



Universidade do Minho
Instituto de Educação

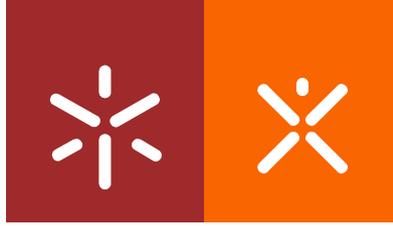
Helena Isabel Martins Simões

**Conceções e práticas de avaliação:
a perspetiva das formadoras de uma
empresa de formação**

Helena Isabel Martins Simões **Conceções e práticas de avaliação: a perspetiva das formadoras de uma empresa de formação**

UMinho | 2015

outubro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Helena Isabel Martins Simões

**Conceções e práticas de avaliação:
a perspetiva das formadoras de uma
empresa de formação**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Declaração

Nome: Helena Isabel Martins Simões

Endereço eletrónico: helenamsimoes@hotmail.com

Telefone: 916025565

Número do Cartão de Cidadão: 13471623 0 ZY1

Título do Relatório de Estágio: Conceções e práticas de avaliação: a perspetiva das formadoras de uma empresa de formação

Orientador: Doutor Fernando Ilídio da Silva Ferreira

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Com a finalização do Relatório de Estágio é essencial fazer os devidos agradecimentos a quem me acompanhou neste percurso.

Em primeiro lugar ao Professor Doutor Fernando Ilídio pela orientação e os conselhos que me deu nos momentos em que mais precisava.

A Empresa “M – Formação e Consultoria” pelo acolhimento, simpatia e colaboração.

Às formadoras que gentilmente acederam aos meus pedidos e permitiram elaborar este trabalho.

Às minhas irmãs, ao meu pai, aos meus sobrinhos, à minha avó, pela paciência, pelo cuidado em dar-me espaço quando precisava só de silêncio, pelo amor, pelo respeito, pela presença.

Ao meu avô que sei que sentiria o maior orgulho por ter assistido à finalização desta etapa. Saudades!

À Suéli por todos os dias em que me fez acreditar que era possível, pelos lenços enxugados, pelos sorrisos, pelos passeios, pelos momentos de cumplicidade, pela verdadeira amizade sentida.

À Eugénia pelo carinho, apoio e preocupação que permitiu ultrapassar as dificuldades.

À Beatriz e à Rita pelos “nãos” que ouviram ao longo deste tempo, pelos momentos que ficaram por partilhar.

A todos aqueles que acreditaram que um dia estaria aqui a usufruir de um dos momentos mais significativos da minha vida.

Aos Professores e funcionários do Instituto de Educação que contribuíram para a minha formação profissional, social e pessoal. A todos um bem-haja!

Conceções e práticas de avaliação: a perspetiva das formadoras de uma empresa de formação

Helena Isabel Martins Simões

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO, TRABALHO E RECURSOS HUMANOS

UNIVERSIDADE DO MINHO

2015

RESUMO

A avaliação assume cada vez maior importância nos vários domínios da sociedade, sendo que é no espaço educativo que lhe é atribuída maior relevância mesmo quando subjugada, em alguns momentos, a números e a interesses políticos. Hoje a avaliação é responsável por ocasiões de tensão, de desânimo, de pressão, deixando para trás o que torna este processo tão único: o acompanhamento, a regulação das aprendizagens, a responsabilização e a emancipação do indivíduo. Tendo por base estas premissas, este trabalho focou a sua investigação nas conceções e nas práticas de avaliação das formadoras de uma empresa de formação, almejando compreender o papel que a avaliação ocupa nas dinâmicas formativas quotidianas. Fomos assim ao encontro da realidade da avaliação na formação, das mudanças que são consideradas necessárias e de quem é a responsabilidade deste percurso por vir. Desta forma, socorrendo-nos de uma metodologia de carácter qualitativo utilizámos a técnica do grupo focal e entrevistas a formadoras de uma empresa de formação para dar resposta às inquietações iniciais. A análise das informações foi feita através da análise de conteúdo, sendo que destacamos essencialmente duas categorias que mostram um pouco do que se vive na formação, na perspetiva das formadoras: a distância entre os discursos e as práticas e entre o real e o ideal. São respostas que merecem reflexão por parte de todos os agentes envolvidos na formação.

**Conceptions and Practices Assessment: the perspective of the trainers a company
training**

Helena Isabel Martins Simões

PROFESSIONAL PRACTICE REPORT

MASTER IN EDUCATION – TRAINING, WORK AND HUMAN RESOURCES

UNIVERSITY OF MINHO

2015

ABSTRACT

The evaluation importance is increasing many areas of our society, and is in the educational space where the most importance has been assigned even when subdued, at times, to numbers and to political interests. Nowadays, the evaluation is responsible for stress, discouragement and pressure, leaving behind what makes this process so unique: monitoring, learning regulation, accountability and self-empowerment. Based on these premises, this work focused his research on conceptions and practices of evaluation of forming a training company, aiming to understand the role that evaluation occupies in the daily formative dynamics. This way, we tried to understand the reality on evaluation through the training process, the changes that are necessary and who is responsible for this route to come. Thus, rescuing us from a qualitative methodology we used the focal group technique and interviews with a training company to give response to initial concerns. The analysis of the information was done through content analysis and highlighting essentially two categories that show rather than to live in training, the perspective of training: the distance between the rhetoric and practice and between the real and the ideal. These are answers that deserve reflection by all those involved in training.

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xi
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
Introdução.....	15
I- Enquadramento Contextual.....	19
1- CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO.....	19
1.1. POLÍTICA E PLANEAMENTO ESTRATÉGICO	19
1.2 RECURSOS HUMANOS.....	20
1.3. ORGANIGRAMA.....	21
1.4. POLÍTICA DA QUALIDADE.....	21
1.5. ÁREAS DE INTERVENÇÃO.....	22
1.6. CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO	23
2. O PROCESSO E AS ATIVIDADES DO ESTÁGIO	23
2.1. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	24
II – Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio	27
1. A FORMAÇÃO	27
1.1. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	29
1.2. MODELOS DE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	31
1.3. A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL.....	33
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO.....	34
2.1. AVALIAÇÃO: UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO.....	36
2.2. MODALIDADES E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	38
2.3. RELAÇÃO AVALIADOR-AVALIADO.....	40
2.4. O MODELO DE REFERÊNCIA DO AVALIADOR.....	42
2.5. A AVALIAÇÃO FORMADORA: O CAMINHO?	43
III – Enquadramento metodológico	49

1. DEFINIÇÃO DO PARADIGMA E MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO _____	49
2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO _____	50
3. O GRUPO DE FORMADORAS PARTICIPANTES NO ESTUDO _____	52
4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS _____	53
4.1. A PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL _____	54
4.2. O GRUPO FOCAL _____	54
4.3. ENTREVISTA _____	57
5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS _____	58
IV – Apresentação e Análise dos resultados	61
1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO _____	61
1.1 AUTONOMIA/ DEPENDÊNCIA _____	61
1.2. SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO VS. SITUAÇÃO ESCOLAR _____	63
1.3. OS FORMANDOS AOS OLHOS DO FORMADOR _____	66
1.4. NOS BASTIDORES DA FORMAÇÃO _____	68
1.4.1. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO _____	68
1.4.2. DA PRESSÃO À FICÇÃO _____	70
2. PERCEÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO _____	73
2.1. VIVÊNCIAS ENQUANTO AVALIADAS _____	73
2.2. VIVÊNCIAS ENQUANTO AVALIADORAS _____	75
2.3. AVALIAÇÃO E EXPERIÊNCIA – UM CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO EXPERIENCIAL _____	76
2.4. DISCURSOS E PRÁTICAS _____	78
2.4.1. AVALIAÇÃO FORMATIVA VS. AVALIAÇÃO SUMATIVA _____	78
3. FORMAÇÃO, AVALIAÇÃO E MUDANÇA _____	80
3.1. O MODO COMO AS FORMADORAS VÊM A MUDANÇA _____	80
SUGESTÃO PARA REFLEXÃO: A REFERENCIALIZAÇÃO _____	82
Considerações finais	87
Bibliografia	93
Legislação	97
Anexos	99
Apêndices	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Organigrama Funcional da empresa “M – formação e consultoria”	21
Figura 2 – Fluxograma de reflexão sobre os procedimentos	23
Figura 3 – Elementos do modelo de referência do avaliador	43
Figura 4 – Programa de diferenciação curricular (Popekewitz, Tabachnik & Wehlage, 1982)	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Codificação das formadoras para análise dos dados	53
Tabela 2 – Categorização da análise de conteúdo sobre “Concepções e práticas de avaliação: a perspetiva das formadoras de uma empresa de formação”	59
Tabela 3 – Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no processo	85
Tabela 4 – Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no formando	86

LISTA DE ABREVIATURAS

IQF - Instituto para Qualidade na Formação

POPH - Programa Operacional Potencial Humano

DGERT – Direção Geral do Emprego e das Relações de trabalho

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

RFPIF - Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores

FPIF - Formação Pedagógica Inicial de Formadores

GSCEF - Guia do Sistema de Certificação de Entidades Formadoras

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

Introdução

O presente trabalho faz parte de um processo de desenvolvimento de competências de investigação e intervenção no domínio da formação, do trabalho e da gestão de recursos humanos a que pertence o Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Para a sua concretização, foi escolhida uma empresa de formação e consultoria, que designaremos de “M – formação e consultoria” (nome fictício) que tem a sua área de atuação na região de Braga. Neste relatório, por opção, é mais aprofundada a componente de investigação, assumindo uma função central de reflexão que resulta de preocupações por parte da estagiária/investigadora em relação a algumas dinâmicas relacionadas com a sua ação futura enquanto profissional de formação.

O tema abordado ao longo do trabalho é direcionado para a compreensão das conceções e das práticas de avaliação das formadoras¹. Esta escolha resultou de um entendimento entre orientador, estagiária e entidade de acolhimento, o triângulo que funcionou ao longo do período do estágio. Este tema mostra-se atual devido às discussões e análises em torno da formação e dos projetos e programas elaborados para dar respostas às várias necessidades formativas. Apesar da sua relevância, por vezes fala-se de avaliação “com demasiada ligeireza, porque se parte da premissa inquestionada de que ‘é preciso avaliar’, sinónimo equívoco de que é ‘preciso examinar’, antes de averiguar ou de interrogar o sentido e o significado do próprio acto de avaliar” (Méndez, 2001, p. 56). Sendo considerada a Era da avaliação desmedida, pois em qualquer parte se ouve falar em avaliação e da sua necessidade, muitas vezes é remetida apenas para o seu carácter numérico, estatístico, com enfoque obsessivo nos resultados sem que sejam consideradas outras dimensões importantes. É certo que quem avalia tem em mãos “uma coisa demasiado importante” (Meirieu, 1994, p. 13), mas devemos olhar a atividade de avaliar com abertura a outras perspetivas, como refere Hadji (1994, p. 183), ou seja, numa perspetiva “diferente de uma simples medição, [...], diferente de um simples juízo de valor, [...], diferente de um simples discurso”.

Tendo como certo que as formas de avaliar as aprendizagens dos indivíduos podem influenciar a própria aprendizagem, o impacto nos resultados e na vida pessoal, social e profissional é fundamental compreender “a natureza das decisões, [...], e os cuidados a ter no

¹ Usamos o feminino, formadoras, incluindo no título do relatório, porque na realidade são todas mulheres.

processo avaliativo” (Alves, 2004, p. 11), é essencial conhecer e refletir sobre as práticas de avaliação dos vários intervenientes, particularmente, no caso deste relatório, das formadoras.

Assim sendo, este trabalho é apresentado com base na seguinte estrutura:

I – Enquadramento Contextual – neste capítulo aborda-se a contextualização da empresa de acolhimento, desde o seu surgimento, missão e valores, áreas de intervenção, recursos humanos, entre outros. O nome da empresa é fictício devido às suscetibilidades do tema, pois recolheu-se dados de práticas diárias a que se juntam opiniões de autores que estudam o tema e que podem, ou não, entrar em conflito o *que é* e o *que deveria ser*. As informações que constam neste enquadramento foram retiradas de documentos cedidos pela empresa. Neste tópico optou-se por descrever as atividades realizadas ao longo do estágio, por uma questão de organização do trabalho.

II – Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio – como há necessidade de sustentar esta investigação, é importante ler, reler e analisar o que já foi averiguado e escrito, recorrendo a autores portugueses e estrangeiros que abordam as temáticas da formação e da avaliação, salientando-se questões e conceitos como formação profissional, formação experiencial, modelos e práticas de formação, modalidades e funções da avaliação, relação avaliador-avaliado, modelo de referência do avaliador, entre outros.

III – Enquadramento metodológico – aqui aborda-se o método de investigação, uma aproximação ao estudo de caso, bem como os critérios de definição dos participantes, as técnicas de recolha de dados (análise documental, grupo focal, entrevistas) e as técnicas de análise de dados (análise de conteúdo). Neste enquadramento há referência teórica aos conceitos abordados, mas também é referida a sua importância e o porquê de estarem presentes na investigação. Nesta fase são apontadas algumas questões de partida que servem de guia, de orientação para este percurso, havendo a pretensão de serem respondidas no final deste projeto de investigação. Com base neste guia definiu-se objetivos que são formulados nesta etapa.

IV – Apresentação e análise dos resultados – a análise dos dados deriva da utilização da análise de conteúdo feita pela transcrição das respostas no grupo focal e das entrevistas realizadas com as formadoras, resultando na elaboração de uma tabela com categorias e subcategorias. Na discussão dos dados mobilizou-se o enquadramento teórico para confrontar as perspetivas e os conceitos com os resultados empíricos obtidos. Ainda é apontado um

referencial, que poderá servir como base para a criação de modelos de práticas de aprendizagem adaptados aos diferentes públicos-alvo.

Considerações finais – é feito um pequeno resumo dos dados obtidos pela investigação/intervenção; uma reflexão do percurso de estágio, apontando pontos fortes, constrangimentos e tentando perceber se os objetivos foram atingidos; e ainda uma introspeção acerca das aprendizagens e do seu impacto.

É desta forma que se julga que este trabalho de investigação e intervenção pode contribuir para se falar de avaliação com mais dados empíricos, conhecendo os atores e as suas práticas diárias, um olhar às suas conceções, as suas opiniões, as suas atitudes, as suas ideias e o seu trabalho. Para lá deste contributo no campo do conhecimento científico, pretende trazer-se igualmente contributos para um profissional nesta área específica de educação.

I- Enquadramento Contextual

O Enquadramento Contextual engloba duas vertentes: a Caracterização da Instituição de Acolhimento do Estágio e o Percurso e Atividades do mesmo. O primeiro tópico subdivide-se nos seguintes eixos: Política e Planeamento Estratégico, Recursos Humanos, Organigrama, Política da Qualidade, Áreas de Intervenção, Caracterização do Público-alvo. Já o tópico Percurso e Atividades do Estágio engloba uma descrição das atividades desenvolvidas ao longo do estágio e uma consideração acerca do percurso concluído.

1- Caracterização da Instituição de Acolhimento²

A “M – formação e consultoria” é uma empresa direcionada para a formação profissional e consultoria. Iniciou atividade no dia 1 de setembro de 2006, no seguimento da empresa anterior “MF” (nome fictício), um centro de estudo de Braga. Esta mudança deveu-se à vontade de ir mais longe num mercado ambicioso, garantindo assim maior credibilidade e afirmação com a constituição de mais serviços. A experiência dos profissionais levou à verificação de fragilidades ao nível de algumas competências da sociedade que consideravam ser desenvolvidas através da formação.

Assim, a empresa apresentou a sua candidatura ao IQF, entidade reguladora do Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras, para se tornar numa empresa oficialmente acreditada, de modo a demonstrar a qualidade dos serviços prestados. Este pedido foi concedido em julho de 2007 nas vertentes de organização/promoção e desenvolvimento/execução de ações formativas.

A atividade principal da empresa é a formação profissional, desenvolvendo um volume de formação sem apoio financeiro, mas também (desde 2008) tem na sua oferta formações cofinanciadas no âmbito de POPH.

1.1. Política e Planeamento Estratégico

A “M – formação e consultoria” tem como missão “prestar serviços nas áreas de consultoria e formação a organizações e particulares que favoreçam o desenvolvimento das suas vantagens competitivas” (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 14). Para esta empresa a sua ação diária centra-se nos seus atores principais, as pessoas, no conhecimento partilhado, na experiência, no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências, atributos necessários

² As informações contidas nesta etapa do relatório para caracterizar a Instituição de Acolhimento foram retiradas do Curriculum Vitae da “M – formação e consultoria”, elaborado em 2013.

para organizações e indivíduos ativos. Neste sentido, com uma atenção ao “cliente” (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 14), a empresa tem as seguintes preocupações: Partilha de objetivos, responsabilidade social, inovação, adaptabilidade a cada realidade, competência, qualidade e profissionalismo.

De forma a garantir o melhor serviço de formação, a “M – formação e consultoria” segue os seguintes princípios:

- ✓ Promover o equilíbrio económico da empresa, assegurando a sua sustentabilidade, contribuindo para o equilíbrio social e económico da região de intervenção;
- ✓ Na relação com empresários e formandos, assumir os princípios de respeitabilidade mútua, honestidade, transparência e integridade;
- ✓ Nas relações com os colaboradores e formadores, assegurar sempre práticas laborais de oportunidades iguais e justas, sem discriminação em razão do sexo, raça, idade, religião, nacionalidade, estado civil e origem social;
- ✓ Desenvolver práticas laborais que proporcionem uma formação profissional contínua a todos os trabalhadores, assegurando, através da atualização de conhecimentos, a qualidade da atividade formativa;
- ✓ Oferecer as melhores condições e ambiente de trabalho com total respeito das normas de segurança, higiene e saúde no trabalho;
- ✓ Cumprir todas as obrigações fiscais, bem como para com a Segurança Social

1.2 Recursos Humanos

A “M – formação e consultoria” possui uma equipa técnica jovem, qualificada e experiente nas respetivas áreas de atuação. Tem duas pessoas efetivas e dezanove externas, composta por profissionais especializados, consultores e formadores, em variadas áreas de atuação, aos quais recorre mediante as necessidades emergentes. Os formadores são responsáveis

Pela preparação e desenvolvimento pedagógico das ações de formação, assegurando: a preparação do programa de formação, a elaboração de recursos pedagógicos para desenvolvimento do programa, como planos de sessão, manuais, exercícios, entre outros, a monitoria de ações de formação através da aplicação de métodos pedagógicos adequados aos destinatários e objetivos da formação, a aplicação de métodos e instrumentos de avaliação. (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 24).

Das duas pessoas permanentes, uma é diretora geral, licenciada em Engenharia Biológica, Pós Graduada em Tecnologias Ambientais e doutorada em Engenharia Biologia e Química. Assume responsabilidades de: Coordenação de Formação, Gestão da Formação e Coordenação/Gestão da Qualidade; Levantamentos de necessidades de formação e tratamento estatístico dos dados; Elaboração de relatórios de levantamento de necessidades; Conceção e planificação de ações de formação; Conceção de instrumentos de gestão da formação; Conceção do plano de formação anual; Elaboração do *dossier* de Acreditação de Entidades Formadoras, junto do IQF; Conceção do planeamento estratégico da empresa e do plano de intervenção anual; Formadora interna das áreas de ambiente, qualidade, estatística e Segurança Alimentar e HACCP (Hazard Analysis and Critical Control Point), entre outras atividades.

A outra profissional é licenciada em Relações Públicas, com uma Especialização Técnico Superior de Higiene e Segurança no trabalho, Nível VI, e desenvolve as seguintes atividades: Seguimento do recrutamento de formandos e formadores; Preparação administrativa da documentação de formandos e formadores; Elaboração do *Dossier* Técnico Pedagógico; Organização da documentação de apoio; Controlo e monitorização das ações formativas e formadora em áreas da sua especialidade.

1.3. Organigrama

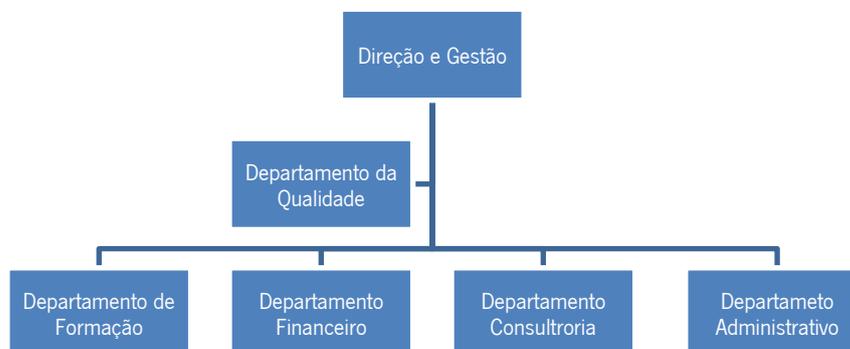


Figura 1: Organigrama Funcional da empresa "M – formação e consultoria"

Fonte: "M – formação e consultoria"

1.4. Política da Qualidade

A Política da Qualidade, Ambiente e Responsabilidade Social da "M – formação e consultoria" fundamenta-se na "busca contínua da melhoria e excelência no ensino/aprendizagem e na formação integral do ser humano, promovendo os valores indispensáveis ao exercício de uma profissão e ao exercício da cidadania fomentando o respeito

pelo ambiente e responsabilidade social; Satisfação dos clientes internos e externos” (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 17). Desta forma, a empresa compromete-se

A desenvolver uma formação sólida que permita aos formandos evoluir e ter sucesso num ambiente profissional competitivo e em rápida evolução; assegurar a motivação, um bom desempenho e qualidade do ensino no seu percurso formativo; proporcionar a todos os colaboradores, formandos e clientes um bom ambiente de trabalho; assegurar a conformidade com os dispositivos legais, normativos e institucionais aplicáveis; implementar. (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 18)

É desta forma que a “M – formação e consultoria” pretende apostar na satisfação dos serviços prestados a todos aqueles que diariamente colaboram com a empresa, quer sejam formandos, clientes ou formadores.

1.5. Áreas de Intervenção

A “M – formação e consultoria” desenvolve formação nas seguintes áreas de formação:

- Formação de professores e formadores de áreas tecnológicas
- Comércio
- Enquadramento na organização/ empresa
- Indústrias alimentares
- Trabalho Social e orientação
- Tecnologia de Proteção do ambiente
- Segurança e higiene no trabalho

Após o levantamento de necessidades efetuado em 2013, a empresa sentiu necessidade de “colmatar lacunas ou desenvolver competências que se detetaram na análise dos dados recolhidos” (“M – formação e consultoria”, 2013, p. 20) e então pediram o alargamento das áreas de intervenção (com aprovação desde 18 de março de 2014): Desenvolvimento pessoal e Saúde – Programas não classificados noutras áreas de formação. Ainda para este ano aguardam resposta de Certificação pela entidade responsável (DGERT) nas áreas de Produção Agrícola e animal e Turismo e Lazer.

Face à constante evolução da sociedade é essencial a atualização e aquisição de competências e à consciencialização das empresas e dos indivíduos face ao que lhes é exigido. De forma a aperfeiçoar a sua ação na formação e na consultoria, a “M – formação e consultoria” tem uma preocupação com os procedimentos adotados, a sua avaliação e sua reflexão de forma a permitir um percurso formativo regulador “da política de melhoria contínua” (“M – formação e

consultoria”, 2013, p. 22) - que consta no relatório anual de atividades - tal como demonstra o fluxograma abaixo apresentado.

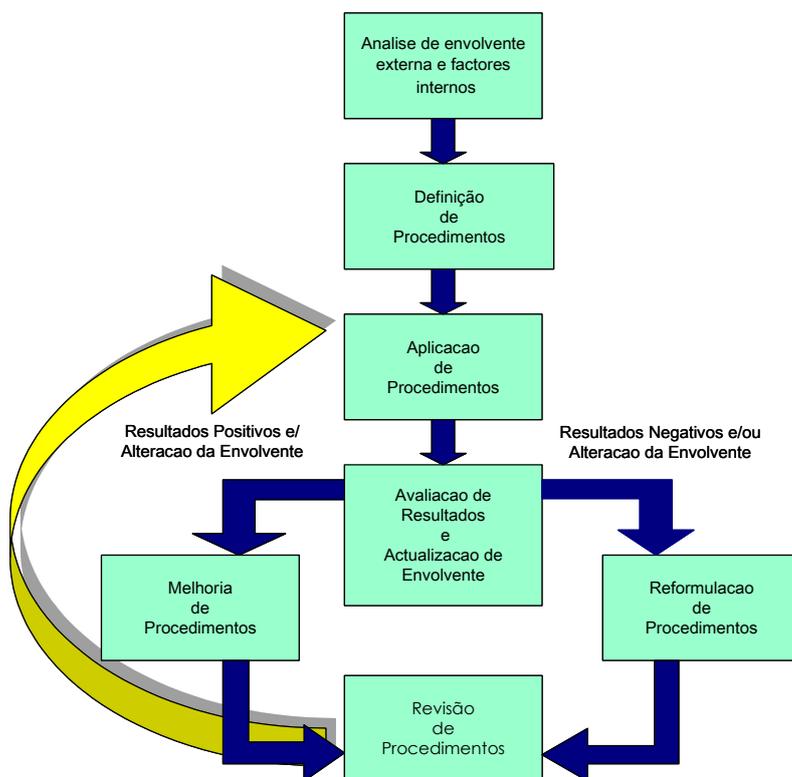


Figura 2: Fluxograma de reflexão sobre os procedimentos

Fonte: “M – formação e consultoria”

1.6. Caracterização do Público-alvo

O público desta empresa abrange empresas em geral, quer a nível de formação, quer a nível de consultoria, e “indivíduos que a título particular procuram formação com o intuito da sua valorização profissional e de obterem novas e melhores perspetivas de inserção no mercado de trabalho” (“M – formação e consultoria”, 2011, p. 21). Para cada público em particular são desenhados programas e soluções de acordo com as necessidades de cada e do próprio mercado, que constam no levantamento de necessidades elaborado pela empresa.

2. O processo e as atividades do estágio

A par do carácter de investigação que o mestrado assume, é igualmente importante referenciar o lado da intervenção que decorreu durante o período de estágio. Antes desta descrição, é pertinente referir as condições que deram início ao trabalho de estágio. Inicialmente

foram estabelecidos contactos com quatro empresas ligadas à área da formação e destas, uma, a “M – formação e consultoria”, aceitou o pedido. Durante este processo houve sempre disponibilidade, abertura, compreensão na tentativa de proporcionar momentos de aprendizagem e espaço de partilha de opiniões e dúvidas. Sempre que solicitadas responderam às questões colocadas, sem tentativa de as contornar. O ambiente de trabalho proporcionado foi bastante agradável e com as condições necessárias.

Desta forma, foram realizadas várias atividades que fazem parte do dia-a-dia de um centro de formação. Algumas estavam previstas no plano de estágio e outras emergiram ao longo do percurso.

2.1. Atividades desenvolvidas

Organização do *dossier* pedagógico – este *dossier* é onde estão registadas todas as informações relativas a uma formação. Fazem parte: o programa do curso; o cronograma; a caracterização das instalações e recursos didáticos; divulgação da ação; documentação do formador; notas do processo de seleção dos formandos; documentação dos formandos; registo de presenças dos formandos e folhas de sumários das matérias lecionadas; mapa de faltas dos formandos; manuais de apoio/documentação; registo de ocorrências verificadas no decurso da formação; atas de reuniões de acompanhamento; relatórios de avaliação dos formadores aos formandos e dos formandos aos formadores; trabalhos, exercícios realizados pelos formandos; pautas de classificação dos formandos; relatórios de avaliação final da ação formativa; certificação dos formandos e declaração de experiência formativa do formador.

Relativamente aos documentos acima descritos, eram elaborados os relatórios finais da ação formativa; e as declarações de experiência formativa do formador. Deste relatório faziam parte os objetivos do curso; os formadores; os conteúdos programáticos; a análise da aprendizagem dos formandos (as notas obtidas, os desistentes, as faltas,..) e a análise de satisfação dos formandos através da verificação dos inquéritos que estes preenchiem no final da formação.

Organização do *dossier* financeiro – neste *dossier* consta todos os documentos de despesa da empresa durante um período determinado de formação. Depois de passar na contabilidade, é necessário carimbar todos os documentos que são pagos pelo POPH. Neste carimbo constam o eixo e a tipologia de intervenção a que pertence aquela despesa de formação; a medida ativa do IEF; número do projeto; rubrica, sub-rubrica; valor total do documento e valor imputado. Para facilitar este trabalho, existe uma base de dados com todas

estas informações, principalmente no que diz respeito às diferenças de números entre o valor total e o valor imputado.

Emissão de recibos da bolsa de profissionalização e recibos de bolsa de mérito – todos os meses foi necessário emitir um comprovativo das bolsas, transporte, subsídio de alimentação, um, para entregar aos formandos e outro, para anexar aos documentos da contabilidade, depois de assinados por todos.

Pesquisa e divulgação do programa 2020 – no início do estágio foi pedido pela coordenadora da formação, uma pesquisa sobre o Programa 2020, nomeadamente as áreas de intervenção, objetivos, apoios monetários, de forma a posteriormente divulgar junto de empresas em que a “M – formação e consultoria” pudesse ser parceira de formação. Depois de analisar os documentos *online* que constavam na página oficial do programa, elaborou-se um texto de apresentação da empresa e do programa, divulgando assim os diversos serviços prestados. Este texto foi enviado às várias empresas.

Participação na organização da documentação de Candidaturas de Entidades Formadoras externas integrado no programa Portugal 2020 – a empresa “M – formação e consultoria” é desde há alguns anos uma entidade formadora externa do IEFP, no entanto, esta parceria tem a duração do tempo de um Quadro Comunitário e como tal, aquando da entrada de um novo, há necessidade de a empresa se candidatar de novo. Neste processo houve oportunidade de ver alguns passos, tais como, a forma de aceder na internet à organização de alguns documentos (descrição das áreas de intervenção da empresa; relatório do balanço de atividades do ano anterior; parcerias da empresa; manuais das formações; bolsa de formadores da empresa; recursos humanos; regulamento interno; descrição das instalações; relatório da execução física, entre outros.

Divulgação nas redes sociais – regularmente era essencial divulgar na página da empresa nas redes sociais, folhetos informativos de novas formações ou informações consideradas pertinentes. Ainda havia um espaço de esclarecimento de dúvidas a quem solicitasse.

