

DM.
ANTU. 1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**MESTRADO EM COMPORTAMENTO
ORGANIZACIONAL**

**FORMAÇÃO
DE
FORMADORES A DISTÂNCIA
ESTUDO DE CASO**

Orientador:
Prof. Doutor Albino Lopes

Maria Helena Antunes
1996



Centro de Documentação do I.S.P.A.

Telf. 886 31 84

Reg. 9546

AGRADECIMENTOS

À equipa do CNFF, nomeadamente ao Dr. José Cardim, pelos contributos importantes dados para a elaboração do presente trabalho e pelas oportunidades oferecidas para o aprofundamento da minha experiência no âmbito da formação de formadores.

Ao Dr. António Mão-de-Ferro pelo apoio amigo prestado e pela viabilização das condições que permitiram a actual pesquisa;

Ao Professor Doutor Albino Lopes, orientador atento, disponível e empenhado, a quem dirijo um agradecimento muito especial.

À minha filha Joana , a quem dedico este trabalho.

ÍNDICE

	Pg.
RESUMO DA PESQUISA	
INTRODUÇÃO GERAL	
CAPÍTULO I	
Introdução.....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	3
1. Periodização do Desenvolvimento da Formação Profissional/ Formação de Formadores em Portugal	3
1.1. <i>Anos 60</i>	3
1.2. <i>Anos 70 até 1984/85</i>	14
1.3. <i>A partir de 1985/86</i>	22
1.4. <i>Em Síntese</i>	43
2. Entrevistas Exploratórias de Terreno.....	48
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	55
CAPÍTULO II	
Introdução	57
SUPORTE TEÓRICO	58
1. Formação de Formadores	64
2. Formação a Distância	72
3. Avaliação da Formação	80
4. Em Conclusão.....	107
CAPÍTULO III	
Introdução	109
MODELO DE ANÁLISE E DESENHO DA PESQUISA	111
1. Hipóteses da Pesquisa	111
2. Conceitos/Operacionalização dos Conceitos.....	113

	Pg.
CAPÍTULO IV	
Introdução.....	121
METODOLOGIA DA PESQUISA	122
1. Identidade e Papéis Assumidos pela Autora	123
2. Plano da Pesquisa	125
2.1. <i>Avaliação Interna da Acção</i>	125
2.1.1. <u>Recolha de Informação e Tratamento dos Dados</u>	133
2.2. <i>Avaliação da Eficácia do Modelo</i>	134
2.2.1. <u>Recolha de Informação e Tratamento dos Dados</u>	137
2.3. <i>Avaliação da Eficiência</i>	137
2.3.1. <u>Recolha de Informação e Tratamento dos Dados</u>	139
 CAPÍTULO V	
Introdução	140
ESTUDO DE CASO	
APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E	
CONCLUSÕES PARCELARES	141
1. Avaliação Interna da Acção	141
1.1. <i>Antes do Início da Acção de Formação</i>	141
1.1.1. <u>Apresentação dos Resultados</u>	141
1.1.2. <u>Discussão dos Resultados</u>	146
1.1.3. <u>Conclusões Parcelares</u>	149
1.2. <i>Durante a Acção de Formação</i>	149
1.2.1. <u>Apresentação dos Resultados</u>	150
1.2.2. <u>Discussão dos Resultados</u>	159
1.2.3. <u>Conclusões Parcelares</u>	162
1.3. <i>No Final da Acção de Formação</i>	163
1.3.1. <u>Apresentação dos Resultados</u>	163
1.3.2. <u>Discussão dos Resultados</u>	180
1.3.3. <u>Conclusões Parcelares</u>	192
1.4. <i>Follow-Up da Acção de Formação</i>	193
1.4.1. <u>Apresentação dos Resultados</u>	193
1.4.2. <u>Discussão dos Resultados</u>	197
1.4.3. <u>Conclusões Parcelares</u>	197
2. Avaliação da Eficácia do Modelo	199
2.1. <i>Apresentação dos Resultados</i>	199
2.2. <i>Discussão dos Resultados</i>	201

	Pg.
<i>2.3. Conclusões Parcelares</i>	203
3. Avaliação da Eficiência	204
<i>3.1. Apresentação dos Resultados</i>	204
<i>3.2. Discussão dos Resultados</i>	206
<i>3.3. Conclusões Parcelares</i>	207
 CONCLUSÃO GERAL	 208
LISTAGEM DE SUGESTÕES DE MELHORIA E DE MANUTENÇÃO A CONSIDERAR EM FUTUROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA	 213
 APÊNDICE	 214
LISTAGEM DAS ETAPAS PARA PROJECTOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA	 215
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 217
 LEGISLAÇÃO	 224
 GLOSSÁRIO	 226
 ANEXOS	

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Entrevistas/Análise de Conteúdo Temática às Entrevistas

ANEXO B: Aprovações e Despesas FSE Regionalizadas por Programa Operacional - IEFP/DAFSE

ANEXO C: Figuras Sinópticas referentes às dimensões do Conceito: Curso de Formação de Formadores a Distância de Tipo Misto

ANEXO D: Relatório Escrito da Psicóloga responsável pelo Processo de Selecção

ANEXO E: Grelha de Apreciação do Documento

ANEXO F: Relatório Escrito dos Especialistas de Tecnologia Video

ANEXO G: Relatório Escrito da Formadora definindo o Diagnóstico Inicial do Grupo

ANEXO H: Ficha de Apreciação

ANEXO I: Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Relatório Intermédio elaborado pelos Formandos

ANEXO J: Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Programa de Intervenção Formativa numa Área Profissional elaborado pelos Formandos.

ANEXO L: Relatório Escrito da Formadora com a Comparação do Desempenho dos Formandos nas duas Simulações Pedagógicas realizadas.

ANEXO M: Questionário “Avaliação Global da Acção” (contém Questionário de Auto-Avaliação).

ANEXO N: Relatório Final dos Coordenadores e Tutores da Acção

ANEXO O: Ficha de Apreciação - Follow-Up da Acção

ANEXO P: Dados referentes à Avaliação da Eficácia do Modelo

LISTA DE QUADROS

	Pg.
Quadro: As Novas Competências Profissionais	63
Quadro: Dificuldades e Linhas de Acção em Cursos de Formação a Distância	77
Quadro: Plano Geral de Avaliação do Curso de Form. Pedag. de Formadores a Distância	126
Quadro: Grelha de Análise das Autoscopias	128
:Quadro: Grelha para o Cálculo dos Custos Financeiros	138
Quadro-Síntese: Grelha de Apreciação. (20 Manuais).....	142
Quadro-Síntese: Grelha de Apreciação por Manual.....	143
Quadro-Síntese: Apreciação dos 16 Videos pelos Especialistas de Tecnologia Video	145
Quadro-Síntese: 1ª Ficha de Apreciação pelos 16 Formandos	152
Quadro-Síntese: 2ª Ficha de Apreciação pelos 16 Formandos	155
Quadro-Síntese: Apreciação do Relatório Intermédio elaborado pelos 16 Formandos	156
Quadro-Síntese: Apreciação dos Trabalhos sobre uma Intervenção Formativa numa Área Profissional	158
Quadro-Síntese: Programa da Acção e Metodologia Implementada	165
Quadro-Síntese: Material Pedagógico Didáctico : Manuais e Videos	167
Quadro-Síntese: Apoio Pedagógico, Funcionamento da Acção e Actuação dos Formadores em Sala	169
Quadro-Síntese: Classificação Global atribuída ao Curso	173
Quadro-Síntese: Questionário de Auto-Avaliação	175
Quadro-Síntese: Avaliação Somativa dos Formandos	179
Quadro-Síntese: Follow-Up da Acção	194
Quadro 1-A: Análise Intragrupo (Grupo Experimental)	199
Quadro 1-B: Análise Intragrupo (Grupo Controlo)	200
Quadro 2: Análise Intergrupo	200
Quadro: Custos Comparados do 1º Curso de Form. Pedag. de Formadores a Distância, de um Curso Presencial e de um a Distância (Difusão)	204

“Históricamente e tradicionalmente, a tarefa das disciplinas científicas tem constituído em ensinar como são e como funcionam os objectos naturais. Por outro lado, as escolas de engenharia têm-se ocupado do ensino do que diz respeito ao artificial: como fazer artefactos que possuam propriedades desejadas e como projectar. Os engenheiros não são os únicos projectistas profissionais. Projecta quem quer que conceba cursos de acção com o objectivo de transformar situações existentes em situações preferidas; a actividade intelectual que produz artefactos materiais não é fundamentalmente diferente da que prescreve remédios a um doente ou da que concebe um plano de vendas para uma companhia, ou uma nova política de bem estar social para um Estado”

Herbert Simon

RESUMO DA PESQUISA

A presente pesquisa relaciona-se com a eficácia e a eficiência da formação pedagógica de formadores desenvolvida no sistema de formação profissional inserida no mercado de emprego.

A formação pedagógica de formadores tem sido tradicionalmente assegurada de uma forma convencional/presencial, considerada como a mais eficaz.

Contudo, verifica-se que tem sido insuficiente, em termos quantitativos e regionais, para responder às actuais necessidades do país.

Face a este contexto, experimentou-se um curso de formação pedagógica de formadores a distância (com módulos presenciais nos domínios da relação interpessoal e das autoscopias), visando um melhor conhecimento sobre a eficiência sem por em causa a eficácia.

Comparou-se a situação experimental com uma presencial de controlo, aleatoriamente escolhida, através dos dados obtidos nas sessões de autoscopias (inicial e final).

Os dados obtidos sugerem que a formação a distância pode responder adequadamente às actuais necessidades de formação de formadores do país.

Abstract

The subject of the research is related to the efficacy and the efficiency of the pedagogical training of trainers within the non formal adult and continuing education system.

The pedagogical training of trainers has been traditionally ensured in a conventional and presential way, considered as the most effective.

Nevertheless, we are aware that such an approach is insufficient to the current country training needs in terms of quantity and geographical dispersion of the trainers.

Within this context, we experimented a distance pedagogical training of trainers course (with a few presential modules on the interpersonal skills training and the micro-teaching performance) aiming to get deeper understanding on the efficiency without setting aside the efficacy.

We compared the distance experimental situation with a presential control one, randomly choosed, through the reached data from the micro-teaching sessions (initial and final).

The experimental data points out some guidelines which allow more adequated approaches for the current country training of trainers needs.

