?

Podemos definir a avaliação como uma reflexão crítica sobre todos os momentos e factores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram, os resultados da mesma. Por conseguinte, torna-se imponente a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação e a sua forma de uso, necessidade essa patente no Despacho Normativo nº 3/2001, que pela primeira vez em Portugal, recomenda a utilização de modos e instrumentos diversificados que estejam de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos desenvolvidos. Contudo, no terreno, nem sempre essas práticas são utilizadas e ainda na maioria dos casos vigoram os recursos mais tradicionais.

Um dos instrumentos possíveis de utilização na sala de aula para a relevância da avaliação reguladora, é o relatório escrito. Pode entender-se por relatório um trabalho escrito, que descreve uma dada situação ou tarefa a realizar, que explora, analisa e critica um dado tema. Este tipo de instrumento tem como principais pressupostos a criatividade, a organização, a capacidade de comunicação e interpretação, autonomia do aluno e também alguma complexidade.

Uma das características que potencia este instrumento é a possibilidade de este se desenvolver em duas fases: a primeira é a delimitação do relatório e a preparação de uma versão inicial, e numa segunda fase, após a leitura por parte do professor da primeira versão, a preparação da versão final assente nas alterações e comentários efectuados pelo professor. Uma outra potencialidade é a possibilidade de este poder ser realizado em grupo, numa troca de opiniões e sugestões que iram enriquecer o relatório e assim ser um meio favorável à aprendizagem.

Estudos efectuados, mostram que este tipo de actividade tem a aprovação tanto por parte dos alunos como dos professores. Contudo, como todos os instrumentos, apresenta também algumas limitações, como a complexidade na selecção de critérios de avaliação, na clareza e correcção escrita, no feedback que se dá aos alunos e na própria classificação, que se pretende que seja reguladora e sumativa.

Julgo, que sem excepção, em qualquer disciplina, este instrumento mostra as suas potencialidades e limitações, sendo o mais importante é a descrição do que se fez e porque se fez.

O portefólio é outro dos instrumentos que podem ser utilizados para a promoção de uma avaliação reguladora, como alternativa de avaliação de alunos de vários níveis de escolaridade. É um instrumento relativamente recente, representando uma amostra significativa do trabalho realizado pelo aluno ao longo de um amplo período de tempo. Está na mão do aluno, a decisão do que irá colocar ou não no portefólio, mostrando assim a autonomia que aqui se propõe. Aqui o conteúdo é normalmente negociado, estreitando a

relação entre o aluno e o professor, permitindo ao professor um maior conhecimento sobre o aluno. No término da sua realização, dado que é sujeito a uma avaliação, o trabalho desenvolvido traduzir-se-á numa classificação.

Este tipo de instrumento permite a ampliação de parâmetros como a flexibilidade, a diversidade de conteúdos, o trabalho negociado, o crescimento do aluno, o seu desenvolvimento na resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação, o aumento da motivação pela disciplina, a aquisição de competências reflexivas e metacognitivas, a autonomia, organização, expressão escrita e acima de tudo, a possibilidade de explicitar a relação entre o currículo, a avaliação e os métodos de ensino. Contudo, tal como o instrumento anterior, padece de algumas dificuldades de aplicação, tais como o grande volume de trabalho, a dificuldade na negociação dos critérios de qualidade do trabalho, a selecção das tarefas, a envolvimento dos alunos com seriedade, a conjugação tempo/espço, e acima de tudo requer, por parte dos principais actores que avaliam, um repensar e reconceptualizar do processo de ensino-aprendizagem e do próprio contexto avaliativo.

No âmbito de uma qualquer disciplina, seria necessário o trabalho em conjunto com os alunos de modo a definir estratégias que fossem produtivas para ambas as partes, criando um guião, passível de ser modificado e alterado sempre que se mostrasse conveniente. Contudo os parâmetros de avaliação, teriam de ser bem pensados e esclarecidos, de modo a não criar ambiguidades e a dirigir os alunos para os derradeiros objectivos a alcançar. Para tal, seria tido como critério relevante à avaliação, a selecção dos trabalhos mais importantes, a capacidade criativa, a mais adequada expressão escrita e acima de tudo o empenho depositado em cada tarefa efectuada.

Tendo em conta todos os aspectos e intervenientes da avaliação, e após a explanação patente anteriormente, a avaliação enquanto elemento regulador da aprendizagem, deve favorecer um trabalho pertinente e contextualizado, que faça apelo ao pensamento reflexivo, que permita e seja facilitador da metacognição do trabalho em equipa, e do envolvimento, responsabilidade e afectividade. É fundamental, para um processo avaliativo eficaz, que o professor participe da construção do conhecimento significativo do aluno, que reconheça as necessidades e características de cada faixa etária com quem está a trabalhar, respeitando-as, além de tentar perceber as possibilidades e potencialidades de cada um dos alunos do seu grupo. Por tudo isto, as situações de avaliação não devem ser isoladas, mas sim devem fazer parte de um processo iniciado desde os primeiros dias de aula, de forma a potenciar a aquisição de competências e a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

TEMA: TIC

Parte I

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3276>

A expressão sociedade da informação é entendida como um desafio, em direcção ao qual, é suposto que todos os cidadãos se mobilizem, com vista a alcançar a designada sociedade do conhecimento. As tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ampliam a visão que temos do mundo, modificam as nossas linguagens e dispõem-se a propor novos padrões éticos e novas maneiras de aprender a realidade.

Para os educadores, este pode ser visto como um dispositivo que pode ser multifuncional e que estimule um conhecimento mais elaborado, e que seja entendido como um motor que mobilize os cidadãos a alcançar a designada sociedade do conhecimento. Por esta razão, muitos são os que defendem, como ponto central para alcançar a sociedade do conhecimento, que se invoque para este terreno as escolas e os sistemas educativos em geral, como parte fundamental no processo de mudança. Contudo, a entrada neste sistema de implementação não tem sido pacífica nem convergente, pois nem todos os envolvidos parecem “remar” para o mesmo lado. Não se podem negar que, com a implementação das TIC as escolas e o próprio processo de ensino-aprendizagem, que é o que mais interessa, obtiveram ganhos. Os alunos ganharam e os seus educadores também, contudo, um projecto desta envergadura, leva a que muitos argumentos vão no sentido de que esta mudança requer muito mais do que uma mera aplicação, mas medidas integradoras, orientadoras, com o intuito de alargar o conhecimento crítico da realidade.