Elaboração de folhetos de divulgação de ações de formação que posteriormente eram colocados nas redes sociais e/ou distribuídos por alguns locais.

II – Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

A avaliação e a formação assumem hoje uma importância acrescida e, mediante contextos específicos, ambas vivem interligadas. Esta ligação é cada vez mais enraizada no sistema de educação e formação português, mesmo que, como afirma Fernandes (2008), “continua a ter dificuldades em concretizar práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares ou profissionais” (p. 15). Talvez porque as práticas avaliativas emergiram na indústria e da sua necessidade de perceber os “efeitos da formação dos adultos na empresa” (Morin, 1985, citado por Barbier, 1985, p. 48), a avaliação ainda é muitas vezes assumida de forma mecânica e pouco refletida. No entanto, se considerarmos os discursos políticos de que há necessidade de formar pessoas que participem na sociedade de forma consciente, que exerçam o seu poder de cidadania, numa perspetiva em que cada indivíduo constrói a sua perspetiva do mundo, a partir da sua experiência individual, a aprendizagem deve ser concebida como um processo ativo de criação de conhecimentos e não de mera aquisição, sendo o formador um facilitador, ajudando a criar condições para o formando aprender. A avaliação tem desta forma um papel importante onde se “constitui uma oportunidade excelente para que aqueles que aprendem ponham em prática os seus conhecimentos e sintam a necessidade de defender as suas ideias, argumentos e conhecimentos. Deve também ser o momento em que, para além das aprendizagens, aflorem as dúvidas, as inseguranças, e as ignorâncias se realmente houver a intenção de as superar” (Méndez, 2001, p. 17).

Esta problemática em estudo implica falar dos conceitos de formação; formação profissional e os seus modelos de práticas; avaliação e as suas modalidades e funções; a relação avaliador-avaliado e o modelo de referência do avaliador.

1. A Formação

O campo da educação e da formação tem sido visto cada vez mais como uma resposta a questões sociais, e de mudança social e profissional, quer nas vertentes económicas e sociais, quer políticas e culturais. Ao longo dos anos foram várias as transformações associadas às práticas de formação, no entanto, como refere Nóvoa (1988, p. 109) “um pressuposto manteve-se alterável: educar é preparar no presente para agir no futuro”. Barbier (1985, p. 21) define formação como um processo de “transformação dos indivíduos”. Para o autor, as “actividades de formação” (Barbier, 1985, p. 7) podem diferenciar-se em dois conjuntos. O

primeiro contribui “para o processo de diferenciação dos indivíduos e atribuição de estatutos hierarquizados” (Barbier, 1985, p. 21). No fim da ação, o indivíduo vê uma mudança no plano de formação, profissional e social. O segundo conjunto contribui “explicitamente para o processo de socialização dos indivíduos e para a produção de características e comportamentos comuns” (Barbier, 1985, p. 21). No final do processo é esperado uma modificação de atitudes, capacidades, disposições dentro do estatuto a que pertence o indivíduo. Para o autor, o que permite diferenciar estes dois conjuntos é a “presença ou ausência de um mecanismo de reconhecimento social das capacidades adquiridas ao longo destas acções de transformação” (Barbier, 1985, p. 21).

Ferry (1987) aponta uma dupla função da formação:

Uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socio-económico, ou da cultura dominante, [...], mas também um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, num duplo sentido, de maturação interna do sujeito e de ocasiões de aprendizagem, de encontros e de experiências³. (p. 35)

Formar entende-se assim como o desenvolvimento de competências no domínio científico, cognitivo, profissional, organizacional, mas também pessoal, individual. É precisamente esta apropriação individual que, segundo autores como Nóvoa (1988), reflete mais a formação, entendendo-a como “um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)” (p. 128).

O autor não nega os apoios exteriores que “ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais” (Nóvoa, 1988, p. 120), até porque a formação é claramente marcada “pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos em que o indivíduo vive” (Nóvoa, 1988, p. 120), mas não tem dúvidas de que a formação “pertence exclusivamente à pessoa que se forma” (Nóvoa, 1988, p. 120).

Para que a pessoa possa “formar-se”, Josso (2008, p. 117) salienta a importância do educador acompanhado pelo que designa de “reflexividade”, que é a preocupação com este indivíduo em formação. A autora aponta a necessidade

De estarem acompanhados por profissionais que sabem estar atentos, que sabem compreender as problemáticas da sua formação, que sabem ajudar as pessoas, [...], a fim de procurar que estes correspondam da melhor forma aos desejos, às capacidades, aos projectos e às competências das pessoas que chegam à formação. (Josso, 2008, p. 117)

³ Tradução livre da autora tal como nos excertos seguintes

Apesar deste acompanhamento da ação educativa, os formadores tornam-se “agentes duplos” (Josso, 2008, p. 118 baseada nas ideias de Hameline, 2008) deste sistema: “do lado dos aprendentes, somos suspeitos de ser agentes de governos, das políticas e, do lado das políticas, somos suspeitos de estar, em demasia à escuta dos nossos estudantes, de não sermos suficientemente severos, de sermos pouco controladores” (Josso, 2008, p. 118). De forma a ultrapassar esta ideia de «agente duplo», a autora aponta algumas formas de ação, nomeadamente, a importância de “saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações” (Josso, 2008, p. 118). Desta forma esvanece-se a ideia de “agentes duplos”, tornando-se agentes e atores da formação.

1.1. A formação Profissional

Em Portugal, o marco nas políticas de educação e formação ocorreu depois de 1974, após a queda do poder ditatorial. Houve necessidade de democratizar o ensino, possibilitando, em teoria, a igualdade de oportunidades e a estabilidade do sistema. É desta forma que a formação profissional foi legalmente enquadrada na LBSE de 1986, com o objetivo de,

[...] Para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica, [...].⁴

Este documento definiu políticas de modo a promover a formação de “cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo no meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (LBSE, 1986, artº2). É ainda este ano de 1986 que marca a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, hoje, União Europeia, e que entram em vigor as políticas europeias, passando assim a fazer parte do nosso quotidiano a base jurídica da formação profissional, no decreto 242/87⁵, onde a descreve como sendo,

[...] Toda a forma de ensino que prepara para a qualificação, para uma profissão, ofício ou emprego específico, ou que confere aptidões específicas para o exercício de uma determinada profissão, ofício ou emprego, semelhante ao ensino profissional, qualquer que sejam a idade e o nível de formação dos alunos ou estudantes e mesmo se o programa inclui uma componente de educação geral. (tradução livre)

⁴ <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>, acedido a 24/05/2015 pelas 16:45.

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:61987CJ0242>, acedido a 25/05/2015 pelas 21:25.

A LBSE foi um marco importante na história do sistema educativo português, no entanto, devido à incapacidade do sistema escolar abarcar esta diversidade e quantidade de públicos, foram criadas em 1989 subsistemas de escolas profissionais, havendo desta forma alterações do papel do Estado no que diz respeito “a educação e no direito social e humano que lhe é aplicável” (Antunes, 2013, p. 82). Só em 1991 foi estabelecido o quadro legal da formação profissional, passando a defini-la como “o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida activa, se preparam para o exercício de uma actividade profissional” (Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991, artº2).

A formação profissional pode ser distinguida em duas grandes modalidades, a formação inicial e a formação contínua. A primeira “destina-se a conferir uma qualificação profissional certificada, bem como a preparar para a vida adulta e profissional, [...], atribuir-se-á especial relevância ao regime de aprendizagem, às escolas profissionais e ao ensino tecnológico e profissional” (Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991, artº3) e a formação contínua “destina-se a propiciar a adaptação às mutações tecnológicas, organizacionais ou outras, favorecer a promoção profissional, melhorar a qualidade do emprego contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social” (Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991, artº3).

A partir da década de 1990, a Comunidade Europeia foi geradora e impulsionadora de novos processos de educação estabelecendo para isso o envolvimento do Estado e instituições privadas. Para Antunes (2004) esta novidade traduziu-se,

Numa política ambígua, híbrida e compósita que não conduziu nem à diminuição do papel do Estado na governação dos serviços educativos proporcionados e muito menos à assunção exclusiva destas actividades por qualquer das outras formas institucionais de coordenação social. Pelo contrário, o Estado surge ainda como principal financiador e regulador, com os mecanismos de mercado e as instituições e modalidades de organização e actuação eventualmente referenciáveis ao terceiro sector participando também dessas áreas de governação. (p. 204)

Nessa década, devido ao intenso financiamento principalmente pelo Fundo Social Europeu (FSE), houve uma massificação da oferta de formação. Este financiamento público estimulou o mundo empresarial a investir em actividades de formação, que até então tinha uma aposta muito reduzida e mais concentrada nas grandes cidades. Intensificaram-se assim as organizações privadas de formação como resposta para abarcar os vários indivíduos e áreas de formação. Foram criados dispositivos para as várias modalidades de formação de jovens e adultos (os Centros Novas Oportunidades, Ações Modulares Certificadas, entre outras) com o

intuito de abrangerem cada vez mais pessoas alfabetizadas e com a tónica na competitividade num mundo cada vez mais globalizado.

Com processos e práticas de formação cada vez mais uniformes, as nações deixam de ser tão autónomas e independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo” (Ortiz, 2006 citado por Pacheco, 2011, p. 15). Como consequência desta homogeneidade, Amiguinho (1992, baseado nas ideias de Ardoino, 1989, p. 25), refere que esta “institucionalização da formação conduziu a uma burocratização galopante dos sistemas e a uma perversão da formação”. Esta perversão pode ser entendida como “poder mágico” (Silva, 2000, p. 80) associado normalmente à formação “[...], nomeadamente quanto à sua capacidade de supressão de lacunas, em grande medida decorrente da ideia de «falta», de «carência», dado que apesar desse fluxo formativo as dificuldades e os problemas teimam em se perpetuar ou até em se agravar” (Silva, 2000, p. 80).

Estas dificuldades e problemas podem ser solucionados através do papel das políticas educacionais mas, e sobretudo, dos atores do terreno e das suas práticas, tendo em conta “dispositivos de formação que articulem a informação a interação e a produção dos formandos, valorizando o seu património experiencial e se materializem por processos de intervenção” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2008, p. 157). Só desta forma é que a formação profissional, apoiada nas suas dimensões políticas e éticas, deixa “de ser encarada como um subsistema especializado de formação, numa perspectiva meramente adaptativa e instrumental, para passar a inseri-la num processo de formação global” do indivíduo em formação (Canário, 1999, pp. 123-124).

1.2. Modelos de práticas de Formação

Na tentativa de compreender as práticas de formação dos profissionais é importante recorrer a modelos ou paradigmas que possam clarificar a problemática da ação. Estes modelos são teóricos e por isso mesmo ajudam a compreender a problemática em estudo, pois tal como afirma Ferry (1987) “nenhuma prática é construída exatamente sobre um destes modelos, mas podem servir como princípio das mesmas” (p. 49, tradução livre). Para tal, recorreu-se a Ferry (1987) e às implicações e pressupostos atribuíveis aos três modelos que apresenta: o modelo centrado nas aquisições; modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise. O primeiro modelo, tem sempre como objetivo “desenvolver ou melhorar, [...], um conhecimento, uma técnica, uma atitude, um comportamento, [...]” (Ferry, 1987, p. 51, tradução livre). Os sujeitos em formação são considerados objetos ao serviço da formação e esta é organizada em

função de determinados resultados definidos em termos de conhecimentos, comportamentos, *performances* ou habilidades. Os conteúdos e os objetivos são pré-determinados à conceção da formação e onde “a definição do ensino está ligada à aprendizagem de uma profissão, um conjunto de técnicas estabelecidas por um programa de formação sob a forma de objetivos determinados a que os formandos devem atingir” (Ferry, 1987, p. 52, tradução livre). É um modelo transmissivo, onde a teoria é a única forma de conhecimento e a prática não tem em conta a resolução de problemas do quotidiano dos formandos.

O modelo centrado no processo é reportado à conquista e ao aprender. A formação valoriza os sujeitos e as suas experiências, “o importante é viver experiências sociais ou intelectuais, individualmente ou em coletivo” (Ferry, 1987, p. 54, tradução livre), interpretando-as e construindo o seu significado. O formador não é visto como “um distribuidor de conhecimento, um terminal do computador” (Ferry, 1987, p. 54, tradução livre) mas sim alguém com uma ação pedagógica, capaz de ajudar na resolução de problemas complexos e responder às interrogações imprevistas. Os métodos pedagógicos centram-se em diversas técnicas ativas, sendo utilizados diversos materiais de aprendizagem, e onde “o momento teórico é a formalização da experiência e a alargamento do campo das representações e antecipação de outras” (Ferry, 1987, p. 57, tradução livre).

Por fim, o modelo centrado na análise, sugere, tal como o nome indica, a capacidade de o formando analisar o processo de formação, as imprevisibilidades, as diversas situações em todos os seus aspetos, construindo e reconstruindo conhecimento. Os formandos são vistos como parte integrante da formação e as práticas pedagógicas são pensadas com o objetivo de fomentar a reflexão dos sujeitos sobre si mesmos e sobre as suas ações, contribuindo para ser um agente de mudança. Há aqui uma valorização da teoria, do conhecimento científico, em articulação com a prática onde são operacionalizados os conceitos, valorizando as situações de trabalho. Esta articulação promove assim o desenvolvimento do formandos uma vez que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1991, p. 23)

Por outro lado, é inegável o valor atribuído ao conhecimento, ao saber, uma vez que este “depende de uma construção (cognitiva, precisamente) e que não poderia simplesmente ler-se nas práticas” (Malglaive, 1995, p. 36), ainda que este saber científico só seja considerado saber “se tiver um sentido para aquele que o adquire e se lhe permitir enfrentar melhor certas

situações e resolver melhor determinados problemas” (Charlot, 1976, citado por Malglaive, 1995, p. 39), em especial aqueles que dizem respeito à pessoa na sua vivência quotidiana.

1.3. A formação experiencial

É neste “saber da experiência” (Nóvoa, 1991, p. 23) referido anteriormente, que vários autores baseiam a sua investigação e reflexão em torno da conceção e desenvolvimento da formação. Para Amiguinho (1992), Dominicé (1984) traz um importante contributo na “articulação entre experiência e aprendizagem enquanto aspectos fundamentais do processo formativo” (p. 32). Para este autor, apesar de a aprendizagem não passar sem a experiência, ela também não é em si mesmo uma aprendizagem, ou seja, “a formação dos conhecimentos elabora-se independentemente da experiência, mesmo se, ulteriormente, a experiência permite a sua aplicação” (Dominicé, 1984, citado por Amiguinho, 1992, p. 32). Esta valorização da experiência conduz à ideia de que o ser humano está em constante transformação num processo inacabado, onde a aprendizagem,

Enquanto actividade do sujeito em construção de uma visão do mundo (isto é, de si próprio, das relações com os outros e da relação com a realidade social) consubstancia-se num sistema de representações que funciona, simultaneamente, para «ler» a realidade de um modo confirmatório, ou como ponto de referência para construir novas «visões do mundo» (ou seja, «aprender»). (Canário, 1999, p. 111)

No entanto, estes “saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 1999, p. 111) têm de ser considerados como um *continuum* tendo em conta as vivências passadas do sujeito identificando o seu papel formador e integrando-as em novas situações, tal como identificado na perspectiva de Bourgeois e Nizet, (1997, citados por Canário, 1999, p. 112),

Não pode haver aprendizagem se não com e ao mesmo tempo contra os conhecimentos prévios do sujeito, na medida em que a aprendizagem, [...], supõe, no mínimo, que haja, ao mesmo tempo, assimilação de uma informação nova por uma estrutura de acolhimento e conflito entre ambas.

É este trabalho de interação e reflexão entre passado e presente que permite falar de experiências formadoras para o indivíduo,

Na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensiona o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de actividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (Josso, 2004, p. 235)

Este conceito de experiência formadora, nas palavras de Josso (2002, p. 35), “implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e ideação, articulação que se objectiva numa representação e numa competência”. Assim podemos empreender que o que faz a experiência formadora,

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registos. (Josso, 2002, p. 27)

Foi com esta ideia de que a experiência é uma espécie de referencial que “serve para avaliar uma situação, uma actividade, um acontecimento novo” (Josso, 2002, p. 36) que se propôs realizar o grupo focal como técnica de recolha de dados. Entendeu-se que as formadoras ao falarem das suas experiências, corresponde a “uma certa maneira de contar a si mesmo a sua própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (Josso, 2002, p. 35). É nesta reflexão que a compreensão da ação deve começar,

[...] Com os próprios atores sociais, os seus conceitos, significados, categorias, com o objetivo de perceber como estes indivíduos concebem o que estão a fazer. É importante analisar com estes atores uma determinada situação social, procurando significado para as experiências, os acontecimentos e forma de fazer. (Fay, 2003, citado por Schwandt & Burgon, 2006, p. 101, tradução livre)

Neste confronto entre os atores e as suas práticas nas ações concretas pode-se falar em desenvolvimento profissional e eventualmente numa reflexão para a mudança.

2. Contextualização da avaliação

A avaliação tem vindo nos últimos anos a assumir mais relevo nos debates de educação e de formação. Ainda assim é no contexto escolar que “assume um estatuto privilegiado de desenvolvimento” (Alves, 2004, p. 11) e talvez por isso exista uma reflexão teórica vasta no que diz respeito à escola. Ao longo dos tempos foi passando por diversos momentos de significação, baseado em ideologias, modelos e paradigmas vários, e objeto de mais atenção de “acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais” (Alves, 2004, p. 31). Estas alterações contribuem para a polissemia do conceito e também para a “existência de processos e práticas de avaliação em qualquer nível ou esfera da vida humana” (Ferreira, 2008, p. 11).

Assim, podemos identificar ao longo dos últimos anos quatro gerações de avaliação, segundo Guba e Lincoln (1989, citados por Fernandes, 2008). A primeira geração é conhecida por *geração da medida* onde a avaliação era significado de medida, meramente técnica, acreditando que se podia mensurar as aprendizagens através de testes, com uma orientação para “os fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar, [...], no final da aprendizagem” (Alves, 2004, p. 38). Esta perspectiva assenta nas ideias

De que classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação por excelência; os conhecimentos são o único objecto de avaliação; os alunos não participam no processo de avaliação; a avaliação é, em geral, descontextualizada; se privilegia a quantificação de resultados em busca da objectividade; a avaliação é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média). (Fernandes, 2008, p. 57)

A segunda geração da avaliação procurou superar algumas limitações da geração da medida, nomeadamente no que diz respeito à avaliação apenas dos conhecimentos dos alunos. Percebeu-se que havia outros intervenientes que deveriam ser considerados na avaliação, tal como “descrever até que ponto os alunos atingem os objectivos definidos” (Fernandes, 2008, p. 57), daí o nome de *geração da descrição*. “A medida deixou de ser sinónimo de avaliação. Passou a ser um dos meios ao seu serviço” (Fernandes, 2008, p. 57). É dada “ênfase à experiência como fonte de conhecimento e, portanto como meio fundamental para aprender e ensinar” (Alves, 2004, p. 42), assim o desenvolvimento do formando ocupa um papel central em que “a avaliação assume uma função de regulação, de acompanhamento e auto-controlo” (Alves, 2004, p. 42).

A geração da formulação de juízos é a terceira geração da avaliação, que tentou também superar pontos fracos da anterior. Assim, a avaliação deveria formular juízos de valor acerca do objeto de avaliação. Nesta altura começa a surgir percepções como:

A avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulam o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes”; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objecto de avaliação. (Fernandes, 2008, p. 59)

Esta geração “reclama uma postura emancipadora da avaliação, pois os comportamentos e acções sociais não são tomados como completamente dependente das pessoas, das suas intenções e concepções podendo as interpretações que são feitas contribuir para as determinar” (Alves, 2004, p. 42).

Segundo Fernandes (2008) estas três gerações apresentam todas limitações comuns. O facto de na avaliação apenas vigorar apenas um ponto de vista, como os professores na avaliação interna ou a administração educativa no caso da avaliação externa, havendo assim uma responsabilização dos alunos pela aprendizagem ou não. Uma segunda limitação é a dificuldade de a avaliação “acomodar a pluralidade de valores e de culturas existentes nas sociedades actuais” (Fernandes, 2008, p. 60). Por fim, há uma dependência da avaliação por métodos, técnicas e padrões científicos querendo quantificar tudo o quanto possível.

Os autores que definiram estas três perspectivas de avaliação apresentaram uma quarta geração, “*Avaliação como Negociação e como Construção*”, que sustenta alguns princípios, tais como partilha do poder de avaliação, com uma variedade de “estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação” (Fernandes, 2008, p. 62). A avaliação não deve ser separada do processo ensino-aprendizagem; “a avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada de avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens” (Fernandes, 2008, p. 62). A importância do *feedback* para melhorar o processo ensino-aprendizagem de forma a desenvolver as pessoas na sua aprendizagem. Ter em conta os contextos de avaliação, os processos cognitivos, culturais e sociais das pessoas. Só uma avaliação assente num processo democrático, em valores, participativa, baseada na reflexão e crítica “constituem-se em aprendizagem social e, por isso, acrescentarão valor às instituições” (Alves & Machado, 2008, p. 11). Por este facto, reduzir a avaliação “à consideração de uma só área (o rendimento), a uma só técnica (exames), a uma só situação (controlada) e a uma só modalidade (sumativa) representa um empobrecimento da avaliação” (Zabalza, 1998, p. 26) e a uma perda do seu sentido formativo no âmbito das práticas pedagógicas.

2.1. Avaliação: uma tentativa de definição

Segundo Stufflebeam (1980, citado por Hadji, 1994), existem três definições clássicas, de avaliação: uma que “faz equivaler a avaliação e medida” (p. 35). Uma segunda, que define “a operação pela qual se determina a congruência entre o desempenho e os objetivos” (Hadji, 1994, p. 36). Esta remete para “a necessidade de propormos um referencial, [...], e de nos interessarmos tanto pelo processo, [...], como pelos produtos”, no entanto vai perder algum valor ao centralizar-se em demasia nos objetivos e ao colocar a ênfase nos resultados finais, “fazendo dos comportamentos o critério último de apreciação” (Hadji, 1994, pp. 36-37). Por último, a avaliação como um “processo de juízo” (Hadji, 1994, p. 37). Neste seguimento, Stufflebeam (1980, citado por Hadji, 1994) afirma que “a avaliação em educação é o processo

pelo qual se delimitam, se obtêm e se fornecem informações úteis que permitem julgar decisões possíveis” (p. 37). O mesmo autor acrescenta que este juízo de valor incide,

[...] Num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projeto, etc.) por meio de um confronto de duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto. (Hadji, 1994, p. 31)

Assim sendo, num sentido mais lato, “a avaliação remete para o processo prévio e o processo posterior a esse acto de julgar” (Alves, 2007, p. 95). Se entendermos, pelo contrário, as representações de avaliação como um produto final localizamo-nos no sentido mais restrito. No entanto, este sentido mais restrito “faz parte do processo mas não o esgota” (Roldão, 2003, p. 40), pois num processo de avaliação é exigido “uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, as decisões escolhidas) e dos critérios (ou seja, dos modos de interpretação da informação)” (Figari, 1996, p. 34). São precisamente estes critérios que permitem “facilitar as decisões sobre o objecto” pressupondo “um processo de recolha de informações sistemáticas e relevantes para garantir a qualidade do juízo de valor formulado” (Alves & Reis, 2010, baseados nas ideias de Noizete Caverni, 1978, p. 200).

Hoje, a avaliação deve ser entendida e contextualizada, segundo Machado (2008, pp. 189-193) em várias dimensões: a dimensão económica, em que a aposta é nos “resultados, na performatividade, na competitividade, na meritocracia e valores que não são mais locais mas sim a um nível europeu”; a dimensão política em que surge um Estado-avaliador e “onde tudo se avalia e tudo está em avaliação” devido à globalização económica; a dimensão epistemológica, onde a avaliação “torna-se mais susceptível à instrumentalização, à sujeição a agendas extrínsecas à comunidade científica e, sobretudo, à produção de informação ao serviço de um desejo de performatividade generalizada”. Por último, a dimensão metodológica, onde a

Investigação em avaliação tem estado muito orientada para as análises dos processos de mediação subjectiva, valorizando o ‘pensamento’ dos actores, a influência das microculturas na construção de processos autorreflexivos e as práticas discursivas na compreensão do real. (Machado, 2008, p. 193)

É precisamente nestas práticas e nesta compreensão do real que Schwandt e Burgon, (2006) interpretam a avaliação para que seja entendida “menos como um estudo técnico ou científico e mais como um ritual, um encontro, na qual os participantes se encontram para falarem das suas experiências, aprenderem uns com os outros e discutirem o desenvolvimento de uma determinada situação” (p. 105, tradução livre). Isto não quer dizer que se deixe de lado

o carácter científico da avaliação; o que não pode é perder a sua dimensão social e humana fundamental.

2.2. Modalidades e funções da Avaliação

Podemos identificar, como modalidades de avaliação, a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica corresponde ao momento da avaliação inicial, “que se pode situar tanto no início do ano lectivo como no início de etapas mais concretas, como as unidades lectivas, os trimestres” (Pacheco, 1994, p. 74). A finalidade desta avaliação é perceber qual é o grau de preparação do formando para uma unidade de aprendizagem e “possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo ensino-aprendizagem” (Ferreira, 2007, p. 24). É também uma altura de “explorar ou de identificar algumas características de um aprendente com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada, às suas características” (Hadji, 1994, p. 62).

A avaliação formativa possui uma visão reguladora das atividades de ensino e de aprendizagem, exprimindo-se a dois níveis: por um lado, uma regulação do dispositivo pedagógico (“modifica a ação ajustando as suas intervenções”), por outro lado, “uma regulação da actividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (Alves, 2004, p. 61). Esta regulação deve ser acompanhada, segundo Perrenoud (1999, p. 15), “de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, [...]”, de forma a que se constitua um “dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso” (Afonso, 2005, p. 40). Ainda assim, esta regulação das aprendizagens implica antes de mais “acreditar que elas são possíveis para o maior número” de pessoas (Perrenoud, 1999, p. 15).

A avaliação sumativa está ligada ao final do processo ensino-aprendizagem, “tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento, [...], com a função de hierarquizar após a verificação de um produto, decidindo sobre o êxito ou fracasso” (Pacheco, 1994, p. 76).

O IQF, no seu Guia para a Avaliação da Formação, entende a avaliação precisamente nestas modalidades ao encará-la

Como um instrumento ao serviço de todos os actores [mobilizados para a formação], cumprindo o seu papel a partir do momento em que gera informação susceptível de exercer três funções fundamentais: compreensão dos contextos de partida da formação

(perspectiva diagnóstica da avaliação); desenvolvimento/controlo/regulação do processo formativo no sentido da respectiva melhoria (perspectiva formativa da avaliação); certificação/reconhecimento social dos resultados de um projecto de formação (perspectiva sumativa da avaliação).

Podemos ainda falar em “padrão-tipo ou normas estandardizadas” (Pacheco, 1994, p. 73) quando nos referimos ao momento de realizar a avaliação. A primeira, referente a um critério, avalia a aprendizagem e evolução de cada indivíduo tendo como referência um conjunto de critérios. A sua principal característica “reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros” (Afonso, 2005, p. 35). A segunda, referente a uma norma, “compara o aluno à norma, seja o conjunto dos alunos da turma, da escola, ou qualquer outra. O que acontece nesta perspectiva é que os alunos são comparados entre si com a finalidade de os classificar e ordenar” (Afonso, 2005, p. 99). Nesta modalidade, “os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou a outras aprendizagens” (Afonso, 2005, p. 34). Vaz (2012) acrescenta que precisamente os modelos de avaliação utilizados pelos formadores são construídos “de acordo com a ideia de que se valoriza e pontua aquilo que é considerado acertado, deixando em suspenso aquilo que fica aquém deste resultado” (p. 1), valorizando assim “o que se espera” do formando.

A existência de diferentes formas de avaliação “traduz frequentemente diferentes funções (manifestas ou latentes) da avaliação” (Afonso, 2005, p. 18). Barbier (1985, p. 81) aponta as funções mais invocadas: “função de controlo dos resultados, [...], função de orientação, função de selecção, função de informação, de regulação ou de diagnóstico”. Segundo Nevo (1986, citado por Afonso, 2005) as funções da avaliação dizem respeito

À melhoria dos processos de aprendizagem; a selecção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo no contexto organizador. (p. 31)

Hadji (1994, p. 62) distingue assim três objetivos da avaliação que conduzem às funções mencionadas:

Se o objectivo é o de certificar (fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente, outorgar um diploma), a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos, [...], Se o objectivo é o de

regular (guiar constantemente o processo de aprendizagem), o avaliador esforçar-se-á por obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas. Se o objectivo é o de orientar (escolher as vias e modalidades de estudo mais apropriadas), a avaliação debruçar-se-á principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades e competências consideradas como pré-requisitos para as funções adquiridas.

No regulamento das aprendizagens desenvolvido pela entidade de acolhimento, podemos encontrar precisamente estes três objetivos que Hadji (1994) diferenciou:

A avaliação destina-se: a informar o formando sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos ao longo do processo formativo; identificar dificuldades ou lacunas na aprendizagem individual e insuficiências no processo de ensino-aprendizagem e encontrar soluções e estratégias pedagógicas que favoreçam a recuperação e o sucesso dos formandos; a certificar as competências adquiridas pelos formandos com a conclusão de um percurso. (“M – Formação e Consultoria”, 2012, p. 14)⁶

Afonso (2005, pp. 31-32) acrescenta ainda que “as funções simbólicas, de controlo social e de legitimação política, [...], são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico”. Allal (1986, citado por Afonso, 2005) afirma que qualquer modalidade de um

Sistema de formação tem sempre uma função de regulação, o que significa que a sua finalidade é sempre a de assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro. (p. 18)

Não é legítimo pensar as atividades de formação que apenas satisfaçam um destes critérios acima descritos, pois conduziria irremediavelmente ao empobrecimento da formação e da própria aprendizagem dos formandos.