INTRODUÇÃO GERAL

Os sistemas de formação profissional têm vindo a ser fortemente pressionados, nas últimas décadas, face à reestruturação generalizada das economias, nomeadamente a europeia, a adaptarem-se ao novo paradigma técnico-económico, centrado nas novas tecnologias da informação, que introduziu uma rápida obsolescência das competências profissionais e exigências crescentes de formação, não só inicial mas também contínua, dos trabalhadores.

Em Portugal, a integração na União Europeia veio reforçar esta tendência, sendo a formação profissional entendida cada vez mais como um vector nevrálgico ao desenvolvimento estratégico das organizações, tendo em vista responder a um mercado crescentemente agressivo, competitivo e com tendência a mundializar-se, o que vai exigindo a construção de novos padrões de competitividade e de emprego, através da modernização das empresas e do desenvolvimento das competências.

A intensificação e a generalização previsíveis da formação profissional irão, certamente, exigir a utilização de novas metodologias e técnicas formativas, capazes de assegurar, dentro de custos aceitáveis, a necessária qualificação dos recursos humanos.

A formação a distância aparece assim como a resposta indispensável para os sistemas de formação profissional, a que, obviamente, a formação de formadores, enquanto um dos seus principais sub-sistemas, não poderá ficar alheio.

O facto de já há alguns anos trabalharmos na formação de formadores inserida no mercado de emprego, levou-nos a questionar a eficácia e a eficiência do modelo presencial implementado entre nós, tendo em conta os novos desafios com que a formação profissional se depara.

Ao verificar-se que o referido modelo tem sido insuficiente, em termos quantitativos e regionais, para responder às actuais necessidades de formação de formadores do país, tornava-se relevante testar um novo modelo, ou seja, um curso de formação de formadores a distância.

Face a este contexto, e no decorrer da pesquisa, foi possível à autora aproveitar o lançamento de um curso de formação de formadores a distância (com módulos presenciais nos domínios comportamentais). Foi possível ainda introduzir aspectos que configurassem a situação como quase experimental, dada a possibilidade de poder ser

escolhida uma situação comparável, enquadrada em moldes convencionais, como elemento de controlo.

A comparação das duas experiências permitiria avaliar quer a eficiência quer a eficácia dos dois modelos de formação de formadores em confronto.

A situação convencional/presencial de controlo foi escolhida aleatoriamente e os respectivos dados foram obtidos, em cada caso, através das sessões de autoscopias (inicial e final).

Perseguíamos ainda como objectivo secundário da pesquisa a revelação das condições em que se obtiveram os graus de eficiência e de eficácia presumidos e provados, que fundamentassem a construção de uma listagem dos aspectos pertinentes a considerar em projectos de formação de formadores a distância.

Os dados obtidos sugerem que a formação a distância pode responder adequadamente às actuais necessidades de formação de formadores do país.

Assim, no primeiro capítulo, através da construção de uma periodização relevante do desenvolvimento da formação profissional e da formação de formadores no nosso país, e da realização de entrevistas exploratórias de terreno, define-se o problema da pesquisa.

O segundo capítulo explicita o quadro teórico de suporte à pesquisa, na integração das orientações recolhidas pelo estudo de três temas tratados pela literatura da especialidade: formação de formadores, formação a distância e avaliação da formação.

O terceiro capítulo apresenta o modelo de análise, contendo as hipóteses formuladas, e o desenho da pesquisa a implementar, no respeito pelas orientações anteriormente recolhidas.

O quarto capítulo apresenta a metodologia bem como o plano da pesquisa a desenvolver em três momentos, e relativos à avaliação do curso de formação de formadores a distância (avaliação interna da acção, avaliação da eficácia do modelo e avaliação da eficiência).

O quinto capítulo trata da apresentação e discussão dos resultados obtidos nos três momentos de avaliação considerados, bem como das respectivas conclusões parcelares.

Finalmente, na Conclusão Geral faz-se uma retrospectiva das grandes linhas do procedimento desenvolvido, realçam-se as principais conclusões formuladas e sugerem-se pistas para pesquisas posteriores.

CAPÍTULO I

Introdução

Por ter sido difícil encontrar bibliografia e estudos de terreno sustentados que permitissem a formulação de um problema de pesquisa na área em que nos propunhamos trabalhar - formação de formadores a distância, e seguindo a metodologia aconselhada para este tipo de situações (Quivy e Campenhoudt, 1992), optou-se por proceder a uma contextualização da pesquisa e a uma análise do pensamento de técnicos que se encontram no terreno, tendo-se efectuado junto deles entrevistas exploratórias de carácter semi-estruturado.

Assim neste capítulo, a partir da identificação dos parâmetros mais significativos de enquadramento, ao nível sócio-económico-político, do desenvolvimento da formação profissional e da formação de formadores inseridas no mercado de emprego (*),

(*) De acordo com a legislação portuguesa (ver Glossário), a *formação profissional* é um 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. A preparação referida consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitem a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.

A *formação de formadores* visa a formação de profissionais cujo perfil funcional integra competências técnico-científicas e pedagógico-didácticas adequadas à formação que ministra.

A *formação profissional inserida no mercado de emprego* é destinada especificamente a activos empregados, por conta própria ou de outrem, e desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego, cujo objectivo principal é o exercício qualificado de uma actividade profissional e é realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras.

Abrange a inicial e a contínua, nas suas diferentes modalidades.

pretendeu-se uma periodização histórica do referido desenvolvimento bem como a identificação dos efeitos produzidos com a política prosseguida.

Visava-se com esta periodização uma melhor e mais abrangente compreensão do contexto em que se desenvolveu a presente investigação, quando vigorava o Quadro Comunitário de Apoio para Portugal de 1990-93, bem como identificar a fase do desenvolvimento desta temática no nosso país quando se assiste a uma necessidade de fazer mais, melhor e mais rapidamente a formação profissional, garantindo os padrões de qualidade.

Esta pesquisa exigiu um esforço de sistematização de dados obtidos em fontes diversas, nomeadamente a recolha e tratamento de legislação significativa bem como de testemunhos recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas com actores intervenientes no processo (Anexo A).

Ao longo do texto sempre que se fala em formação profissional ou formação de formadores referimo-nos ao sistema inserido no mercado de emprego.

Os conceitos formação de formadores e formação pedagógica de formadores serão utilizados indistintamente, uma vez que a formação de formadores é centralmente uma formação pedagógica e por ser esta a que está em questão na actual pesquisa.

inflexão na estabilidade que tinha caracterizado a economia nacional e o início de uma fase de expansão.

A taxa de crescimento médio anual do PNB foi superior a 6%, atingindo 7% em 1964 e 1965, segundo Almeida e Barreto (1974).

A expansão pode ser em grande parte explicada pelo papel decisivo desempenhado pelo sector industrial (I Plano de Fomento 1953/58, II Plano de Fomento 1959/64, Plano Intercalar de Fomento 1965/67), no momento em que um aumento imprevisto de procura interna (remessas de emigrantes, turismo, consumo público para fins militares) e uma maior facilidade de exportação para os mercados da EFTA, deram uma nova dimensão a um mercado tradicionalmente exíguo.

De acordo com Almeida e Barreto (1974), a produção do sector industrial apresentou nesta década um aumento médio anual de cerca de 10%, enquanto o sector agrícola sofria um acréscimo médio anual entre 1 e 2%.

Tal crescimento deveu-se principalmente à produção de armamentos e outros bens de utilização militar e à estimulação da procura interna pela redistribuição de rendimentos induzida pelo aumento das despesas militares. Deveu-se ainda à dinamização de indústrias tradicionais (alimentares, têxteis e vestuário, madeira, mecânicas), à grandeza de alguns projectos realizados (fábrica de adubos, pasta de papel, unidades de construção mecânica) e à introdução de novas indústrias, nomeadamente em

sectores de ponta (indústria química, montagem de automóveis, electrónica, etc.), com recurso a capitais estrangeiros.

Segundo Pereira (1971), “no momento em que se impõe apetrechar o parque industrial e apoiá-lo cada vez mais no plano das infra-estruturas, as disponibilidades financeiras vão escassear e tem de se recorrer a capitais estrangeiros. No momento em que se torna imprescindível uma elevação decisiva do nível técnico das empresas, bem como a criação de novas unidades viradas para a exportação vai faltar a mão -de-obra”.

Vai faltar a mão-de-obra quer devido ao desemprego tecnológico resultante dos processos de reorganização económica em curso, acentuado pelo movimento de deserção da população rural para os centros urbanos, quer devido à emigração para os países europeus, como resultado dos desníveis salariais existentes e da eclosão da guerra colonial, quer ainda por inexistência de uma política enquadradora do mercado de trabalho. A população portuguesa registou mesmo um crescimento médio anual negativo de -0.21% entre 1960/70, a que não terá sido alheio a forte corrente emigratória verificada (*).

(*)

Evolução da População Portuguesa no Período 1950/70

Anos	EFFECTIVOS	CRESCIMENTO MÉDIO ANUAL EM %
1950	8.441.312	0.48
1960	8.851.289	-0.21
1970	8.663.252	

Fonte: Recenseamento da População, INE, Lisboa

Emigração Global - 1950/67

(em milhares de unidades)

Anos	Total
1950	31.900
1960	45.600
1966	131.100
1967	95.100

Fonte: Almeida e Barreto (1974), “Capitalismo e Emigração em Portugal”, 2ª Ed., Prelo Editora, Lisboa

Ou seja, a expansão da produção industrial baseada na utilização intensiva de uma mão-de-obra abundante, pouco qualificada e barata, em situação de sub-emprego, não poderia continuar.

Tornava-se urgente uma política de mão-de-obra que, nas palavras de Pereira (1971), retomasse “o controlo de um factor de produção que, através de uma forma de contestação indiscutivelmente poderosa - a fuga - ameaçava pôr em causa um precário equilíbrio existente”.

A formação profissional inserida no sistema educativo procurou corresponder a esta nova necessidade da indústria de um maior número de técnicos e trabalhadores especializados, tendo, entre os anos de 1950 e 1960, segundo Stoer (1986), “ocorrido o maior aumento do período do pós-guerra (de perto de 60.000 alunos) do nº de alunos que frequentavam escolas técnicas” e face ao “(...) crescente ênfase internacional do papel da educação na formação do “capital humano”.

Contudo, o mesmo autor reconhece que o sistema educativo, por desadequação estrutural, “não teve grande êxito no desempenho do seu novo papel - o de contribuir para o crescimento económico respondendo às necessidades de mão-de-obra”.