Parte II

Antes de mais, gostaria de começar por explicar o porquê da escolha desde pequeno excerto de uma tese de dissertação de mestrado. Apenas numa leitura rápida, me apercebi que poderia encontrar as duas faces da moeda neste campo: A face da importância relevância, e a face da “cuidado”, porque não é tudo assim tão claro nem sequencial. A implementação das TIC no contexto educativo, é assim um terreno muito mais movediço do que o que parece, pois nem sempre essas duas visões são mostradas e explicitadas, o que não acontece neste excerto.

Assim, é inegável que “*A sociedade em rede é a sociedade em que nós vivemos*” Manuel Castells (2005). É esta a sociedade em que estamos a entrar, desde há algum tempo, depois de termos transitado na sociedade industrial, durante mais de um século.

Muitos dos teóricos da sociedade da informação invocam as escolas e os sistemas educativos como parte fundamental de um processo de mudança ambicionado. Tal como noutras áreas da actividade humana, a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em contexto escolar, tem vindo a ser alvo de reflexão e análise, em relação aos impactos que elas têm e às mudanças que podem provocar no processo de ensino-aprendizagem. Como refere a autora Alda Pereira, em *Aprendizagens e Tecnologias*, a Internet “*Encarna, por isso, a aplicação mediática por excelência de um novo conceito de espaço, local e global, individual e plural, onde as inteligências se encontram e se entrecruzam. Nestes novos contextos, a escola situa-se como um espaço social de intersecção entre as narrativas tradicionais e as novas tecnologias*” (Pág.2).

Os argumentos que têm promovido a implementação das TIC nas escolas previram que estas, iriam facilitar os processos de ensino e promover ganhos para todos os alunos e educadores, facilitando o acesso através “de um só clique” a uma série de informação, e mais ainda, como as TIC estão presentes em quase tudo, quem não souber lidar com elas será visto como um excluído, aumentando o fosso entre os que sabe e os que não sabem, ou não têm a possibilidade de saber (que já seria outro campo de explanação). Como explica a mesma autora, “*As novas tecnologias, por si sós, não ensinam, mas podem ser recursos inestimáveis se tomados como subordinados a finalidades bem definidas e enquadrados em estratégias de ensino fundamentadas e previamente justificadas pelos resultados que se pretendem*” (pág.9). Por conseguinte, é inegável que as TIC trouxeram “uma lufada de ar fresco” nos métodos tradicionalistas utilizados nas escolas, e que é através delas que podemos tirar um enorme proveito para despoletar nos alunos o gosto pelo conhecimento, ampliando a sua visão do mundo, reunindo num só local o “local e o global”, o “individual e o plural”. É nesta perspectiva motivacional e de inovação metodológica que justifico que concordo com a implementação das TIC nos meios educativos. Contudo, sob o meu ponto de vista, é necessário que não fique só no papel e em “meia dúzia de práticas” que as TIC entrem na realidade escolar, é preciso bem mais do que isso. É essencial que com esta técnica os alunos desenvolvam um sistema de autonomia de trabalho e de pesquisa, onde haja uma utilização única e exclusivamente centrada no aluno e, muito importante, que haja, se assim se aplicar, uma actualização e reciclagem em termos informáticos dos educadores. “*Não diminuindo a importância deste, a aplicação de tecnologias no ensino tem de ultrapassar experiências pontuais, enformadas, por vezes, mais por considerações de ordem técnica do que por princípios de ordem pedagógica. Tem de se transformar num modo de estar natural, permanente, quer para professores, quer para alunos*” (Pág.9).

É segundo este ponto de vista, que nem sempre estas práticas se têm vindo a revelar lineares. Como referia o excerto que escolhi, a compreensão da generalização do uso das TIC em contextos escolares, como qualquer outra mudança em educação, exige abordagens complexas e integradoras, que permitam, por um lado, ajuizar as orientações nas suas potencialidades e limites e, por outro, alargar o conhecimento crítico desta realidade social. Em suma, o que não se pretende são alunos que usem as novas tecnologias sem ter em conta a ética e um código de conduta de aprendizagem, e que para eles este seja um importante instrumento de desenvolvimento e enriquecimento não só a nível individual, como motivacional e até mesmo social, e onde a cima de tudo, a escola ultrapasse os métodos tradicionalistas e passe a entrar e a fazer parte integrante dos actores que acrescentam uma mais valia ao processo de sociedade do conhecimento.

TEMA: PRÁTICAS DAS TIC

1ª Parte

Este artigo intitulado, “O Blog como Elemento Agregador numa Comunidade de Aprendizagem”, teve como principal objectivo observar até que ponto o blog, chamado *Social Software*, como instrumento de trabalho, pode ser potenciador da aprendizagem tanto individual como grupal, e como “*recurso partilhado pela comunidade (...) para a construção solidária do conhecimento e suporte das suas interações*” (1/18). Foi realizado com alunos do ensino básico, nomeadamente no contexto de Educação em Ciência, nas aulas de Ciência Físico-Químicas com alunos do 7º ano de escolaridade, com o intuito de demonstrar as suas potencialidades e as suas dificuldades no desenvolvimento de novas abordagens educacionais, numa maior “*fonte de identidade para os alunos*” (Ibidem.) e aprendizagem como factor de participação.