2.3. Relação avaliador-avaliado

Hadji (1994) distinguiu quatro discursos que exprimem a relação entre avaliador e avaliado. São eles, “falar a verdade”, “Ensino magistral”, “Ajudar” e “Compreender. Sucintamente “falar a verdade” aponta para o avaliador como o sujeito que diz efetivamente a verdade ao avaliado, e que tem assim o “dever de contribuir para a construção e o desenvolvimento de sujeito” (Hadji, 1994, p. 78). Assim, o avaliador, “que está em situação de saber tem o dever de permitir o outro (avaliado) possa também alcançar o saber e tornar-se sujeito conhecedor, antes de mais, da sua própria realidade” (Hadji, 1994, p. 78).

⁶ Regulamento das aprendizagens, “M – Formação e Consultoria”, 2012, p. 14

No discurso “Ensino magistral”, a avaliação é sinónimo de poder. O avaliador “afirma o seu poder (e a sua superioridade) marcando distância que separa o mestre do aprendiz” (Hadji, 1994, p. 79). Como tem este poder de avaliar, “tem também o poder de legitimar ou de condenar o comportamento do avaliado” (Hadji, 1994, p. 79).

Tomando por referência a avaliação formativa, no discurso “Ajudar”, o avaliador “torna-se humilde servidor do desenvolvimento do outro” (Hadji, 1994, p. 79). Esta relação tem um carácter fraternal, onde o avaliador vai sempre ao auxílio do avaliado. Por último, “Compreender” coloca ênfase na compreensão do que é o processo de avaliação e a relação avaliador e avaliado. Percebe-se assim que há diferentes interesses em jogo,

Num mundo em que a relação com o outro é marcada por uma dialética conflitual, o avaliador deve precaver-se contra qualquer tentação de domínio e tem de ser tornar capaz de elucidar a sua própria posição institucional, e pensar o seu lugar em função dos interesses e dos desafios em presença. (Hadji, 1994, p. 79)

Mediante estas relações podemos identificar três tipos de avaliador. O *especialista* está mais centrado em medir resultados, “procurará desempenhos mensuráveis, e será levado a interessar-se, prioritariamente, pelos resultados dos alunos ou dos formandos, apreendidos através dos testes de tratamento numérico” (Hadji, 1994, p. 149). Importa-se também pelos seus próprios resultados. O *juiz* “pode ir comparar a sua actividade pedagógica com um modelo ideal, o da lição-tipo” (Hadji, 1994, p. 150). O formador compara o seu trabalho com um modelo pedagógico, “atitude que não deixará de o pôr em grande perigo de deriva autoritária” (Hadji, 1994, p. 150). Para além desta comparação, podem também comparar-se os desempenhos dos formandos aos desempenhos que são esperados, idealizados. Por fim, o *filósofo* tenta compreender

O que se passa e retirar a significação do trabalho realizado, estará atento aos signos – factos particulares, atitudes, incidentes, propósitos de uns e de outros – susceptíveis de revelarem tensões, sofrimento, ou então progressões, conquistas; quer dizer, susceptíveis de servirem de analisador da situação de aprendizagem. (Hadji, 1994, p. 150)

O mesmo autor afirma que é necessário que o avaliador, antes de se pronunciar sobre a realidade, deve produzir duas rupturas: “uma ruptura na ordem das coisas e das relações imediatas que elas mantêm” e outra “entre o ideal e o real, o ser e o dever – ser” (Hadji, 1994, p. 29). Ao avaliador é exigido que se exprima “na pertinência das escolhas técnicas, a qual resulta a coerência entre estas escolhas e as intenções que presidiram à realização do processo de avaliação” (Hadji, 1994, p. 60).

Autores como Schwandt e Burgon, (2006) vão mais longe no papel de avaliador, afirmando a sua influência na construção do cidadão,

[...] Os avaliadores devem estar aptos a analisar os interesses e os valores, bem com os factos. Eles devem apontar para a inclusão – tendo em conta os diversos pontos de vista, assegurando o diálogo e a participação de todos para que possam decidir juntos, um desfecho mais justo. (p. 107, tradução livre)

Este avaliador, na perspetiva dos autores, inclui-se na orientação da avaliação como “um processo de transformação social e individual, [...], onde o objetivo não é apenas transformar pontos de vista, argumentos e ações através da comunicação e do diálogo, mas transformar pessoas” (Schwandt & Burgon, 2006, p. 106, tradução livre), que possam adotar atitudes de cidadão em todas as suas capacidades.

2.4. O modelo de referência do avaliador

Como escreve Hadji (1994, p. 29), para se “poder pronunciar sobre uma dada realidade, devo/devemos dispor de uma norma, de uma “grelha”, à luz do qual a vou [vamos] apreciar”. Assim, para emitir o juízo de valor, são necessárias normas e critérios nas quais o avaliador se apoia para se pronunciar sobre o avaliado (Alves, 2004) e, desta forma, a avaliação compara “a produção observada e o modelo de referência do avaliador inscrito nas suas estruturas cognitivas” (Alves, 2004, p. 49).

O modelo de referência pode ser assente em vários elementos que estão em constante interação (como observado na figura 3):

O produto norma que é a realização perfeita da tarefa, [...]; o produto desejado, ou seja, o tipo de produção em que se apoia o avaliador a partir das informações de que dispõe sobre os alunos; a escala de medida que se traduz por orientações escolhidas pelo avaliador. (Alves, 2004, p. 50)

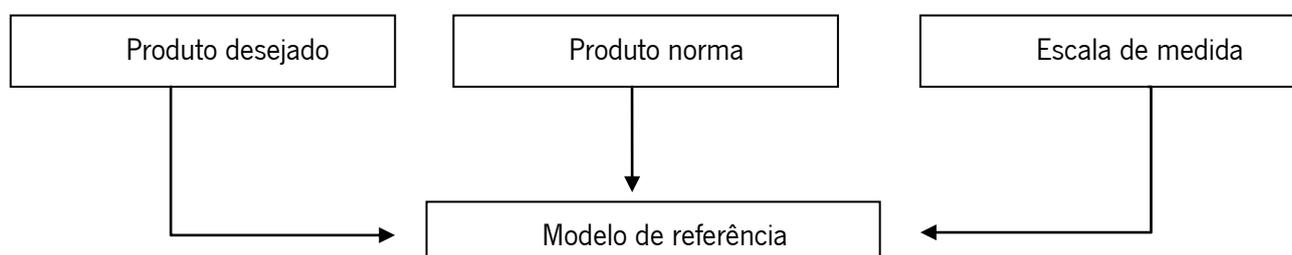


Figura 3 – Elementos do modelo de referência do avaliador

Fonte: Alves, 2004, p. 50

Este modelo existe antes do momento da avaliação mas não significa que seja estático, pois pode evoluir durante o processo de avaliação. No entanto, investigações realizadas mostram

que existem fatores que influenciam, podendo mesmo intervir neste modelo mostrando o que já foi referido anteriormente, ou seja, que há um “carácter indissociável entre o processo de ensino-avaliação e as concepções” (Alves, 2004, p. 51) dos formadores. Assim, podemos encontrar aspetos tais como o facto de o formador possuir:

Um quadro de referência para ler e interpretar as condutas dos alunos a fim de regular as aprendizagens e propor os conteúdos e objectos de ensino; a maior parte dos *feedbacks* enviados aos alunos, nas aulas, são reveladores de uma concepção dos conteúdos onde o modelo de excelência (Perrenoud, 1998) está fortemente impregnado; o professor tem dificuldade em definir o produto-norma em cada disciplina uma vez que inclui os comportamentos relacionais, a gestão do dispositivo de aprendizagem, as concepções dos conteúdos, os modelos de aprendizagem e, ainda, as concepções do êxito e do insucesso na disciplina. (Alves, 2004, p. 51)

Para além destes critérios e fatores enunciados, Hadji (1994) aponta qualidades do avaliador, que têm a ver o saber-ser e saber-estar, nomeadamente, “sobriedade, para se proteger contra a embriaguez do poder e das palavras; humildade, e respeito pelos outros; modéstia para se precaver contra todas as pretensões: de saber, de compreender, de modelar à sua imagem” (p. 183).

Todos estes fatores mostram a importância da transformação do olhar que tem o formador das realizações dos formandos (Alves, 2004). Só assegurando a aprendizagem “podemos assegurar a avaliação, [...], convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes” (Méndez, 2001, p. 16) e na troca entre avaliador e avaliado.

2.5. A avaliação formadora: o caminho?

Atendendo que avaliar não serve apenas os propósitos de certificar, quantificar, medir ou testar, vários são os autores que apontam o caminho no sentido da avaliação formadora das aprendizagens. Para Alves (2004, pp. 68-69) este tipo de avaliação tem por objetivo reposicionar os papéis de formador e aprendente ao “nível da regulação das aprendizagens e da construção de critérios de avaliação, [...], tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade apresentando-se mais como sistema assente numa pedagogia diferenciada”.

Para Pacheco (1994) esta pedagogia diferenciada faz parte dos pressupostos da avaliação formadora, bem como, a compensação educativa; a conceção de ensino e aprendizagem e por último operacionalização dos instrumentos. Analisemos com mais pormenor cada pressuposto.

Individualização do ensino e compensação educativa

O autor acima citado define pedagogia diferenciada, como

O reconhecimento da existência de vários itinerários e de diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, da necessidade de localizar e resolver as suas dificuldades particulares, possibilitando a construção contínua do percurso de aprendizagem. (Pacheco, 1994, p. 109)

Para tal, o mesmo autor, baseado em Popkewitz, Tabachnik e Wehlage (1982), elaborou um programa de diferenciação curricular a ter em conta, onde o indivíduo em formação está presente no centro da aprendizagem e da atividade pedagógica. Este programa adquire maior relevância quando temos em conta que não há homogeneidade de aprendentes,

Do ponto de vista dos níveis de domínio alcançados no início de um ciclo de estudos ou de uma sequência didática. Por mais 'neutro' que seja, nenhum programa está à mesma distância das diversas culturas familiares. (Perreneud, 1999, p. 94)

Existem diferenças culturais e individuais e por isso mesmo mobilizam recursos diferentes de resolução de problemas.

Através de um ensino individualizado, a avaliação formativa é entendida como uma ferramenta de ajuda ao formando "que o consciencializa para as dificuldades, [...], requerendo da parte do professor a recolha de dados mediante procedimentos formais e/ou informais e por parte do aluno uma auto-avaliação constante e motivadora" (Pacheco, 1994, p. 110). Também importante salientar o papel que a avaliação formativa tem como "recurso de individualização das alterações curriculares" (Pacheco, 1994, p. 111) para permitir aos formadores alterarem metodologias, materiais ou conteúdos programáticos. As estratégias de diferenciação utilizadas pelos formadores passam não só pela "individualização da metodologia" (Pacheco, 1994, p. 111) mas por "promover actividades didáticas e criar condições de aprendizagem individuais" (Perrenoud, 1986, citado por Pacheco, 1994, p. 111). Para tal é necessário que se estabeleçam objetivos individuais, uma avaliação global do formando e "uma estratégia curricular individualizada" (Pacheco, 1994, p. 111), tal como mostra o quadro a seguir.

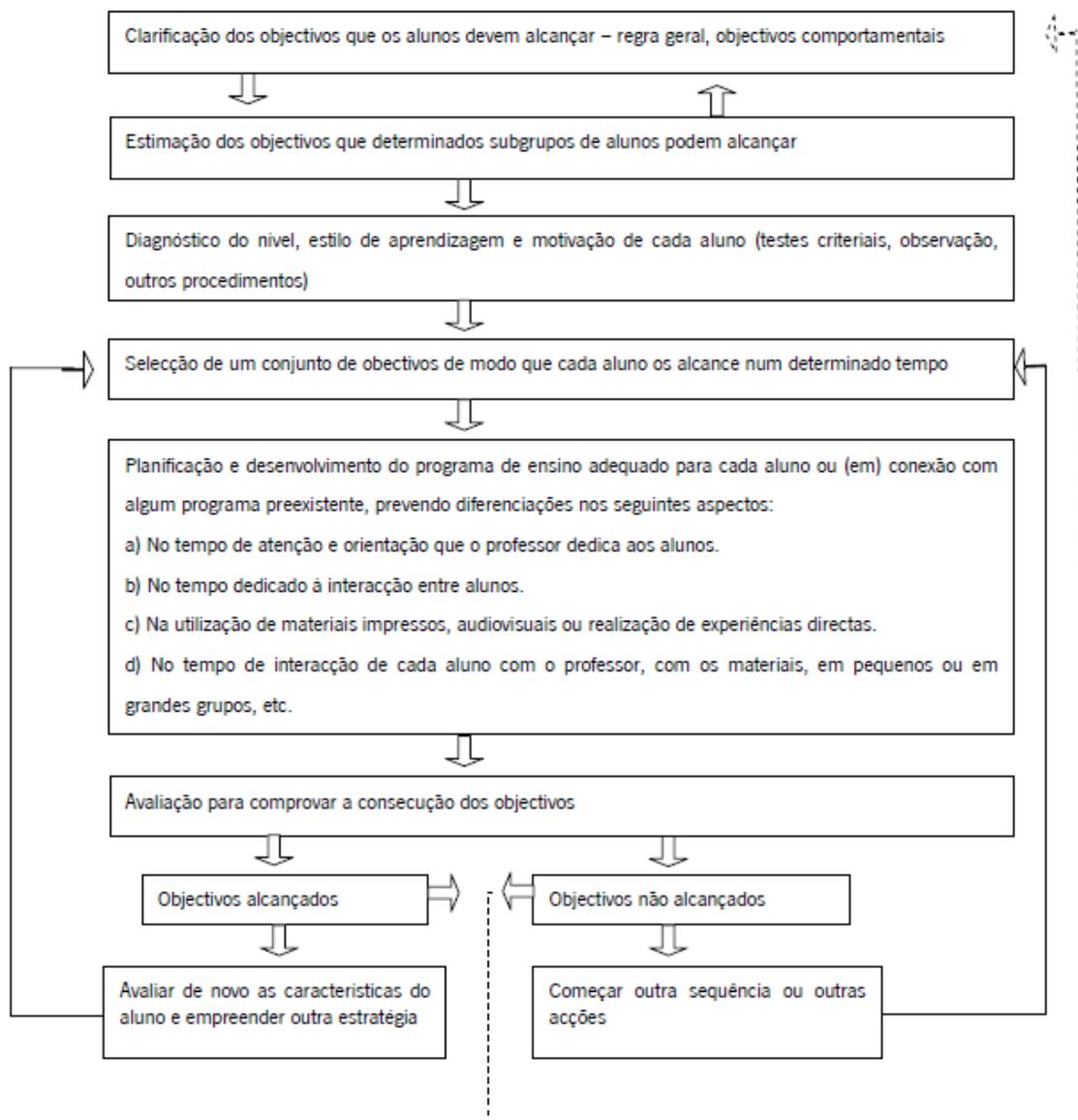


Figura 4 – Programa de diferenciação curricular (Popekewitz, Tabachnik & Wehlage, 1982)

Fonte: Pacheco, 1994, p. 112

Este reconhecimento de que os formandos têm diferentes ritmos de aprendizagem, implica considerar o processo para que todos tenham sucesso educativo. É desta forma que se pode falar em compensação educativa. Que não significa apenas estratégias de remediação, devendo “contemplar estratégias de enriquecimento, ou seja, medidas de apoio, [...], que estejam em condições de atingir outros níveis de desenvolvimento” (Pacheco, 1994, p. 115).

Nesta avaliação o processo de comunicação entre formador e formandos é marcado pelo papel atribuído à autoavaliação e aos critérios de avaliação e aos objetivos do formador (Alves, 2004). Para a mesma autora, baseada nas ideias de Nunziati (1990), podemos distinguir

dois tipos de critérios: os critérios de realização ou de procedimentos e os critérios de êxito. Os primeiros dizem respeito as ações pedidas aos formandos, “o que eles devem fazer para realizar um conjunto de tarefas com as quais são confrontados” (Alves, 2004, p. 71). Os critérios de êxito “dizem respeito ao resultado das operações e que fixam o limiar da aceitabilidade” (Alves, 2004, p. 71). Este tipo de critério pode associar-se, por um lado, a dados do tipo quantitativo, se permite aos aprendentes “visualizar progressos efectuados ao longo da aprendizagem” (Alves, 2004, p. 71). Por outro lado, os dados do tipo qualitativo “apoiam-se em estratégias ou em intenções táticas susceptíveis de gerar acções eficazes aos problemas colocados pela situação pedagógica” (Alves, 2004, p. 71).

A avaliação formadora faz sobressair o papel da autoavaliação, que supõe que o formando seja capaz de:

Identificar, ao mesmo tempo, os seus erros e as suas respostas positivas, [...]; formular explicitamente as estratégias que conduzem ao êxito, [...]; manipular os critérios de avaliação no momento das diferentes etapas de avaliação, [...]. Deste modo, a avaliação pressupõe uma formação para a observação. (Alves, 2004, p. 72)

Desta forma, o indivíduo coloca-se em situações capazes de confrontar os seus limites, podendo ultrapassá-los (Perrenoud, 1999), levando-o a reforçar as suas capacidades, gerir as suas estratégias, progressos e obstáculos mediante as suas atividades.

Conceção de ensino e aprendizagem

Qualquer conceção de avaliação “fundamenta-se e explica-se por uma conceção de ensino e aprendizagem” (Pacheco, 1994, p. 115). Podemos perceber que existem assim diferentes concepções dos formadores que podem influenciar o processo de formação e conseqüentemente a avaliação. Alves (2004, p. 48) aponta alguns fatores de influência,

A formação inicial; a experiência profissional; o peso do discurso oficial; a imagem do bom aluno; as escolhas axiológicas; os modelos teóricos sobre ensino-aprendizagem; as teorias curriculares; os dados empíricos e intuitivos e ainda as teorias ou modelizações dos investigadores.

É desta forma que os “diferentes pontos de vista sobre a avaliação da aprendizagem, [...], reflecte a variedade de concepções e, conseqüentemente, de práticas sobre a forma de validar determinadas competências” (Alves, 2004, p. 43).

Para Pacheco (1994) há alguns aspetos a ter em conta, por parte do formador, sobre a aprendizagem, nomeadamente, adotar uma interpretação construtivista da aprendizagem, onde

é tido em conta a diferença entre o desenvolvimento real do formando (aquilo que é capaz de aprender por si) e o desenvolvimento potencial (aquilo que é capaz de fazer com ajuda de outras pessoas); e ainda assegurar que a aprendizagem seja significativa, seja no que diz respeito aos conteúdos ou aos processos; “o conteúdo deve ser potencialmente significativo tanto da sua estrutura interna, [...], como da possível assimilação” (Pacheco, 1994, p. 116). Só desta forma o formando consegue “relacionar o que aprende com o que já sabe” (Pacheco, 1994, p. 116) de forma a mobilizar em situações concretas.

Operacionalização dos instrumentos

O carácter formativo da avaliação depende mais das informações recolhidas ao nível informal do que propriamente as técnicas formais que o formador possa utilizar (Pacheco, 1994). Ainda assim, as técnicas e os instrumentos a utilizar dependem do que se quer avaliar, pois vão adquirir desta forma diferentes funções. Para Pacheco (1994, p. 118) a “questão crucial da avaliação formativa, e o seu aspecto mais fecundo, não depende tanto dos instrumentos muito estruturados de recolha de dados, mas sim da necessidade sistemática e estruturada de recolha alternativa de dados”.

Tendo em conta os pressupostos mencionados, é importante pensar num caminho a seguir como forma de favorecer o contexto de ensino-avaliação-aprendizagem. Para Alves (2004, p. 88) deve integrar a metodologia da referencialização (Figari, 1996), “assumida como um processo de procura de referentes, selecção de critérios e operacionalização de um sistema de indicadores que irão servir como unidade de leitura do real”. É essencial “assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referenciais relativo a um objeto (ou a uma situação)” (Figari, 1996, p. 51). Esta metodologia assume assim um papel importante aquando da planificação do processo de avaliação, no caso em estudo, avaliação das aprendizagens, tendo em conta o seu papel formador e regulador das aprendizagens. Desta forma tenta-se romper com as práticas de avaliação mais tradicionais, evoluindo para outras que possam “suscitar o desejo de aprender, de explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho e desenvolver a capacidade de auto-regulação das acções práticas, avaliando-as conceptualmente” (Alves, 2004, p. 8).

Para a construção desta referencialização, primeiramente identifica-se o ponto de partida, o referido da avaliação, “aquilo a partir de quê um juízo de valor é feito ou susceptível de se fazer” (Barbier, 1985, p. 60). Este designa “a parte da realidade escolhida como “material”

para a reflexão ou medida” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 150). Para que se alcancem os objetivos definidos, são necessários “meios de acção numa lógica de produção, [...], permitindo ter êxito em todas as actividades que eles mobilizem” (Alves, 2004, p. 89). Para a autora,

A cada critério terá de corresponder pelo menos um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável – que permita concluir da presença ou ausência de determinado critério, e, conseqüentemente, a aproximação ou afastamento dos referentes seleccionados como pertinentes para aquela operação de avaliação. (Alves, 2004, p. 261)

Por fim encontramos o referente, “aquilo relativamente a quê o juízo de valor se aplica ou é susceptível de ser aplicado” (Barbier, 1985, p. 68). O termo referente é entendido com “um sentido mais restrito e mais instrumental” (Figari, 1996, p. 48), pois, “pretende fixar o estado final necessário ou desejável” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 150).

Este dispositivo criado a partir do real começa “com a consideração de que a realidade é uma prática em si mesmo” (Schwandt & Burgon, 2006, p. 104, tradução livre). O avaliador foca, assim, “a realidade, o facto de os profissionais confrontarem-se com imprevistos, múltiplas exigências de tempo e de recursos, concepções do que é correto fazer e a forma como tomam decisões” (Schwandt & Burgon, 2006, p. 104, tradução livre). Em suma, de modo a dar “alguma estrutura à avaliação” (Fernandes, 2008, p. 81) é imprescindível pensar num processo partilhado pelos diversos atores envolvidos na avaliação, e com uma diversificação de métodos e instrumentos de recolha de dados.

III – Enquadramento metodológico

Neste tópicos será utilizada a primeira pessoa do singular, uma vez que relata o percurso pessoal da investigadora/estagiária. Desta forma, neste trabalho realizado, tentei “conhecer a realidade social” (Silva & Madureira 1986, p. 10) através de métodos, técnicas e instrumentos associados ao paradigma qualitativo. Parti para esta componente de investigação do estágio e do relatório com a convicção de que gostaria de utilizar métodos que me aproximassem das pessoas, da sua realidade, das suas opiniões mais autênticas. Foi desta forma que surgiu a ideia da utilização do grupo focal, como primeira abordagem da recolha de dados e posteriormente a realização de entrevistas. Nos pontos seguintes fundamenta-se a metodologia utilizada, formulam-se os objetivos e as perguntas de partida e explicitam-se os instrumentos de recolha e de análise dos dados.

1. Definição do paradigma e método de investigação

Segundo Coutinho (2011, p. 9) um paradigma pode definir-se como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”. Há um compromisso entre esta comunidade “com um quadro teórico e metodológico preciso, e consequentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à conceção do conhecimento” (Pacheco, 1993, citado por Coutinho, 2011, p. 9). De acordo com a mesma autora, um paradigma tem duas funções principais: “a de uma unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores” (Coutinho, 2011, p. 9).

Privilegiando uma abordagem indutiva, guiei-me pelo paradigma qualitativo ou interpretativo. A previsão, o controlo e a explicação do paradigma positivista são substituídos pela compreensão, pelo significado e pela ação (Coutinho, 2011). Neste contexto de estágio, a finalidade da investigação foi interpretar situações, acontecimentos, problemáticas, descobrindo significados centrados no processo e não apenas nos resultados obtidos. No papel de investigadora interessa-me, especialmente, compreender as perceções das pessoas, que estão em contato direto com as situações, e por isso mesmo são utilizadas técnicas para obtenção de dados (tais como as conversas informais, as entrevistas, o grupo focal) e uma análise das informações adquiridas. Para além destes aspetos, tinha intenção de apelar à reflexão das práticas diárias através da construção de um instrumento dinâmico que pudesse ser utilizado

pelas formadoras em diversas situações e identificar possíveis mudanças neste contexto, numa aproximação ao paradigma socio-crítico, pela vertente da intervenção e da procura pela transformação.

Para tal, utilizei uma metodologia qualitativa que trata de “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26), através de métodos, que “constituem o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (Bisquerra, 1989, citado por Coutinho, 2011, p. 22). Sendo certo de que mais do que os fins encontrados é essencial descobrir os meios que os indicam.

O método desta investigação passou por uma aproximação ao estudo de caso, devido ao carácter examinador de um caso, “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural” (Coutinho, 2011, p. 293). Segundo Creswell (1998, citado por Coutinho, 2011, p. 294), o estudo de caso é a “exploração de um sistema limitado no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda, envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto”. Esta estratégia de investigação é “mais adequada quando queremos saber o como e o porquê de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 2005, citado por Coutinho, 2011, p. 294). Foi precisamente o que tentei compreender com as formadoras da entidade de acolhimento, quais as suas práticas de avaliação, o porquê da sua utilização e como é que são utilizadas.

Considerarei que o estudo de caso é o mais adequado à investigação devido às características já mencionadas, mas também pelo facto de procurar estudar a singularidade das práticas de avaliação dos formadores, em determinadas condições, com particularidades específicas de forma a tentar compreendê-las. Por isso mesmo, este estudo acerca da avaliação “será observado e analisado na sua complexidade, de forma contextualizada e dinâmica, [...]” (Amado & Freire, 2013, p. 125), recorrendo a diversas fontes, em primeira mão, como as formadoras, assim como a documentos oficiais e a bibliografia sobre o tema.

2. Objetivos e questões de investigação

Face ao exposto, é imprescindível compreender, no terreno, quais as práticas de avaliação das formadoras, de modo a permitir dar resposta a algumas questões de pesquisa. Estas perguntas constituem, “normalmente um primeiro meio para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico: a ruptura com os preconceitos e noções prévias” (Quivy & Campenhout, 2008, p. 34). Desta forma, o trabalho desenvolvido posteriormente deve

“fornecer elementos” (Quivy & Campenhout, 2008, p. 35) para tentar dar resposta. Inicie assim, o processo de investigação com as seguintes questões exploratórias:

- Em que medida as formadoras têm regularmente práticas de avaliação ligadas à verificação, à medida, e/ou, por outro lado, de que modo a avaliação é mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens?

- Estarão estas práticas avaliativas condicionadas por fatores e/ou entidades externas ao formador? Se assim é, não terá o formador qualquer margem de manobra para contribuir para o desenvolvimento das competências dos formados, mesmo que à parte do sistema formal?

- Até que ponto as conceções de avaliação e da própria formação, por parte das formadoras influenciam as suas práticas avaliativas.

- Qual a relação e a influência entre o papel de formador como avaliado e o de formador como avaliador?

- Como se processa o desenvolvimento profissional das formadoras, fruto da sua experiência de formação e avaliação ao longo do tempo?

Face à definição das perguntas de partida, foram elaborados objetivos que orientam a busca pelas respostas e que clarificam a informação do leitor e ainda constituem uma forma de comunicação dos intervenientes do processo formativo. Desta forma é apresentado como objetivo geral:

- Refletir criticamente sobre as práticas de avaliação das formadoras da Instituição de Acolhimento;

Como objetivos específicos:

- Perceber como as formadoras perspetivam a avaliação das aprendizagens e se estas conceções têm impacto nas suas práticas;

- Compreender quais as práticas de avaliação das formadoras e perceber se variam consoante as formações de que são responsáveis;

- Analisar se há influência de modelos pré-concebidos de avaliação;

- Identificar processos de troca de experiências entre formadoras que facilitem a reflexão, a aprendizagem, a convivência e o bem-estar;

- Elaborar um instrumento de avaliação – um referencial – que facilite as práticas avaliativas das formadoras e que possa servir de modelo em constante mudança para futuras ações.

Na tentativa de dar resposta às questões colocadas, o grupo participante neste projeto é composto pelas formadoras da empresa de acolhimento, como é referido no tópico seguinte.

3. O grupo de formadoras participantes no estudo

A amostra é constituída por quatro formadoras da empresa “M – formação e consultoria”. Foram enviados *emails* para os formadores da empresa depois de atender a alguns critérios, que seriam importantes para dar seguimento à investigação, tais como:

- A disponibilidade, uma vez que implicava ao formador ter de se reunir presencialmente num grupo de discussão e posterior resposta a uma entrevista;

- Todos os formadores terem experiência como formador para tentar obter respostas mais consolidadas em relação às práticas de avaliação e perceber se houve ou não mudança neste domínio ao longo do tempo.

Apesar de inicialmente haver necessidade de clarificar mais critérios (de acordo com as investigações realizadas neste âmbito) o mesmo não foi possível devido à escassez de respostas e por esse motivo apenas estes dois indicados acima foram considerados.

Ainda assim, foi especialmente difícil conciliar os horários com as formadoras uma vez que apesar de todas serem formadoras na “M – formação e consultoria”, também são solicitadas para realizar formação em outras entidades. As quatro têm idades compreendidas entre os trinta e cinco e os quarenta e dois anos e com bastante experiência na área da formação, como está descrito abaixo. Utiliza-se uma codificação para cada formadora, de forma a conseguir identificá-las na análise dos dados.

- ✓ Formadora O: Responsável pela Empresa “M – Formação e Consultoria”. Licenciatura em Engenharia Biológica, Pós-graduação em Tecnologias Ambientais, Doutoramento em Engenharia Biológica e Química, área controlo de Processos Químicos com o tema “Sistemas Inteligentes para Monitorização e Controlo de Processos Integrados de Tratamentos Biológicos” e está a terminar o Mestrado Integrado em Medicina. É Técnica Superior de Segurança e Higiene no Trabalho desde 2009 e terminou a Formação Pedagógica Inicial de Formadores em 1999. Desde essa altura as áreas em que tem trabalhado na formação são: Avaliação de Riscos; Gestão Qualidade Serviços de Saúde; Matemática Aplicada; Controlo de Riscos Profissionais; Gestão da Prevenção; Gestão da Formação; Higiene no Trabalho e Curso técnico da Qualidade.