Foi neste contexto que, por necessidade de controlo da mão-de-obra e/ou de complemento das insuficiências formativas do sistema educativo, nascia, em 1962, a formação profissional inserida no mercado de emprego, com a criação do Instituto de

Formação Profissional Acelerada (IFPA), dependente da Direcção-Geral do Trabalho e Corporações (Ministério das Corporações e Previdência Social) através do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO).

Após a criação do IFPA, foi feito o recrutamento dos primeiros 10 professores (6 da metalo-mecânica e 4 da construção civil) no final de 1962 e dos primeiros 20 monitores em 1963, dois para cada uma das dez profissões em que já existiam professores.

A formação de formadores, no âmbito do Ministério das Corporações e Previdência Social, nascia assim em Portugal, sendo formalmente institucionalizada em 1965 (Decreto-Lei nº 46 173 de 13 de Janeiro de 1965, regulamentado pela Portaria nº 21 060 de 23 de Janeiro de 1965) com a criação do Centro Nacional de Formação de Monitores (CNFM) no interior do IFPA, na dependência directa do FDMO e em estreita colaboração com o Serviço de Formação Profissional do mesmo Fundo.

O CNFM tinha como principal atribuição, de acordo com o Artº 2º da referida Portaria, “a formação de monitores para a rede dos centros estatais de formação profissional acelerada, para os centros de aprendizagem e para os centros de formação profissional dos organismos corporativos e das empresas e ainda a preparação de

outros especialistas destinados às necessidades do FDMO ou de qualquer dos organismos dele dependentes”.

Competia-lhe ainda “o estudo dos aspectos de ordem técnica relacionados com o seu próprio funcionamento, com o IFPA e com o serviço de formação profissional do FDMO, nomeadamente no que se refere à elaboração de progressões, provas para exames finais, concepção e preparação do material didático apropriado e apetrechamento dos centros”.

O pequeno núcleo de formação de formadores então criado estava assim predominantemente orientado para a formação de monitores internos em serviço nos centros de formação profissional. Em 1964 começou a funcionar o Centro FPA nº1, em Xabregas (onde hoje se encontram os serviços centrais da Formação Profissional do IIEFP) , a que se seguiram o Centro FPA nº2 - Porto, centro FPA nº3 - Seixal, Centro FPA nº4 - Venda Nova...

Praticava-se um sistema de recrutamento para os futuros monitores muito exigente, a partir de profissionais altamente qualificados e com experiência profissional de pelo menos cinco anos. O perfil de entrada definido era confirmado através de provas práticas e teóricas.

O facto do IFPA ter sido criado com autonomia administrativa e financeira (situação rara na época) permitiu estabelecer vencimentos para as duas categorias profissionais existentes (professores e monitores) acima da média remuneratória da função pública da época. Criava-se desta forma um serviço de elite, fortemente fechado e selectivo.

Como nos afirmou o Professor Xavier, um dos primeiros dez professores do CNFM, “os indivíduos após o recrutamento iam para o Instituto onde tinham basicamente formação pedagógica visando a sua profissionalização como formadores. Ou seja, em primeiro lugar certificávamo-nos que eram bons profissionais e depois eram “transformados” em formadores.

Costumávamos dizer que exercer uma profissão e ensiná-la são duas actividades completamente diferentes”.

Os futuros monitores eram sujeitos a uma formação didáctico-pedagógica específica (Curso de Formação Pedagógica de Monitores FPA) e de longa duração (560 horas).

O SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ACELERADA - FPA

O sistema implementado, com o trabalho conjugado dos:

- professores, a quem competia a elaboração dos programas de formação, a formação dos monitores e o controlo técnico-pedagógico dos centros, e dos
 - monitores, que desenvolviam os programas elaborados directamente na formação dos formandos,
- desenvolvia uma formação mista técnico-pedagógica, com recurso a métodos activos e altamente racionalizados.

Baseava-se no programa específico da ANIFERREMO francesa (posteriormente AFPA), “por forma a permitir a rápida qualificação inicial dos trabalhadores, sem prejuízo do nível qualitativo exigido e com a devida consideração pelas condições fisiológicas e psicotécnicas de cada profissão” (Decreto-Lei Nº 46 173 de 23 de Janeiro de 1965).

A formação de monitores era predominantemente ligada a trabalhos muito práticos, concretos e muito orientados para profissões manuais das áreas metalo-mecânica, electricidade e dos serviços. Seguiu de perto o sistema FPA, desenvolvido em França na sequência da 2ª Guerra Mundial e face à necessidade da reconstrução económica.

Este sistema reclamava-se de ter as suas raízes longínquas na filosofia racionalista de René Descartes (séc.XVII) e, mais proximamente, nos princípios psicopedagógicos formulados em 1930 pelo engenheiro e psicotécnico suíço Alfred Carrard , no âmbito de uma perspectiva de organização científica do trabalho.

Os preceitos metodológicos de Descartes:

- I. Nunca aceitar como verdadeira qualquer coisa sem a conhecer evidentemente como tal,
- II. Dividir cada uma das dificuldades que se tenha de abordar no maior número possível de parcelas que sejam necessárias para melhor as resolver,
- III. Conduzir por ordem os pensamentos, começando pelos objectos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir gradualmente até ao conhecimento dos mais compostos,
- IV. Fazer sempre enumerações tão completas e revisões tão gerais que se tenha a certeza de nada omitir,

conjugados com princípios pedagógicos de Carrard:

- I. Tornar sensíveis as coisas, de maneira concreta e sugestiva,
- II. Não demonstrar senão uma coisa nova de cada vez,
- III. Não deixar nunca instalar-se um mau hábito e fazer exercitar o movimento depois de bem compreendido até que o aprendiz possa executá-lo automaticamente (até que se torne reflexo),
- IV. Não deixar nunca enfraquecer a intensidade de concentração; para o que se deverá variar suficientemente as lições e os exercícios,
- V. Manter o interesse continuamente desperto graças a um conhecimento aprofundado de cada aluno e à indicação constante do objectivo a atingir,

constituíram os parâmetros orientadores do trabalho pedagógico em FPA.

O pressuposto taylorista de que todo o trabalho manual, qualificado ou não, podia ser organizado de uma forma mais racional a partir de um estudo técnico-analítico dos diferentes postos de trabalho, que tinha permitido uma autêntica revolução da produtividade, era agora aplicado ao campo da formação profissional, após as boas provas que tinha dado na qualificação rápida dos trabalhadores, na América ao tempo das 2 guerras mundiais.

ingresso (...); finalmente por adoptar uma tipologia de cursos que quase se restringia às acções de Qualificação Profissional de Adultos” (Vieira, 1995).

Contudo, tal demarcação foi mais formal do que real, sendo o sistema redutível à simples transmissão e aprendizagens de competências, eminentemente técnicas, como se de formação profissional escolar recorrente se tratasse.

1.2. Anos 70 até 1984/85: A Agudização das Contradições da Economia Portuguesa em ambiente de Crise Económica Mundial e as Mudanças dos Públicos e Objectivos da Formação Profissional na Crítica ao Sistema FPA.

Como afirmaram Almeida e Barreto (1974) “ o período de relativa expansão económica por que passou a economia portuguesa começa a sofrer um estrangulamento por volta de 1965. Na situação de esgotamento do quadro estrutural da economia, agravada a questão agrária, iniciado o fenómeno da falta de mão-de-obra, os factores de expansão revelam as contradições neles contidas e manifestam-se agora como factores essencialmente de inflação”.

Ou seja, no início da década de 70, apesar das preocupações de modernização das estruturas produtivas e dos incentivos governamentais à indústria, contidos no III Plano de Fomento 1968/73, visando uma maior competitividade nos mercados

internacionais, nomeadamente europeus, a economia portuguesa continuava a ser uma das menos evoluídas da Europa.

Debatia-se com:

- a incapacidade empresarial de articular as exigências da nova política industrial de abertura ao exterior com a manutenção da guerra colonial,
- a impossibilidade de assegurar a necessária qualificação socio-profissional dos trabalhadores á luz de uma política salarial baseada em baixos salários e desigual repartição de rendimentos pelos factores de produção,
- um surto inflacionista grave determinado pelo aumento em flecha das despesas militares.

Estas debilidades estruturais agravaram-se com o impacto da crise económica mundial despoletada pelo aumento dos preços do petróleo decretado pelos países da OPEP em 1973.

Esta crise teve importantes repercussões ao nível do aumento do desemprego, da inflação e do cancelamento da emigração por parte dos países europeus, que desenvolveram medidas para repatriar os emigrantes.

É neste contexto de crise económica mundial e de agudização das contradições socio-económico-políticas internas no momento em que se pretendia um relançamento da indústria portuguesa, que se assistiu a mudanças nos públicos e nos objectivos da formação profissional.

Segundo Vieira (1995) “emergem as primeiras preocupações generalizadas com a formação do trabalhador ao longo da sua vida activa (...), entram em cena novos actores da formação extraescolar (Instituto Nacional de Investigação Industrial - INII), dirigindo-se a outros públicos (quadros das empresas e da administração pública) e perseguindo objectivos não de qualificação mas de aperfeiçoamento e de reciclagem”.

Estas novas preocupações com a formação contínua dos trabalhadores e com a formação de empresa, decorrentes de uma nova política industrial mais liberal, contrapunham-se ao anterior sistema FPA dirigido fundamentalmente para a qualificação inicial de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Acrescia que a investigação sobre a aprendizagem dos adultos, iniciada na década de 50, onde se destacavam, segundo referência de Knowles (1990), os trabalhos desenvolvidos por Overstreet (1949), Knowles (1950), Brunner (1954), Kidd (1959), Gibb (1960) e Miller (1964), entre outros, começava a dar frutos.

Desenvolveu-se um novo conceito, a andragogia, e um novo modelo andragógico da educação de adultos suportado em postulados radicalmente diferentes dos do pedagógico, tendo em conta a especificidade do adulto (ser autónomo, em actualização, centrado em problemas reais) em processo de aprendizagem. Defendia-se crescentemente a necessidade de implementar metodologias activas, experimentais, actividades de troca de experiências, de simulações e de resolução de problemas, capazes de rentabilizar a aprendizagem dos adultos em formação.