Como defende Wenger (1998, citado por Monteiro e Pereira, 2007), a aprendizagem centra-se entre dois campos, o campo da aprendizagem da sua experiência pessoal através do social e o conhecimento que os outros transmitem. Este novo conceito de Web 2.0, incorporado no conceito de sociedade do conhecimento e de sociedade em rede, vem sobretudo facilitar a interacção social e de construção de conhecimento. No que diz respeito à educação, a sua principal finalidade é de proporcionar conhecimento, tratamento da informação, incentivar à inovação, à colaboração, à competência social e ao entrosamento com as novas tecnologias da informação, de modo a que essa aquisição de conhecimento, esta

possa ser transposta para o quotidiano dos alunos “*A escola de hoje deve afastar-se da lógica dos conteúdos para se transformar numa escola de contextos*” (3/18). Cabe, portanto, ao professor ser mais do que um mero transmissor de conteúdos e matérias, e criar contextos de aprendizagens que tenham algum sentido para os alunos, e talvez com o fascínio que os jovens têm hoje em dia pelas novas tecnologias, recorrer a esses novos instrumentos de modo a ultrapassar a fronteira das quatro paredes da sala de aula. A natureza social e técnica da utilização dos blogs, permite a interação pedagógica bastante importante nos sentidos: professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno e também entre outros participantes da comunidade que queiram participar. O lema Educação em Ciência para todos, “*refere-se a como tornar a ciência escolar mais acessível, interessante e significativa para que esta seja percebida por cada aluno como relevante do ponto de vista individual e colectivo*” (Diaz et al, 2003, referido em 7/18).

Para alguns autores, a construção de conhecimento através destas novas tecnologias, é factor facilitador, pois incentiva à interactividade, a criatividade, a reflexão, a análise, à técnica de síntese e de uma adequada literacia digital, a contra-argumentação e a revisão dos conteúdos aprendidos. Neste processo, o aluno se encontra no centro da aprendizagem, permitindo assim, uma maior autonomia. Nesta linha de pensamento, o autor O’Donnell (2005), realça mesmo a prática do *blogging* como “*uma vasta paleta de “práticas ciberculturais” que remetem para novas formas de fazer e de pensar. (...) não devem ser encarados como uma mera ferramenta tecnológica para ensinar e aprender, mas como uma prática situada que deve ser colocada em alinhamento com as práticas pedagógicas e disciplinares particulares*” (4/18).

Neste estudo, a proposta feita aos alunos foi a de pesquisarem na internet em grupo e criar um blog de turma onde estariam as pesquisas dos alunos. A metodologia qualitativa consistiu na observação e notas de campo, no registo diário dos alunos, em gravações áudio e vídeos e num questionário final, realizado individualmente. No que diz respeito aos resultados do estudo, estes revelaram uma grande dificuldade inicial no modo de organizar o grupo e as estratégias de trabalho mais adequadas. As pesquisas iniciais mostraram-se pouco criteriosas e organizadas, mesmo assim, com pouco tratamento literário. Contudo, gradualmente, os alunos foram-se apercebendo que a pesquisa deve ser ponderada e que exige empenho, e que se o professor acompanhar as tarefas dos grupos, sugerindo formas de estas se organizarem, *links* úteis e auxiliando na publicação dos comentários, etc, os alunos melhoraram a sua performance. Estas dificuldades iniciais foram fruto da não familiarização dos alunos com o uso deste instrumento, mas para a maioria dos alunos, o seu uso mostrou-se facilitador da

aprendizagem e do estudo das matérias, potenciador da partilha de informação, e que apesar das inúmeras diferenças, o blog resultou como uma “*espécie de memoria colectiva*” (12/18).

Assim, como principais aspectos positivos, podemos apontar a interacção entre os alunos, a partilha de informação que se transformou em conhecimento, a motivação pela pesquisa, pela estruturação e organização dos comentários, aprendizagens através dos pares num esforço conjunto, a possível transmissão para o quotidiano de cada um e aprendizagem do uso das literacias científicas e digital. No que diz respeito às dificuldades, estas estão ligadas mais ao aspecto da síntese dos comentários, de como fazer uma correcta literacia digital, a um desnorte do seu funcionamento.

Visto que as vantagens do uso das tecnologias da informação e particularmente do blog, são bastante visíveis neste estudo, e que vivemos na sociedade da aprendizagem em rede, o uso deste instrumento seria uma opção que eu adoptaria. Contudo seria necessário verificar as dificuldades a nível das Tic do público-alvo, dos computadores disponíveis, da adequação à temática em aprendizagem, assim como, verificar a disponibilidade dos alunos para um feedback pontual às questões e comentários que surgissem, de forma a que, este instrumento servisse para a aprendizagem dos alunos e na construção e aquisição de conhecimento conjunto, factor que bastante enriquece o processo de aprendizagem.

2ª Parte

As Tic e todo o campo que envolve a chamada, sociedade em rede, as novas formas de aceder à informação de forma rápida e mais facilitada, não são factor estranho e de desconhecimento para ninguém. Mesmo quem, referindo-me ao público de mais idade, ainda não teve a aquisição das Tic nas suas práticas diárias, sabem que através delas, hoje em dia, se acede a tudo, em qualquer parte do mundo e que sem elas o “sistema global” já não seria capaz de se sustentar.

Contudo, apesar deste vasto leque em que se podem abrir as Tic, através deste artigo pude aperceber-me de quão vasta pode ser a sua utilização. Criar um blog, não é nada de muito difícil, contudo criar um blog onde se discutem Ciências Físico-Químicas, de forma a demonstrar a Educação em Ciência, não estaria dentro dos meus padrões de ferramenta de ensino nesta área das ciências.

Outro aspecto, relaciona-se com as potencialidades que um “simples” instrumento como um blog pode trazer para a aprendizagem dos alunos. Como assinali na primeira parte deste trabalho, as vantagens do estudo são bastante positivas, assim como as opiniões dos alunos no uso deste instrumento. Todas essas vantagens apontadas vão ao encontro do objectivo

essencial deste trabalho e de como o blog pode ser um elemento agregador dos pares para a motivação da aprendizagem, que pode ser partilhado pela comunidade, numa construção não isolada de conhecimento e do valor das interações para a vida quotidiana de cada um.

Para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, esta abordagem permitiu alargar os meus horizontes, ficando com uma percepção totalmente diferente, de até onde pode ir o uso das novas tecnologias da informação e de como elas entram no campo educativo desde cedo e com uma utilidade que ainda não é conhecida e utilizada por todos.