- ✓ Formadora E: Licenciatura em Relações Públicas, Especialização Técnico Superior Higiene e Segurança no trabalho, Nível VI e está a frequentar o Mestrado Ciências da

Comunicação – Ramo Publicidade e Relações Públicas na Universidade Minho. Em 2005 terminou a Formação Pedagógica Inicial de Formadores. A partir de 2006 iniciou-se como formadora e tem intervindo nas seguintes áreas: Curso de Gestão de Equipas; Curso de Liderança; Curso Modulo Cidadania e Empregabilidade; Técnicas de Procura de Emprego; Curso Desenvolvimento Pessoal; Curso Atendimento ao Público; Cursos Modulares, entre outros.

✓ Formadora A: Licenciatura em Psicologia, Pós-graduação em Psicologia Clínica, Curso Formação em Igualdade de Género para Consultores/as e Auditores/as, Curso Formação de e-Formadores e Curso Formação Contínua de Formadores. Frequentou o Curso Formação Pedagógica Inicial de Formadores em 2003. Tem experiência como formadora nas seguintes áreas: FPIF; Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA); Consultoria na Organização do trabalho; Psicossociologia do trabalho (TSSHT); Conceção e Gestão da Formação (TSSHT); Acompanhamento de Crianças, entre outros. Trabalha como formadora desde 2009.

✓ Formadora G: Licenciada em Psicologia e Pós-graduação Psicologia Saúde. Frequentou a Formação Pedagógica Inicial de Formadores em 1998. Em 2001 iniciou-se como formadora e tem trabalhado em: Psicologia do Idoso; Gestão do Stress; Igualdade de Género; Relacionamento Interpessoal; Motivação e Trabalho em Equipa; Motivação e Gestão de Equipas de Trabalho; Formação Pedagógica Inicial de Formadores; Motivação e Liderança de Equipas; Relacionamento Interpessoal; Gestão e Resolução de Conflitos; Desenvolvimento Pessoal e Competências Parentais.

Codificação das formadoras para análise dos dados	
Formadora O	FO_Eng.Bio.
Formadora E	FE_Lic.RP
Formadora A	FA_Lic.Psi.
Formadora G	FG_Lic.Psi.

Tabela 1 - Codificação das formadoras para análise dos dados

4. Técnicas de Recolha de Dados

As técnicas de recolha de dados são procedimentos “de atuação, concretos e particulares, meios auxiliares do método” (Coutinho, 2011, p. 22). Estas técnicas permitem obter dados empíricos do estudo em causa, podendo ser identificadas como primárias e

secundárias. As primárias dizem respeito aos dados obtidos pelo grupo focal e pelas entrevistas. As secundárias dizem respeito às informações elaboradas por terceiras pessoas, como é o caso dos documentos, livros, entre outros. Para tal, utilizei a pesquisa e análise documental, a entrevista e o grupo focal.

4.1. A pesquisa e análise documental

A pesquisa e análise documental “são feitas a partir do levantamento de referências já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web *sites*.” (Fonseca 2002, citado por Silveira & Córdova, 2009, p. 37). A pesquisa do corpo teórico relacionado com o tema esteve presente desde o início do trabalho de forma a auxiliar a uma maior compreensão das temáticas envolvidas e a servir de guia para a construção das perguntas elaboradas para o grupo focal. Ao longo do tempo serviu como instrumento de clarificação de conceitos que foram surgindo sendo uma constante durante o processo. A atenção centrou-se na literatura escrita acerca do tema e também alguns artigos em formato digital de autores reconhecidos na área.

Para obter informações acerca da empresa “M – formação e consultoria”, a sua história, os valores e missão, áreas de atuação, utilizei o *curriculum vitae* elaborado pela entidade, o qual foi essencial para enquadrar contextualmente o projeto. Tive acesso ao regulamento das aprendizagens da empresa onde consta a avaliação das aprendizagens para perceber a relação entre os discursos políticos, formais, e as práticas. Como este documento foi elaborado através de indicações hierárquicas, acedi ao guia de entidades formadoras certificadas que regula e aponta o caminho das entidades formadoras em relação à sua atividade formativa. Para a seleção dos participantes no grupo focal recorri à base de dados dos formadores, mais especificamente aos *curriculum vitae* dos mesmos.

4.2. O Grupo Focal

É necessária uma clarificação acerca da utilização do grupo focal como técnica de recolha de dados, uma vez que não é consensual a sua definição como instrumento metodológico. Tal como referem Galego e Gomes (2005, p. 177):

Embora o *focus group* se constitua como um processo racional que pressupõe um conhecimento prévio dos objetivos que se pretendem atingir, bem como um processo que tem subjacente etapas preliminares à sua aplicação, em termos de resultado final, não é mais do que um diamante em bruto que precisa ser lapidado.

Uma vez que esta técnica foi utilizada como “pesquisa exploratória para o levantamento de dados preliminares sobre determinado objecto de pesquisa” (Galego & Gomes, 2005, p. 181), foi necessário realizar entrevistas às formadoras para complementar informações. Esta técnica possibilitou uma maior proximidade em relação às formadoras, que permitiu perceber sentimentos e emoções espontâneos relacionados com a área de estudo e com casos concretos do dia-a-dia do formador e da instituição. Tal como afirma Amado (2013), “procura-se, nesta auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos participantes acerca do tema em causa” (p. 226).

A definição de grupo focal não é consensual no seio da comunidade científica, sendo comum a sua utilização variar consoante a natureza disciplinar e o contexto em que a pesquisa é desenvolvida. Como é do meu interesse olhar esta técnica inserida numa abordagem qualitativa, de compreensão, descrição e interpretação dos dados, adotei a definição de Amado, (2013, p. 226), segundo o qual, o grupo focal

Consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendida.

Desta forma, é um importante “meio e fonte de produção de dados” (Amado, 2013, p. 226) que enriquecerá a investigação e as respostas às perguntas de partida.

Inicialmente elaborei um guião com questões que exploravam o tema central da discussão, de modo a dar conta “do que pensam as pessoas sem as questionar de modo direto” (Amado, 2013, p. 226), a fim de estimular a reflexão das formadoras e a “estimular linhas de pensamento” (Amado, 2013, p. 226). As questões foram elaboradas de acordo com os temas a explorar: conceções das formadoras acerca do que é formação e avaliação; quais as suas práticas de avaliação; influência do papel de avaliado nas práticas do formador.

Após obter a confirmação das quatro formadoras para participar no grupo focal, houve correspondência eletrónica para marcar uma data em que todas tivessem disponibilidade. A sessão foi marcada para meados de Abril e no início da sessão foi apresentado mais pormenorizadamente o motivo da comparência do grupo naquele espaço, dar garantia da confidencialidade das respostas, bem como informar a presença de um gravador para ajudar a entrevistadora numa fase posterior (a presença deste equipamento já tinha sido autorizada pelas formadoras anteriormente). Procedi à apresentação de cada elemento do grupo (mesmo que já fossem todas conhecidas) e este momento facilitou, posteriormente, aquando da audição, a

identificação de cada uma das pessoas. Para além das formadoras e da moderadora, estava também uma observadora que registou⁷ alguns aspetos relacionados com:

- ✓ A comunicação não-verbal, linguagem, atitudes, preocupações e ordem de respostas considerada importante;
- ✓ A adequação do espaço em que decorreu a sessão;
- ✓ A rede de interações presentes durante o processo grupal.
- ✓ As reações do/a moderador/a em relação ao grupo, as suas dificuldades e limitações.

A sessão decorreu nas instalações da empresa acolhedora do estágio, pois era o lugar mais acessível para todas as participantes. Além disso, era um espaço conhecido de todas e onde se sentiam mais confortáveis. Não houve ruídos ou outro tipo de perturbação durante a sessão, o que facilitou a dinâmica do grupo e a comunicação.

As quatro formadoras mostraram-se disponíveis para falar sobre as questões e em certas ocasiões desabafaram sobre situações que estão na face oculta da formação. Por este motivo, procurei criar um ambiente propício para o grupo falar de experiências pessoais concretas ligadas ao seu papel de formadoras mas também de alunas da Universidade (uma vez que duas formadoras estão neste momento a frequentar cursos na Universidade e exemplificavam as questões com momentos das aulas), para mostrarem pontos de vista diferentes decorrentes de algum momento de discussão, para exteriorizarem sentimentos relativos à formação. No final da sessão pedi de novo (uma vez que já havia sido pedido por email) a disponibilidade das formadoras para responderem a uma entrevista via *email*. Nos dias seguintes a conversa com as formadoras foram transcritas para posteriormente fazer a sua análise.

De realçar que a formadora FO_Eng.Bio. foi a que se mostrou mais participativa no grupo focal, tomando iniciativa de responder e levando em diversas ocasiões as outras formadoras a concordar com ela. Também pelo facto de ser responsável da empresa optei por transcrever as suas “falas” relacionadas com todas as categorias de análise, funcionando o seu discurso, de certa forma, como fio condutor da ação da empresa.

⁷ Ver apêndice 1

4.3. Entrevista

A entrevista “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos, [...], é orientada por objectivos precisos” (Amado, 2013, p. 207).

Como técnica de recolha de dados, a entrevista é uma

Verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192)

A entrevista foi estruturada, devido ao “tema determinado e restrito” (Amado, 2013, p. 208), e as perguntas foram “programadas adequadamente e lançadas de um modo estandardizado” (idem, ibidem). Foi assim utilizada como complemento da técnica do grupo focal, de forma a clarificar ideias abordadas na discussão do grupo focal; obter respostas mais individualizadas, uma vez que em grupo pode haver inibição na expressão de opiniões.

Com o guião da entrevista pretendeu-se:

- ✓ Compreender melhor as práticas de avaliação das formadoras de um modo mais individual, uma vez que no grupo de discussão nem todas manifestaram opinião;
- ✓ Aprofundar algumas ideias em relação a questões colocadas anteriormente, nomeadamente em relação à semelhança de práticas avaliativas nas formações financiadas e não financiadas.
- ✓ Perceber o porquê destas semelhanças quando as formadoras tinham referido na discussão em grupo que as práticas de avaliação nas formações financiadas eram muito condicionadas (sendo considerado um ponto crucial na avaliação), quando nas não financiadas haveria possibilidade de adaptação.
- ✓ Conhecer opiniões em relação a alguns aspetos que surgiram durante a discussão, tais como as estratégias utilizadas no caso das dificuldades dos formandos e das reprovações; limitações que sentem enquanto avaliadores.
- ✓ Refletir sobre o papel de formador-avaliador e as suas implicações na relação com os formandos.

As entrevistas foram elaboradas após a realização do grupo focal e o guião foi enviado em Maio para as quatro formadoras, por correio eletrónico. As respostas foram escritas uma vez

que já anteriormente houvera oportunidade de perceber pessoalmente opiniões relacionadas com o tema e com as entrevistas um dos objetivos era proporcionar reflexão às formadoras. Houve uma demora no envio das respostas e a solução passou por ligar às formadoras a relembrar a necessidade de responder.

5. Técnicas de Análise dos dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) a análise das informações obtidas faz-se em três operações: a preparação dos dados, que consiste em descrever e agregar; a análise das relações entre as variáveis e a comparação dos resultados observados com os resultados esperados e a interpretação das diferenças.

Esteves (2013) designa por análise de conteúdo “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversa” (p. 107). Vala (1986) acrescenta que este tratamento da informação tem como finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizada” (p. 104). Para que tal aconteça é necessário haver algumas condições tais como:

Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objectivos e no objecto da pesquisa; para proceder a inferências a partir de dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência. (Vala, 1986, p. 104)

Na investigação que realizei, esta técnica foi utilizada para analisar a transcrição das respostas no grupo focal e a entrevista posterior. Traduzido para a prática o que afirma Vala (1986), o processo começou então com uma categorização, dados que foram “classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2013, p. 109). Estas categorias são elementos chave da análise, que irá indicar “a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 1986, citado por Silva & Madureira, 1986, p. 111). Na presente investigação, as categorias foram definidas inicialmente com base nos objetivos que tinha definido e com uma breve análise da informação de que dispunha; no entanto, após uma observação mais sistemática das respostas obtidas pelas formadoras, houve necessidade de alterar as categorias e algumas subcategorias, tal como mostra o quadro abaixo apresentado.

Categorias	Subcategorias
1. Conceções e práticas de formação	1.1. Autonomia /Dependência 1.2. Situação de formação vs. Situação escolar 1.3. Os formandos aos olhos do formador 1.4. Nos bastidores da formação 1.4.1. A organização da formação 1.4.2. Da pressão à ficção
2. Perceções sobre a avaliação	2.1. Vivências enquanto avaliadas 2.2. Vivências enquanto avaliadoras 2.3. Avaliação e experiência – um contributo da formação experiencial 2.4. Discursos e práticas 2.4.1. Avaliação formativa vs. Avaliação sumativa
3. Formação Avaliação Mudança	3.1. O modo como as formadoras vêm a mudança

Tabela 2 – Categorização da análise de conteúdo sobre “Conceções e práticas de avaliação: a perspetiva das formadoras de uma empresa de formação”

IV – Apresentação e Análise dos resultados

Após a recolha dos dados, é imprescindível a sua apresentação baseada na análise efetuada em torno das categorias de análise e do referencial teórico. É importante lembrar que os dados foram obtidos através da realização do grupo focal com a presença de quatro formadoras e das entrevistas posteriores enviadas por correio eletrónico.

Desta feita, foi elaborada uma categorização para a organização e a redução dos dados brutos obtidos. No processo de recolha e análise de dados, foram tidos em conta dois registos: os discursos e as práticas das formadoras cruzando as categorias do ideal e do real. Estes registos estarão patentes ao longo do texto seguinte, organizado em três secções - Conceções e Práticas de Formação; Perceções sobre avaliação; e Formação, Avaliação e Mudança.

1. Conceções e práticas de formação

Na primeira categoria, houve necessidade de a subdividir devido à extensa informação que se obteve. Agruparam-se as ideias referentes à autonomia/dependência das entidades formadoras e das próprias formadoras, tentando perceber até que ponto este dualismo está presente e qual dos dois pesa mais.

1.1 Autonomia/ Dependência

Em primeiro lugar encontra-se a subcategoria Autonomia/ Dependência, pois esta dualidade constituiu um dos fatores que mais marcou as entrevistas e que justifica, na opinião das formadoras, algumas práticas de avaliação.

Numa das primeiras questões colocadas no grupo focal tentou-se compreender se havia modelos pré-concebidos para avaliar as aprendizagens dos formandos. A formadora FO_Eng.Bio. respondeu afirmativamente:

Há um conjunto de modelos que devem ser utilizados pelos formadores, [...], até pelo próprio processo de certificação que obriga a que haja uma uniformização de procedimentos. Em alguns cursos os testes já estão mais ou menos até feitos naqueles que são os cursos homologados como o curso da pedagógica e o técnico superior, mesmo os manuais já estão definidos e são sempre os mesmos, o que também faz com que não haja tanta probabilidade de desvio face aquilo que é pretendido, [...], os formadores estão mais impedidos de fazer e ter alguma autonomia e liberdade de escolha eventualmente mas é possível.

Precisamente no GSCEF (2011), que é o suporte para a ação de uma entidade formadora, como a “M – Formação e Consultoria”, é apontada “uma explicação mais detalhada

dos requisitos de certificação definidos na Portaria nº 851/2010, de 6 de Setembro, aplicáveis a todas as entidades que pretendem ser certificadas ou manter a sua certificação como entidade formadora” (p. 1). Encontra-se assim uma necessidade de existirem requisitos que são “aplicáveis” (GSCEF, 2011, p. 1) a todas as entidades formadoras para se submeterem a um processo de certificação ou para a sua continuidade.

Quando são questionadas se os formandos costumam dar opinião sobre o processo de avaliação é dito perentoriamente que “não, até porque não é solicitado aos formandos” FE_Lic.RP (grupo focal) e “nos cursos homologados já têm critérios definidos e não podemos mexer” FA_Lic.Psi (grupo focal).

Este tipo de formação leva-nos de novo aos modelos de formação apontados por Ferry (1987), aproximando-se do modelo centrado nas aquisições, com programas pré-concebidos e como forma de “adestramento” (Josso, 1988, p. 50) dos formandos. É precisamente “a pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida, [...], com materiais curriculares pré-preparados” (Nóvoa, 1999, p. 18) que impedem a “regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens” (Perreound, 1999, p.148) e o desenvolvimento pessoal, a capacidade de resolver problemas e questionamento constante do formando perante as diversas situações.

Retomando as palavras da formadora FO_Eng.Bio: “quando é um curso homologado, os formadores estão mais impedidos de fazer e ter alguma autonomia e liberdade de escolha, eventualmente, mas é possível” (grupo focal). Esta formadora deixa no ar que há alguma margem de manobra na prática diária do formador. Tal como aponta Perreound (1999), “os textos legislativos e regulamentares dizem o que se deve ensinar, mas definem menos claramente o que se deve aprender, portanto, o que se deve avaliar” (p. 30). Segundo o mesmo autor, baseado nas ideias de Chevallard (1986), “o programa é um quadro vazio” (p. 30), mas se o formador “vê o quadro já pronto, é porque nele projecta o que tem na mente, devido à sua formação, mas também à sua concepção pessoal da cultura e da excelência” (Perrenoud, 1999, p. 30). Estes são precisamente alguns dos fatores, apontados no quadro teórico elaborado anteriormente, nomeadamente por Alves (2004) quando se refere ao modelo de avaliação que o formador segue.

Só de referir ainda que apesar de esta dependência ser utilizada de certa forma como um justificativo da ação, não é menos verdade que existe um

Pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho da formação: de um lado os gestores, decisores, planificadores e formadores; do outro, os “formandos” que

“frequentam” as acções de formação. Isto é: de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação; do outro, os “carenciados” da formação. (Ferreira, 2008, p. 245)

Esta divisão, que inibe a articulação entre equipa de formação, instituição e formandos, leva à sobreposição de poderes e ao distanciamento da formação da sua missão como desenvolvimento integral do indivíduo nas várias dimensões e das próprias mudanças institucionais.

1.2. Situação de formação vs. Situação escolar

Relativamente às lógicas das práticas de formação, Nóvoa (1988) identifica duas principais: “de um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir, [...]; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projectos a realizar” (p. 110). Estas lógicas convergem na ideia de que “a formação tem estado impregnada do modelo escolar” (Nóvoa, 1988, p. 109). Por isso mesmo, abordamos este ponto com o título Situação de formação vs. Situação escolar.

Para a formadora FE_Lic.RP, “o que muitas vezes acontece é que quando são testes demasiado teóricos, até conseguem tirar uma nota relativamente boa mas se calhar aquela nota não se traduz no conhecimento que realmente tem e quando vai para a prática realmente não aplica ou não sabe” (grupo focal). Aponta um exemplo mais concreto, no caso da FPIF, em que “os testes são relativamente bons mas depois na simulação em que tem de planificar por muito que tenham a frente os modelos que os orientem ainda tem muitas dificuldades em aplicar” (FE_Lic.RP - grupo focal).

Para FA_Lic.Psi,

Os testes não são feitos para avaliar, um teste é sempre um teste, é sempre limitado mas não são feitos para avaliar competências, são feitos para avaliar papagaios, ou seja, a pessoa lê uma definição e chega ao teste e coloca uma definição. Eu sinceramente custa-me muito esse tipo de testes porque na minha perspetiva não avalia nada, os testes deviam ser concebidos de forma aplicar o mais real possível as competências que as pessoas vão ter no seu dia-a-dia, testes de aplicação. Muitas vezes isso não se faz, faz-se testes de decoração, de verdadeiros e falsos e cruzinhas e pior ainda. Mas a verdade é que é a norma. (grupo focal)

Nesta resposta encontram-se assim dois planos de análise identificados por Garcia (2014): o plano da idealidade e o plano da realidade. Entra em confronto o que uma formadora

considera que acontece na prática e o que gostaria que acontecesse. Identificamos assim no plano da idealidade a alteração da forma como os testes são elaborados, ao afirmar que “os testes deviam ser concebidos de forma aplicar o mais real possível as competências que as pessoas vão ter no seu dia-a-dia” FA_Lic.Psi (grupo focal). Esta aplicabilidade da teoria à prática é precisamente apontada por Roldão (2003), pois “não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador” (p. 44).

A mesma formadora vai mais longe afirmando que os teste que elabora são “testes para decorar, para despejar, que as pessoas nem sabem o que estão ali a escrever, não sabem para que é que aquilo serve mas despejam para ali e assim são capazes de ter uma nota altíssima mas depois na prática falta tudo”. Denota-se assim uma tendência para responsabilizar apenas o indivíduo em formação pela falta de mobilização dos conteúdos e informações obtidas para as situações reais do quotidiano, quando são utilizados muitas vezes instrumentos “de pouca utilidade, [...], pois não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção de conhecimento, [...], mas sancionam os erros sem buscar meios para compreendê-los e trabalhá-los” (Perrenoud, 1999, p. 15). Esta tendência de responsabilização é apontada por Josso (1988) como parte da ilusória autonomia que os formandos têm: “o cidadão é levado a fazer escolhas, [...], mas a sua autonomia é extremamente restrita quando se encontra em situação educativa” (p.39). É neste contexto que a autora aponta, tal como já referido anteriormente, que o formador tem o papel de ajudar na autonomia dos formandos, ao “procurar meios de favorecer um processo de autonomização através do acompanhamento, [...], na sua aprendizagem” (Josso, 1988, p. 39).

Observa-se que apesar de o contexto da investigação ser a formação profissional, as práticas de formação e de avaliação estão muito ligadas à reprodução do modelo escolar. Ao longo das entrevistas percebe-se que o instrumento utilizado por todas as formadoras como forma de avaliar é o teste, apesar de haver referência à valorização de competências como “competências de pesquisa, da reflexão, do trabalho em equipa, da escrita” (FG_Lic.Psi. – grupo focal). O que se entende das afirmações prestadas é que há de facto um entendimento por parte das formadoras da necessidade de englobar outros aspetos na avaliação, ainda que depois efetivamente acabem por não o fazer. Voltando claramente ao confronto do real com o ideal.

Este modelo escolar está longe do contributo da avaliação para “a resolução de problemas, [...], da superação de obstáculos e estímulos à actividade cognitiva” (Alves, 2004, p.

131) que contribuem para o desenvolvimento pessoal, já referenciado anteriormente. É certo que “a primeira educação imprime o seu cunho à percepção de qualquer nova formação” (Malgaive, 1995, p. 250) e por isso mesmo não deixa de ter impacto em decisões futuras dos formandos, de formas de estar e de participar em ações futuras e que lhes lembrem aspetos menos positivos do seu passado escolar.

A este respeito, é oportuno analisar o RFPIF (2013). Neste documento está descrito que a avaliação tem como finalidade

Prioritária validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas pelos formandos ao longo da formação, [...], a metodologia de acompanhamento e avaliação da formação baseia-se num conjunto de técnicas que visa identificar as formas, os tipos e os instrumentos disponíveis para realizar a respetiva avaliação. (p. 34)

Podem ler-se neste referencial alguns aspetos importantes relativamente às indicações dadas sobre como deve ser a avaliação:

A avaliação, como processo sistemático, contínuo e integral deverá ocorrer em três momentos: Avaliação diagnóstica; [...]; Avaliação contínua (Cabe ao formador de cada módulo orientar o processo de avaliação formativa de forma contínua ao longo de todo o processo de formação-aprendizagem. [...]; Avaliação formativa e sumativa (É da responsabilidade de cada formador proporcionar as condições ideais para que a avaliação sumativa de cada módulo resulte efetivamente da ponderação de todos os elementos de avaliação definidos, [...], através da aplicação de vários instrumentos); Avaliação final (no final da formação). (p. 34)

Este referencial é o guia para todas as entidades certificadas. Lá encontramos indicações relativamente aos parâmetros avaliar; aos objetivos das sessões; às atividades propostas, que funcionam como “exemplos de referência, isto é, não existe obrigatoriedade de aplicação dos exercícios apresentados, mas funcionam como uma orientação para o formador na planificação das sessões de formação” (RFPIF, 2013, p. 33). Veem-se indicações quanto à avaliação e alguns requisitos a cumprir ainda que não haja referência ao uso exclusivo do instrumento teste. Se por um lado não existe a obrigatoriedade formal da utilização apenas do teste, por outro lado percebe-se que há “um conjunto de modelos que devem ser utilizados pelos formadores” (FO_Eng.Bio. – grupo focal), em que “alguns cursos, os testes já estão mais ou menos até feitos naqueles que são os cursos homologados como o curso da pedagógica e o técnico superior” (FO_Eng.Bio. – grupo focal). Isto leva-nos a questionar a adequação entre os discursos, as políticas e as práticas das entidades que regulam a formação profissional.

Para Correia (2008) “a autonomia institucional e organizacional está dependente da complexificação das relações e da sua capacidade de traduzir, interpretar solicitações de natureza diferente, sem se diluir naquelas que a permeabilizam” (p. 71). Desta forma, é importante interrogar, procurar alternativas, colocar em questão os vários interesses, pois só desta forma se pode falar em autonomia. E é precisamente neste processo de interrogação que cabe a reflexão sobre a relação entre formadores e formandos, como se tenta fazer na secção seguinte.

1.3. Os formandos aos olhos do formador

Nas primeiras reações das formadoras, houve referência à avaliação do impacto da formação realizada pela empresa “M – Formação e Consultoria”. A formadora FO_Eng.Bio aponta para um baixo nível de comprometimento dos formandos em relação à formação, devido, entre outros aspetos, à baixa taxa de respostas obtidas pelos inquéritos que enviam,

O principal problema é a taxa de retorno dos inquéritos, nós enviamos, e tu estás, imagina avaliar uma ação, tu efetivamente envias-te, solicitas-te às pessoas que respondam, e a taxa de retorno é muito baixa. As pessoas também ou desacreditaram ou não se importam, [...]. (grupo focal)

Tal problema pode ter a sua expressão na prática diária da formação, pois nas palavras das formadoras os formandos na sua grande maioria não são tão exigentes, nem tão empenhados como gostariam que fossem,

O que me desanima às vezes na formação é não sentir que do outro lado há pessoas que exigem de nós, se calhar em 100% vocês tem 10% que são mais exigentes, empenhados, e que exigem de nós e que tu até tens em casa de ir rever umas coisas em casa para ir dar uma resposta, isso é que deveria ser uma pessoa motivada, com vontade de aprender, de melhorar e de ir além, e de ser melhor e não há muito frequentemente isso, e acho que é isso que desanima no formador, é ir para lá muitas vezes pessoas super competentes, com um *know how* fantástico, com capacidades absolutamente profissionais e competentes e vão para lá e os formandos não aproveitam a pessoa que tem lá à frente deles. (FO_Eng.Bio - grupo focal)

A formadora FE_Lic.RP (grupo focal) corrobora as palavras da colega ao apontar a atitude menos ativa dos formandos,

Naquele momento de síntese em que o formador vai recapitular os conceitos, os formandos poderiam ter uma atitude mais ativa, no sentido de ir questionando, ir perguntando, mas não, esperam pelo momento da avaliação porque julgam que é naquele momento que nós vamos tirar todas as dúvidas.

Para além desta “atitude” dos formandos perante a sua aprendizagem, é referido pelas formadoras alguma “falta de maturidade” (FA_Lic.Psi. – grupo focal), nomeadamente quando

Temos grupos de pedagógica que na sua maioria são licenciados e tentam copiar descaradamente e eu vou brincando com a situação chamando atenção aos formandos mas eles passado um bocado vão logo copiar descaradamente outra vez. Isto é de alguém que se propõe a ser formador, já para não falar noutros grupos.

Esta “falta de maturidade” (FA_Lic.Psi. – grupo focal) continua a ser mencionada pela formadora FO_Eng.Bio, ao falar do momento da receção das notas por parte dos formandos,

Já tivemos aqui formandas a chorar porque não tiraram 100% na pedagógica, a chorar a dizer que são fantásticas a dizer que são super bons lá fora, e isso para mim denota uma necessidade de acompanhamento psicológico porque realmente são pessoas que tem uma autoestima muito baixa, [...], mostra um desequilíbrio qualquer. (grupo focal)

Já na década de 1980, Nóvoa insista na necessidade de reflexão sobre as dinâmicas de formação, o processo de formação individual, o enquadramento institucional de cada um, as estratégias de formação, que permita “assegurar uma transformação individual e uma mudança institucional” (Nóvoa, 1998, p. 127). Atualmente estas reflexões parecem fazer ainda mais sentido, na medida em que há uma tendência para a desmotivação quer de formandos, quer de formadores. No entanto, o mesmo autor sublinha o papel de formador como um dos principais mobilizadores de reflexão, “ [...], parece impensável que alguém se possa dedicar à formação dos outros, [...], sem antes ter reflectido seriamente sobre o seu processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação” (Nóvoa, 1988, p. 127). Talvez seja importante salientar

A questão do sentido da formação, vista através do projecto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os actores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (Josso, 2007, p. 414)

Esta autora toca precisamente na questão da adequação da formação à diversidade de indivíduos que a procura. Se temos cursos em catálogo, sem ter em conta as necessidades dos indivíduos, e pessoas que levadas a estas formações por “obrigação” do mercado de trabalho, do IEPF, ou outras situações, certamente não se irão identificar e por consequência não a irão valorizar. Já anteriormente se referiu que a formação está absorvida pela “forma escolar” e este é também um dos motivos pelo qual os formandos têm algumas das atitudes que foram mencionadas anteriormente pelas formadoras. Como sustenta Dubar (1997) este tipo de formação

Não tem nada a ver com o seu trabalho e suscita-lhes recordações desagradáveis sobre o insucesso escolar. A única formação que lhes interessa é a formação prática, directamente ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los propiciando-lhes um benefício tangível. A formação válida é aquela que desenvolve saberes práticas, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício. (p. 49)

Estes motivos levam-nos a questionar alguns aspetos que fazem parte da face oculta da formação, pelo que serão abordados alguns deles na seguinte secção lançando um olhar aos “bastidores da formação”.

1.4. Nos bastidores da formação

Além de uma face visível e oficial, a formação tem uma face oculta, pelo que importa compreender, à luz da perspectiva de atores-chave nas dinâmicas formativas: as formadoras. Serão analisadas portanto, questões pertinentes à organização da formação e, especificamente, aspetos relacionados com a pressão a que os atores estão sujeitos e a tendencial ficção observada na relação entre os discursos e as práticas.

1.4.1. A organização da formação

Ao longo da conversa foi possível enumerar algumas situações identificadas pelas formadoras como ligadas às políticas de formação. Desde logo é referido pela formadora FA_Lic.Psi dificuldades relacionadas com a organização da formação, nomeadamente no que diz respeito aos programas, à carga horária, às estatísticas, o número de elementos das turmas.