Começava assim uma crítica ao método FPA, pondo-se em causa:

- os seus princípios, por exemplo “ir do simples ao complexo”,
- a falta de autonomia dos monitores e professores e
- o seu carácter estritamente utilitarista, a sua rigidez e uniformidade, não tendo em conta as necessidades concretas de uma formação de base de adultos mais alargada e contextualizada profissional e culturalmente.

Como nos afirmou o Professor Xavier “o método FPA era tido como a “canga” do formador. Este não tinha nenhuma autonomia; era obrigado a cumprir religiosamente o programa e os princípios. No Brasil e em Itália ainda era bem pior - não só tinha de cumprir o programa como tinha de cumprir o plano de sessão feito por outro. Nem o plano de sessão tinham autonomia para fazer...”.

Entretanto a rede de centros estatais que tinha alargado desde 62/64 até 67/68, a partir desta data ficou cristalizada como resultado da conjugação de dois factores:

- os custos elevados de formação interna dos formandos e, por outro lado,
- a diminuição do orçamento disponível, mercê das despesas com a guerra colonial.

Igualmente a partir de 72/73 cessaram os recrutamentos de monitores e professores, na sequência da referida paralização da rede de centros estatais (houve, pois, dez anos de recrutamento regulares).

A Revolução de Abril de 1974 deu-se em plena crise internacional, com as dificuldades da economia portuguesa a persistirem, o que reforçou o quadro de relativa estagnação anteriormente descrito.

A organização do trabalho essencialmente taylorista e baseada na standartização estava a chegar ao fim.

O país registou após 1975 elevadas taxas de desemprego, em consequência do aumento da taxa de actividade feminina, do retorno de nacionais das ex-colónias, da desmobilização de milhares de indivíduos e das medidas de repatriação tomadas pelos países europeus, eles próprios confrontados com a crise.

As empresas vivem grandes dificuldades, as elevadas taxas de inflação permanecem, o déficit da balança comercial cresceu, a balança de pagamentos apresentava saldos negativos, registaram-se quebras no turismo e na remessa dos emigrantes, fruto de falta de confiança na economia portuguesa.

A paralização da formação profissional foi reforçada com a revolução de 1974, mantendo-se o seu nível de produção reduzido.

Em 1975 existiam somente 14 centros de formação profissional no país, que com os seus 178 monitores formaram, segundo o método FPA, num período de 10 anos (1965/75), um efectivo de 8.246, de acordo com os dados do relatório da UNESCO (1975) sobre Portugal.

Nesse mesmo relatório eram sugeridas novas orientações para a formação profissional em Portugal: formação-produção, formação na empresa e alargamento da formação.

Defendia-se a necessidade de desenvolver métodos de intervenção mais adaptados e mais flexíveis do que os do FPA, nomeadamente os da formação modular.

Em 1976 foi negociado pela Direcção de Serviços de Formação Profissional um projecto PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), cuja agência

de execução é a OIT, envolvendo uma missão técnica em Portugal, coordenada por Victor Bally, visando fomentar o aparecimento de estruturas de formação na empresa para o desenvolvimento dos seus recursos humanos.

Obtiveram-se importantes resultados com o projecto, como:

- a criação de uma Unidade de Formação na Empresa (UFE), que desenvolvia acções de formação pedagógica de monitores para as empresas (manteve-se em funcionamento entre 1977 e 1981);
- o aperfeiçoamento pedagógico dos formadores dos Serviços feito em OIT/Turim, que permitiu, por exemplo, a introdução da Autoscopia na formação de formadores;
- o acesso aos sistemas modulares de formação (SENAI e Sistema de Formação MES - Modules of Employable Skill, na altura a ser concebido e desenvolvido pela OIT, em Génève).

Com o crescimento nas empresas de actividades formativas a UFE vocacionava-se para dar respostas a estas crescentes solicitações, através de acções de carácter técnico e pedagógico de 420 horas que seguiam de perto os programas modulares de formação de formadores da OIT/Turim e do SENAI/Brasil.

Em 1979 foi extinto o FDMO (Decreto-Lei nº519-A2) e criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional - IEFP, na dependência tutelar do Ministério do Trabalho e Segurança Social, com o intuito de participar na concepção e assegurar a execução, de uma forma mais integrada e eficaz, das políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo Governo.

Nos primeiros anos da década de 80 mantêm-se os estrangulamentos macroeconómicos já referenciados na década anterior, registando-se, de acordo com Morales (1986):

- deterioração da balança de transacções correntes, cujo déficit atingiu 3,2 biliões de dólares em 1982,
- manutenção a níveis elevados da dívida pública,
- déficit da balança de pagamentos, que representava 13,5% do PNB em 1982,
- uma dívida externa de 13,5 biliões de dólares em 1982,
- taxas de inflação sempre acima de 20%, de 1977 a 1982.

Tais estrangulamentos, em parte explicados pela dependência externa e estrutural da economia portuguesa em bens alimentares, energia e tecnologia, afectavam as condições de funcionamento e de desenvolvimento da actividade produtiva,

dificultando a reafecção dos recursos indispensáveis à reestruturação do sistema produtivo.

Para além destes estrangulamentos de natureza financeiro-estrutural, a economia portuguesa confrontava-se ainda, como realçou Soares (1986), com “a escassez de mão-de-obra, nomeadamente ao nível dos operários e dos quadros médios. E tal escassez será ainda mais notória se face à recuperação económica já encetada por alguns países, o nosso país puder, no curto prazo, dar início a projectos industriais de avançado nível tecnológico”.

1.3. A partir de 1985/86: A Recuperação da Economia Portuguesa no Novo Contexto Comunitário e o Relançamento da Formação Profissional/Formação de Formadores, no Reconhecimento do seu Papel-Chave para o Desenvolvimento. O Desafio da Formação na Empresa e a Implementação da Formação Modular

A dinâmica imprimida pelo processo de adesão à Comunidade Europeia, conjugada com uma envolvente externa favorável, e depois de atingidos os objectivos do acordo de estabilização com o Fundo Monetário Internacional em 1983/84 (*), permitiram

(*) De salientar, a redução na taxa de inflação para cerca de 9,5% em 1987/88, segundo os dados do PDR 1989-93.

que a economia portuguesa encetasse um processo de recuperação que se traduziu num crescimento médio de 4,5%, após 1986 (1,5 pontos percentuais acima da média comunitária). Contudo, apesar deste bom ritmo de crescimento, a economia portuguesa revelava importantes desfazamentos e debilidades, em matéria de eficiência económica, quando comparada com os indicadores estatísticos comunitários.

Como foi salientado no Plano de Desenvolvimento Regional (PDR) 89-93, para além das fragilidades no domínio das infraestruturas básicas e dos ritmos lentos de renovação do parque industrial, Portugal continuava a apresentar um “atraso comprometedor” ao nível da qualificação da força de trabalho, com incidência directa nos baixos níveis de produtividade.

Assim:

- a taxa de analfabetismo era de 15% em Portugal e de 3.6% na Comunidade;
- a taxa de escolarização portuguesa só se aproximava dos valores médios da Comunidade no caso da escolaridade básica, apresentando o valor mais baixo, no conjunto dos doze, no ensino superior;
- a duração média dos estudos da população activa é de 4,5 anos em comparação com 7,6 na Comunidade;

- a participação das despesas de investigação e desenvolvimento no PIB apresentava o 2º valor mais baixo (0,6%) entre os países comunitários;
- a percentagem de dirigentes, quadros superiores e médios e profissionais altamente qualificados nas empresas era apenas de 13%;
- 64% dos trabalhadores por conta de outrem tinham em 1986, quanto muito, o ensino básico primário.

A debilidade da qualificação da mão-de-obra portuguesa, a falta de quadros técnicos intermédios, conjugadas com a profunda e rápida evolução de novas tecnologias, que exigiam a actualização e reconversão profissionais, vieram reforçar, segundo Emídio (1986), “a necessidade de elaboração de políticas globais de médio e longo prazos nos domínios da formação”.

Tornava-se urgente, numa estratégia de “salto tecnológico”, desenvolver os sistemas de formação profissional, adaptando-os à estratégia industrial.

A formação profissional surgia assim como uma das determinantes essencial ao desenvolvimento.

Defendia-se crescentemente a necessidade de associar as empresas ao sistema de formação profissional e de garantir a coordenação desse novo sistema.

Silva (1986) afirmava que a formação profissional e técnica era uma das áreas centrais para que a economia portuguesa encontrasse o caminho do desenvolvimento sustentável “dado o desajustamento existente entre a estrutura das necessidades e da oferta de mão-de-obra e a sua decisiva contribuição para a mudança das mentalidades, no sentido de maior abertura à inovação, e para a difusão das novas tecnologias. Deve recorrer-se mais intensamente às associações empresariais e às empresas públicas e privadas para a intensificação da formação profissional e devem afectar-se mais recursos às vias profissionalizantes e ao ensino técnico”.

Com a chegada dos apoios financeiros comunitários, primeiro os das ajudas de pré-adesão e depois os do FSE, o sistema de formação revitalizava-se, após a cristalização vivida no pós-25 de Abril e até praticamente 1984.

Apareceram novas iniciativas e arrancaram novos sistemas quer do lado da educação (relançamento do Ensino Técnico-Profissional - 1983/84) quer do lado do trabalho (Lei da Aprendizagem - 1984).

Começava-se a pensar na reformulação de todo o aparelho da formação profissional.

Em 1985 publicava-se o Decreto-Lei nº 165/85, mais conhecido pela “Lei da Formação em Cooperação”, onde se definiam as grandes linhas orientadoras da nova política de formação profissional em tempos de pré-adesão à Comunidade, assumindo o Estado a obrigação de “prestar apoio técnico, pedagógico e financeiro a quaisquer entidades dos sectores público, cooperativo ou privado que desenvolvam ou venham a desenvolver acções de formação profissional”.

Assumia-se que o “cliente” em formação profissional não é somente o formando, mas antes um sistema mais alargado ao nível da própria organização empresarial onde ele se insere.

A formação profissional passava a ser formalmente encarada como “agente essencial ao desenvolvimento e não como simples factor de ajustamento entre a oferta e a procura de emprego (...)”, apresentando-se como “uma tarefa a ser participada por todos os agentes sociais e económicos (...)”.

Desta forma se tentava disciplinar e normalizar o apoio técnico-financeiro do Estado à formação profissional, através da celebração de protocolos e acordos e enquadrado pelos 17 programas estabelecidos (Art.5º-1).

Uma das áreas programáticas definidas era a de “Acções de formação de formadores, conceptores de programas, agentes de desenvolvimento e técnicos de orientação profissional” (Art.5º -1-p).