Como iniciei esta 2ª parte, a sociedade das novas tecnologias está por todo o lado, ao nosso redor e não podemos ignorá-la. Pelo contrário, há que retirar o maior e melhor proveito e uso possível das suas vantagens, a favor de uma melhor aprendizagem, quer a nível individual quer a nível social, não só nas escolas e nos contextos formais, mas também nos contextos não-formais ou informais.

TEMA: AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Questão 1

A avaliação é um processo contínuo de aprendizagem e nunca um processo estanque, onde se deve manter a interação entre o professor e o aluno. Deve ser visto como uma especialidade ou instrumento para a promoção do conhecimento participativo, colectivo e acima de tudo, construtivo entre ambos. Deve pressupor o desenvolvimento do indivíduo como um todo, no domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, numa função diagnóstica, psicopedagógica e didáctica. Como tarefa didáctica, necessária e permanente no trabalho levado a cabo pelo professor, deve acompanhar todos os passos do processo de Ensino e Aprendizagem, já que ela se insere na sua própria dinâmica e estrutura.

Como refere Richards Arends em *Aprender a Ensinar* (2008, pág.208), “*Em quase todas as situações, os líderes são responsáveis por classificar e avaliar as pessoas que trabalham para eles. Da mesma forma, também os professores são responsáveis pela avaliação do desempenho dos alunos nas suas salas de aula – uma faceta do trabalho que alguns consideram difícil*”. Neste sentido, avaliar implica compreender e determinar os dados relevantes, com base em critérios explícitos, que funcionam como referencial para a tomada de decisões. Contudo, a sua realização não deve culminar com a atribuição de notas aos

alunos, mas deve antes, ser encarada e utilizada como ferramenta de recolha de dados acerca do aproveitamento dos mesmos.

É através deste instrumento que o trabalho conjunto entre professor e alunos, pode ser comparado em resultados obtidos através da relação objectivos propostos e objectivos alcançados, progressos e dificuldades, orientações e correcções necessárias. Este, ajuda o professor a melhorar a sua metodologia de trabalho, ajuda a que os alunos desenvolvam auto-confiança na sua aprendizagem e ajuda na assimilação dos conceitos e das temáticas. Como elemento fulcral no processo de ensino e aprendizagem, a avaliação pode assumir uma função de controlo, exigindo mais dos profissionais de educação, pois actua como um factor investigativo, identificador de factores de ensino e percepção de diferentes comportamentos dos alunos. O mito acerca da avaliação é consequência da sua historicidade, já que os seus fantasmas ainda se apresentam sob a forma de controlo e de autoridade. Contudo, crer num processo avaliativo mais eficaz é cumprir a sua função didáctico-pedagógica de auxiliar e de contribuir para uma melhoria no ensino/aprendizagem.

A avaliação pode dividir-se nas modalidades formativa e sumativa, consoante a utilização da informação de avaliação. Numa breve distinção entre avaliação formativa e sumativa podemos referir.

Na avaliação sumativa, encontramos os dois instrumentos mais utilizados que são as provas objectivas e subjectivas. Esta avaliação classifica os alunos no final do curso, ano lectivo, segundo os níveis de aproveitamento. Desempenha uma função classificadora. Está portanto integrada nos objectivos específicos a serem aplicados em aula, na rentabilidade cognitiva dos alunos e no conhecimento adquirido. As avaliações sumativas são concebidas para que se possa fazer juízos sobre os resultados. No que diz respeito à avaliação formativa, tem como técnicas a observação de trabalhos, os exercícios práticos, provas, etc.. Esta decorre ao longo do ano lectivo, através de um acompanhamento progressivo e activo do aluno, no seu desenvolvimento cognitivo e no fornecimento de informações acerca do seu desempenho. Apresenta-se como um feedback para o professor no sentido de o informar sobre se os objectivos perspectivados no início, se estes estão ou não a ser atingidos pelos alunos e auxilia na identificação de dificuldades que estejam a comprometer a aprendizagem. A avaliação formativa permite avaliar todos os momentos e cada movimento do aluno observável pelo professor que avalia imediatamente e de forma construtiva.

Esta, ao contrário da avaliação sumativa, não tem como objectivo classificar ou seleccionar, mas tem antes em consideração os aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. O enfoque principal, deve ser avaliar o que se ensina encadeando com a avaliação no processo de ensino-

aprendizagem. Se este tipo de avaliação colaborar no desenvolvimento das capacidades dos alunos, então poder-se-á dizer que este se transforma num importante instrumento de melhoria na aprendizagem do aluno e particularmente na qualidade do ensino. Segundo Arends, (2008), *“as avaliações formativas são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação. A informação sobre avaliações formativas não é utilizada para fazer juízos sobre o trabalho de um aluno; é utilizada para fazer juízos sobre coisas como agrupamentos de alunos, planificações para unidades e aulas e estratégias educativas”*(pág.211).

A avaliação formativa detém um lugar de relevância dadas as suas comprovadas potencialidade na melhoria do ensino e das aprendizagens, todavia, ainda é de bastante resistência a sua consecução dada a dificuldade de aplicação em sala de aula.

Porém, a avaliação contempla facetas, que devido ao seu efeito social muito definido, podem criar hierarquias sociais que consolidam e marcam as *démarches* actuais, e que com o seu poder, podem e tendem a acentuar as clivagens a nível das desigualdades de classes ou grupos sociais. A própria classificação dos alunos na sala de aula, pode ser um exemplo, já que determina hierarquias sociais.

Assim, a avaliação só poderá ser considerada formativa, construtiva, isto é, quando os processos de ensino-aprendizagem obedecem a critérios de qualidade, quando as aprendizagens sejam significativas, integradoras e funcionais, evidenciando o próprio processo de aprender a aprender. Este tipo de avaliação não se pratica mais ou menos, esta tem que assentar num projecto pedagógico que reúna o trabalho conjunto do professor, como meio de ajudar o aluno a aprender, mas também do aluno como pessoa comprometida com a sua própria aprendizagem. Contudo, o professor tem de ter em conta o afastamento entre o que se espera do aluno e entre o que o aluno realmente produziu e traduziu, facto esse que irá condicionar o processo de superação das dificuldades. É dentro deste campo que entra o conceito de erro.