Muitas vezes os programas das modulares são muito extensos para aquele número de horas, a pedagógica é um milagre conseguir fazer os módulos face a carga horária para os conteúdos, e para os conteúdos serem abordados numa perspectiva prática nem estão previstas medidas de remediação. São muitas vezes feitas internamente pelas entidades com a boa vontade do formador. O formador faz um contrato com um horário para x horas e aquilo que tem de fazer naquelas horas é praticamente uma tarefa heroica, não tem espaço para mais e se as pessoas não atingem os objetivos isso não está previsto, nem nas formações modulares, não está previsto, [...]. (grupo focal)

A formação hoje em dia é como outras áreas, é mera estatística, vai se mexendo consoante os números que queremos manipular. Podemos ver o tipo de programas que tínhamos antes e que temos agora e ver onde é que queremos aumentar as qualificações. O que interessa mais a este grupo ou aquele e avaliação acaba por padecer.

A questão é que o número de elementos por turma tem vindo a aumentar drasticamente o que dificulta, entre outros processos, a avaliação mais personalizada e ajustada ao grupo. FA_Lic.Psi. (entrevista)

Perrenoud (1999) sustenta que o trabalho formativo com os educandos, centrando-se na avaliação formativa, só é possível com “uma tolerância considerável à diversidade dos empregos do tempo, inclusive dos horários, tarefas, recursos disponíveis” (p. 152). Sendo estes aspetos desejáveis, percebe-se que as formadoras não têm estas condições que favoreçam o seu trabalho. Note-se que nas palavras das formadoras os extensos conteúdos programáticos acabam por ser uma condicionante à articulação teoria/ prática que seria desejável. Percebe-se este condicionamento quando foi colocada a questão no grupo focal “Na formação é valorizada mais a prática dos formandos?” As formadoras deram respostas elucidativas: “hum... nem por isso” (FA_Lic.Psi); “deveria ser mais” (FO_Eng.Bio); “Não, até porque temos um programa para cumprir” (FE_Lic.RP).

Para Malglaive (1995), a realidade é sempre mais complexa do que aquilo que a teoria fornece e, por isso mesmo, “uma operação sobre o real, encarada a partir do conhecimento que a ciência dele fornece e visando um dado efeito, pode sempre ser acompanhada de efeitos parasitas, não pretendidos, que só a prática, a realização efetivada da acção, permitirá revelar” (p. 75). O autor mostra a importância deste saber prático, que muitas vezes descodifica o saber formal, permitindo aos formandos mediante uma determinada situação agir, mobilizar competências e informações anteriormente recebidas. Para que tal aconteça, Malglaive (1995) aponta a compatibilidade entre teoria e prática como um caminho da construção de saberes profissionais, tão mencionados nos discursos e nos programas de formação profissional.

Esta preocupação constante em atingir objetivos definidos, como aumentar a “qualificação de recursos humanos” (Lima, 2008, p. 35), e ter metas estatísticas face às necessidades de formação, levam ao que Malglaive (1995) denomina de valor instrumental da formação. Ainda que aponte o papel do formando num duplo sentido, de ator e beneficiário da formação, não é menos verdade que é um “actor obrigado a canalizar os seus actos mais íntimos e mais reveladores da sua identidade em direcções estabelecidas por outros, e de os produzir sob o olhar dos outros” (p. 251). Assim, o formando acaba conduzido para aprendizagens que promovam o capitalismo e “reparando os seus mais ruidosos efeitos negativos” (Finger, 2008, p. 29). Este caminho que segue a formação desencontra-se com a aposta clara de desenvolvimento de um cidadão cada vez mais autónomo, responsável e consciente do seu papel e das suas escolhas na sociedade. Uma apologia de formação apontada já anteriormente por Nóvoa (1988) e Josso (1988, 2004).

De referir ainda que o problema não está na definição de objetivos de formação, até porque estes são importantes para que o projeto de formação seja consistente, se traduza em “competências que os formandos terão de mobilizar e, por outro lado, em termos de mudanças que se desejam no plano profissional e/ou institucional” (Nóvoa, 1988, p. 130). Mas estes objetivos não podem esquecer os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de cada pessoa, nem “restringir liberdades” (Nóvoa, 1988, p. 130) dos indivíduos.

Ainda que haja referência à pouca valorização do trabalho prático dos formandos, uma situação apontada pelas formadoras como reflexo das condicionantes das políticas de formação (já referidas no ponto 1.1 desta análise), é referido no grupo focal um desejo de uma avaliação mais próxima da realidade dos formandos, em torno da resolução de problemas. Vejamos o exemplo, “todo o ensino deveria ser assim, de que serve decorar a teoria e não aplicar na prática. Muitos sabem a teoria de trás para a frente mas depois saber como aplicá-la já não sabem, não sabem para que isto serve” (FA_Lic.Psi – grupo focal). Estas palavras remetem-nos de novo para o plano da idealidade em confronto com o real já abordado anteriormente.

1.4.2. Da pressão à ficção

Já foi referido anteriormente, pelas formadoras, o facto de as entidades estarem dependentes de políticas que lhes são externas. Um ponto fulcral na forma de atuação dos agentes em formação é, segundo FO_Eng.Bio, a continuidade ou não da entidade formadora. Esta continuidade está dependente de vários fatores, sendo um dos primeiros a avaliação das próprias entidades, que como se vê é questionável,

As entidades são avaliadas porquê? Qual é o indicador? O indicador é o número de formandos aprovados no fim daquela execução física. Os indicadores que se escolhem não são aqueles que na formação profissional levam a formação a sério, mais vale termos 50% bons do que 100% descredibilizados e que ninguém os quer. Se as entidades fossem pelo rigor e dissessem sim senhor, não interessa que só acabem 3 ou 4 mas tentá-los meter no mercado de trabalho e tentar deixar aquela imagem de marca, [...], começávamos a ter turmas melhores. Só que o problema é que tens uma verba, as turmas agora já não são de 15/16 que era o ideal, passaram a ser 25/30, como é que isto é formação profissional, porque assim com o mesmo dinheiro matas dois coelhos de uma vez só, se tu tens um indicador baixo e expulsas dez formandos e ficas com 50% cortam-te o dinheiro, tens que devolver, tens de andar a pagar para formar pessoas, [...], mas temos de seguir a estratégia política, as políticas que são desenhadas. (grupo focal)

Estas lógicas voltadas para a justificação dos fins leva a uma “experiência de instrumentalização, de dependência e de amputação da capacidade de ação” (Antunes, 2013, p.

111) que já anteriormente foi apontada pelas formadoras aquando da sua ação nas formações financiadas. Para a mesma autora,

A regulação da intervenção educativa através de resultados mensuráveis e quantitativos e a delimitação da ação pedagógica pelas regras de financiamento contribuem para conformar a política em ação, desencorajando o desenvolvimento de atividades que extravasem a focalização oficial nas valências formais. (Antunes, 2013, p. 111)

É precisamente este conformismo já evidenciado no ponto 1.2 que leva a FA_Lic.Psi a expressar o seu desânimo: “estas questões que fomos falando acabam por desanimar um bocadinho, acabamos por sentir que estamos a fazer algo que não é útil” (grupo focal). A Formadora FO_Eng.Bio, fala da sua desilusão ligada “ao faz de conta”: “o que me desilude na formação é o faz de conta mas como em várias atividades do nosso país, [...], mas pronto é este faz de conta, que tem a ver com políticas e essas coisas”(grupo focal). Este faz de conta é associado ao facto de, para atingir certos objetivos, se adotar métodos que nem sempre concordam, como é caso da não reprovação dos formandos: “banalizou-se a formação, [...], ninguém consegue reprovar numa pedagógica só se se esforçar muito, muito, e mesmo assim, [...], por isso a ideia de reprovar nem passa pelo imaginário das pessoas e esta ideia não é infundada” (FA_Lic.Psi – grupo focal). Reforçando esta resposta, lê-se num dos *emails* trocados com a formadora FE_Lic.RP. que “através dos nossos balanços de atividades [da empresa “M – Formação e Consultoria”] pode concluir que a taxa de sucesso do curso FPIF é quase de 100%. 95%.

Este “faz de conta” (FO_Eng.Bio – grupo focal) apontado, tem a sua expressão na ação do formador, sendo pressionado a avaliar e certificar os formandos positivamente. Esta situação é mais frequente nas formações não financiadas, como refere FE_Lic.RP,

Eu ainda acho mais flagrante é nos contextos de empresa. Muitas vezes o formando mal sabe ler ou escrever, as pessoas não gostam de ser avaliadas, e o formador quase que anda ali como todos os intervenientes são avaliados, e como o formador é o reflexo da entidade e como a entidade tem o cliente e quer agradar o cliente, andamos aqui a fazer, [...], andamos aqui a fazer de conta, às vezes mesmo de conta, porque o formando não vem, mas no fim tem de ter uma nota e tem de se fazer. (grupo focal)

É perceptível desta forma a utilização da avaliação fora do que deveria ser o seu objetivo último, proporcionar um acompanhamento da aprendizagem do formando e contribuir para a sua autonomia. Neste processo, depreende-se que o formador também é de certa forma pressionado para obter os resultados positivos. Nas palavras de FE_Lic.RP (grupo focal) “o formador não pode retaliar muito se quer continuar a trabalhar. Se começa com muitos quês,

quês, está a dar mais problemas e não está a facilitar o processo”. Para além do formador, também a entidade formadora se vê pressionada a ter resultados positivos, como se pode ler na expressão da formadora FO_Eng.Bio: “depois quando são formações financiadas temos de devolver verbas caso alguma coisa não corre como planeado”. Isto denota uma perversão da avaliação quando sujeita à “racionalidade técnico-burocrática e instrumental e à administração centralista e autoritária, às visões reificadas de organização” (Lima, 2004, p. 226).

Considerando este problema, que enunciámos com a expressão “Da pressão à ficção”, volta-se a tocar num dos aspetos ligados aos formandos, neste caso a sua seleção. No regulamento da Entidade “M – Formação e Consultoria”, pode-se ler:

A “M – Formação e Consultoria”, seleciona os/as formandos/as para as ações de formação que promove e realiza em função de critérios que assegurem, tanto quanto possível, o alcançar de todos os objetivos previstos para cada curso, [...].

Nas situações em que o candidato cumpre os pré-requisitos ou nos casos em que estes não existam, a seleção dos/as formandos/as é feita respeitando a ordem de entrada da ficha de inscrição, [...].

A seleção dos/as candidato/as para os cursos de formação financiados englobará sempre uma análise e avaliação curricular dos/as formandos/as e entrevista individual de avaliação de expectativas e motivação, atendendo aos seguintes critérios: Perfil do/a candidato/a; Motivação para a frequência do curso; Expectativas em relação ao curso; Sentido de responsabilidade; Disponibilidade.

Todos os parâmetros serão avaliados de acordo a escala de parâmetros de “Nada Adequado (0)” a “Muito Adequado (3)”.

No próprio GSCEF (2011, p. 34), lê-se a necessidade da definição

Do perfil de entrada do formando, [...], em termos de pré-requisitos de acesso ao percurso formativo que se pretende delinear. Esses pré-requisitos passam, regra geral, pela definição de características profissionais ou pessoais e do eventual grau de domínio prévio das competências a considerar na formação.

E acrescenta afirmando que não havendo esta definição do perfil do formando e das suas reais necessidades, “resulta, na maior parte das vezes, numa formação centrada no fornecedor (entidade) e não nas expectativas e necessidades concretas dos seus utilizadores (formandos)”. Depreende-se assim que existem critérios a definir para a entrada ou não do formando num curso de formação; eles são estabelecidos, como podemos ver pela empresa e aconselhados pelo GSCEF (2011). No entanto, nas entrevistas pode ver-se que na realidade as coisas não funcionam bem desta forma, pois “por vezes os formandos participam em formações para as quais não têm perfil, e aí a tarefa do formador está muito dificultada” (FO_Eng.Bio., - entrevista).

A formadora FA_Lic.Psi. referiu que há formandos que se inscrevem na formação “porque querem adquirir competências, há os que só querem o certificado e há os que frequentam formação para usufruir dos benefícios (ex. bolsas de formação) ou porque são obrigados, [...]”.

Entende-se assim que apesar de formalmente haver critérios definidos para a entrada nos cursos de formação, em algumas situações são facilitados, ou colocados de lado em prol da continuidade ou não do curso e/ou da atividade formativa da empresa, situações a que as Entidades se vêm pressionadas a aceitar, como já foi anteriormente referido pela formadora FO_Eng.Bio.

Estas lógicas de subordinação da formação a uma visão mais técnica e instrumental, de “adaptação e ajustamento” (Lima, 2004, p. 224), conduzem ao afastamento “ de visões orientadas para a emancipação e para o esclarecimento, para o desvelamento crítico e a transformação” (Lima, 2004, p. 224). Visões estas, que são referidas também na LBSE (1986), nos seus princípios gerais,

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (artigo 2º, ponto 5)

Se é possível encontrar nos documentos oficiais a indicação para apostar no desenvolvimento integral dos indivíduos, por que razão se verifica este afastamento e, em certas ocasiões, até mesmo o aposto dos objetivos da formação? Constatase assim que frequentemente são estabelecidos requisitos apenas como uma ficção, ou seja, como uma questão meramente formal, mostrando uma descoincidência entre os discursos e as práticas.

2. Perceções sobre a Avaliação

2.1. Vivências enquanto avaliadas

Tendo sido perguntado às formadoras se houve algum momento que as tivesse marcado mais enquanto avaliadas, encontra-se uma primeira resposta que aponta a necessidade do indivíduo se adaptar às condições do formador ou do professor,

Eu sinceramente para mim avaliação claro que me causa *stress* quando sou avaliada, mas estipulo objetivos, faço o que tenho a fazer e não reclamo, porque sei que tenho objetivos atingir independentemente de tudo e quem tem de se adaptar sou eu que sou aluna e não sou muito de reclamar, [...], nós é que temos de nos adaptar. [...], No meu

curso, os meus testes são todos de escolha múltipla e são testes para decorar (FO_Eng.Bio. – grupo focal).

Denota-se uma tendência de negação da negociação, do diálogo, da partilha de opinião, e talvez por este motivo, quando as formadoras foram questionadas sobre se os formandos costumam dar opinião sobre o processo de avaliação, foi respondido que “não, até porque não é solicitado aos formandos” [que deem opinião] (FE_Lic.RP – grupo focal). No entanto, esta negociação é reconhecida por Perrenoud (1999) como “modalidade legítima de trabalho em todos os níveis” (p. 166), essencial para a elaboração do “contrato pedagógico e didático de modo a que não impeça o essencial, aprender e ensinar” (p. 165).

Para a formadora FE_Lic.RP, uma situação que a marcou está ligada à ética dos alunos, e que se revelou numa frequência de inglês. Na altura a formadora não se sentia preparada mas foi “mais para ver do que propriamente para a fazer”:

Cheguei lá, vi a prova e levantei-me, mas uma colega ao meu lado disse-me para esperar, e aquele esperar era que alguém no fim me dissesse o teste, mas eu não funciono assim, ou sei ou não sei, então o que eu fi, fui ter explicações, propus-me a exame e passei. Nós não podemos estar à espera do que os outros nos vão dizer e depois não era a realidade eu se aceitasse saia dali com uma nota que não era a minha e eu iria continuar com as mesmas dificuldades. O importante é perceber que todos nos temos dificuldades, não há problema em ter dificuldades.

Acrescenta ainda uma situação mais recente na Universidade: “fiz um teste onde não poderia olhar para lado nenhum, era só decorar, o próprio rascunho usado no teste tinha de ser entregue a Professora” (FE_Lic.RP).

As outras duas formadoras não identificaram nenhuma situação que as tivesse marcado especialmente enquanto avaliadas, ainda que a formadora FA_Lic.Psi. tenha referido o facto de as Universidades fazerem testes demasiado teóricos: “são testes para decorar, para despejar”.

Ainda que estas formadoras não identifiquem especificamente alguma influência dos métodos utilizados com elas enquanto avaliadas, denota-se alguma continuidade do instrumento utilizado no passado, como o teste. Amiguinho (1992) refere-se precisamente ao papel “principal de reprodução de uma estrutura social” (p. 29) que concebe a formação destes formadores como um “processo de aquisição de saberes e saberes-fazer” (Amiguinho, 1992, p. 29) que devem transmitir aos formandos e “de apropriação de técnicas necessárias a uma transmissão eficaz” (Amiguinho, 1992, p. 29). É, assim, “uma formação de carácter científico e de carácter disciplinar, centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem”

(Correia, 1989, citado por Amiguiño, 1992, p.29). Percebe-se bem a necessidade de repensar a formação de formadores para que não se continue a assistir à reprodução dos modelos inspirados na estrutura e na cultura escolares.

2.2. Vivências enquanto avaliadoras

Neste tópico recuperam-se alguns comentários que foram colocados noutros momentos, mas que fazem parte das vivências das formadoras ao longo da sua carreira. Identificam-se, desde logo, as situações que as formadoras reconheceram como sendo facilitismo da formação:

Vou partilhar convosco um caso que aconteceu comigo, aqui há uns tempos atrás tive um senhor na formação, advogado, na casa dos 50 anos, um senhor já com muita experiência, [...], numa pedagógica, que no primeiro teste que recebeu e viu a nota fez um comentário em tom de brincadeira mas não deixou de fazer o comentário, menos que 90 % isto é uma vergonha entregarem notas menos que 90. Isto reflete muito a perspetiva que as pessoas têm da formação, a ideia de reprovar nem passa pelo imaginário das pessoas e esta ideia não é infundada. (FA_Lic.Psi – grupo focal)

A mesma formadora coloca o dedo naquilo que considera ser uma ferida da formação profissional, nomeadamente, as medidas de remediação, quando um formando não tem nota positiva no teste de avaliação, acrescentando que “nem estão previstas medidas de remediação. São muitas vezes feitas internamente pelas entidades com a boa vontade do formador” (FA_Lic.Psi – grupo focal). Conta ainda uma situação que lhe aconteceu quando era formadora numa escola profissional, quando uma formanda teve nota negativa e lhe disse “para quê que me vai fazer outro teste? Mais vale passar-me já. Eles próprios apercebem-se disso, que toda a gente passa” (FA_Lic.Psi – grupo focal), ao referir-se de novo ao “facilitismo” da formação.

A formadora FO_Eng.Bio. acrescenta ainda outras situações, que nas suas palavras “mostram um desequilíbrio” como o facto de haver formandas “a chorar porque não tiraram 100%, na pedagógica, a chorar a dizer que são fantásticas a dizer que são super bons lá fora”. Nestes grupos da pedagógica ainda se verificam situações consideradas de falta de maturidade (FA_Lic.Psi) como é o caso de pessoas

Que tentam copiar descaradamente e eu vou brincando com a situação chamando atenção aos formandos mas eles passado um bocado vão logo copiar descaradamente outra vez. Isto é de alguém que se propõe a ser formador, já para não falar noutros grupos. As pessoas não têm essa consciência de isto é o que sei, falta muita maturidade.

A formadora FG_Lic.Psi aponta para aquele momento de avaliação em que ajudou os formandos inclusive a consultar os manuais que têm disponíveis: “quantas vezes não aconteceu

aqui aquelas pessoas que tem mais dificuldade, quantas vezes não aconteceu, eu cheguei sentei-me ao pé da pessoa e voltei a explicar as coisas, ensinei a consultar” (grupo focal).

Em relação às dúvidas que surgem apenas no momento de avaliação, a formadora FE_Lic.RP acrescenta ser uma situação frequente, pois os formandos “esperam pelo momento da avaliação porque julgam que é naquele momento que nós vamos tirar todas as dúvidas” (grupo focal). Esta formadora aponta ainda o caso da formação em contexto de empresa, pois

As pessoas não gostam de ser avaliadas, e o formador quase que anda ali como todos os intervenientes são avaliados, e como o formador é o reflexo da entidade e como a entidade tem o cliente e quer agradar o cliente, andamos aqui a fazer de conta, [...], porque o formando não vem, mas no fim tem de ter uma nota e tem de se fazer.

Estas são algumas das situações que levaram em alguns casos as formadoras a alterar práticas ou atitudes que serão abordadas na secção seguinte, designada de “Avaliação e experiência – um contributo da formação experiencial”

2.3. Avaliação e experiência – um contributo da formação experiencial

Ao longo das entrevistas foi possível perceber alguns traços que resultam da experiência das formadoras enquanto avaliadoras. Para FE_Lic.RP. o tempo mostrou-lhe o peso da avaliação para os formandos:

Com a minha experiência, entendo que a avaliação é sempre um momento de intimidação e que por vezes não deixa transparecer aquilo que o formando realmente sabe. No entanto a avaliação é essencial para conseguirmos aferir o grau de conhecimentos dos formandos. Agora o que pode ser pensado é a forma como a avaliação é feita e em que momentos. (entrevista)

É precisamente pela noção de que a avaliação é sempre um momento importante que há aspetos a ter em conta, tais como “o grupo, os saberes e ritmos de aprendizagem vão ponderar na escolha do instrumento a utilizar para avaliar. Isto quando o formador tem a liberdade de escolha” (entrevista).

Para a formadora FG_Lic.Psi., quando colocada a questão sobre o que aprendeu mais com a avaliação ao longo dos anos, respondeu referindo algumas alterações ao papel da avaliação: “penso que cada vez mais a avaliação deve ser um processo simples, interno e prático. Deve privilegiar-se a autoavaliação e a auto consciencialização da aprendizagem por parte de quem aprende” (entrevista). No grupo focal, a formadora FG_Lic.Psi. tinha falado dos seus receios iniciais e como foram ultrapassados,

Antes tinha mais receio quando iniciei de ferir suscetibilidades, agora é assim, gosta, gosta não gosta põe na borda do prato. Mas a maturidade também nos trás isso, se algum formando me diz uma asneira é óbvio que não vou chamar burro, não vou, mas também não vou deixar passar. Dantes fazia-me mais confusão nas pedagógicas os suficientes, agora quem tem suficiente tem e ponto final.

Para a formadora FO_Eng.Bio., a resposta à questão colocada anteriormente foi respondida com alguma preocupação:

Infelizmente dadas às circunstâncias que envolvem a formação profissional, nem sempre é possível fazer essa avaliação de forma rigorosa. Mas percebi que a formação deveria ser mais exigente, bem como os processos de avaliação da aprendizagem e se numa turma de 20, só 10 atingem os resultados é legítimo pensar que o formador pode não ter optado pelos melhores processos mas é igualmente legítimo pensar que temos formandos que não têm o mínimo interesse. E isto é o que se passa na maior parte das vezes, e assim é difícil.

No grupo focal, a mesma formadora tinha referido que ao longo do tempo foi-se adaptando, “melhorando, tornando mais prático, percebemos que a formação profissional foca-se mais nas competências do que propriamente na teoria”.

Para estas formadoras, o tempo e as suas práticas diárias permitiram ponderar as mudanças que gostavam de ver na formação, ainda que nem sempre tenham oportunidade de ser elas próprias a efetuar essas mudanças, tal como tivemos a possibilidade de ver no tópico Autonomia/Dependência. Esta reflexão só é possível através dos saberes adquiridos anteriormente pelas formadoras, que “constituem um *stock* de recursos que podem ser mobilizados segundo modalidades e configurações muito diversas” (Canário, 1997, p. 138), contudo “os conhecimentos têm mais oportunidade de ser transferidos quando são adquiridos em situações contextualizadas, [...], e quando o aprendiz sabe as funções e as condições da sua aplicabilidade” (Cavaco, 2002, p. 38).

A formadora FA_Lic.Psi. diz que procura tornar a avaliação mais prática, “sendo uma aplicação, no sentido daquilo que será a realidade profissional, do trabalho prático dos formandos” ainda que admita que as questões ligadas à formação “que fomos falando acabam por desanimar um bocadinho, acabamos por sentir que estamos a fazer algo que não é útil” (grupo focal).

É comum em algumas passagens, durante o grupo focal ou das entrevistas posteriores, as formadoras abordarem as questões com “ao longo do tempo”, o que demonstra que estas profissionais conseguem identificar as mudanças que decorreram ao longo do seu percurso.

Ainda que esta constatação não lhes permita identificarem-se como parte da solução para alguns constrangimentos.

2.4. Discursos e práticas

Pretende-se aqui analisar os discursos das formadoras e as suas práticas diárias de formação e avaliação. Para tal houve necessidade de subdividir esta categoria para não confundir o leitor e não se tornar uma leitura massuda e desordenada.

2.4.1. Avaliação formativa vs. Avaliação sumativa

A formadora FO_Eng.Bio considera mais importante a avaliação contínua do que a sumativa, na medida em que esta se resume ao momento final e frequentemente a um teste:

Eu dou muito mais valor à avaliação contínua e aquilo que me transmite efetivamente o acompanhamento da formação do que propriamente aquele instrumento final que espelha 30 minutos ou uma hora de avaliação mas onde eu à partida naquele momento já sei eu já tenho uma grande ideia daqueles que são os formandos que efetivamente se forem lá para fora adquiriram as competências e são capazes de transpor para outros momentos da vida profissional as aprendizagens, e isso é que é importante na formação profissional, é aquisição de competências. Portanto para mim, se calhar é muito mais importante a realização de um trabalho, imagina propor um caso em que eles têm de estudar e propor medidas e algo que seja muito mais real do que um teste escrito

Ainda que mais à frente na conversa acabe por afirmar que “o que conta é a nota que fica naquela grelha de avaliação, [...], aponta o instrumento preferencial utilizado na avaliação diagnóstica, o teste,

Nós temos uma lista de verificação de objetivos em que o formador deve colocar os objetivos para o formando responder se já ouviu falar, pelo menos para balizar, mas o melhor é mesmo fazer um teste e ver critério a critério para depois ver qual é a evolução.

Na entrevista enviada posteriormente refere precisamente que, “a avaliação é quase sempre uma avaliação realizada através de perguntas escritas, com recurso ao teste como instrumento de avaliação”. Outra formadora no grupo focal tinha referido a avaliação como um momento pontual, afirmando que esta, “vai de encontro ao instrumento que nós consideramos ser o mais adequado ao método, naquele momento o formando vai mostrar o que aprendeu” (FE_Lic_RP).

Denota-se assim, mais uma vez, uma descoincidencia entre os discursos – por exemplo, “para mim, se calhar é muito mais importante a realização de um trabalho, imagina, um caso em que eles têm de estudar e propor medidas e algo que seja muito mais real do que um teste

escrito” (FO_Eng.Bio – grupo focal) – e as práticas, ao afirmarem que precisamente que o instrumento mais utilizado na avaliação é o teste escrito.

Na legislação nacional, procurou-se conhecer as recomendações para a avaliação nas modalidades de formação que a “M – formação e consultoria” possui, nomeadamente os cursos de aprendizagem, as formações modulares e as FIPF.

Começamos pelas formações modulares, na Portaria n.º 283/2011, Capítulo VII – Avaliação das formações modulares:

O processo de avaliação compreende:

- a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas;
- b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação.

Os critérios de avaliação formativa são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade. A avaliação sumativa é expressa nos resultados de Com aproveitamento ou Sem aproveitamento, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação.

Nos cursos de aprendizagem, Portaria n.º 1497/2008, Capítulo V – Avaliação e certificação das aprendizagens lê-se que,

A avaliação formativa reveste um carácter contínuo, proporcionando um reajustamento do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação, pelos formandos, de métodos de estudo e de trabalho e que proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens. A avaliação sumativa corresponde à verificação das aprendizagens realizadas pelos formandos, com base numa escala quantitativa de 0 a 20 valores.

Progressão: A progressão do formando depende da obtenção, na avaliação sumativa no final de cada período de formação, de uma classificação mínima de 10 valores em todas as componentes de formação

Por fim, nas FIPF,

O peso de cada um dos elementos apresentados é distinto para o cálculo da Avaliação Final dos formandos. Assim sendo, a Avaliação Final dos formandos⁸ assenta nas seguintes percentagens: avaliação diagnóstica (AD): simulação pedagógica inicial – 10%; e a avaliação

⁸ Ver mais informações no Anexo 1 – Avaliação – Retirado do Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (2013)

sumativa (AS): objetivos pedagógicos – 30%, competências pedagógicas – 30% e projeto de intervenção – 30%.

Depois de retirados os critérios de avaliação destas três modalidades de formação, entende-se que apesar de em todas haver referência à avaliação formativa e sumativa, esta última é a única que tem peso suficiente para a conclusão do ciclo de formação.

3. Formação, Avaliação e Mudança

3.1. O modo como as formadoras vêm a mudança

Como refere a formadora FG_Lic.Psi. (entrevista), “Retiraria do processo de avaliação na formação profissional a avaliação formal sumativa com base em testes escritos. Se se pretende que o formando aprenda a saber, ser/estar e fazer numa (nova) profissão, a avaliação tem de privilegiar uma visão mais holística da aprendizagem”.

Identifica-se a importância de uma maior flexibilidade do formador, pois como se viu anteriormente está em certos momentos condicionado, na questão da avaliação. É a formadora FE_Lic.RP (Entrevista), que propõe, “dar mais alguma abertura para ser o formador a definir de que forma pretende avaliar os seus formandos”. Ao contrário desta flexibilidade proposta para o formador, a formadora FA_Lic.Psi (Entrevista), considera que a “utilização de instrumentos padrão” é a melhor forma de avaliação,

Propunha um sistema de avaliação realizado por uma entidade que regulasse a avaliação, como acontece no exame de código. Uma vez que a maior parte da formação realizada em Portugal assenta no percurso do catálogo nacional de qualificações, poderiam ser criados instrumentos padrão para avaliação. Desta forma a avaliação seria mais justa e rigorosa, assim como o processo formativo que a ela conduz.

A mesma formadora aponta este processo de avaliação “ mais rigoroso e diferenciador, sem pressões estatísticas, mais centrado na aquisição de competências que nos resultados (aprovação de todos os formandos/as) ”. O “rigor” é também apontado pela FO_Eng.Bio. (grupo focal): “eu por mim gostaria de ser muito mais rigorosa, poder ser muito mais diferente e que as pessoas acima de tudo encarassem isso como uma coisa normal, [...], porque para mim é assim, as pessoas sabem, conseguem, não sabem têm de repetir, de aferir e de melhorar”. Este aspeto é entendido pela formadora como negativo aos olhos dos formandos, pois “se for rigoroso o formador ainda é mal avaliado” FO_Eng.Bio (grupo focal). Esta ideia da “falta de rigor” dos processos é apontada pelas formadoras FA_Lic.Psi decorrentes de “uma questão

institucional”: “na minha opinião nem a culpa é das próprias entidades formadoras, a culpa é de quem as regula” (grupo focal). Conformada, a FO_Eng.Bio diz: “temos de seguir a estratégia política, as políticas que são desenhadas” (grupo focal).