Em 1985 (Decreto-Lei nº 247/85) saíam os novos Estatutos do IEFP. No respeito pela ratificação por Portugal da Convenção nº 88 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, foi-lhe conferida um maior grau de independência e flexibilidade estrutural e instituída a gestão tripartida (trabalho, finanças e plano e desenvolvimento regional), com representação dos parceiros sociais com assento no Conselho Permanente de Concertação Social.

Em 1986 (Decreto-Lei nº 656/86), com a nova estrutura orgânica dos serviços centrais do IEFP, foi criado o Centro Nacional de Formação de Formadores - CNFF (herdeiro do antigo CNFM), na área da formação profissional do Instituto.

Ao CNFF competia, de acordo com o artigo 20º do referido decreto-lei, nomeadamente:

- a) desenvolver as capacidades de estudo e investigação nos domínios da psicopedagogia e da psicossociologia aplicadas à formação profissional;
- b) conceber e promover a elaboração da documentação pedagógica que

constitua o suporte da formação inicial e formação contínua dos formadores como agentes de mudança;

- c) conceber e planificar os cursos de formação de formadores e de outro pessoal técnico de enquadramento;
- d) programar, desenvolver e avaliar as acções de formação de formadores nas suas componentes técnica e pedagógica;
- e) proceder ao controlo técnico e pedagógico da formação desenvolvida nos diversos centros e sistemas de formação da responsabilidade do IIEFP;
- f) estudar, conceber e produzir os meios audio-visuais necessários ao desenvolvimento das acções formativas, de informação e divulgação.

Avançou-se para a construção de mais centros de formação profissional, uma vez que a rede de centros existente não era suficiente para ter uma intervenção expressiva a nível nacional; numa primeira fase construíram-se mais dez e, depois estes foram-se multiplicando, já com o apoio financeiro da Comunidade, até aos 57 actuais (24 de Gestão Directa e 33 de Gestão Participada), passando o IIEFP a tutelar uma importante estrutura formativa e a constituir-se como a entidade promotora por excelência da formação profissional extraescolar em Portugal.

Entretanto o IEFP, na sequência da negociação feita em finais de 1984 de um segundo PNUD, com a OIT/Turim, visando a criação de um verdadeiro sistema modular português, ficou dotado de um Programa Modular de Formação de Formadores que, desde então, influencia decisivamente tudo o que nesta área se tem vindo a fazer entre nós.

Ficou igualmente dotado do Laboratório Laval, dispositivo de formação na área da produção e exploração de audiovisuais didácticos ligeiros.

Assim, a partir de 1986 e na sequência da alteração profunda da política de formação verificada em Portugal com a adesão à Comunidade Europeia, com o surgimento do FSE, deixou de se ter uma política de formação essencialmente centrada na execução pelo Estado, para se financiar, em simultâneo, as empresas para que estas desenvolvessem a formação.

A execução da formação passou a abranger um vasto e mais diversificado conjunto de intervenientes, registou-se uma crescente procura dos cursos de formação de formadores por empresas e centros de formação externos ao IEFP.

A crescente integração das acções de formação no quotidiano da empresa, principalmente em empresas com mais de 500 trabalhadores, manifestava-se em inovações na organização da formação e numa maior preocupação com o processo pedagógico, com reflexos na procura acrescida da referida formação.

A capacidade de aprender, desde sempre considerada condição indispensável para a sobrevivência individual, começava lenta mas gradualmente a ser reconhecida como condição igualmente indispensável para a sobrevivência organizacional.

Esta tendência ia introduzindo um desvio entre o público inicialmente esperado pelo IEFP (monitores de novos centros estatais a quem haveria de dar formação técnico-pedagógica) e o emergente após 1986 (monitores eventuais de empresas, de centros de formação externos).

Tal obrigou a que o IEFP/CNFF abandonasse a política inicial de resposta individualizada, casuística, de conteúdo técnico-pedagógico e com cursos de longa duração, para passar a desenvolver uma actividade mais alargada quantitativamente, com acções de mais curta duração, orientadas crescentemente para a componente pedagógica e crescentemente normalizadas.

A par de uma acção de formação orientada para formadores profissionais, que interessava ao IEFP, começou a desenvolver-se uma acção de formação orientada para os formadores das próprias empresas, empresas que estavam a ser subsidiadas para fazer a formação.

Esta formação centrava-se fundamentalmente em conteúdos pedagógicos uma vez que se partia do princípio de que as empresas tinham técnicos qualificados e com experiência profissional e que seria desejável que adquirissem um complemento de formação ao nível pedagógico que lhes desse um conhecimento básico da pedagogia de adultos. A formação passou a oferecer condições orgânicas que permitissem a frequência dos cursos por esses técnicos, ou seja, uma oferta de formação que se adaptava às necessidades de clientes que estavam a trabalhar em empresas produtivas e que só podiam ir à formação durante uma ou duas semanas e não durante meses.

No Plano de Desenvolvimento Regional (PDR) 1989-93 formulado, na sequência das exigências contidas na reforma dos fundos estruturais a partir de 1989, as questões do Emprego e Formação Profissional conheceram um tratamento destacado, constituindo-se como um dos eixos das intervenções operacionais negociados com a Comunidade no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio para Portugal (1990/93) e, posteriormente, traduzido em 14 Programas Operacionais.

Coube ao IEFP a gestão destes programas em três vertentes:

- análise da qualidade técnica e da razoabilidade financeira das ações propostas;
- acompanhamento técnico-pedagógico no decurso das ações de formação,

- avaliação e orientação de cada programa ajustando a sua execução aos objectivos e adequando-o permanentemente às necessidades do mercado de emprego,

que, com um cofinanciamento público-comunitário e nacional (65% pela parte comunitária - FSE e 35% pelo Estado Português - Segurança Social), visavam “melhorar a formação profissional, na dupla lógica do aperfeiçoamento da qualidade técnico-pedagógica e do efeito estruturante na economia”, como se podia ler no Novo Quadro de Apoio ao Emprego e Formação Profissional de 1990-93.

O IEFP associava desta forma ao seu papel de entidade promotora o de entidade financiadora e avaliadora por excelência da formação profissional inserida no mercado de emprego em Portugal. Esta concentração de papéis permitia antever sérias dificuldades ao nível da compatibilização de interesses potencialmente divergentes e estará, porventura, na origem da ineficácia do IEFP.

A gestão do Sub-Programa Operacional 2.3. - Formação de Formadores, que visava melhorar a qualidade da formação, através do aperfeiçoamento técnico-pedagógico dos formadores e do desenvolvimento de recursos didácticos e metodologias de intervenção e que tinha como principais objectivos:

- contribuir para o incremento da qualidade da formação através do aperfeiçoamento e qualificação de formadores e outros quadros, nos domínios pedagógico, organizativo e técnico;
- apoiar a introdução de novos modelos e métodos pedagógicos, através de acções de informação e formação;
- desenvolver recursos didácticos e metodologias de formação e organização das acções;
- aprofundar o conhecimento dos público-alvo e suas necessidades de formação e desenvolver metodologias a eles ajustadas;
- reforçar as acções de controlo e avaliação da formação;

deu ao IEFP responsabilidades acrescidas no âmbito da formação de formadores e implicou uma reorientação da sua actuação.

Reorientação no sentido de responder às necessidades sempre crescentes de formação de formadores, nomeadamente dos “ocasionais”, frequentemente técnicos qualificados das empresas, mas sem formação pedagógica, e que incluíam nas suas funções a transmissão do seu saber ou do seu saber-fazer; necessidades essas que eram, em boa parte, reforçadas pela própria expansão dos programas de formação tutelados directamente pelo IEFP.

Reorientação que se traduziu numa maior normalização dos cursos (estabelecimento dos curricula-tipo, por exemplo) em ordem à sua futura descentralização e difusão, na criação de núcleos de formadores certificados (Bolsa de Formadores), na intensificação da produção de recursos didáticos de apoio às acções desenvolvidas e a um intercâmbio com a investigação e as universidades.

Uma das orientações prosseguidas era a de generalizar a formação pedagógica de ciclo curto, através de acções de 2 a 3 semanas, de forma a ir criando uma cultura pedagógica, uma didática, ajustada às empresas.

Paralelamente, reservava-se ao CNFF/IEFP a selecção e a formação de um segmento de maior qualidade que era a formação de formadores dos futuros monitores (acções de 16 semanas - 560 horas) e que ingressavam na Bolsa de Formadores.

As acções, no nosso entender, inscreviam-se num modelo andragógico de formação de adultos, de inspiração cognitivo-humanista.

Modelo andragógico, porque se preocupava em operacionalizar as condições facilitadoras da aprendizagem dos adultos e decorrentes dos resultados da investigação sobre esta matéria. Tais condições podem ser sucintamente referidas seguindo a sistematização, em 10 factores inter-relacionados, proposta por Sheal (1989, p.13).

Segundo o autor, os adultos aprendem melhor:

1. num clima de aprendizagem informal e não ameaçador,
2. quando querem ou necessitam de aprender algo,
3. quando as suas necessidades individuais de aprendizagem e estilos de aprendizagem são respeitados,
4. quando os seus conhecimentos anteriores e experiência são valorizados e utilizados,
5. quando têm oportunidade de desenvolver algum controlo sobre os conteúdos e actividades de aprendizagem,
6. através de uma participação activa, mental e fisicamente, nas actividades de aprendizagem,
7. quando é estabelecido o tempo necessário para a assimilação da nova informação, para a prática de novas competências ou para o desenvolvimento de novas atitudes,
8. quando têm oportunidades para praticar ou aplicar com sucesso o que aprenderam,
9. quando se focaliza o trabalho em problemas relevantes e realistas e na aplicação prática da aprendizagem,
10. quando existe acompanhamento e medidas de avaliação do desempenho de forma a que os formandos se apercebam do progresso feito em direcção aos seus objectivos.