O erro, pode ser estudado segundo duas perspectivas. Uma centrada nas noções ou matérias a ensinar, tomando como critério as dificuldades apresentadas nestas matérias, e uma outra centrada no aluno, onde o erro é visto segundo duas perspectivas, segundo resultado de uma dificuldade ou segundo um índice visível do processo mental utilizado pelo aluno. Porém, o erro pode servir como uma construção negativa do aluno ou como um elemento revelador das dificuldades que o aluno tem ao nível da representação e/ou execução das tarefas. O erro aparece portanto inerente ao próprio acto de aprender, que pode ser interrogado pelo professor

ou até mesmo da parte do aluno, confrontando-se com as suas próprias dificuldades, na perspectiva de superação das mesmas. Na avaliação formativa, o erro pode ser encarado como mudança no caminho a seguir, alteração de estratégia.

Por conseguinte, este acto de reflexão acerca do erro, torna-se um suporte para uma acto de aprender mais criativo, mais assente numa construção racional e fulcral para o desenvolvimento pessoal, tornando-se assim não num peso social desfasado, mas sim num caminho de construção do processo ensino-aprendizagem.

Questão 2

Se, como vimos, a avaliação não é um instrumento fácil de gerir e de colocar em prática, realizar uma avaliação escrita com a finalidade de incentivar e revelar dicas de reflexão, pode ser ainda mais complexo. Contudo, um modelo como este, se tiver em conta certos e determinados parâmetros, e se não for construído para culpabilizar ou inferiorizar o aluno, pode tornar-se uma mais valia para a sua (auto) aprendizagem, como meio incentivador e mobilizador.

Por conseguinte, e segundo Santos (2003b), uma escrita avaliativa que seja reguladora da aprendizagem do aluno deve, em linhas gerais, ser clara, específica, incentivadora de uma nova análise, possibilitadora da descoberta do erro e facilitadora do reforço positivo. Assim, numa aprendizagem diária ou corrente, como deve incluir uma avaliação formativa, cabe ao professor o papel de explicitador de conteúdos avaliativos a serem percebidos pelo aluno. Por exemplo, numa situação de correcção dos trabalhos de casa, o professor deve incentivar o aluno à análise das suas respostas, de modo a que a sua aprendizagem seja por via da sua própria reflexão e verificação do erro, dando-lhe se necessário, algumas dicas para o aluno prosseguir, elogiando o que foi bem realizado e não fornecendo a correcção, dando ao aluno a possibilidade de ser ele próprio a descobrir. Na linha de pensamento do exemplo dado anteriormente, de correcção dos trabalhos de casa de uma disciplina de português, um modelo de escrita avaliativa poderia ser: o aluno X, possui capacidades aos níveis da escrita e compreensão de conceitos, contudo possui ainda algumas dificuldades ao nível da gramática e de sentido de síntese.

Desta forma, utiliza-se o processo avaliativo para despertar no aluno o interesse pela melhoria da sua aprendizagem, pela noção do seu erro e sua superação e como um incentivo, que terá frutos ao longo da construção do acto pedagógico negociado e que não se traduza apenas numa classificação.

Transcrição da entrevista realizada ao vice-presidente da ADLML, Doutor José Serra Peres

13. Qual a génese desta associação? Quais as suas principais valências?

R: É uma associação sem fins lucrativos, que tem uma parte de departamento cultural, agora com alguma importância dado as relações com a câmara municipal aqui de Viana, que entretanto começaram a ser incrementadas, e essa valência tem muito a ver com o apoio ao departamento da câmara da Cidade Saudável e manifestações culturais na própria cidade. Vai acontecer agora no mês de Outubro, exemplos dessa actividade, vai haver uma corrida, onde vai estar a Manuela Machado presente, vamos cortar as estradas numa corrida pela igualdade, vai ser implementado o dia municipal da igualdade e vão haver vários eventos, a corrida será pela parte da Cidade Saudável, pelas partes culturais vão haver círculos de cinema falado, filmes sobre a temática da igualdade do género, uma exposição no shopping também relacionada com a igualdade de género, debates, colóquios, tudo com alguma envergadura. Aparecemos, neste caso associados a mais três entidades locais, portanto, somos nós, as Guias de Portugal, os Escuteiros e a Associação Florestal, nós e estas entidades fazemos junto com a câmara este trabalho, isto a nível cultural e recreativo. A outra actividade, que acaba por ser a principal, é ser uma entidade formadora, que trabalha em algumas áreas de intervenção, sendo que a tendência principal, é trabalhar em altos quadros de direcção, a tendência é essa. Portanto, cursos que existem neste momento, deixarão de existir, por exemplo cursos CEF, podem continuar a existir cursos para a inclusão, cá está, porque faz parte da génese da associação, mas é sempre mais para a área empresarial, até porque nós somos uma entidade nacional de Benchmarking pelo IAPMEI, promover bastante essa relação. Neste quadro os projectos transnacionais e os projectos transnacionais já começam a acontecer e tem tendência a ser desenvolvidos, principalmente para os PALOP, via Ministério dos Negócios Estrangeiros.

2. Estas valências têm-se alterado ao longo do tempo? Se sim, por que motivo?

R: Têm têm, essencialmente na área da formação, com os 'targets' da formação terem sido alterados, isto quer dizer o quê? A uma dada altura, dávamos quase todo o tipo de formação, entretanto estamos na especialização, começamos a especializar-nos nas áreas em que nos sentimos mais à vontade e também no que nos garante mais sustentabilidade para o futuro, evitando alguns problemas com

alguns cursos que são normais, como os CEFs, não vale a pena tê-los, serão outras entidades que estarão mais vocacionadas para isso.

3. Qual a motivação e a principal finalidade da implementação dos cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores aqui na associação?

R: Aqui, primeira motivação, como não é um curso não financiado, ter ganhos extra-ordinários, e portanto por uma questão financeira, é um negócio, tão simples quanto isso - a primeira e principal. É uma actividade de formação, que nos sentimos vocacionados, os cursos não são financiados, são pagos pelas pessoas, e tem margens de lucro bastante interessantes – essa é a motivação principal. A segunda motivação, é que podemos daí alguns dos ex-formandos, ser uma forma de recrutamento para nossos formadores.