A formadora FO_Eng.Bio. ainda aponta a autoavaliação como um método integrador do processo de avaliação, uma vez que não é utilizado em todas as componentes de formação, tal como mostra o excerto seguinte,

Na pedagógica sim mas nas outras não. O que acontece é que o último momento de avaliação normalmente é no último dia, não há possibilidade de eventualmente, se fazer a autoavaliação. Eu por acaso tenho refletido e seria uma coisa a mudar. Era interessante caso não fosse desta forma, depois do momento de avaliação, na sessão seguinte expor aquilo que foi a média da avaliação do grupo e perceber quais foram os desvios que existiram mais.

Todas estas mudanças apontadas pelas formadoras remetem para decisões institucionais, “misturando-se com uma mentalidade centralista e burocrática que se mantém fortemente enraizada” (Ferreira, 2008, p. 249). As mudanças parecem ser entendidas pelas formadoras como aspetos que lhes “ são exteriores ou de que lhes compete apenas o papel de actores secundários” (Ferreira, 2008, p. 247). Quando na verdade, e como já referido no quadro teórico a propósito do papel de avaliador, este tem um papel importante na construção do indivíduo enquanto membro de uma sociedade (Schwandt & Burgon, 2006), sendo também uma espécie de guia que regula, acompanha e emite um juízo de valor (Hadji, 1994). Meignant (1997) aponta ainda o papel dos formadores, para além desta regulação das aprendizagens, a gestão, mais do que gerentes. E não é apenas “uma questão de palavras” (Meignant, 1997, p. 79), pois para o autor esta gestão implica “analisar ou ajudar os responsáveis a analisar situações e recursos, gerir redes relacionais, tomar ou propor decisões de política e realizações, [...]” (Meignant, 1997, p.79).

Ainda assim, esta reflexão que as formadoras fazem é de extrema importância, ainda que seja essencial ser acompanhada pela “superação dessas lógicas instaladas, [...], assente em princípios participativos, democráticos e emancipatórios, na sua dupla dimensão individual e colectiva, que podem ser resgatados o sentido e a utilidade, [...], para a acção educativa” (Ferreira, 2008, p. 249). No documento redigido por Raseth (2006), do IEF, pode ler-se também a importância da constante reestruturação do conhecimento do formador, ao afirmar que este “deve ser capaz de desenvolver uma certa ‘desordem’ intrínseca, questionando

sistematicamente os seus próprios conhecimentos, desordem essa que deve facilitar e culminar numa constante reestruturação da sua ‘bagagem’ profissional” (p. 10).

É importante realçar neste tópico voltado para o futuro, para a mudança, que esta encerra em si uma situação paradoxal (Amiguinho, 1992); ou seja, “os produtos sociais, o que os homens construíram ao longo do tempo, constituem obstáculos à mudança, dado que é preciso reordenar o sistema” (Amiguinho, 1992, p. 74), no entanto, estes são “o ponto de partida porque não se poderá fazer qualquer coisa de novo sem se tirar partido do que se fez anteriormente” (Crozier, 1982, citado por Amiguinho, 1992, p. 74). Admite-se a conceção de Amiguinho (1992) ao considerar que as organizações, e os próprios agentes de formação, tendem a subestimar todo o património experiencial que está para trás, sejam posturas, ações, atitudes positivas ou negativas em prol da mudança que se pretende. Para o autor, esta mudança deve ser encarada “não em ruptura com o passado dos indivíduos, a sua história pessoal e profissional, as suas práticas, mas a perspectivá-la como desenvolvimento dessas mesmas práticas, através da reflexão e análise” (Amiguinho, 1992, p.74). Implica assim, para além de um trabalho prático, um trabalho interior e de bastante ponderação por parte destes atores.

Sugestão para reflexão: a referencialização

Considera-se essencial o processo de avaliação e a sua análise centrado, por um lado, no formando, pois este é o principal agente do processo de aprendizagem, mas por outro lado, no processo, devido ao impacto que as opções (ou falta delas) do formador possam ter. Para tal, elaborou-se um referencial, baseado nas ideias de Alves (2004), centrado no formando, com indicações para os formadores eventualmente terem em conta aquando da avaliação das aprendizagens; e também um referencial centrado no processo que funciona como uma espécie de guia para o formador refletir na sua prática diária.

Inicia-se este processo pelo “referencial da avaliação das aprendizagens entrado no processo” (Tabela 3 - Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no processo). Como o elemento avaliar são as aprendizagens dos formandos é essencial recorrer a documentos oficiais, para ter, por um lado, em consideração as recomendações ou obrigações formais, e por outro lado, outras recomendações baseadas em estudos, em investigação empírica acerca do que consideram os autores tratar-se da avaliação das aprendizagens. Para tal considera-se essencial o GSCEF (2011) que expressa as condições de ação das Entidades Formadoras; a Lei

nº46/86 que é a LBSE, a Lei que em 1986 estabeleceu o quadro geral do sistema educativo português; a Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos e das formações modulares e ainda o regulamento interno da empresa formadora que certamente tem o regulamento interno da formação e a informação sobre a avaliação das aprendizagens aconselhada pelas entidades reguladoras da formação.

Depois de reunida a base teórica e jurídica, é importante estabelecer critérios que se considera serem imprescindíveis na elaboração de um referencial da avaliação pois, tal como cita Figari (1996, baseado nas ideias de Bonniol, 1988), foi uma dimensão do nosso objetivo que resolvemos privilegiar, entre outras, sendo que o que justifica este, “é a qualidade procurada, o valor privilegiado” (p. 110). Foi desta forma que se ponderaram critérios como: a existência de elementos avaliar; critérios de avaliação, instrumentos de avaliação, adequação dos instrumentos de avaliação, articulação entre as diversas funções da avaliação, modalidades e funções da avaliação. Os critérios definidos foram concretizados em indicadores, para que se constituam como dimensões em função das quais o avaliador realizará a sua tarefa (Figari, 1996). Por isso mesmo, cabe ao avaliador, no processo de avaliação, considerar alguns dos indicadores: estão definidos e enunciados os elementos avaliar; estão descritos os critérios de avaliação; estão determinados os instrumentos de avaliação a utilizar; estão a ser considerados os critérios de avaliação definidos durante o processo de avaliação; existem momentos de reflexão durante as sessões; há coerência entre os discursos e as práticas. A resposta a estes indicadores poderá ser colocada numa grelha de avaliação⁹ que o avaliador irá assim preencher.

O “referencial das aprendizagens centrado no formando” foi elaborado para o formador ter em consideração dimensões do formando relacionadas com o saber estar, saber interagir, mas também funciona para o formador conseguir perceber qual a relação que o formando tem com o saber, e perceber até que ponto as informações foram bem ou mal transmitidas. É um instrumento que permite efetivamente regular as aprendizagens e privilegiar dimensões que os formadores dizem privilegiar mas que na prática não são traduzidas na avaliação dos formandos.

Recorda-se a questão enviada às formadoras e as suas respostas para não haver dúvida que estas dimensões mencionadas anteriormente são apontadas pelas formadoras. A questão colocada foi “Nas formações financiadas há espaço para avaliar as competências transversais? De que forma é que são avaliadas? Se não há, considera que deveriam ser avaliadas? E de que forma considera que deveriam ser?”

⁹ Ver Apêndice 4 – Grelha de avaliação – para o formador e Apêndice 5 - Grelha de observação para o formador

Em algumas modalidades de formação, como os EFA, sim, [...], nas restantes modalidades, a avaliação considera questões comportamentais (pontualidade e assiduidade, relacionamento interpessoal, comunicação, motivação, etc.). (FA_Lic.Psi. – entrevista)

Na formação financiada também há espaço para avaliarmos outros parâmetros que não só as aprendizagens. Numa formação valorizo bastante a entre ajuda, o espírito de equipa e o saber trabalhar em grupo. Na formação também se moldam e trabalham posturas e comportamentos. (FE_Lic.RP. – entrevista)

Há espaço, contudo nem sempre são feitas dada a escassez de recursos. Obviamente que penso que devem ser avaliadas através de um trabalho prático que permita aos formandos pôr em prática todas as suas competências. (FG_Lic.Psi. – entrevista)

A avaliação de competências transversais não é realizada de uma maneira formal. Alguns temas transversais como ambiente, igualdade de oportunidades e de género são abordados ao longo das sessões quando oportuno mas não há uma avaliação focada nessas competências. (FO_Eng.Bio. – entrevista)

Sendo então dimensões a considerar, ainda que não constem da avaliação dos formandos, considera-se importante que sejam integradas e por isso mesmo propõem-se um instrumento que facilite os formadores, para que a avaliação não se resume apenas a um momento final da formação. Os referentes, ou seja, a base de trabalho, serão os mesmos que no referencial anterior acrescentando mais os “Critérios de avaliação definidos” para a formação em questão. Aqui consideram-se então os critérios relacionados, como anteriormente referido, como o comportamento; a aquisição de conhecimentos; a autonomia. Cada critério concretizou-se em vários indicadores, tal como podemos observar na Tabela 4 - Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no formando. Em relação ao primeiro critério definimos indicadores relacionados com o saber interagir em grupo e o saber estar num espaço de formação. Para o critério aquisição de conhecimentos, tentamos procurar indícios de que o formando compreendeu e mobiliza as informações transmitidas. Para o último critério, autonomia, estão as atitudes dos formandos perante os problemas, as tarefas propostas e o seu percurso de formação.

Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no processo					
Objeto a avaliar	Elementos a avaliar	Referentes	Critérios	Indicadores/ Itens	Instrumentos
Curso de formação	- Avaliação das aprendizagens dos formandos	<ul style="list-style-type: none"> - Guia da Certificação de Entidades Formadoras - Lei n.º 46/86 - Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março - Regulamento interno da empresa formadora - Literatura acerca da avaliação das aprendizagens 	<p>Existência: Elementos a avaliar Critérios de avaliação Instrumentos de avaliação</p> <p>Adequação dos instrumentos de avaliação</p> <p>Articulação entre as diversas funções da avaliação</p> <p>Modalidades e funções da avaliação</p>	<p>Estão definidos e enunciados os elementos a avaliar</p> <p>Estão descritos os critérios de avaliação</p> <p>Estão determinados os instrumentos de avaliação a utilizar</p> <p>Os instrumentos de avaliação privilegiam as avaliações dos diferentes domínios de aprendizagem</p> <p>Durante o processo de avaliação estão a ser considerados os critérios de avaliação definidos</p> <p>Existem momentos de reflexão durante as sessões</p> <p>Há registos de avaliação constantes por parte dos formadores e dos formandos (por exemplo: grelhas de observação, exercícios de diagnóstico, testes – no caso dos formadores; grelhas de acompanhamento, supervisão, ações de melhoria – no caso dos formandos)</p> <p>Há coerência entre os discursos e as práticas</p>	Grelha de avaliação

Tabela 3 - Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no processo

Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no formando				
Elementos a avaliar	Referentes	Crítérios	Indicadores/ Itens	Instrumentos
- Avaliação das aprendizagens dos formandos	- Guia da Certificação de Entidades Formadoras	Comportamento	Demonstra interesse, está atento Interage com os outros elementos da turma e com o formador, troca opiniões Segue as regras definidas pelo grupo Participa sem interromper os colegas e/ou o formador Respeita o trabalho dos outros	Grelha de observação
	- Lei n°46/86	Aquisição de conhecimentos	Intervém oportunamente Compreende as atividades propostas Aplica os conhecimentos adquiridos Mobiliza os conhecimentos nas situações diárias Dá opinião sobre o tema proposto Tem iniciativa de procurar informação Comunica com bastante clareza	
	- Regulamento interno da empresa formadora	Autonomia	Procura soluções para os problemas Empenha-se nas tarefas e completa-as Procura saber mais informações Consegue avaliar as atividades realizadas Tem consciência das suas dificuldades mas também dos seus pontos fortes	
	- Critérios de avaliação definidos			
	- Literatura acerca da avaliação das aprendizagens			

Tabela 4 - Referencial da avaliação das aprendizagens: centrado no formando

Considerações finais

Neste último capítulo do relatório é dada ênfase aos pontos fortes e aos constrangimentos que tiveram lugar durante o estágio, bem como o seu impacto a nível pessoal, social e profissional. Primeiramente importa referir que este ano foi sem dúvida um marco, pois terminar o Mestrado em Educação permitiu um olhar mais profundo sobre as relações que dão nome à especialização deste grau, Formação, Trabalho e Recursos Humanos. O contacto mais próximo com a realidade da formação permitiu perceber, comparar e analisar a teoria abordada no contexto académico e as práticas diárias dos agentes envolvidos na formação. O contexto de estágio foi propício ao desenvolvimento e estreitamento de relações sociais, uma abertura entre as responsáveis da empresa e a estagiária, sendo que em nenhum momento foi negado alguma informação ou algum pedido, havendo inclusive momentos de descontração e conversas informais e fora do contexto formativo. Ainda assim, é de realçar o facto do momento temporal em que se realizou o estágio, pois coincidiu com o fim de um Quadro Comunitário (um instrumento Europeu de extrema importância que contribui para o desenvolvimento do país, que apoia financeiramente candidaturas à formação e/ou projetos em várias áreas) e início de outro, um momento de impasse que implicou alturas sem grande atividade de formação. Mesmo assim a responsável pela coordenação da formação tentou sempre favorecer a minha aprendizagem. Este percurso foi sem dúvida contemplado com vários momentos que contribuíram sobremaneira para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Hoje, encaro as dificuldades e os contratempos como aprendizagens, nomeadamente a mudança de tema de investigação devido à falta de interesse por parte dos formandos em participar na avaliação da formação. Este facto também permitiu um olhar crítico sobre esta não participação levando a compreender que este é “um dos dilemas da formação de adultos: os formandos, [...], manifestam-se «desiludidos» por não corresponderem às suas características de adultos que se formam” (Amiguinho, 1992, baseado nas ideias de Knowles, 1990, p. 180). Esta situação remete para a necessidade de refletir sobre os bastidores da formação, tendo em atenção as vozes destes atores principais do processo formativo.

Neste espaço final, é necessário tecer algumas considerações, também, em relação à metodologia utilizada neste trabalho. A técnica do grupo focal foi uma “aventura” neste trabalho, sobretudo devido à minha falta de experiência, mas acabou por traduzir-se numa fonte importante de obtenção de dados, ainda mais do que as entrevistas que foram realizadas

posteriormente, devido à espontaneidade que caracterizou esse momento de discussão e de reflexão conjuntas. Em relação à atitude das formadoras, realça-se o facto de duas delas terem falado mais abertamente sobre as problemáticas da avaliação, enquanto as outras duas foram mais cautelosas, nas suas afirmações, sendo que destas duas, uma delas, na entrevista enviada posteriormente, deu respostas que se revelaram na linha “daquilo que o investigador quer ouvir”. De realçar que no grupo focal, como as emoções estavam mais “à flor da pele”, fizeram-se comentários muito mais próximos da realidade da formação e dos seus agentes, chegando mesmo a haver momentos de verdadeira exaltação em relação ao que estavam a sentir. O grupo focal é assim entendido como ferramenta de reflexão das práticas do formador, onde “o processo de construção e reconstrução do saber se efectua” (Loureiro, 2010, p. 106), pois “é a partir do saber colectivo constituído que as alterações e adaptações se fazem” (Loureiro, 2010, p. 106). Este saber coletivo traduzido pelas diversas situações que as formadoras experienciaram ao longo da sua carreira, é uma importante fonte de construção e/ou reconstrução de práticas pedagógicas. Salienta-se neste trabalho a formação pela via da experiência, que tem impacto nas decisões e práticas adotadas pelas formadoras, como foi oportuno ver na discussão de resultados, algumas técnicas utilizadas pelas formadoras são uma reprodução daquelas que outrora foram utilizadas com elas. É ainda através da experiência que estas agentes formativas identificam situações que estão ocultas na formação e que permite falar de alguns factos abaixo indicados.

Em relação à informação obtida, houve respostas ligadas ao momento profissional em que três das quatro formadoras se encontravam, nomeadamente no que diz respeito a alguma desilusão em relação a alguns aspetos da formação, levando inclusive uma das formadoras a admitir um afastamento da empresa. Esta situação de desapontamento não estava prevista nas perguntas colocadas, mas as respostas expressaram o desabafo destas agentes da formação. As respostas dadas foram de encontro a algumas situações críticas que se observam no seio da formação e com as quais as formadoras não se enquadram, e que nas suas palavras estes problemas só se resolvem com a intervenção das Entidades Superiores. Para as formadoras, as mudanças são-lhes exteriores, ainda que autores como Amiguinho (1992) apontem que um dos papéis do formador é o de “consultor que consiste em propor soluções” (p. 78). Sublinha-se que o formador é um ator que “dispõe de recursos intelectuais e relacionais singulares. As suas representações e a sua identidade social permitem-lhe pensar a realidade e entrar em interacção com os outros de maneira original” (Amiguinho, 1992, p. 79). Como tal, tem o poder, mesmo

que não tenha consciência disso, de provocar mudanças no dia-a-dia das práticas pedagógicas. Ao assumirem uma “postura de problematização intelectual e política, partirão da compreensão dos contextos onde implementam as suas práticas, para levarem a cabo práticas facilitadoras do desenvolvimento autónomo, libertador e crítico” (Alves & Machado, 2011, p. 63) dos formandos. Neste processo de mudança também é essencial as estruturas políticas repensarem o seu papel e a sua ação, deixando de lado a ideia de que estamos apenas perante um “mercado da formação” e dando lugar às vozes dos formadores para que “ocupem um espaço mais dinâmico (e menos defensivo) nas mudanças em curso” (Nóvoa, 1999, p. 18). Considerando que a formação é indispensável ao desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente da sociedade onde está inserido, ela não pode ser pensada isoladamente nem tomada como garantia de realização. Se adotarmos uma perspetiva de educação “livre e democrática” (Lima, 2008, p. 56), ela “jamais se deixará aprisionar por esquemas reducionistas de subordinação e adaptação aos imperativos da modernização económica, da competitividade e da empregabilidade” (Lima, 2008, p. 56). Caso a formação seja pensada nestas lógicas, “por objetivos meramente instrumentais, ou por interesses particulares” (Lima, 2008, p. 56) deixa de lado a preocupação com o ato formativo, como crítico, voltado para a liberdade e a democracia.

Tal como nos aponta Correia (2008), um dos desafios da formação é

Por um lado, da fragilização dos pressupostos que sustentam tecnologias de formação derivadas do modelo escolar, fundamentalmente pensadas para assegurarem uma duplicação mais ou menos eficaz de conteúdos de formação, e por outro lado, da permeabilização a saberes e experiências, [...], que se reconhecem num diálogo em que, mais do que a observação, interessa privilegiar a escuta. (p. 70)

Neste desafio que propõe Correia (2008), o formador também não “pode continuar a ser pensado, de forma redutora, como o ‘professor’ que, em sala, ensina um grupo, recorrendo a técnicas de instrução, inspiradas numa racionalidade didática” (Canário, Cabrito & Cavaco, 2008, p. 157). É importante a sociedade repensar o papel de formador como agente da formação mas não apenas aquele que tem o papel principal.

Ainda tendo em conta este repto apontado, há necessidade de repensar os modelos de formação subjugados em diversas situações ao modelo escolar, que afasta todos aqueles indivíduos que outrora tiveram uma má experiência com a escola. Como tal, considera-se essencial haver um guia, uma base que servirá a ação, daí a importância de se falar em modelos de avaliação; no entanto, mais do que haver um modelo como foi referido no grupo focal, é a possibilidade de reunir um conjunto, uma referencialização. É imprescindível não

esquecer que este é um trabalho feito com e para pessoas, tão diversificadas quanto possível, onde não cabe apenas certamente uma forma de fazer as coisas, é necessário uma adaptação dos métodos, dos instrumentos, mediante as necessidades que se são apresentadas. O referencial criado neste trabalho pretende apontar a necessidade do formador não se limitar à utilização de modelos pré-definidos por outros agentes exteriores, mas repensar “a pobreza atual das práticas pedagógicas” (Nóvoa, 1999, p. 16), de forma a contribuir para os objetivos principais da formação, o desenvolvimento integral do indivíduo. É essencial em primeiro lugar ter a consciência de que a avaliação é “em si mesma uma realidade extremamente complexa, que implica não só processos técnicos, mas também processos pessoais” (Pacheco, 1994, p. 141). Desta forma, aponta-se para um processo “o mais transparente possível” (Alves, 2004, p. 133), participativo, negociado, que permitirá imprimir

Ao acto de avaliar uma função eminentemente formativa; com o conhecimento das ‘regras do jogo, passa-se de uma avaliação ‘tradicional’ arbitrária e punitiva com enfoque na classificação – a avaliação de pontos – para uma avaliação formadora com enfoque no sujeito e no contexto – a avaliação de ponta. (Alves, 2004, p. 133)

As tabelas que seguem os referenciais são importantes na medida em que acompanha o processo de avaliação, funcionando como regulador da própria avaliação, pois dão indícios de ser ou não aquele o caminho avaliativo. Por outro lado, estas tabelas são uma forma de contribuir para a regulação das aprendizagens, tendo em conta diversas competências dos formandos, e que nem sempre (quase sempre) são avaliadas, como o caso das competências transversais.

Compreende-se as limitações a que muitas vezes o formador está sujeito, nomeadamente quando as formações são financiadas, mas, como se viu anteriormente, há situações em que existe margem de manobra, sobretudo na esfera pedagógica. A avaliação não pode assumir somente a forma de exercício escrito final, pois dessa forma é muito reduzida, contribuindo pouco ou nada para a aprendizagem do formando. Frequentemente, na conversa com as formadoras, ouviu-se palavras e expressões como acompanhamento, regulação, atividades práticas, a não valorização do teste como instrumento principal de avaliação, a importância dos formandos desenvolverem competências transversais, quando depois é mencionado que não há espaço para tal, devido à burocratização do sistema, entre outras., no entanto o que se verifica, como foi abordado anteriormente, é uma clara distinção entre os discursos e as práticas, afastando-se da ideia de que os “ ‘discursos’ induzem comportamentos e prescrevem atitudes ‘razoáveis’ e ‘correctas’ (e vice-versa) ” (Nóvoa, 1999, p. 13). Esta

situação pode ter a ver, em certa medida, com a tendencial reprodução, por parte das formadoras no exercício do papel de avaliadoras, de uma cultura de avaliação fortemente inspirada no modelo escolar. As formadoras identificaram situações marcantes do seu percurso de vida relacionadas com os testes de avaliação, chegando mesmo a aceitar este instrumento sem o questionarem. Desta forma, retira-se a importância da autonomização da avaliação, pois o formando tende a aceitar um determinado tipo de avaliação sem o questionar, sendo que este é um aspeto que não é valorizado pelas formadoras, quando referem que os formandos não dão opinião sobre o processo de avaliação. O que se verifica é precisamente a reprodução dos modelos e instrumentos utilizados no seu passado enquanto avaliadas, transpondo-os para o presente enquanto avaliadoras.

Embora todas estas questões façam parte da complexidade do ato de avaliar, elas necessitam de ser questionadas, partilhadas e refletidas e por isso considera-se essencial que existam regularmente sessões do grupo focal com os formadores da empresa para que juntos possam refletir sobre as suas práticas de avaliação, partilhando os seus saberes. Isto porque “a construção e reconstrução do saber tem uma dimensão coletiva muito significativa no mundo do trabalho de hoje” (Loureiro, 2010, p. 101). Desta forma é assumido o desenvolvimento da pessoa enquanto profissional de formação, favorecendo as suas práticas pedagógicas e a concretização do principal objetivo das dinâmicas formativas, a aprendizagem do formando.

Bibliografia

- AFONSO, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P. (2007). Inovar a avaliação: profusão discursiva ou processo de inovação endógena? In J. PACHECO; J. MORGADO & A. F. MOREIRA. (orgs.) *Globalização e (Des)igualdades. Desafios contemporâneos* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.
- ALVES, M.P. & MACHADO, E. (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto editores.
- ALVES, M. P.& REIS, P. M. (2010). Avaliação de projectos no âmbito do exercício da autonomia escolar. In M. P. ALVES & M. P. REIS. *Trabalho docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*, (pp. 193 – 228). Mangualde: Edições Pedagogo.
- AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMADO, J. & FREIRE, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. AMADO. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- ANTUNES, F. (2004), *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- ANTUNES, F. (2013). Reforma do Estado e políticas públicas: a governação em ação. Notas de um estudo no campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal. In V. PERONI *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (pp. 82-119). Brasília: Liber Livro.
- BARBIER, J. M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BESSA, V. (1986). O uso das estatísticas em economia. In A. S. SILVA & J. MADUREIRA. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 77-99). Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. CANÁRIO (org). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 117-146). Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Educa: Lisboa.

- CANÁRIO, R. (2004). Formação profissional: problemas e perspectiva de futuro. In L. LIMA (org.) *Educação de adultos – Fórum III* (pp. 111-125). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- CANÁRIO, R.; CABRITO, B. & CAVACO, C. (2008). Administração local e formação de formadores. In R. CANÁRIO & B. Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 127-158). Lisboa: Educa.
- CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- COUTINHO, C.P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- CORREIA, J. A. (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In R. Canário & B. Cabrito (orgs.). *Educação e Formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE QUALIDADE E ACREDITAÇÃO. (2011). *Guia da Certificação de Entidades Formadoras*. Lisboa: Ministério da Economia e do Emprego.
- DUBAR, C. (1997). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In R. CANÁRIO (org.). *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- ESTEVES, M. (2013). Análise de Conteúdo. In J. AMADO. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, (pp. 105-120). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- FERREIRA, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, nº. 13, pp. 239-409.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FIGARI, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora.
- FINGER, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. CANÁRIO & B. CABRITO (orgs.). *Educação e Formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

- GALEGO, C. & GOMES, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, vol.5, pp. 173-184.
- GARCIA, F.M. (2014). *Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho).
- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- INSTITUTO PARA A QUALIDADE NA FORMAÇÃO. (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação.
- INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIAIS E ECONÓMICOS. (2013). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.
- JOSSO, M.C. (1988). Da formação ao sujeito... ao sujeito da formação. In A. NÓVOA & M. FINGER (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 35-52). Lisboa: Ministério da Saúde.
- JOSSO, M.C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- JOSSO, M.C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação* (Porto Alegre), consultado em 25 de Setembro de 2015, em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>.
- JOSSO, M.C. (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. CANÁRIO & B. CABRITO (orgs.). *Educação e Formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-127). Lisboa: Educa.
- LIMA, L. (2004). A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire. In *Educação de Adultos: Fórum III* (pp. 19-44). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. CANÁRIO & B. CABRITO (orgs.). *Educação e Formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- LOUREIRO, A. P. F. (2010). A dinâmica do saber em local de trabalho: o caso de uma equipa técnica de educação e formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 23, nº 2, pp. 93-118.
- “M – FORMAÇÃO E CONSULTORIA”. (2013). *Curriculum Vitae*. Braga: “M – FORMAÇÃO E CONSULTORIA”.

- “M – FORMAÇÃO E CONSULTORIA”. (2012). *Regulamento Interno da Formação*. Braga: “M – FORMAÇÃO E CONSULTORIA”.
- MACHADO, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação – hipóteses para a (re) interrogação de uma actividade. In M. P. ALVES, & E. MACHADO. *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp.183-201). Santo Tirso: De facto editores
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- MEIGNANT, A. (1997). *A gestão da formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- MEIRIEU, P. (1994). Prefácio. In C. HADJI. *A avaliação, regras do jogo* (p.13). Porto: Porto Editora.
- MÉNDEZ, J.M. A. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: Asa Editores.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In A. NÓVOA & M. FINGER (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua dos professores. In Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores. *Formação contínua dos professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na Virada no Milénio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, vol. 25, nº 1, pp.11-20.
- PACHECO, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2011). *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto Editora.
- PERROUND, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;
- RASETH, A. (2006). *O perfil e funções do formador*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- ROLDÃO, M. C (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- SILVA, A. S. & MADUREIRA, J. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- SILVA, M.A. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, nº 1, pp.77-109. Consultado em 14 de Maio de 2015, em <http://www.redalyc.org/pdf/374/37413105.pdf>
- SILVEIRA, D. T. & CÓRDOVA, F. P. (2009). A pesquisa científica. In Métodos de Pesquisa (cap. 2). Consultado em 25 de Setembro de 2015, em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- SCHWANDT, T. & BURGON, H. (2006). Evaluation and the study of lived experience. In I. Shaw; J. Greene. & M. Mark. *The Sage Handbook of evaluation*. London: SAGE.
- ZABALZA, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. SILVA & J. MADUREIRA. *Metodologia das ciências sociais* (pp. 121-126). Porto: Edições Afrontamento.
- VAZ, H. (2012). Resgatar a experiência. *A Página da Educação*, 2 série, nº. 197, pp. 60-61. Consultado em 21 de Setembro de 2015, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63166/2/90571.pdf>

Legislação

- Acórdão nº 242/87 de 30 de Maio de 1989, Emitido pelo Tribunal de Justiça Europeu, em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=CELEX:61987CJ0242>, acedido a 25/05/2015 pelas 21:25.
- Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991 - Série I - A, Emitido pelo Ministério do Emprego e da Segurança Social
- Decreto-lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 – Série I – Número 237, Emitido pela Assembleia da República.
- Portaria nº283/2011 de 24 de Outubro de 2011 – Série I – Número 204, Emitido pelos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.
- Portaria nº1497/2008 de 19 de Dezembro de 2008 – Série I – Número 245, Emitido pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Segurança Social.
- Portaria nº230/2008 de 07 de Março de 2008, Série I – Número 48, Emitido pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Segurança Social.

Anexos

8. AVALIAÇÃO

8.1 METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO ADOTADA

O acompanhamento e avaliação são considerados componentes estruturantes dos processos formativos. Neste quadro, configuram-se como processos de intervenção contínua e sistemática, por forma a promover nos participantes o desenvolvimento de uma capacidade crítica sustentada e a validar progressivamente as competências adquiridas e/ou desenvolvidas ao longo e no final da formação.