Modelo de inspiração *cognitivo-humanista* porque preocupado em aplicar integralmente os princípios psicopedagógicos e as técnicas de ensino-aprendizagem emergentes das teorias cognitivas e humanistas de aprendizagem, que poderemos, com Tavares e Alarcão (1989, p. 93), resumir no seguinte quadro:

Teorias da Aprendizagem	Princípios Psicopedagógicos	Técnicas de Ensino-Aprendizagem
Cognitivas	Motivação Desenvolvimento de Expectativas Condições de Conhecimento Intuitivo (“insight”) Compreensão Relacionamento do “Novo” com o “Adquirido” Sistematização Transferência para Situações Novas, Idênticas	Ensino pela Descoberta Ensino por Descoberta Guiada Pedagogia do Projecto Questionários Orientadores Debates, Discussões, Estudos de Casos, etc.
Humanistas	Aprendizagem Centrada no Formando Auto-Aprendizagem e Auto-Avaliação Aprendizagem dos Sentimentos, dos Conceitos, das Habilidades Ajudar a “Tornar-se Pessoa” Atmosfera Emocional Positiva, Empática	Ensino Individualizado Discussões, Debates Painéis, Simulações Jogos de Papéis Resolução de Problemas, etc

Privilegiava-se igualmente a dinâmica e a interacção grupal (12 a 16 formandos) e pretendia-se que os formandos adquirissem competências no domínio pedagógico-didático, o desenvolvimento de capacidades de animação, programação e avaliação de sessões de ensino-aprendizagem em função de objectivos previamente definidos.

Foi criado igualmente um sub-projecto de apoio à formação individual que permitia o financiamento de estágios no estrangeiro a indivíduos ligados a qualquer organismo formativo.

O reflexo conjugado deste processo no número de formadores é notório, embora permaneça difícil a sua caracterização e quantificação rigorosas, atendendo à

desarticulação dos diferentes sistemas de formação, à dispersão das acções por promotores muito diversos e ao carácter eventual da actividade desenvolvida.

Cardim (1991) estimava em mais de 30.000 o efectivo de formadores em 1988 (o qual teria crescido, só entre 1985 a 1986, de 10 vezes), constituído predominantemente por formadores eventuais, muito orientados para a formação de activos, com pouca experiência e sem formação pedagógica, mas com conhecimento de empresa e actualizados tecnicamente.

Segundo o mesmo autor, somente 2.000 a 3.000 formadores desse efectivo teria experiência e formação pedagógica e dedicação exclusiva à formação em escolas, centros de formação, do Estado ou empresas.

A explosão das actividades de formação na empresa, a partir de 1986, levava assim ao recrutamento massivo de formadores tecnicamente competentes, mas sem qualificação pedagógica.

Segundo Carvalho (1991) tais formadores “passaram a desenvolver a sua actividade com um amadorismo notório e a título transitório ou ocasional (estima-se que mais de 80% dos monitores existentes o sejam a título ocasional). Esta população de monitores precários tende a assumir comportamentos pedagógicos ingénuos e baseados em lugares-comuns, veiculados por uma tradição pedagógica baseada na imitação” e com desconhecimento de toda a pesquisa psicopedagógica desenvolvida, nomeadamente a

partir da 2ª Guerra Mundial, que tem permitido uma maior compreensão do que é aprender, nomeadamente em situação real, acrescentaríamos nós.

As orientações relativas à formação de formadores no IEF, passaram, assim, por internamente se privilegiar a formação contínua de técnicos e dirigentes de formação profissional e a generalização da formação pedagógica curta aos monitores eventuais (técnicos de empresas e das organizações, em geral), e pela execução de acções por promotores externos, através de uma linha de financiamento próprio no PO2.3.

Estavam criadas as condições, de financiamento e de mercado, para que simultânea e paralelamente à acção desenvolvida pelo IEF, comessem a proliferar organismos formativos privados que com recurso ao PO2.3. passaram a oferecer cursos de formação pedagógica de formadores com estrutura, objectivos e metodologias semelhantes aos do IEF. Tal resultou do facto de os cursos serem frequentemente promovidos por ex-formandos de cursos do próprio Instituto e também por estes promotores externos terem de cumprir as normalizações estabelecidas pelo IEF (áreas de formação modular, conteúdos, métodos, durações, limites de participantes, etc) para verem as suas candidaturas aprovadas.

O consumidor final desta formação eram ou pessoas ligadas às empresas ou indivíduos que desejavam fazer no futuro uma carreira na empresa.

Muitas das acções desenvolvidas por estes organismos formativos externos ao IEFP, foram de qualificação inicial nos domínios pedagógico/didáctico, e destinaram-se, privilegiadamente, a jovens recém-licenciados em diferentes áreas do saber e à procura do primeiro emprego.

Os cursos foram implementados fundamentalmente nos grandes centros urbanos, eventualmente indo ao encontro do mercado da formação, uma vez que é prática corrente nas empresas o recurso ao apoio externo - técnico e/ou de monitoragem para a realização de acções de formação e estas têm-se desenvolvido preferencialmente nas regiões de Lisboa e Porto.

De acordo com o Relatório relativo à 1ª fase do “Levantamento da Estrutura de Formação Profissional em Portugal”, desenvolvido pelo CNFF/IEFP (1991), “cerca de 84% das empresas que possuem estruturas de formação concentram-se nas regiões de Lisboa e Porto”.

Segundo o mesmo Relatório, as empresas que não fazem formação, nomeadamente no interior e norte do país, são de pequena dimensão e apresentam a “falta de meios humanos” e “meios logísticos e financeiros” como factores explicadores dessa situação. Assim sendo, parece poder deduzir-se do Relatório que a falta de formadores qualificados se constituiu como um dos factores impeditivos ao desenvolvimento da formação profissional nas zonas menos favorecidas do país.

Soares (1993) confirmava estes dados quando afirmava que “ é verdade que as empresas de menor dimensão, que têm um enorme peso no tecido produtivo português, não recorreram à formação como gostaríamos.(...). Além dos problemas inerentes às carências de infra-estruturas, de meios técnicos e de formadores, existem dificuldades nas PME's logo na elaboração do diagnóstico das necessidades, na concretização do plano formativo e sobretudo da incapacidade de uma gestão previsional das competências. Tudo isto influenciou para que durante o período de 90 a 92, anualmente, menos de 10% das empresas até 50 trabalhadores tivessem acesso à formação, enquanto 71% das empresas com mais de 500 trabalhadores o tiveram”.

Parece assim que a política prosseguida pelo IEFP não teve os resultados que seriam desejáveis, registando-se sérias dificuldades na descentralização da formação de formadores, apesar de os dados disponibilizados pelo IEFP/DAFSE (Anexo B), referentes ao Quadro Comunitário de Apoio (QCA) de 90/93 de execução dos programas operacionais no âmbito do FSE, apontarem para a formação, entre nós, de mais de 60.000 formadores e técnicos de formação (dos quais 40.000 terão sido formadores, de acordo com Cardoso, 1992), envolvendo um valor executado superior a 10.000.000.000.\$00.

Tais dificuldades poderão ter resultado do facto do esforço de investimento em formação de formadores referido não ter sido acompanhado de um conjunto de medidas capazes de (*):

- dinamizar instâncias de concertação estratégica ao nível sectorial, regional e local, com o efectivo envolvimento dos parceiros sociais, visando a construção de uma verdadeira procura de formação de formadores forte e exigente, capaz de influenciar a oferta e de exigir o desenvolvimento de metodologias inovadoras, como por exemplo a da formação a distância, que tivesse em conta as necessidades e os condicionalismos dos público-alvo,
- criar um sistema permanente de levantamento de necessidades de formação, com vista a melhorar a relevância da formação para a competitividade das empresas e para a empregabilidade dos formandos,
- implementar um sistema de oferta de apoios financeiros regido por critérios de selecção capazes de eliminar os incentivos financeiros injustificados e a aumentar o co-investimento,

(*) Medidas, aliás, consideradas prioritárias no actual Programa do Governo que, na sua Política de Formação Profissional para Activos, as organiza sob a grande orientação: “rever o sistema de gestão pública da formação profissional, com vista a uma maior eficácia e co-responsabilização ao nível da concepção, da organização, da gestão, do financiamento e da avaliação”.

- atribuir a função de inspecção técnico-pedagógica e a função de avaliação a organismos autónomos e dotados da necessária competência técnica, diferentes do que promovia a formação e/ou atribuía o financiamento (IEFP), o que obrigaria seguramente a preocupações acrescidas ao nível do desenvolvimento e implementação de efectivos sistemas de avaliação.

Não tendo sido assim, continuaram-se a implementar acções sobretudo presenciais e de formação inicial, nos grandes centros urbanos, a reboque dos fundos oferecidos pelos programas operacionais, a avaliação das acções continuou centrada sobretudo ao nível da micropedagogia, ou seja, sobre conteúdos, meios de aprendizagem, processo pedagógico e aspectos logísticos, desconhecendo-se o real impacto da formação desenvolvida.

Contudo, o efectivo de formadores continuará a crescer.

No novo QCA de 94/99 pensa-se abranger cerca de 43.000 indivíduos, segundo Soares (1993), na época Directora Geral do Emprego e Formação Profissional, que numa entrevista afirmava que "...Continuar-se-ão a apoiar as acções de formação inicial, a formação contínua, a dinamização da bolsa de formadores e as acções de formação de agentes de emprego. Um dos critérios de selecção vai ser as acções dirigidas à utilização de novos recursos didácticos".

Ou seja, tudo poderá continuar na mesma! Estas orientações (ver p.33 do presente trabalho) já estavam presentes no anterior QCA, nomeadamente ao nível dos objectivos que norteavam o Sub-Programa Operacional 2.3. - Formação de Formadores...

1.4. Em Síntese:

A formação profissional de iniciativa governamental e inserida no mercado de emprego nasceu durante a década de 60, decorrente das necessidades de modernização da economia portuguesa, numa perspectiva de qualificação inicial dos trabalhadores, de ajustamento entre a oferta e a procura de emprego e enquadrada pelo Estado através do IFPA segundo o paradigma taylorista de organização do trabalho/formação.

A formação de formadores desenvolvida pelo CNFM visava, então, fundamentalmente a qualificação de monitores para os centros estatais, seguindo de perto a metodologia FPA.

Não atendendo à experiência de formação contínua de adultos ensaiada nas grandes empresas portuguesas durante as décadas de 30/40/50, o modelo FPA foi importado no momento em que se verificava o seu esgotamento enquanto sistema taylorista fechado.

Na sequência da emergência de uma nova política industrial mais liberal assistiu-se durante a década de 70 a mudanças, ainda que numericamente pouco significativas e controladas estatalmente através do IIEP, nos públicos (alargamento às empresas e à administração pública), nos objectivos (aperfeiçoamento e reciclagem) e no paradigma de organização do trabalho/formação (Sistema Socio-Técnico).