Mas por exemplo, quando fala em lucro, o que acha que isso contribui com que isso desenvolva o desenvolvimento local, já que são uma entidade de desenvolvimento local?

R: Uma entidade sem lucro não sobrevive portanto, tem que haver uma gestão empresarial claramente, e se a própria associação não libertar meios financeiros para o seu auto-financiamento, não sobrevive de certeza.

Sim, mas como é que conjuga esse lucro da própria instituição com um contributo para o desenvolvimento local?

R: O que geralmente acontece, com os lucros gerados no final do ano, que nesta associação ainda são grandes, o que é que acontece, alguns desses montantes, são canalizados para algumas actividades que são feitas de promoção, essencialmente cultural, e que acaba por não ter financiamentos e têm custos e acabam também por ser financiados por esses lucros. O restante, é aplicado no desenvolvimento da instituição, neste caso ainda estamos na fase de computadores, mobiliário, vamos ter, mais tarde ou mais cedo, por questões legais, ter outro tipo de instalações, serve para essas coisas, para o desenvolvimento da própria instituição.

4. Considera que este tipo de formação, favorece e vai de encontro com a política e missão da entidade, nomeadamente a política para a “melhoria”? Justifique.

R: Vai pela simples razão de que, como é uma das formas que temos para recrutamento de formadores, quer dizer que, enquanto eles são nossos formandos nós conseguimos aferir as suas capacidades, quer dizer, não temos necessidade de recrutar formadores que não conhecemos suficientemente bem, só pela avaliação curricular, e podemos também durante este período aferir

pelas suas competências, e depois vamos buscar os melhores. Porque também já tivemos experiências de pessoas, com currículos bons, mas depois na prática não tem aptidão, pois para dar formação não é necessário ter só conhecimentos cognitivos, é preciso ter outro tipo, como a postura, forma, e essas pessoas acabaram por serem convidadas a abandonar a instituição e pelo curso de formação de formadores é mais fácil que isso não aconteça, porque estamos a falar de dois meses de relação, vários formandos em contacto com esse formando que depois se torna em formador. A determinada altura, existe uma interacção, e além também de ser elegante da nossa parte, um que é nosso ex-formando ser convidado a ser nosso formador é algo que cai bem. E também potencia o negócio, porque se dermos oportunidades aos nossos ex-formandos também potencia emprego e não só, faz com a entidade seja reconhecida como valorizando os 'seus' e assim outros virão, e temos já casos desses, vários até.

5. A ADLML possui um plano estratégico para a formação, nomeadamente para a Formação Pedagógica Inicial de Formadores? Pode descrevê-lo?

R: Posso, posso. O plano estratégico é feito todos os anos, e não é só para o curso de formação pedagógica inicial em formadores mas para todos os cursos. Nós sabemos exactamente o plano estratégico da entidade, que se chama plano estratégico de intervenção, que serve para todas as áreas e saberes da entidade, serve para todas. Nos cursos, nós sabemos-lo, que curso queremos executar e aonde e em que áreas os devemos fazer. Quando isso não é muito bem feito, o que já aconteceu em anos para trás, em que vai a meio e tem de se mudar, notamos que podemos não ter adequadas as instalações, podemos não ter todos os recursos, recursos físicos e humanos, o plano estratégico em termos disso é fundamental para se saber o que vai acontecer durante o ano. Também para motivar os funcionários, os funcionários sabem exactamente o que vai acontecer no início do ano até ao final. Está a acontecer no ano de 2010, no início do ano, fez-se uma reunião com todos os funcionários, e as pessoas sabiam exactamente o que ia acontecer ao final do primeiro semestre e o que ia acontecer ao final do ano, e isso até agora tem sido cumprido, e até se têm superado algumas expectativas, que foi o caso da ONG, as outras estão a acontecer exactamente e nos 'timings' programados, isso é fundamental.

6. Pode descrever o processo de concepção da formação? Quais as fases? Quem participa nesse processo?

R: Há dois tipos de formação, se a formação for por catálogo, pelo Catálogo Nacional de Qualificações, não há concepção. Na formação pedagógica inicial de formadores a concepção é feita no momento da renovação. Portanto, quando se faz uma homologação ou uma renovação, que foi o caso que aconteceu agora, vai-se ver o referencial do curso de formação pedagógica inicial de formadores que vem do Instituto de Emprego e é adaptado à nossa realidade, também é adaptado à formação dos nossos formadores, e os nossos formadores deste curso mudaram bastante, fomos também buscar formadores ainda mais experientes, esses formadores têm de ter uma pré-autorização do Instituto de Emprego para que possam leccionar esse curso, ou seja, nós não escolhemos o formador e fica, nós submetemos a uma pré-apreciação o currículo do formador, depois o IEFP pelo histórico e pelo conhecimento que eles já têm através de uma base de dados que eles lá têm, se esse formador pode dar os módulos e quais os módulos. Nós podemos inclusivamente propor dar três ou quatro módulos e eles só autorizarem um ou não autorizarem, o que não é o nosso caso, porque nós já conhecemos as regras e só mandamos mesmo os que são para serem autorizados, mas pode acontecer, nós pedimos cinco módulos e eles só autorizarem quatro, isso é comum acontecer. Ou nós propomos cinco módulos e eles dizerem, podem ser cinco módulos mas não podem ser esses, têm de ser outros. Depende depois das experiências e do histórico, o histórico do IEFP é importante porque eles sabem exactamente a experiência que esses formadores já têm na formação pedagógica de formadores, sendo que todos eles têm de ter experiência mínima de três anos para serem nossos formadores, faz parte da ISSO 9001, é uma das regras. A concepção e a planificação é feita módulo a módulo, pode ter um referencial e algumas adaptações, é submetido à apreciação do Instituto de Emprego, e o Instituto de Emprego autoriza ou não, neste caso autorizou, autoriza – a homologação é por três anos, ao final de três anos é preciso renová-la, para cada curso, ou seja, cada vez que há uma acção pede-se um pedido de autorização da acção em que se diz quais são os formadores, há uma base de dados de formadores de cinco ou seis, não precisam estar todos em todas as acções, nós sabemos quais são os módulos e quais são os formadores que estão autorizados para os módulos, depois é uma questão de ajustá-los naquela grelha, e mandamos um pedido de autorização de início da acção, que é feito *online*, e a autorização também sai no momento. Portanto, estando os parâmetros todos cumpridos segundo a legislação, a autorização sai momentânea. Eu carrego, se carregar mal ela também não autoriza, se carregar já com as regras bem cumpridas, ela sai já no momento e fica logo disponível na plataforma do IEFP.