Sendo parte integrante do processo formativo, a avaliação tem como finalidade prioritária validar os conhecimentos, as capacidades e as aptidões adquiridas e/ou desenvolvidas pelos formandos ao longo da formação. Além deste aspeto, e numa outra leitura, os resultados obtidos em cada sub-módulo ou módulo do curso são interpretados como elementos de validação das respetivas ações formativas.

A metodologia de acompanhamento e avaliação da formação baseia-se num conjunto de técnicas que visa identificar as formas, os tipos e os instrumentos disponíveis para realizar a respetiva avaliação, tendo por objetivo obter feedback de todos os participantes, imprimir qualidade em todo o sistema, promover um processo de melhoria contínua e aferir as aprendizagens.

A avaliação, como processo sistemático, contínuo e integral deverá ocorrer em três momentos:

- Avaliação inicial (no início da formação): Avaliação diagnóstica (perfil de entrada dos formandos);
- Avaliação contínua (ao longo/durante a formação): Avaliação formativa e sumativa (processo/desenvolvimento da formação); e
- Avaliação final (no final da formação): Avaliação sumativa (perfil de saída).

Na definição dos objetivos que lhe estão inerentes pretende-se com a avaliação:

- Identificar o perfil de entrada dos formandos (avaliação diagnóstica);
- Melhorar o ensino e a aprendizagem (avaliação formativa);
- Medir os resultados e a aprendizagem realizada (avaliação sumativa).

O primeiro permite identificar quais os conhecimentos e competências que os formandos possuem antes da formação e, o segundo pode ser definido como um processo sistemático e contínuo para determinar em que medida os objetivos pedagógicos foram alcançados pelo formando, permitindo a correção do processo de ensino-aprendizagem nós seus vários aspetos.

A avaliação sumativa constitui a finalidade clássica da avaliação e assume uma relevância tanto maior, quando é certo ser ela a responsável pela tomada de decisões a vários níveis, decisões essas que influenciam, por vezes, a vida dos formandos e das organizações.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica consiste numa fase essencial para os formadores, já que esta avaliação prévia resultante da simulação pedagógica inicial permite identificar quais os conhecimentos e competências que os formandos possuem e desta forma definir a estratégia formativa mais adequada para que os formandos alcancem um resultado pedagogicamente satisfatório.

Esta avaliação deverá ser realizada através da aplicação: da Ficha de Apreciação do Plano de Sessão da Simulação Pedagógica (Inicial), da Ficha de apreciação dos Recursos Didáticos aplicados na Simulação Pedagógica (Inicial) e Ficha de apreciação da Progressão nas Simulações Pedagógicas quanto ao Domínio do Desenvolvimento da Formação.

Avaliação Formativa

A Avaliação formativa (contínua) visa introduzir, no decurso do processo de formação-aprendizagem, momentos de avaliação global da atividade desenvolvida. Assim, atendendo aos objetivos específicos delineados no início do módulo, a avaliação formativa permite diagnosticar a forma como o formando vai acompanhando o processo de formação-aprendizagem. Este feedback é essencial para o ajustar das estratégias, que em muitos casos é decisiva para o sucesso do formando.

Cabe ao formador de cada módulo orientar o processo de avaliação formativa de forma contínua ao longo de todo o processo de formação-aprendizagem. Neste sentido, durante as explicações e demonstrações o formador deve, constantemente, verificar a compreensão e o progresso dos formandos, fazendo perguntas e observando as suas reações, salientando o que o formando está a fazer bem e mal, dando-lhe sugestões para melhorar o trabalho, encorajando a autoavaliação e fornecendo meios para que o formando possa avaliar o seu próprio trabalho e corrigir os seus erros.

A autoavaliação é um processo insubstituível de autorregulação do desenvolvimento das competências adquiridas ou a adquirir e a explicitação/negociação de critérios de avaliação é necessária para a compreensão da qualidade do desempenho.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa (aprendizagens) visa, ao classificar, traduzir o processo de avaliação contínua num referencial universalmente reconhecido (escala), possibilitando a certificação.

É da responsabilidade de cada formador proporcionar as condições ideais para que a avaliação sumativa de cada módulo resulte efetivamente da ponderação de todos os elementos de avaliação definidos.

A Avaliação das Aprendizagens pode processar-se através da aplicação de vários instrumentos e permite medir o desempenho dos formandos relativamente a:

- Domínio dos objetivos específicos a adquirir através da frequência da formação;
- Reforço das competências pedagógicas a adquirir através da frequência da formação.

Apêndices

Apêndice 1 – Documento elaborado pela observadora no grupo focal

Enquanto observadora do grupo focal tinha como principal função observar os comportamentos adotados quer por parte da coordenadora quer dos participantes.

Este documento servirá como forma de complemento nos dados e informação futura para a entrevistadora, de forma a facilitar o seu trabalho no decorrer da análise dos resultados na descrição dos mesmos.

Desta forma, foram analisados os seguintes aspetos: o local onde foi realizado o grupo focal; a linguagem utilizada; a forma como foi guiada a entrevista; o tom de voz, os gestos e postura dos participantes e da coordenadora; o contexto e o clima da discussão, as reações da moderadora em relação ao grupo e as suas dificuldades.

Em relação ao local escolhido (sala de atendimento da “M – formação e consultoria”) se por um lado foi um local bem escolhido devido ao à vontade de todas as participantes, por ser um local conhecido e um local onde todas já tiveram oportunidade de estar e de trabalhar. Por outro é um local de distrações devido à sua função, a de atender todos os clientes da “M – formação e consultoria”). No entanto, é de salientar que não fomos interrompidas por ninguém estranho à atividade que estava a decorrer.

Foi utilizada uma linguagem clara e concisa, adequada aos intervenientes. As questões eram formuladas de forma direta e permitia aos questionados uma resposta livre e verdadeira. Aliás verificou-se que foi um momento de reflexão em relação à avaliação das aprendizagens mas também um momento de partilha de opiniões e de frustrações que muitas vezes encaram no desempenho da profissão. A coordenadora trazia consigo um guião para orientação mas as questões iam surgindo consoante o rumo da discussão, nunca esquecendo os objetivos da investigação. Durante a discussão verifiquei alguns contratempos que de alguma forma perturbavam as ideias dos participante e até da coordenadora, uma das participantes chegou a meio da discussão; outra das participantes desconcentrava-se e perdia-se nos discursos porque estava a utilizar o computador para outro fim. No entanto, todos estes contratempos foram ultrapassados e penso que foi conseguido um conjunto de informações e ideias pertinentes para a discussão dos resultados finais.

Apêndice 2 - Transcrição da entrevista realizada através do Grupo focal – “Conceções e práticas de avaliação: a perspectiva das formadoras de uma empresa de formação”

Pergunta (P):Conseguem definir avaliação numa só palavra?

Formadora FA_Lic.Psi: verificação

Formadora FO_Eng.Bio: conhecimento

Formadora FE_Lic.RP: aferição

P:Porquê consideram ser estas as palavras que melhor definem avaliação?

Formadora FA_Lic.Psi: avaliação vai ser o momento em que vamos verificar até que ponto houve ou não aprendizagem no processo formativo.

Formadora FO_Eng.Bio: Definir o grau de alcance dos objetivos inicialmente definidos.

Formadora FE_Lic.RP: vai de encontro ao instrumento que nós consideramos ser o mais adequado ao método, naquele momento o formando vai mostrar o que aprendeu.

P: Qual consideram que é o papel e a função da avaliação?

Formadora FE_Lic.RP: nós podemos considerar que a avaliação é feita em vários momentos, a chamada avaliação inicial diagnóstica que é no fundo o perfil de entrada do candidato, podemos dizer que é avaliação inicial diagnóstica. Depois há a avaliação contínua, que é durante a formação, as sessões através das atividades que são desenvolvidas, da própria motivação, das questões que vão sendo colocadas também vamos aferindo como é que as coisas estão a ser encaminhadas. Depois há o momento final, através de um teste sumativo ou mesmo de um trabalho prático que é depois a consolidação e verificamos o perfil de saída do candidato.

Formadora FO_Eng.Bio: eu dou muito mais valor à avaliação contínua e aquilo que me transmite efetivamente no acompanhamento da formação do que propriamente aquele instrumento final que espelha 30 minutos ou uma hora de avaliação mas onde eu à partida naquele momento já sei eu já tenho uma grande ideia daqueles que são os formandos que efetivamente se forem lá para fora adquiriram as competências e são capazes de transpor para outros momentos da vida profissional as aprendizagens, e isso é que é importante na formação profissional, é aquisição de competências. Portanto para mim, se calhar é muito mais importante a realização de um trabalho, imagina próprio um caso em que eles têm de estudar e propor medidas e algo que seja muito mais real do que um teste escrito. Eu na minha perspectiva não considero, sinceramente, faço-o [o teste] mas naquele momento já tenho uma perspectiva

muito grande, mesmo enquanto possível profissional enquanto recrutar alguns desses profissionais eu já saberia independente do resultado do teste final, quais seriam aqueles que eu considero que tem perfil e que são capazes.

Formadora FA_Lic.Psi: a avaliação deveria ser para melhorar o processo formativo, de melhoria contínua. Muitas vezes não é isso que acontece. Muitas vezes nem o próprio processo de avaliação da formação é feito pelas entidades formadoras. A perspectiva que eu tenho é que se faz avaliação de reação e e... Muitas vezes faz-se o preenchimento de questionários, não se faz sequer avaliação de reação, não se chegam sequer aos outros níveis. Conheço poucas entidades que façam avaliação de impacto, por exemplo.

Formadora FO_Eng.Bio: [em relação a avaliação do impacto] o principal problema é a taxa de retorno dos inquéritos, nós enviamos, e tu estás, imagina avaliar uma ação, tu efetivamente envias-te, solicitas-te às pessoas que respondam, e a taxa de retorno é muito baixa. As pessoas também ou desacreditaram e não se importam, provavelmente é um bocado isso, para que que eu estou a colaborar. Nós até fazemos naqueles inquéritos digitais, para ter evidência e para ver que não fomos nós que inventamos, não é, até para haver alguma credibilização do processo. E a taxa de retorno normalmente é baixa. Nós temos os relatórios feitos mas muitas vezes com uma taxa de retorno que não corresponde ao número de formandos que tivemos nem ao volume de formação que foi executado.

P: Há uma modelo pré-definido para avaliação das aprendizagens?

Formadora FO_Eng.Bio: sim há um conjunto de modelos que devem ser utilizados pelos formadores. Sempre com a boa prática de que fazem-se os testes de acordo com os objetivos que se estabeleceram, senão não há avaliação porque o nível de exigência de cada objetivo é diferente. Muitas vezes podemos estar a fazer meras questões e curiosidades sobre aquilo que é, não é, porque se não forem de encontro nem sequer há avaliação e pronto realmente temos esses modelos e até pelo próprio processo de certificação que obriga a que haja uma uniformização de procedimentos. Em alguns cursos os testes já estão mais ou menos até feitos naqueles que são os cursos homologados como o curso da pedagógica e o técnico superior, mesmo os manuais já estão definidos e são sempre os mesmos o que também faz com que não haja tanta probabilidade de desvio face aquilo que é pretendido. De qualquer maneira há sempre coisas que podem ser melhoradas.

[Na pergunta se estes modelos servem de suporte as formações financiadas e não financiadas a resposta foi afirmativa por parte de todas]

P: A avaliação é apresentada aos formados no início da formação?

Formadora FO_Eng.Bio: sim, no início da formação é entregue um *kit* ao formador, com o manual da formação, o regulamento da “M – formação e consultoria” Os formandos recebem os regulamentos, as faltas que podem ter.

P: Os formandos costumam dar opinião sobre o processo de avaliação?

Formadora FE_Lic.RP: não, até porque não é solicitado aos formandos. Agora nouro tipo de formação pode haver uma negociação mas é raro.

Formadora FA_Lic.Psi: por exemplo nos cursos homologados já têm critérios definidos e não podemos mexer.

Formadora FO_Eng.Bio: o que pode haver é um ajuste face ao grupo que temos, podem fazer um trabalho prático em vez de um teste escrito, pode-se negociar aqui um bocado.

P: Consideram avaliação formativa para os formandos?

Formadora FO_Eng.Bio: eu acho que é sempre importante nós irmos verificando se, digamos a mensagem que nós estamos a transmitir está a chegar bem, porque muitas das vezes nós temos formandos de contextos diferentes e nós achamos que estamos a fazer, que estamos a fazer passar a mensagem que pretendemos e pode ter interpretações diferentes e é importante nós até colocarmos na avaliação, por isso é que eu acho que avaliação contínua é importante, colocarmos um caso e depois as pessoas resolvem ou fazem e até se desviam do que nós queremos e tentamos perceber porquê e muitas das vezes o problema ou é nós não nós fizemos entender ou as perceções dos formandos foram diferentes e temos que ir aferindo e nisso eu acho que sim, avaliação é importante nisso. Até para nós próprios para percebermos, nós formadores que temos de melhorar as nossas estratégias, mesmo provavelmente aquele método pedagógico não foi o mais adequado, ou até provavelmente tínhamos um público diferenciado na sala de formação e posso não ter estado tão atenta e tenho de ter mais cuidado para não constranger o formando na formação. É uma aprendizagem para eles e também para nós.

Formadora FA_Lic.Psi: e também é reguladora avaliação. Se os formandos não tivessem um momento de avaliação, o envolvimento que teriam seria diferente, eu acho fundamental.

P: Nas formações é habitual os formandos fazerem autoavaliação?

Formadora FE_Lic.RP: não, nas nossas não. Eles fazem avaliação ao formador, a entidade.

Formadora FO_Eng.Bio: por acaso acho que há uma falha aí, porque até para eles próprios aferirem se aquela nota vai de encontro aquilo que eles sabem.

Formadora FA_Lic.Psi: na pedagógica fazem um bocadinho [porque nas simulações finais é pedido aos formandos para darem opinião como correu a sua apresentação]

Formadora FO_Eng.Bio: na pedagógica sim mas nas outras não. O que acontece é que o último momento de avaliação normalmente é no último dia, não há possibilidade de eventualmente, se fazer a autoavaliação eu por acaso tenho refletido e seria uma coisa a mudar. Era interessante caso não fosse desta forma, depois do momento de avaliação, na sessão seguinte expor aquilo que foi a média da avaliação do grupo e perceber quais foram os desvios que existiram mais, até porque reparem, pode ser imaginem numa pessoa que é socorrista e que não tirou 100% na avaliação e provavelmente o que falhou numa coisa que é significativa na vida prática. Ele até atingiu no objetivo de ter de tirar mais de 50% no teste e ele tirou 70%. Mas os 30% correspondem às vezes a coisas importantes e eles acabam muitas vezes por não aferirem isso e não perceberem o que, não sei, não sei se em tudo mas em muitas coisas eventualmente isso seria importante.

Formadora FE_Lic.RP: o que muitas vezes acontece é que quando são testes demasiado teóricos, até conseguem tirar uma nota relativamente boa mas se calhar aquela nota não se traduz no conhecimento que realmente tem e quando vai para a prática realmente não aplica ou não sabe. Acontece muitas vezes na pedagógica, em que os testes são relativamente bons mas depois na simulação em que tem de planificar por muito que tenham a frente os modelos que os orientem ainda tem muitas dificuldades em aplicar

Formadora FA_Lic.Psi: o que eu perspetivo na minha opinião, é que os testes não são feitos para avaliar, um teste é sempre um teste, é sempre limitado mas não são feitos para avaliar competências são feitos para avaliar papagaios, ou seja, a pessoa, a pessoa lê uma definição e chega ao teste e coloca uma definição. Eu sinceramente custa-me muito esse tipo de testes porque na minha perspetiva não avalia nada, os testes deviam ser concebidos de forma aplicar o mais real possível as competências que as pessoas vão ter no seu dia-a-dia, testes de aplicação. Muitas vezes isso não se faz, faz-se testes de decoreção, de verdadeiros e falsos e cruzinhas e pior ainda. Mas a verdade é que é a norma.

P: Na formação consideram que os formadores valorizam as questões práticas?

Formadora FA_Lic.Psi: hum nem por isso.

Formadora FO_Eng.Bio: deveria ser mais.

Formadora FE_Lic.RP: Não até porque temos um programa para cumprir.

Formadora FA_Lic.Psi: há organismos que deveriam dar o exemplo e não dão, como por exemplo as universidades.

Formadora FO_Eng.Bio: [deu o exemplo do curso de medicina que está a tirar], onde os meus testes são todos de escolha múltipla e são testes para decorar.

Formadora FA_Lic.Psi: são testes para decorar, para despejar, que as pessoas nem sabem o que estão ali a escrever, não sabem para que é que aquilo serve mas despejam para ali e assim são capazes de ter uma nota altíssima mas depois na prática falta tudo.

P: Estas atividades práticas podem ser definidas pelo formador?

Formadora FO_Eng.Bio: quando é um curso homologado, os formadores estão mais impedidos de fazer e ter alguma autonomia e liberdade de escolha eventualmente mas é possível.

Formadora FA_Lic.Psi: é possível. Eu posso dar o exemplo da pedagógica. Muitos testes por exemplo do módulo 5, por exemplo, eu já vi a fazer perguntas de definição, sobre o que é um plano de sessão, o que se faz num plano de sessão, que utilidade é que isso tem, zero.

P: Mas acham que há preocupação dos formadores em realizarem atividades práticas?

Formadora FA_Lic.Psi: uma coisa são as atividades, outra coisa é avaliação.

Formadora FO_Eng.Bio: o que conta é a nota que fica naquela grelha de avaliação, as atividades são mais para o formador ir acompanhando.

Formadora FE_Lic.RP: o que conta são os testes.

Formadora FA_Lic.Psi: as atividades são para irem treinando. Aí o que pode contar é mais em termos comportamentais.

Formadora FO_Eng.Bio: o que permite é ir aferindo, orientando da melhor forma, do género, decidiste fazer isto aqui porquê? Ir acompanhando.

Formadora FA_Lic.Psi: podemos avaliar a atitude, o comportamento, a criatividade, agora a competência em si, isso não.

P: Nas formações, depois da parte teórica apresentada o teste é sempre instrumento de avaliação?

Formadora FO_Eng.Bio: nem sempre. O formador pode decidir que o teste vale 30% e um trabalho que vale 70 % e então o formador pondera mais o trabalho, e apresentação e a sua defesa do que o teste [em of foi dito que isto acontece nós cursos de aprendizagem e não nas modulares ou nas pedagógicas].

P: Mas então há preocupação por parte dos formadores em utilizar técnicas de avaliação que não sejam só testes?

Formadora FA_Lic.Psi: depende dos formadores e depende das entidades.

Formadora FE_Lic.RP: tirando os cursos homologados, por norma fazem-se atividades mais práticas que não impliquem o instrumento de avaliação que é o teste. Eu, enquanto formadora evito o teste. Nas modulares, nos cursos de inclusão que temos para pessoas com muitas dificuldades e então tendo em conta a temática, a matéria que estávamos a dar, ajustávamos o instrumento que melhor se adequasse em termos de aplicabilidade para o futuro.

Formadora FA_Lic.Psi: eu concordo contigo [Formadora FE_Lic.RP] embora ache que para além desses momentos devesse haver mais dois momentos de avaliação. Eu por acaso estou a fazer em alguns sítios, a título pessoal, ninguém me pediu, eu acho que deveríamos fazer sempre uma avaliação diagnóstica e uma avaliação final porque fala-se muito de sucesso na formação mas fala-se por falar, sem dados concretos, sem poder afirmar, há pouco falava que se fazia avaliação da reação e mal e na minha perspetiva, avaliação da aprendizagem praticamente não vejo porque para avaliarmos a aprendizagem temos de ter uma medida de entrada e uma medida de saída, se eu não tenho uma avaliação diagnóstica. No final todos os formandos me podem tirar 19 no teste isso vale zero, não garante nada, não significa nada.

Formadora FO_Eng.Bio: até porque a pessoa pode ser muito boa a entrada. Apesar que avaliação diagnóstica é obrigatória tem de se fazer sempre nas homologadas. [nas modulares, por exemplo, foi mencionado que não é obrigatório e então não fazem].

Formadora FA_Lic.Psi: eu já trabalhei para organizações que tinham no regulamento da entidade fazer uma avaliação diagnóstica e final e que os formadores não faziam, por não era obrigatório pela entidade superior.

Formadora FE_Lic.RP: nas pedagógicas que são dadas aqui nós incutimos isso nos futuros formadores, de fazerem avaliação diagnóstica.

Formadora FO_Eng.Bio: [em relação ao instrumento utilizado na avaliação diagnóstica] nós temos uma lista de verificação de objetivos em que o formador deve colocar os objetivos para o formando responder se já ouviu falar, pelo menos para balizar, mas o melhor é mesmo fazer um teste e ver critério a critério para depois ver qual é a evolução.

P:Algum momento que a marcou enquanto avaliada?

Formadora FE_Lic.RP: por si só o momento de avaliação é um momento de alguma tensão, ansiedade.

Formadora FO_Eng.Bio: primeiro há sempre aquela subjetividade da avaliação, todos nós já vivemos situações em que os colegas diziam ah aquela colega tirou boa nota porque é a preferida ou não sei o quê. Eu sinceramente para mim avaliação claro que me causa *stress* quando sou avaliada, mas estipulo objetivos, faço o que tenho a fazer e não reclamo, porque sei que tenho objetivos atingir independentemente de tudo e quem tem de se adaptar sou eu que sou aluna e não sou muito de reclamar. A única coisa que acho que não está tão correto mas também não reclamo nem me chateia, é na escola onde eu ando agora é o facto de nunca puderes ver o teste, não sabes o que erraste ou não. Mas nós é que temos de nos adaptar.

[faz a comparação dos objetivos que são apresentados em cada aula que tem na universidade com a formação, na medida em que nesta também são definidos objetivos para cada sessão.]

Acho avaliação importante, e acho muito mal quando as coisas são um bocado do deixa andar, como há uma certa tendência, porque para mim é assim, as pessoas sabem conseguem, não sabem têm de repetir, de aferir e de melhorar, e para mim deveria ser assim, sabe, consegue, há objetivos, mas aí está as pessoas às vezes reclamam querem as coisas mas depois é ah porque tenho de estudar muito e mesmo na formação profissional, mesmo os jovens, não há um compromisso das pessoas de alcançarem os objetivos, e dizer assim, tenho um 12ºano, caramba constou-me mas consegui, aquele orgulho de que custou mas consegui e tenho as coisas por esforço próprio. O que me desanima às vezes na formação é não sentir que do outro lado há pessoas que exigem de nós, se calhar em 100% vocês tem 10% que são mais exigentes, empenhados, e que exigem de nós e que tu até tens em casa de ir rever umas coisas em casa para ir dar uma resposta, isso é que deveria ser uma pessoa motivada, com vontade de aprender, de melhorar e de ir além, e de ser melhor e não há muito frequentemente isso, e acho que é isso que desanima no formador, é que ir para lá muitas vezes pessoas super competentes, com um *now how* fantástico, com capacidades absolutamente profissionais e competentes e vão para lá e os formandos não aproveitam a pessoa que tem lá a frente deles. E muitas vezes uma pessoa sente o cérebro a morrer.

Formadora FA_Lic.Psi: a forma como a formação está organizada não permite esta melhoria. Muitas vezes os programas das modulares são muito extensos para aquele número de horas, a pedagógica é um milagre conseguir fazer os módulos face a carga horária para os conteúdos, e para os conteúdos serem abordados numa perspetiva prática e depois nem estão previstas medidas de remediação. São muitas vezes feitas internamente pelas entidades com a

boa vontade do formador. O formador faz um contrato com um horário para x horas e aquilo que tem de fazer naquelas horas é praticamente uma tarefa heroica, não tem espaço para mais e se as pessoas não atingem os objetivos isso não está previsto, nem nas formações modulares, não está previsto.

Formadora FO_Eng.Bio: não, porque aquilo está previsto para que tudo corra bem.

Formadora FA_Lic.Psi: mas isso é brincar a avaliação.

Formadora FE_Lic.RP: mas eu ainda acho mais flagrante é nos contextos de empresa. Porque muitas vezes o formando mal sabe ler ou escrever, as pessoas não gostam de ser avaliadas, e o formador quase que anda ali como todos os intervenientes são avaliados, e como o formador é o reflexo da entidade e como a entidade tem o cliente e quer agradar o cliente, andamos aqui a fazer de conta.

Formadora FA_Lic.Psi: há muitos interesses que se sobrepõem.

Formadora FE_Lic.RP: andamos aqui a fazer de conta, às vezes mesmo de conta, porque o formando não vem, mas no fim tem de ter uma nota e tem de se fazer.

Formadora FA_Lic.Psi: avaliação é jogo de interesses muitas vezes.

Formadora FE_Lic.RP: a nota muitas vezes não traduz o conhecimento que tem, mas porque tem de ser dada.

Formadora FA_Lic.Psi: avaliação traduz o que traduz o resto do país, isto é uma questão institucional, na minha opinião nem a culpa é das próprias entidades formadoras, a culpa é de quem as regula. A formação hoje em dia é como outras áreas, é mera estatística, vai se mexendo consoante o número que queremos manipular. Podemos ver o tipo de programas que tínhamos antes e que temos agora e ver onde é que queremos aumentar as qualificações. O que interessa mais a este grupo ou aquele e avaliação acaba por padecer.

Formadora FO_Eng.Bio: temos de seguir a estratégia política, as políticas que são desenhadas.

Formadora FA_Lic.Psi: depois as entidades ficam com pouca margem de manobra.

Formadora FO_Eng.Bio: depois quando são formações financiadas e temos de devolver verbas caso alguma coisa não corre como planeado.

Formadora FE_Lic.RP: até porque o formador não pode retaliar muito se quer continuar a trabalhar. Se começa com muitos quês, quês, está a dar mais problemas e não está a facilitar o processo portanto o sistema é este.

Formadora FA_Lic.Psi: não passar não é um drama na formação. Vou partilhar convosco um caso que aconteceu comigo, aqui há uns tempos atrás tive um senhor na formação, advogado, na casa dos 50 anos, um senhor já com muita experiência, um advogado muito conhecido cá de Braga, numa pedagógica, que no primeiro teste que recebeu e viu a nota fez um comentário em tom de brincadeira mas não deixou de fazer o comentário, menos que 90 % isto é uma vergonha entregarem notas menos que 90. Isto reflete muito a perspetiva que as pessoas têm da formação, a ideia de reprovar nem passa pelo imaginário das pessoas e esta ideia não é infundada.

Formadora FA_Lic.Psi: nós temos grupos de pedagógica que na sua maioria são licenciados e tentam copiar descaradamente e eu vou brincando com a situação chamando atenção aos formandos mas eles passado um bocado vão logo copiar descaramento outra vez. Isto é de alguém que se propõe a ser formador, já para não falar noutros grupos. As pessoas não têm essa consciência de que isto é o que sei, falta muita maturidade.

Formadora FO_Eng.Bio: nós já tivemos aqui formandas a chorar porque não tiraram 100%, na pedagógica, a chorar a dizer que são fantásticas a dizer que são super bons lá fora, e isso para mim denota uma necessidade de acompanhamento psicológico porque realmente são pessoas que tem uma autoestima muito baixa mostra um desequilíbrio qualquer.

P: Alguma situação que a marcou mais enquanto avaliadora?

Formadora FG_Lic.Psi: eu nessas situações do copiar ou não deixar de copiar eu acho que isso é uma questão de consciência, é uma questão de consciência de quem faz as coisas. Eu nunca disse podeis copiar ou não podeis copiar, as pessoas perguntavam-me posso usar os apontamentos e eu dizia sempre que sim por uma razão muito simples, a maioria dos formandos que nós apanhamos aqui, ou são pessoas que estão a trabalhar ou têm o dia ocupado e obviamente não vou estar achar que as pessoas vão estar a estudar as teorias da aprendizagem e que as tem de saber na ponta da língua como alguém que seja um psicólogo ou alguém que seja da área do comportamento ou como alguém que seja da área da educação ou até mesmo nas metodologias pedagógicas, para mim era importante que as pessoas soubessem o que é um método, o que é uma técnica, a que conteúdos deveriam aplicar determinado método, a que conteúdos deveriam aplicar determinada técnica, isso sim é importante, agora saber isso tudo para fazer um teste. Até porque eu já manifestei a minha opinião inclusive a pessoa que manda lá no IEFP que acho um absurdo estas questão dos testes na pedagógica, eu acho que sim senhor a autoscopia no final sim senhor deve ser bem avaliada, e que as pessoas

deveriam trabalhar mais no sentido prático, no sentido de as pessoas porem na prática aquilo que realmente aprenderam. Agora há uma situação que eles não percebem, que é porque é que eles têm sempre de preencher aqueles parâmetros todos, eu estou sempre a dizer-lhes quando dou o primeiro módulo, nas simulações iniciais, que nós temos de prever todas as situações que possam ocorrer em situação de formação. Vós não ides fazer uma avaliação diagnóstica em todas as avaliações que ides dar, nem uma avaliação sumativa em todas as formações que ides dar, a maioria delas é uma avaliação formativa, ou uma avaliação de utilizar mais a técnica da observação do que outra técnica qualquer de avaliação. Em relação a avaliação sumativa no fim de cada módulo, continuo achar que é uma violência, por isso mesmo é que interessa-me mais que eles entendam os conceitos, porque é que eles são importantes. Aquelas pessoas que tem mais dificuldades faz sentido usar uma avaliação mais no sentido cognitivo-comportamental e noutros casos de mais maturidade uma avaliação mais construtivista, mais humanista. Agora eu nunca disse que não podiam copiar.

Formadora FA_Lic.Psi: eu posso só clarificar um especto que não disse a pouco, eu quando digo copiar é copiar uns pelos outros porque os meus testes são sempre de consulta, isto para dizer, que podem ter o manual a frente que não quer dizer que saibam responder a questão. Por exemplo, pegando nas teorias da aprendizagem que a pouco falaste eu não peço para me descrever as teorias de aprendizagem, eu peço para, dentro de um tema da sua área de formação, tem de aplicar duas das cinco teorias, como é que organizavam a formação a luz daquela teoria.

Formadora FE_Lic.RP: a formação profissional é diferente do chamado ensino tradicional, em que a pessoa vai para casa, estuda.