Esta diversificação foi exigindo, ao nível da formação de formadores, uma maior flexibilidade que se traduziu progressivamente na implementação dos sistemas modulares, perseguindo um novo modelo andragógico de formação de adultos, melhor contextualizado profissional e culturalmente.

Abandonava-se o modelo FPA que, por estritamente tecnológico e de adaptação do homem à máquina, já não respondia às necessidades decorrentes das novas tecnologias que exigiam operadores mais autónomos.

O 25 de Abril de 1974 acelerou este abandono com a crítica ideológica desenvolvida ao sistema fechado a que o modelo FPA correspondia.

Neste contexto, em vésperas da integração europeia, Portugal mantinha “um atraso comprometedor” ao nível da qualificação da força de trabalho que exigia a reformulação de todo o sistema da formação profissional, cada vez mais encarada como factor decisivo de desenvolvimento e a dever ser participada por todos os agentes socio-económicos.

A partir de 1986 com a emergência de uma nova política de formação por exigência do novo contexto comunitário, assistiu-se ao nascimento de um “mercado da formação” centrado na oferta, duvidosa base, de resto, para um verdadeiro mercado da formação, cabendo ao IEFP um papel decisivo na sua regulação ao constituir-se não só como a mais importante entidade promotora mas também como a entidade financiadora e avaliadora por excelência da formação profissional inserida no mercado de emprego em Portugal.

A formação de formadores através do CNFF/IEFP acompanhou esta nova realidade, oferecendo cursos de duração variada e melhor tipificados de forma a favorecer a sua difusão e as candidaturas dos promotores externos.

As acções formativas perseguiram agora um modelo andragógico de formação modular de adultos, de inspiração cognitivo-humanista, privilegiando a dinâmica grupal e visando a aquisição das competências psico-pedagógicas exigíveis ao desempenho da actividade profissional enquanto formador.

Para concluirmos, consideramos que a explosão da formação profissional verificada no nosso país, nomeadamente ao nível da formação de formadores e graças ao apoio financeiro comunitário, teve, contudo, efeitos perversos.

A acumulação numa mesma entidade - o IEFP - da promoção, financiamento e avaliação das acções, gerou, por um lado, uma forte corrente de auto-financiamento à sua própria actividade, vício auto-sustentado que configura o sistema da formação profissional como um sistema eminentemente fechado.

Por outro lado, quando se tentou a abertura do sistema aos promotores externos, proliferaram inúmeros organismos formativos de intermediação entre a entidade financiadora e o mercado de trabalho e concentrados nos grandes centros urbanos. Sem terem em conta um levantamento das necessidades reais de formação do país e sem apresentarem garantias de capacidade técnico-científica, tais organismos vêm as suas candidaturas aprovadas por seguirem de perto as normalizações estabelecidas pelo IEFP, que não tem capacidade técnica para desenvolver outro tipo de controlo, desconhecendo-se o real impacto de tal formação em termos de empregabilidade.

Finalmente, quando os promotores externos eram as empresas que desenvolviam directamente a formação, estas eram de grande dimensão e concentravam-se nas regiões de Lisboa e Porto. As empresas de menor dimensão, no interior e norte do país, continuaram a não fazer formação, nomeadamente por falta de formadores qualificados.

2. Entrevistas Exploratórias de Terreno

A resposta mais frequentemente dada face às necessidades crescentes de formação, do aumento quantitativo global da procura de formação e simultâneamente de uma mudança qualitativa dessa mesma procura, no sentido de um tipo de formação cada vez mais individualizada, contínua e de acordo com as disponibilidades dos formandos e das organizações, é a formação a distância.

Remontando ao velho ensino por correspondência, a formação a distância conheceu um assinalável desenvolvimento após a viragem tecnológica dos anos 80, com incidências notáveis no domínio pedagógico, provocando profundas mudanças a nível dos objectivos, conteúdos, métodos e media.

Nunes (1990), como chave de interpretação para este crescente interesse pela formação a distância, apontava “as especificidades desta metodologia e a nova procura/oferta de formação contínua, fruto das profundas alterações introduzidas no mundo do trabalho, rápida obsolescência das técnicas e tecnologias e rapidez com que são postos em causa todos os conhecimentos profissionais”.

No mesmo sentido, Lagarto (1994, p.139) escrevia, como conclusão à sua tese de mestrado, que:

“ O acréscimo da competitividade empresarial mundial e a rapidez da evolução tecnológica e metodológica, tem como resultado inevitável a redução, por vezes drástica, da duração de vida útil da maioria dos perfis de qualificação profissional. Como consequência, terá de ser incentivada, por um lado, a diversificação de perfis de formação qualificante inicial, e por outro, intensificação e a generalização da formação contínua, nas suas vertentes de aprofundamento, actualização e reconversão.

Assim, e como consequência do anterior, passará a ser componente não dispicienda da estrutura de custos das actividades produtivas, a qualificação inicial e a formação contínua da força de trabalho. O custo integrado desta componente atingirá proporções tão importantes que será indispensável recorrer a métodos e a técnicas expeditas e eficazes para assegurar essa formação a custos *per capita* comportáveis.

A utilização de metodologias e técnicas de ensino e formação a distância tenderá a ser reconhecida, cada vez mais, como adequada e indispensável”.

Assim sendo, a formação a distância poderia ser a resposta que procurávamos e adequada, em termos quantitativos, de tempo e de dispersão geográfica, para as actuais necessidades do país ao nível da formação de formadores.

Contudo, inventariou-se um certo número de dificuldades que a implementação de uma acção de formação pedagógica de formadores a distância implicaria; a principal dificuldade considerada era a inexistência da comunicação face a face, núcleo central da formação pedagógica de formadores e que exige uma formação presencial que favoreça o relacionamento interpessoal e a aquisição/potenciação de competências comunicacionais.

Para sustentar este inventário de variáveis/dificuldades a controlar realizaram-se entrevistas exploratórias (Anexo A) semi-estruturadas a três especialistas de terreno (Director do CNFF/IEFP, Gestor do Sub-Programa Operacional PO2.3 - Formação de Formadores/Entrev.2; Especialista em Novas Metodologias/Tecnologias Pedagógicas/Entrev. 3, Técnica Superior do INETI; Investigadora do INETI em Metodologias Individualizadas/Entrev.4) sobre a formação pedagógica de formadores a distância.

Entre nós, as experiências desenvolvidas de formação a distância têm sido reduzidas e direccionadas predominantemente para as áreas técnicas.

É o caso do Instituto de Formação Bancária, pioneiro no nosso país neste campo, do INETI que está presentemente a implementar um sistema de ensino a distância para

PME's nas áreas da biotecnologia, gestão da manutenção, marketing e qualidade e da FERNAVE (Centro de Formação da CP).

Também na área do ensino têm vindo a ser desenvolvidas algumas experiências de formação a distância como as da Universidade Aberta, da Cooperativa ENSINUS ou as das Universidades Nova, Minho e Aveiro (estas três últimas mais centradas no multimedia interactivo).

Contudo, no campo da formação pedagógica de formadores desconhece-se a implementação de cursos de formação a distância.

Seguindo o método de análise de conteúdo temática às entrevistas, e com a ajuda de 2 outros juízes, elaboraram-se 6 grandes quadros de unidades de registo e de contexto, perfeitamente diferenciados. A cada um dos quadros foi depois atribuído, pelos mesmos juízes, uma categoria explicativa do conjunto de unidades registadas.

Exemplifica-se, no quadro seguinte, a análise feita em relação às unidades de registo que permitiu a emergência da categoria "Itinerância de um Único Tutor por Formando".

Unidades de Registo					
Entrev. 2		Entrev.3		Entrev.4	
+	-	+	-	+	-
• Itinerância de um Único Tutor por Formando					
acompanhamento pelo tutor, um acompanhamento itinerante e organizado é central		papel do tutor era central acompanhamento é central	síndrome da solidão		inexistência do grupo, como suporte do processo de aprendizagem falta o ambiente de apoio da classe ausência do tipo de feedback do ensino convencional difícil estipular padrões de sucesso, e sobretudo manter a autoconfiança do indivíduo

No Anexo A apresenta-se a análise integral desenvolvida que permitiu a atribuição das seis categorias seguintes:

- Itinerância de um Único Tutor por Formando
- Centralidade dos Materiais
- Equipa Multidisciplinar para a Elaboração dos Materiais Pedagógicos
- Selecção Criteriosa dos Formandos
- Programa de Formação Misto
- Plano Geral de Avaliação em diferentes Etapas.

Os entrevistados realçaram que o facto da formação pedagógica:

- privilegiar o domínio comportamental e das relações interpessoais que necessita de um contexto humano para potenciar as competências desejadas;
- conjugado com a dificuldade de constituição e de trabalho de uma equipa multidisciplinar motivada e coesa, de montar o dispositivo que a formação a distância exige (falta, por um lado, a experiência ao nível da concepção de cursos de formação a distância e por outro faltam os especialistas de conteúdo, realizadores, gráficos, etc., capazes de os implementar), de forma a que se consiga a partir de uma planificação metodológica rigorosa, conceber, implementar e avaliar as acções de formação;

são os principais factores a ter em conta para a explicação da opção corrente entre nós pela formação presencial nesta área formativa.

Realçaram ainda que a formação a distância exige uma atitude diferente face à formação por parte dos formandos. Uma maior auto-disciplina e auto-responsabilização são necessárias num processo auto-formativo, havendo riscos elevados de perdas e abandonos, o que constitui uma dificuldade a acrescentar às anteriormente referidas.

Parecia de difícil realização mas ainda assim possível, após as entrevistas, a concepção de um curso de formação pedagógica de formadores a distância, desde que se controlassem os aspectos mais frágeis que este sistema apresenta, ao nível da motivação e da maturidade dos formandos, de um contexto humano de apoio/acompanhamento e da qualidade dos materiais apresentados.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em função da contextualização que acabámos de descrever, o problema da pesquisa assumiu a seguinte definição:

A formação profissional contínua, nomeadamente a formação de formadores, está organizada no nosso país em função do parâmetro oferta, desenvolvendo-se uma das suas dimensões ao nível dos recém-licenciados a inserir no mercado de trabalho e ao nível das grandes empresas.

Atendendo ao papel central que a formação de formadores assume no interior da formação profissional, em geral, visando o desenvolvimento e actualização dos recursos humanos do país, nomeadamente ao nível das PME's, de forma a viabilizar a construção de novos padrões de competitividade e de emprego através da modernização das empresas e do desenvolvimento das competências, podemos afirmar que o modelo prosseguido falhou o alvo.