Mas quem faz essa concepção é a direcção? Ninguém mais participa no processo, como os formadores?

R: Não. Na concepção, que teve a homologação da entidade, é reservada única e exclusivamente à direcção. Logicamente que em alguns casos, até porque já temos histórico, a entidade a fazer cursos de formação de formadores, já vai na segunda ou terceira homologação, o que acontece é que a preparação dos módulos, quando se está a pensar mudar alguma coisa, vai-se falando com os formadores para ver o quê que eles acham, por vezes é preciso mudar o manual, o que aconteceu agora, há uma participação do formador sim, mas só na necessidade de alterar alguns módulos, sim, mas é a direcção que o submete.

Mas então há a possibilidade dessa abertura?

R: Sim, até porque como são formadores em muitos lados também trazem experiências de outras entidades e essa permuta é interessante. Por vezes somos nós que colaboramos com eles, e passamos o nosso conhecimento para outras entidades, isso acontece quase como o formador, ‘polonizar’, num termo que aprendi na Universidade do Minho de ‘polonização’.

7. Os objectivos, os conteúdos e as metodologias são definidos por quem?

R: É definida por nós, baseado no referencial.

8. Existe uma análise de necessidades? Com que objectivo?

R: Claro, inclusivamente dos módulos. O referencial, é um referencial que pode ser devidamente adaptado, portanto a análise de necessidades tem a ver se as entidades, se se sente que o mercado tem falta de formadores ou não. O que acontece é o seguinte, há muitos formadores com CAP, mas ao mesmo tempo há entidades com, têm falta de formadores, mas também é verdade que há alguns formadores desempregados, qual é a relação e como é que se faz isto? É normal que os formadores que tenham CAP há muito tempo e não tenham tido oportunidade de dar formação, nota-se que não tiveram e também não vão ter. Isto pode ter com a própria dinâmica que o formador tem em procurar ou então não era suficientemente bom formador e acabou por estar num lado e no outro e não voltar a estar em mais lado nenhum, por isso a necessidade de ter sempre novos formadores. Também notamos que há muitos alunos, essencialmente nos meses de Junho e Julho, que vêm das escolas superiores, que vêem como uma oportunidade acrescida de colocação no mercado serem formadores.

Isso acontece muito não em experiências só nossas mas em outras entidades que há uma procura grande. No fundo há um saber que acaba e vem da universidade, e ainda está na altura de construir algum currículo e pode ser uma boa oportunidade de entrar no mercado através da formação. São pessoas normalmente muito bem preparadas mas como o mercado laboral, para a sua actividade, com a licenciatura que tirou ou com o mestrado que tirou, está com algumas dificuldades muitas vezes canalizam-se via formação, e normalmente são muito boas mas para isso precisam do CAP.

Então essa análise de necessidades é feita através das requisições?

R: Sim é muito feita pelas requisições e também por alguns dados que a própria DGERT emite e o IEFP de algumas necessidades, e também como nos temos muita relação empresarial também sentimos que há falta de formadores em algumas áreas, tentamos muitas vezes cativar formandos que até venham dessas áreas, tanto quanto possível. Por exemplo, nós notamos aqui na nossa zona uma falta de formandos na área de arquitectura, e tivemos cá um curso em que eram quase todos mestres, e são todos formadores, neste momento, no activo. É curioso, mas na formação nós conseguimos logo verificar quem é o formador que fica no activo ou não, consegue-se verificar. Quem fica no activo nós mais tarde ou mais cedo costumamos convidar grande parte deles, alguns já não conseguem vir porque já estão colocados em outros lados, e notamos precisamente aqueles que nós não convidamos são aqueles que nos procuram. Acontece isso.

9. Existe avaliação da formação? Em que momentos são realizados e com que instrumentos?

R: Sim. A avaliação, uma coisa é o que deveria outra coisa é o que acontece. Deveria ser sempre no final de cada curso, ela acontece pontualmente ao ano. Ao final de um ano faz-se uma avaliação de impacto, pelos questionários que a Ana andou a fazer e que agora vamos implementá-los. Já fizemos uma saída de um último curso que não estava ainda coberto pelo seu projecto, ainda não temos resposta porque saíram há uns dias, a ideia é aproveitar esse trabalho que já foi feito e agora utilizá-lo, agora é bem mais fácil. Por norma eles gostam, o que acontece por vezes é o que nós chamamos de domínio das expectativas outra coisa é o que a realidade dá. E os inquéritos que foram pelo projecto foram bons na altura que foram, porque se fossem agora tenho a certeza que os resultados tinham sido bem piores, há um certo desânimo.

Se nós compararmos a avaliação da satisfação no final da acção, que foi excelente, com a a avaliação do impacto notamos diferença. Pode comentar?