Formadora FA_Lic.Psi: todo o ensino deveria ser assim, de que serve decorar a teoria e não aplicar na prática. Muitos sabem a teoria de trás para a frente mas depois saber como aplicá-la já não sabem, não sabem para que isto me serve.

Formadora FE_Lic.RP: [contou uma situação que aconteceu na universidade, em que numa disciplina foi bem avaliada ao longo do semestre mas depois no final fez um teste] onde não poderia olhar para lado nenhum, era só decorar, o próprio rascunho usado no teste tinha de ser entregue a Professora.

Formadora FA_Lic.Psi: a avaliação falha de quem avalia e de quem é avaliado, porque este não tem o mínimo de consciência, brio, ética, ser sincero consigo.

Uma situação que a marcou - Formadora FE_Lic.RP: [quando entrou na universidade foi a uma frequência de inglês para a qual não se sentia preparada mas foi] mais para ver do que propriamente para a fazer, cheguei lá vi a prova e levantei-me, mas uma colega ao meu lado disse-me para esperar, e aquele esperar era que alguém no fim me dissesse o teste, mas eu não funciono assim, ou sei ou não sei, então o que eu fiz, fui ter explicações, propus-me a exame e passei. Nós não podemos estar a espera do que os outros nos vão dizer e depois não era a realidade eu se aceitasse, saía dali com uma nota que não era a minha e eu iria continuar com as mesmas dificuldades. O importante é perceber que todos nós temos dificuldades, não há problema em ter dificuldades.

Formadora FA_Lic.Psi: temos muitos profissionais em Portugal que não fazem a formação, pagam-na.

Formadora FG_Lic.Psi: eu nessa questão de copiar, prefiro dizer que se não souberem chamem-me que eu explico, e quantas vezes não aconteceu aqui aquelas pessoas que têm mais dificuldade, quantas vezes não aconteceu, eu cheguei sentei-me ao pé da pessoa e voltei a explicar as coisas, ensinei a consultar.

Formadora FE_Lic.RP: naquele momento de síntese em que o formador vai recapitular os conceitos, os formandos poderiam ter uma atitude mais ativa, no sentido de ir questionando, ir perguntando, mas não, esperam pelo momento da avaliação porque julgam que é naquele momento que nós vamos tirar todas as dúvidas.

Formadora FA_Lic.Psi: banalizou-se a formação e os momentos de avaliação. Na formação, isto é tao perverso, toda a gente é capaz, não.

Formadora FO_Eng.Bio: as entidades são avaliadas porquê? Qual é o indicador? O indicador é o número de formandos aprovados no fim daquela execução física. Os indicadores que se escolhem não são aqueles na formação profissional que levam a formação a sério, mais vale termos 50% bons do que 100% descredibilizados e que ninguém os quer. Se as entidades fossem pelo rigor e dissessem sim senhor, não interessa que só acabem 3 ou 4 mas tentá-los meter no mercado de trabalho e tentar deixar aquela imagem de marca, eh pá na "M – formação e consultoria", lá estás tramado mas garanto-te que se fores para lá entras no mercado de trabalho, não começávamos a ter turmas melhores. Só que o problema é que tens uma verba, as turmas agora já não são de 15/16 que era o ideal, passaram a ser 25/30, como é que isto é formação profissional, porque assim com o mesmo dinheiro matas dois coelhos de uma vez só, se tu tens um indicador baixo e expulsas 10 formandos e ficas com 50% cortam-te o

dinheiro, tens que devolver, tens de andar a pagar para formar pessoas, mas assim não, manténs os diabos na sala o tempo todo, azucrinar a cabeça do formador, a maltratar muitas vezes os colegas e os formadores e no fim ainda levam o certificado porque no fim há uma pressão que não tem jeito nenhum. E no fim ainda nos pedem que avaliem e não sei o quê, a gente anda a criar objetivos e a fazer testes. Agora irritei-me.

Formadora FA_Lic.Psi: Isto é para mostrar que a culpa não é das entidades. É que depois nos anos seguintes, nas candidaturas, as escolas que reprovarem ficam com menos pontos e depois não têm por exemplo, os cursos de aprendizagem.

[as formadoras discutiam uma questão: no ensino público - numa escola profissional -, muitas vezes não marcavam faltas para não terem o trabalho de fazerem medidas de remediação, a Formadora FA_Lic.Psi. contou que uma aluna lhe disse: para quê que me vai fazer outro teste? Mais vale passar-me já. “Eles próprios apercebem-se disso, que toda a gente passa”.

Formadora FG_Lic.Psi: Voltando à questão, eu valorizo mais os trabalhos, para os miúdos adquirem competências de pesquisa, da reflexão, do trabalho em equipa, da escrita, acho que é muito mais importante, competências que os miúdos não têm e depois uma pessoa chega aqui à pedagógica e vê pessoas como eu já tive licenciados em direito que, achava que os licenciados em direito eram os que melhor escreviam o português e é uma desgraça, porque não são capazes de escrever um parágrafo, não só a dar erros ortográficos como erros de sintaxe e outras coisas do género.

P:Avaliam hoje o mesmo que avaliavam no passado?

Formadora FA_Lic.Psi: eu tenho tentado tornar avaliação mais prática possível, sendo uma aplicação, no sentido daquilo que será a realidade profissional, do trabalho prático dos formandos, estas questões que fomos falando acabam por desanimar um bocadinho, acabamos por sentir que estamos a fazer algo que não é útil.

Formadora FO_Eng.Bio: a gente vai sempre adaptando melhor, melhorando, tornando mais prático, percebemos que a formação profissional foca-se mais nas competências do que propriamente na teoria, mas pronto vamos até onde sistema todos nós deixa ir.

Formadora FE_Lic.RP: eu acho que até em determinados grupos são melhorar comportamentos, a forma de estar, mais do que o saber isto ou saber aquilo, porque enquanto eu não souber estar não consegue depois a outra parte.

Formadora FG_Lic.Psi: não, eu antes tinha mais receio quando inicie, de ferir suscetibilidades, agora é assim, gosta, gosta não gosta põe na borda do prato. Mas a maturidade também nós trás isso, se algum formando me diz uma asneirola é óbvio que não vou chamar burro, não vou, mas também não vou deixar passar. Dantes fazia-me mais confusão nas pedagógicas os suficientes, agora quem tem suficiente tem e ponto final.

Formadora FA_Lic.Psi: eu hoje vou entregar 3 testes negativos [nas pedagógicas], suficientes, eu não percebo, é a nota que tem. Se é negativa é negativa.

Formadora FE_Lic.RP: e o que é que vais fazer?

Formadora FA_Lic.Psi: vou mostrar-lhe a nota que teve e depois vou dizer-lhe aquilo que tem de fazer, vou dar-lhes meia hora para retificar o que querem retificar e depois entrega-me de novo. Não está prevista nenhuma medida remediativa [esta Formadora esta a dar formação noutra empresa que não apenas a “M – formação e consultoria”] para o caso dos formandos tirarem negativa.

Formadora FO_Eng.Bio: mas depois a média final desses formandos dá-lhe positiva, agora podem tirar 2 que é positiva, agora é aproveitamento satisfatório.

Formadora FA_Lic.Psi: conclusão, ninguém consegue reprovar numa pedagógica só se esforçar muito, muito. Eu olho para os cursos e toda a gente consegue, os formandos não devem ter nenhuma dificuldade. Eu já reprovei pessoas, que não tiveram o CCP [Certificado de Competências Pedagógicas], mas não é uma prática comum [as outras formadoras ficaram surpreendidas porque nenhuma tinha reprovado ninguém]. Aqui em Portugal, toda a gente que frequenta as pedagógicas tem uma aptidão natural para ser formador, é genético.

Formadora FG_Lic.Psi: eu nós testes teóricos já reprovei mas nas autoscópias não reprovei ninguém.

Formadora FE_Lic.RP: muitos formandos na pedagógica dizem que não querem dar formação, é uma exigência do mercado de trabalho, é um requisito das empresas. E nós sabemos que nem todos os que cá entram têm perfil para ser formador.

Formadora FA_Lic.Psi: mas se não tem perfil, porque saem daqui com o CCP? Se é um requisito então as pessoas têm que reunir esses requisitos para ter o CCP.

Formadora FE_Lic.RP: se calhar reúne o mínimo dos requisitos, mas aquele a vontade na sala não o tem, a alma e o espelho do formador não se resume o que esta nos papéis, é acima de tudo a vontade que tem de transmitir conhecimento, a partilha, a comunicação, partilhar vivências diferentes, experiências, o que eu gosto da formação não é o aspeto

burocrático mas sim partilha de experiências pode trazer. Não tenho prazer nenhum em fazer planos de sessão.

P: Como se sentem no papel de avaliadoras?

Formadora FE_Lic.RP: eu sinto-me ótima a avaliar, para mim é como falar, portanto sabem que há aquele momento e tem de se fazer.

Formadora FO_Eng.Bio: para mim já não é assim, avaliar é difícil e tenho certeza que muita gente se esforça sem ser isenta de uma certa subjetividade, mesmo que hajam critérios muito bem definidos há sempre a tendência, a probabilidade de haver alguma subjetividade, de se calhar não sermos tão justos quanto deveríamos e continuo achar que avaliação das aprendizagens é o ponto fraco da formação profissional, e acho que tem de ser sempre muito trabalhada, e eventualmente tudo que está envolvido na educação, quer de adultos, quer de jovens, é pela melhoria desse processo que se conseguem as coisas e com o envolvimento de todos e se me perguntarem se estou satisfeita com avaliação das aprendizagens, não estou satisfeita com nada disto, eu por mim gostaria de ser muito mais rigorosa, poder ser muito mais diferentes e que as pessoas acima de tudo encarassem isso como uma coisa normal, eh pá é bom a formadora ser exigente e pronto ela tem razão deu nas sessões tudo que nós podíamos para saber, e não falhou em nada, nós é que deveríamos esforçar mais um bocadinho, e terem a humildade de ir ter com a entidade e eh pá eu não consigo será que me podem ajudar a melhorar. Era assim que eu gostava de ver a formação, porque depois o que acontece é que quando a gente tem a tendência a ser rigorosa e faz um teste que vai de encontro aos objetivos, ah é muito difícil. E depois se for rigoroso o formador é mal avaliado porque entendem que, nem sei lá muito bem, e isso para mim é o que desilude.

Formadora FE_Lic.RP: isto é assim, o formador é isento na avaliação que dá aos formandos. O formador tem um instrumento, uma tabela de correção, não é por caras por muito que a gente goste de A, de B ou C. já os formandos não são assim [contou uma situação – curso superior de Higiene Segurança Saúde no Trabalho - que o formador não deixou o formando assinar a folha presença e depois no fim esse formando avaliou o formador do pior que poderia haver]. As pessoas não sabem ter regras, não são disciplinadas. O formador também tem de marcar posição.

Formadora FG_Lic.Psi: geralmente tenho mais experiências positivas do que negativas.

Formadora FO_Eng.Bio: o que me desilude na formação é o faz de conta, mas como em várias atividades do nosso país, mas de resto eu gosto muito de dar formação, mas pronto é este faz de conta, que tem a ver com políticas e essas coisas.

Formadora FE_Lic.RP: eu às vezes o que me dá vontade, eu saio da formação a rir-me, das situações ridículas, quantas e quantas vezes, eles não estão para aí virados, em situação de empresa, e o patrão vem ter connosco e diz tem de carregar nisto, tem de bater na tecla disto, quando é ele que precisa, quer dizer, e a gente procura, eu pelo menos sempre que vou, dou sempre o máximo de mim.

Formadora FA Lic.Psi.

1. Quais os momentos que fazem parte da avaliação numa formação em que é formadora?

Os tipos e momentos de avaliação estão definidos para cada projeto formativo. Pessoalmente, dou preferência à avaliação quanto ao momento (inicial, contínua e final), uma vez, que com uma medida de entrada e de saída se pode aferir, com rigor, a aprendizagem e a evolução do grupo/formado/a.

2. Quais os métodos e técnicas de avaliação que privilegia na avaliação das aprendizagens? Porquê?

Na minha prática profissional uso a observação e formulação de perguntas, através de exercícios de avaliação escrita ou exercício práticos (ex. simulações ou trabalhos de projeto) com aplicação dos conceitos abordados à (futura) prática profissional.

3. Nas formações financiadas há espaço para avaliar as competências transversais? De que forma é que são avaliadas? Se não há, considera que deveriam ser avaliadas? E de que forma considera que deveriam ser?

Em algumas modalidades de formação, como os EFA, sim. Esta modalidade assenta numa avaliação qualitativa em vários momentos, sendo um dos principais, a atividade integradora. Nas restantes modalidades, a avaliação considera questões comportamentais (pontualidade e assiduidade, relacionamento interpessoal, comunicação, motivação, etc.).

4. Nas formações não financiadas os métodos e técnicas de avaliação são idênticos aos das formações financiadas? Se sim, Porquê? Se não, quais são os que privilegia?

Sim. Poderá existir mais espaço para definir a metodologia no caso dos cursos não serem homologados. Nesta situação a metodologia de avaliação já está pré-definida. A minha prática é semelhante ao que já referi anteriormente, planeio a avaliação de forma prática e próxima da realidade profissional.

5. Sente alguma impotência nos processos de avaliação das aprendizagens? De que forma?

Gostaria que a avaliação fosse um processo mais rigoroso e diferenciador, sem pressões estatísticas, mais centrado na aquisição de competências que nos resultados (aprovação de todos os formandos/as).

6. Considera que os processos de avaliação das aprendizagens têm em conta a diversidade de pessoas que frequentam a formação? De que modo?

De um modo geral sim. A questão é o número de elementos por turma tem vindo a aumentar drasticamente o que dificulta, entre outros processos, a avaliação mais personalizada e ajustada ao grupo. Atualmente, as turmas de Formação Modular Certificada e Vida Ativa do IEFP têm no mínimo 20 e 25 formandos/as, respetivamente.

7. Costuma dar feedback aos formados acerca do trabalho que desenvolvem? Como?

Quando a avaliação é na última sessão, não. No caso da avaliação contínua ou na FPIF, o feedback é dado imediatamente após a realização da atividade, sendo referidos os pontos positivos e aspetos a melhorar, com orientações para o efeito.

8. Se algum formando tem dificuldades de aprendizagem utiliza outras estratégias ou técnicas com este especialmente? Quais?

Como referi anteriormente, dada a dimensão dos grupos e curta duração dos módulos, geralmente com programas extensos e ambiciosos, torna-se difícil personalizar os processos. Pontualmente, já realizei sessões extra de esclarecimento individual, avaliações orais (para formandos com dificuldades de escrita) e medidas de remediação com novos exercícios de avaliação.

De referir que estas medidas de remediação não estão reguladas. No contrato de prestação de serviços apenas se refere à avaliação na carga horária estabelecida, sendo omissa quanto à eventualidade dos/as formados/as não atingirem os objetivos.

9. Como é que vê a postura, a atitude dos formandos nos processos de formação?

Depende do tipo de formação. As atitudes são várias. Há formandos que se inscrevem na formação porque querem adquirir competências, há os que só querem o certificado e há os que frequentam formação para usufruir dos benefícios (ex. bolsas de formação) ou porque são obrigados, o que se traduz em atitudes muito diferentes. No global, pelo menos, no início não valorizam.

10. Ao longo deste tempo o que é que aprendeu com a avaliação? Consegue identificar alguns aspetos (exemplo: mudança de atitude, mudança de métodos ou técnicas)?

Ao longo da minha prática profissional tenho aprimorado a avaliação prática centrada em competências.

11. Costuma refletir sobre as suas práticas de avaliação? Em que medida esta reflexão se traduz numa mudança de práticas?

Sim. Tento esboçar formas de avaliação que sejam desafiantes e motivadoras para os/as formandos/as.

12. Se tivesse o poder de mudar alguns aspeto no processo de avaliação, o que seria?

Propunha um sistema de avaliação realizado por uma entidade que regulasse a avaliação, como acontece no exame de código. Uma vez que a maior parte da formação realizada em Portugal assenta nos percursos do catálogo nacional de qualificações, poderiam ser criados instrumentos padrão para avaliação. Desta forma a avaliação seria mais justa e rigorosa, assim como o processo formativo que a ela conduz.

Formadora FE_Lic.RP

1. Quais os momentos que fazem parte da avaliação numa formação em que é formadora?

A avaliação ao formador é feita no final da ação através de questionários. Nesses questionários os formandos terão a oportunidade de dar o seu parecer acerca das competências do formador, nomeadamente ao nível técnico, pedagógico e psicossociais. O formador também é avaliado pela entidade formadora no que diz respeito: à qualidade da documentação, disponibilidade; flexibilidade.

2. Quais os métodos e técnicas de avaliação que privilegia na avaliação das aprendizagens? Porquê?

Numa formação o método expositivo deverá estar sempre presente numa fase introdutória para a apresentação dos conteúdos. No entanto para uma melhor aprendizagem, o método ativo, é sem dúvida aquele que surte mais efeito ao nível dos resultados de aprendizagem. Devemos adotar por um misto, teoria, prática.

3. Nas formações financiadas há espaço para avaliar as competências transversais? De que forma é que são avaliadas? Se não há, considera que deveriam ser avaliadas? E de que forma considera que deveriam ser?

Na formação financiada também há espaço para avaliarmos outros parâmetros que não só as aprendizagens. Numa formação valorizo bastante a entre ajuda, o espírito de equipa e o saber trabalhar em grupo. Na formação também se moldam e trabalham posturas e comportamentos. Sendo eu das ciências sociais são assuntos que me tocam particularmente daí estar bastante atenta a eles.

4. Nas formações não financiadas os métodos e técnicas de avaliação são idênticos aos das formações financiadas? Se sim, Porquê? Se não, quais são os que privilegia?

O método e técnica variam em função dos módulos, dos públicos e dos conteúdos programáticos. Se estivermos a falar de uma formação cofinanciada para destinatários com baixas qualificações, o objetivo será centrar-nos mais no saber fazer e neste caso incidir mais sobre um método ativo, mas sempre complementando com a prática,

5. Sente alguma impotência nos processos de avaliação das aprendizagens? De que forma?

Não sinto propriamente impotência! O que pode acontecer é dos formandos não estarem devidamente preparados para a realização de determinadas avaliações.

6. Considera que os processos de avaliação das aprendizagens têm em conta a diversidade de pessoas que frequentam a formação? De que modo?

O formador procura, de certa forma, adequar a forma de avaliar de acordo com o público que tem. Tenta ajustar em função dos ritmos de aprendizagem.

7. Costuma dar feedback aos formados acerca do trabalho que desenvolvem? Como?

Sim, sempre no final de cada trabalho é muito importante dar o retorno aos formandos, até para eles terem a noção do que fizeram bem e quais os aspetos que devem melhorar.

8. Se algum formando tem dificuldades de aprendizagem utiliza outras estratégias ou técnicas com este especialmente? Quais?

Sim, o objetivo será sempre esse. No início de uma formação ao realizarmos a avaliação inicial diagnóstica já nos serve de indicar para saber de que forma devemos e podemos conduzir a ação de formação.

9. Como é que vê a postura, a atitude dos formandos nos processos de formação?

A atitude varia de formando para formandos. Depende das suas motivações, depende do grupo, depende também do formador que está a ministrar o módulo. Efetivamente há formandos que adotam uma postura adequada no contexto de formação e há outros formandos, sejam jovens ou adultos optam por desenvolver uma atitude menos correta.

10. Ao longo deste tempo o que é que aprendeu com a avaliação? Consegue identificar alguns aspetos (exemplo: mudança de atitude, mudança de métodos ou técnicas)?

Com a minha experiência, entendo que a avaliação é sempre um momento de intimidação e que por vezes não deixa transparecer aquilo que o formando realmente sabe. No entanto a avaliação é essencial para conseguirmos aferir o grau de conhecimentos dos

formandos. Agora o que pode ser pensado é a forma como a avaliação é feita e em que momentos.

11. Costuma refletir sobre as suas práticas de avaliação? Em que medida esta reflexão se traduz numa mudança de práticas?

Sempre que ministro uma ação de formação é um aspeto que obrigatoriamente temos que pensar. O grupo, os saberes e ritmos de aprendizagem vão ponderar na escolha do instrumento a utilizar para avaliar. Isto quando o formador tem a liberdade de escolha.

12. Se tivesse o poder de mudar alguns aspeto no processo de avaliação, o que seria?

Dependendo dos casos, dar mais alguma abertura para ser o formador a definir de que forma pretende avaliar os seus formandos. Refiro-me a cursos que são homologados e temos que seguir as regras, quer consideremos corretas ou não.

Formador FG_Lic.Psi.

1. Quais os momentos que fazem parte da avaliação numa formação em que é formadora?

São 3 os momentos: avaliação diagnóstica, avaliação contínua e avaliação final sumativa.

2. Quais os métodos e técnicas de avaliação que privilegia na avaliação das aprendizagens? Porquê?

Prefiro sempre a avaliação contínua através da formulação de questões e observação de comportamentos. Este tipo de avaliação permite saber na hora se as aprendizagens foram interiorizadas e não apenas memorizadas. Gosto também de utilizar técnicas do método ativo como os estudos de caso e debates de forma a aferir a capacidade de argumentação face a novas aprendizagens.

3. Nas formações financiadas há espaço para avaliar as competências transversais? De que forma é que são avaliadas? Se não há, considera que deveriam ser avaliadas? E de que forma considera que deveriam ser?

Há espaço, contudo nem sempre são feitas dada a escassez de recursos. Obviamente que penso que devem ser avaliadas através de um trabalho prático que permita aos formandos pôr em prática todas as suas competências.

4. Nas formações não financiadas os métodos e técnicas de avaliação são idênticos aos das formações financiadas? Se sim, Porquê? Se não, quais são os que privilegia?

Sim, são idênticos, embora exista maior liberdade em termos de utilização de avaliações menos formais, mais centradas no saber saber e no saber agir.

5. Sente alguma impotência nos processos de avaliação das aprendizagens? De que forma?

Não, apenas na formação inicial de formadores, onde penso que as avaliações se deviam centrar mais no saber agir como formador/a e menos na memorização de conteúdos.

6. Considera que os processos de avaliação das aprendizagens têm em conta a diversidade de pessoas que frequentam a formação? De que modo?

Não, os processos de avaliação são demasiado rígidos e estandardizados.

7. Costuma dar feedback aos formados acerca do trabalho que desenvolvem? Como?

Sim, claro. Através de debate com os mesmos acerca dos resultados que esperam obter e das aprendizagens que estão a fazer.

8. Se algum formando tem dificuldades de aprendizagem utiliza outras estratégias ou técnicas com este especialmente? Quais?

Sim, sempre que o tempo assim o permita. Quando as necessidades são ao nível da organização do pensamento, procuro exemplos práticos que possam auxiliar o formando a concretizar por palavras o que pretende. Quando as dificuldades se centram ao nível da organização formal de um trabalho escrito/relatório e/ou outros, procuro também incidir na utilização de modelos práticos e simples.

9. Como é que vê a postura, a atitude dos formandos nos processos de formação?

A maioria dos formandos ainda não interiorizou a importância da formação e qualificação profissionais. O saber, o saber estar e o saber fazer que se aprende permanece no formando e é uma mais-valia qualquer que seja o contexto em que se encontre.

10. Ao longo deste tempo o que é que aprendeu com a avaliação? Consegue identificar alguns aspetos (exemplo: mudança de atitude, mudança de métodos ou técnicas)?

Penso que cada vez mais a avaliação deve ser um processo simples, interno e prático. Deve privilegiar-se a autoavaliação e a auto consciencialização da aprendizagem por parte de quem aprende.

11. Costuma refletir sobre as suas práticas de avaliação? Em que medida esta reflexão se traduz numa mudança de práticas?

Sim, procuro tornar o processo de avaliação mais claro e acessível ao público-alvo em questão.

12. Se tivesse o poder de mudar alguns aspectos no processo de avaliação, o que seria?

Retiraria do processo de avaliação na formação profissional a avaliação formal sumativa com base em testes escritos. Se se pretende que o formando aprenda a saber, ser/estar e fazer numa (nova) profissão, a avaliação tem de privilegiar uma visão mais holística da aprendizagem.

Formadora FO Eng.Bio.

1. Quais os momentos que fazem parte da avaliação numa formação em que é formadora?

Os momentos que fazem parte da avaliação são: Avaliação inicial ou diagnóstica, Avaliação contínua ou formativa e Avaliação final ou sumativa.

2. Quais os métodos e técnicas de avaliação que privilegia na avaliação das aprendizagens? Porquê?

A avaliação é quase sempre uma avaliação realizada através de perguntas escritas, com recurso ao teste como instrumento de avaliação.

3. Nas formações financiadas há espaço para avaliar as competências transversais? De que forma é que são avaliadas? Se não há, considera que deveriam ser avaliadas? E de que forma considera que deveriam ser?

A avaliação de competências transversais não é realizada de uma maneira formal... Alguns temas transversais como ambiente, igualdade de oportunidades e de género são abordados ao longo das sessões quando oportuno mas não há uma avaliação focada nessas competências. Eventualmente poderiam ser avaliadas, mas isso implicaria uma estratégia bem estruturada e devidamente validada. Por exemplo a aplicação de questionários ou inquéritos com perguntas direccionadas para essas competências e que posteriormente permitissem fazer um estudo da população que frequenta as ações de formação e perceber qual o caminho que estamos a seguir em termos dessas competências transversais.

4. Nas formações não financiadas os métodos e técnicas de avaliação são idênticos aos das formações financiadas? Se sim, Porquê? Se não, quais são os que privilegia?

Sim são idênticos em termos de metodologia, embora sejam mais exigentes quando a formação é não financiada.

5. Sente alguma impotência nos processos de avaliação das aprendizagens? De que forma?

Sim. Gostaria de ver mais rigor na avaliação da aprendizagem. Dados os objetivos estratégicos e políticos muitas vezes impostos sinto que não há margem para o rigor que eu gostaria de ver... Acho que os formandos deveriam sentir que ao formador cabe facilitar o processo de aprendizagem, e ao formando cabe aprender. O formando tem que ser ativo na sua aprendizagem, se este entende que não quer, então obviamente não poderia ter sucesso na aprendizagem e então não alcançaria os objetivos.

6. Considera que os processos de avaliação das aprendizagens têm em conta a diversidade de pessoas que frequentam a formação? De que modo?

É assim, o processo de dinamização das sessões de formação sim tem em atenção, mas numa mesma turma que é muitas vezes heterogénea, a avaliação é para todos igual.

7. Costuma dar feedback aos formados acerca do trabalho que desenvolvem? Como?

Nas sessões de formação através da comunicação dos resultados da aprendizagem, e facultando a corrigenda.

8. Se algum formando tem dificuldades de aprendizagem utiliza outras estratégias ou técnicas com este especialmente? Quais?

Sim, estratégias que apelem ao dia-a-dia do formando tentando exemplificar as questões da formação com as suas vivências... Mas por vezes os formandos participam em formações para as quais não têm perfil, e aí a tarefa do formador está muito dificultada.

9. Como é que vê a postura, a atitude dos formandos nos processos de formação?

Há exceções, mas eu diria que 90% dos formandos manifestam uma atitude muito passiva relativamente á formação e um desinteresse que me assusta e me deixa frustrada como formadora.

10. Ao longo deste tempo o que é que aprendeu com a avaliação? Consegue identificar alguns aspetos (exemplo: mudança de atitude, mudança de métodos ou técnicas)?

Infelizmente dadas as circunstâncias que envolvem a formação profissional, nem sempre é possível fazer essa avaliação de forma rigorosa. Mas percebi que a formação deveria ser mais exigente, bem como os processos de avaliação da aprendizagem e se numa turma de 20, só 10 atingem os resultados é legítimo pensar que o formador pode não ter optado pelos melhores processos mas é igualmente legítimo pensar que temos formandos que não têm o mínimo interesse... e isto é o que se passa na maior parte das vezes, e assim é difícil...

11. Costuma refletir sobre as suas práticas de avaliação? Em que medida esta reflexão se traduz numa mudança de práticas?

Sim faço a minha reflexão e continuo a achar que devia ser mais rigorosa... Se me fosse permitido!

12. Se tivesse o poder de mudar alguns aspeto no processo de avaliação, o que seria?

O formando mais autónomo na aprendizagem mais responsabilizado pelos seus sucessos ou insucessos e uma avaliação com mais rigor... Se a formação é cofinanciada e os formandos porque assim o entendem não têm sucesso, na minha perspetiva ficariam impossibilitados de frequentar outras formações cofinanciadas pelo menos em 5 anos...

Apêndice 4 – Grelha de avaliação – para o formador (baseado nas ideias de Alves, 2004)

Grelha de avaliação – para o formador					
Avaliação dos formandos	Itens de avaliação	Sim	Quase todos (as)	Alguns (mas)	Não
	Estão definidos e enunciados os elementos avaliar?				
	Estão descritos os critérios de avaliação?				
	Existe determinados os instrumentos de avaliação a utilizar?				
	Os instrumentos de avaliação privilegiam as avaliações dos diferentes domínios de aprendizagem?				
	Durante o processo de avaliação estão a ser considerados os critérios de avaliação definidos?				
	Existem momentos de reflexão durante as sessões?				
	Há registos de avaliação constantes por parte dos formadores e dos formandos (por exemplo: grelhas de observação, exercícios de diagnóstico, testes – no caso dos formadores; grelhas de acompanhamento, supervisão, ações de melhoria – no caso dos formandos)				
	Há coerência entre os discursos e as práticas?				

Apêndice 5 - Grelha de observação para o formador (baseado nas ideias de Alves, 2004)

Grelha de observação para o formador			
Itens de avaliação	Sim	Não	Às vezes
Demonstra interesse, está atento			
Interage com os outros elementos da turma e com o formador, troca opiniões			
Segue as regras definidas pelo grupo			
Participa sem interromper os colegas e/ou o formador			
Respeita o trabalho dos outros			
Intervém oportunamente			
Compreende as atividades propostas			
Aplica os conhecimentos adquiridos			
Mobiliza os conhecimentos nas situações diárias			
Dá opinião sobre o tema proposto			
Tem iniciativa de procurar informação			
Comunica com bastante clareza			
Procura soluções para os problemas			
Empenha-se nas tarefas e completa-as			
Procura saber mais informações			
Consegue avaliar as atividades realizadas			
Tem consciência das suas dificuldades mas também dos seus pontos fortes			