R: E agora com tendência para piorar. A maioria não aplicou nem vai aplicar. Agora está a ficar difícil, eu noto no tipo de formadores que nós estamos a começar a recrutar, nós aqui começamos a recrutar os melhores formadores da concorrência, isto quer dizer o quê, que a própria concorrência está a começar a libertar formadores. Temos aqui uma entidade que tinha 8 cursos EFA o ano passado, agora não tem nenhum, e em 8 cursos EFA estamos a falar de 40 formadores. Em 40 formadores era sinal que estavam lá 20 ou 10 bons, e eles chegam-nos cá e nós sabemos o quê que se passa nos nossos concorrentes, os que interessam e os que não interessam, e os melhores estão aqui já os outros não. O que faz com que o nosso ex-formando da formação de formadores não consegue competir com estes, é impossível. Depois os que nós já recrutamos já ficaram e estão essencialmente no Porto, que aumentou e agora cada vez é mais, nós neste momento, estive a fazer um pequeno estudo, somos a oitava maior entidade formadora do Porto, para quem começou há meses. Eu já não queria tão pouco chegar tão longe, queria ser mais comedido, porque lá há as escolas, sete escolas que funcionam à noite só por nossa conta, o que faz uma grande dimensão. E depois a dimensão é difícil de controlar e é preciso ter cuidado com a dimensão versus controlo, porque se cresce muito pode ser complicado. Não aconteceu ainda, porque nos somos cuidadosos e é por aí que os nossos formandos da formação de formadores têm experiências e temos casos bastante interessantes de formadores de bom nível.

Mas por exemplo, muitos dos inquiridos diziam que muitas das pessoas não haviam aplicado os conhecimentos porque a formação não estava ajustada à sua profissão, etc.

R: Eu sei, todos se queixam disso, mas aquilo é formatado, não existe um curso de formação pedagógica inicial de formadores para engenheiros, não existe, existe aquele e é genérico para todos. Aquilo são competências de pedagogia e transversais e depois cada um adapta à sua realidade. É neste prisma que falamos, porque eu sei que há vários formandos que se queixam exactamente disso. Não é um curso direccionado, ele é direccionado sim formação pedagógica inicial de formadores e não para outra coisa, depois a sua área de conhecimento é que vai fazer com que cada um direcione aquele CAP, e a isto não há nada a fazer.

Existem cursos, nós até não temos mas como são financiados pode ser que passemos a ter no futuro, que são cursos de formação contínua de formadores para igualdade do género, isso existe, isto quer dizer o quê? Que das 60 horas, 40 são transversais e 20 horas são para formadores em igualdade do género. Isso existe, mas é na contínua e não na inicial.

10. Na execução e implementação, o processo é estanque e burocrático ou possuem liberdade para o alterar e ajustar ao vosso contexto em específico?

R: Pode-se, não muita mas o suficiente. Também o curso é igual em todo o lado, portanto não dá para adaptar muito, dá para ajustar algumas coisas, não é estanque não, mas a liberdade é uma liberdade condicionada.

11. Como ex-coordenador, sentiu dificuldades relacionadas com a formação? Se sim, de que tipo?

R: Como coordenador que já fui, nunca senti nenhuma dificuldade até porque é um curso que normalmente corre bem, a nível de motivações, o que é importante e por isso vêm, sempre motivados e também porque estão a pagar o curso e a motivação é sempre muito grande. A motivação é grande, as pessoas gostam, e o comentário que fazem relativo à pergunta anterior, que fazem em relação à especificidade têm a ver com isso mesmo, gostariam que fossem ainda mais específico, o que é certo é que em 12, 13 ou 14 nomes cada um com a sua licenciatura, era muito difícil, apesar de, no curso que cá tivemos de arquitectos, como eles eram todos arquitectos, a uma certa altura houve o cuidado de se direccionar, e como os nossos formadores também não conheciam a área da arquitectura, houve um módulo, que o formador que até fui eu, foi substituído por um arquitecto que até era homologado, precisamente para os adaptar mais à realidade deles. Isso só aconteceu uma vez e foi um caso especial, e foi quase por pacote, combinado para ser assim porque de outro modo não seria possível.

12. Se tivesse a possibilidade, mudaria algum aspecto referente à avaliação que aqui é realizada?

R: Se pudesse até mudava. Ela tem sido realmente mudada mas para aquilo que eu não gosto. Tem sido mudada por exigência do IEFP, e precisa das evidências, e cada vez mais baseia-se em testes, vários tipos de testes, várias formas de realização de testes, os trabalhos são muito parametrizados, não há portanto muito a fazer. Eu se pudesse baseava-me mais nas filmagens, mais, cada vez mais, existe a pré-inicial e a final, eu se calhar fazia algumas pelo meio, nalguns módulos acho que se

poderiam utilizar e fazer mais vezes discussões com os formandos sobre os visionamento dos filmes, que seriam também momentos de avaliação.

Uma das áreas que eu sinto que poderia ser diferente, é que alguns módulos têm muito poucas horas, existem módulos de 9, 10 horas, são muito curtos, há uma série de conceitos teóricos que têm de ser passados, depois entretanto tem de haver o teste, entretanto tem que haver a preparação, alguns ainda tem alguma componente prática no processo, 9 horas não dá para nada, mal começou já acabou, os formandos também se queixam muito da quantidade de testes, porque são muitos módulos e está-se sempre em testes. Como temos de apresentar evidências e todos os módulos têm de ter, todas as semanas têm teste, quando não são dois na mesma semana, e isso é realmente incómodo e penso que isso podia ser alterado, mas não foi, portanto vai continuar a ser. O que faria também, era, ou estendia mais o curso e ficava um pouquinho maior, e ficar maior tinha um inconveniente, é que ficar maior faz com que fique mais caro, e ficar mais caro também traz inconvenientes. Ficando como está, eu era capaz de tirar um ou dois módulos e tentar colocar algumas das competências que se podiam adquirir dentro de alguns módulos, deste módulo era capaz de lhe tirar dois, juntar alguns conteúdos só por causa do tempo de teste porque isso todos reclamam, não vem nos inquéritos mas eu sei que é. Todos dizem o mesmo e eu reconheço que é verdade mas tem de ser assim, e quando me fazem a pergunta eu digo, o curso é assim e não há forma de dar a volta, até porque se o curso está validado tem de cumprir todos requisitos, portanto a qualquer podemos ser alvo de uma fiscalização e tem de estar lá tudo, não pode falhar nada.

Mas existe uma avaliação contínua, durante o curso?

R: Sim, módulo a módulo.

Continuaria também com isso?

R: Sim sim, apenas faria com que alguns módulos fossem um pouco maiores, para não ter de estar permanentemente a fazer testes. Reconheço que é pesado, e depois à noite, são pessoas que trabalham, ainda mais difícil é.