Constatou-se, que a formação de formadores, e uma vez que as grandes empresas tendem a agruparem-se nas duas grandes áreas metropolitanas do país, respondeu fundamentalmente a estas duas categorias de públicos-alvo.

Ficaram de fora as PME's, as zonas do interior do país e as categorias de públicos menos "favorecidas" em termos de mobilidade profissional e/ou menor escolarização.

Tornava-se pois relevante testar um novo modelo, partindo, apesar de tudo, do que de bom se fazia entre nós, quer ao nível da formação a distância quer ao nível da formação de formadores.

Através de um curso de *formação pedagógica de formadores a distância* procurava-se responder a públicos dispersos regionalmente, muito embora em termos de indivíduos se tenha continuado a privilegiar os recém-licenciados.

Justifica-se esta última opção pela necessidade de controlar variáveis tais como: capacidade cognitiva, disponibilidade, hábitos de estudo individualizados, etc.

Assim, pensou-se que este novo modelo possibilitaria ir ao encontro das necessidades do conjunto do território e do conjunto das estruturas produtivas carentes neste domínio (enraizadas nos territórios próximos das PME's). Trabalhando-se a um nível intermédio entre as grandes empresas, que têm quadros próprios, e as PME's, que recorrem sobretudo a formadores externos, o pressuposto do curso de formação pedagógica de formadores a distância é que este novo tipo de futuros formadores poderiam mais facilmente constituir uma interface formativa para conjuntos de PME's dispersos territorialmente.

CAPÍTULO II

Introdução

Neste capítulo explicita-se o quadro teórico de suporte, na integração das orientações recolhidas pelo estudo de três temas tratados pela literatura da especialidade (formação de formadores, formação a distância e avaliação da formação), que confirma não só as categorias encontradas a partir das entrevistas exploratórias de terreno como fornece orientações importantes para o desenvolvimento posterior da pesquisa.

SUPORTE TEÓRICO

Os Desafios Actuais da Formação Profissional

Face ao meio envolvente fortemente turbulento de hoje, desenvolver uma atitude aberta e um grande dinamismo face à inovação passou a ser a única forma de responder a um mercado crescentemente agressivo, competitivo e com tendência a mundializar-se.

As empresas portuguesas ainda parecem muitas vezes resistir a esta realidade, agarradas que estão a uma mentalidade comodista e estática, herança provável do proteccionismo do velho condicionamento industrial.

Hoje, o efeito conjugado da adesão à União Europeia com o novo contexto socio-económico em que se perspectiva a actividade empresarial (Melo, 1991):

- concorrência internacionalizada e livre
- crescente rapidez nas mutações tecnológicas
- dificuldade de prever a médio/longo prazos
- aumento da complexidade da gestão

irão ter seguramente para Portugal repercussões positivas, dinamizando a estrutura empresarial, pressionando a inovação e a uma maior competitividade das empresas, conduzindo a uma estrutura mais moderna e a uma economia mais consistente.

Trata-se de um percurso aconselhável se quisermos adaptarmo-nos às situações dinâmicas do meio envolvente dos dias de hoje.

Nesta sociedade em evolução, destaca-se a nível empresarial, como refere Pires (1994), “uma modificação significativa, que se traduz nalguns fenómenos como a descentralização e a desburocratização dos sistemas, a maior flexibilidade das formas de emprego, a diminuição dos níveis hierárquicos, o desenvolvimento de uma maior participação do pessoal e cooperação interfuncional e o aumento do espírito de autonomia”.

No mesmo sentido, Drucker (1993) afirmava que a empresa do futuro “será uma organização baseada na informação, terá menos de metade dos níveis de direcção actuais e não mais do que um terço dos dirigentes de hoje”.

Drucker ilustrava este processo, que exigirá a criação de organizações totalmente novas com a eliminação da maior parte das “camadas de gestão”, com a imagem de uma orquestra sinfónica - “na orquestra sinfónica, várias centenas de músicos altamente competentes tocam em conjunto, mas há apenas um “executivo”, o maestro, sem

níveis intermédios entre eles e os elementos de orquestra, e será este o modelo para a organização com base na informação”.

Tais organizações exigem estruturas simples e flexíveis, objectivos claramente definidos e operacionais e uma responsabilidade compartilhada por todos.

Necessita-se assim de uma nova cultura organizacional que permita humanizar as empresas de forma a que elas se transformem em espaços agradáveis e onde os trabalhadores tenham oportunidades para crescerem como pessoas e enquanto profissionais.

Para além de um mercado de novo tipo e de uma redefinição dos sistemas de valores associados aos actos de consumo:

- maior vigilância por parte do comprador
- preocupações crescentes com a vida do produto antes e depois da sua utilização
- exigência de maior número de serviços para além da utilidade directa (rapidez, serviço pós-venda, atendimento personalizado, protecção ambiental),

confrontamo-nos com um trabalhador novo, quer por possuir maior formação escolar/profissional quer por ser mais exigente nas suas expectativas face à organização.

Assim sendo, o actual período marcado pela reestruturação generalizada da economia europeia com as novas tecnologias da informação a constituírem-se como o centro do novo paradigma técnico-económico, obriga ao desenvolvimento da competitividade a nível empresarial, exigindo um “novo” conjunto de saberes e competências profissionais (*).

Os novos perfis profissionais valorizam cada vez mais, a par das competências técnicas, um conjunto de novas competências do foro pessoal e relacional dos indivíduos adequado aos novos tempos marcados pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade (Pires, 1994). Acresce que a rápida obsolescência dos saberes obriga a que a capacidade da pessoa se formar continuamente ao longo da sua existência (life-long learning) se tornou a base da sua sobrevivência.

(*) Ao longo do texto, entende-se por *competência* a definição estabelecida por Patrick Gilbert et Michel Parlier, Actualité de la Formation Permanente, nº116 (in Revista Formar, nº10, 1994, pg.6), fruto de consenso entre numerosos autores:

- A competência possui um duplo carácter operativo e finalizado: apenas tem sentido em relação à acção - ela é sempre “competência para agir” - e também na medida em que realiza essa acção. A competência é indissociável de actividade pela qual se manifesta.
- É relativa a uma determinada situação. Tirando partido dos diferentes elementos dessa situação, permite que o indivíduo se adapte a ela, ou que se adapte às suas condições evolutivas.
- Combina de forma dinâmica os diferentes elementos que a constituem (saber, saber-ser, saberes-fazer práticos, raciocínios...) para responder a essas exigências de adaptação.

Em suma, competências são os conjuntos de conhecimentos, de capacidades de acção e de comportamentos estruturados em função de uma finalidade, e num tipo de situações determinado.

Atendendo:

1. Por um lado, a que a tipologia das novas competências profissionais (ver Quadro: As Novas Competências Profissionais, p. seguinte), mobiliza uma multiplicidade de saberes, apelando à dimensão psicológica e afectiva da personalidade (estratégias cognitivas, métodos de pensamento e de acção), ao saber social (conhecimento do meio profissional, integração de normas de comportamento das organizações), e ainda um conjunto de saberes mais vastos, sociológicos e culturais, capaz de modificar as representações de si e das situações sociais,

2. e por outro, que tais saberes são socialmente construídos,

importante se torna discutir quais as estratégias formativas que melhor permitirão criar as condições propícias ao desenvolvimento de tais competências.

É pois de importância fundamental que a formação profissional, considerada como um instrumento estratégico de desenvolvimento, saiba conciliar o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação cívica do cidadão e a sua qualificação profissional, com a utilidade empresarial dessa formação, no actual/futuro contexto socio-económico, encontrando as melhores estratégias para fazer face aos novos desafios.

Na busca de algumas respostas, orientadoras para a presente pesquisa, a abordagem teórica foi suportada pelo estudo de três temas tradicionalmente tratados pela literatura da especialidade: formação de formadores, formação a distância e avaliação da formação.

AS NOVAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

(Sistematização elaborada a partir da revisão de literatura feita por Pires, 1994)

AUTORES	CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	TIPOLOGIA DE COMPETÊNCIAS
Ber e Casanova, 1991	Competências Genéricas	Características do indivíduo que acentuam o seu funcionamento eficaz durante a sua vida e determinam comportamentos	. espírito de iniciativa . perseverança . criatividade . sentido de organização . espírito crítico . autocontrolo . atitude de liderança . persuasão . autoconfiança . percepção e interpercepção nas relações pessoais . preocupação e solicitude em relação aos outros
Nyhan, 1989	"Soft Skills"	Capacidade de julgamento pessoal que orienta todas as outras actividades, baseada na compreensão e no conhecimento prático detido pelo indivíduo - atitude à auto-formação, competência chave da formação contínua	. flexibilidade . responsabilidade . capacidade de tomada de decisão . capacidade de iniciativa . capacidade de planificação . capacidade de comunicação e de cooperação
Aubrun e Orofiamma, 1990	Competências de Terceira Dimensão	Mobilização do indivíduo como um todo, no seu plano afectivo e racional. O desenvolvimento profissional passa por um desenvolvimento pessoal na medida em que as competências pessoais são desenvolvidas e postas em acção no campo profissional.	1. Comportamentos Profissionais e Sociais . análise de trabalho . análise das funções na perspectiva da "organização qualificante" 2. Atitudes . Atitudes Relacionais e de Comunicação (capacidade de escuta, de reformulação, de autodescentração, de expressão escrita e oral, de argumentação, de trabalho em grupo, de aceitação de críticas, de animação, de regulação, de negociação, de organização, de saber fixar objectivos e definir estratégias) . Capacidades relativas à Auto-Imagem (autoconhecimento, auto-estima, autoconfiança) . Capacidades de Adaptação e de Mudança 3. Capacidades Criativas 4. Atitudes Existenciais ou Éticas

1. Formação de Formadores

A partir do levantamento dos trabalhos publicados sobre a formação de formadores, tentámos identificar as principais dimensões referidas pelos autores, contributos para o enquadramento da presente pesquisa e para o desenho da estratégia formativa capaz de responder eficazmente ao perfil desejável do formador(*).

Segundo Soulez (1992) e a partir da sua revisão de literatura sobre a eficácia da actividade do formador, podemos identificar as seguintes dimensões a ter em conta ao nível da formação de formadores:

A. **Seleccção** - Controlo do perfil de entrada evitando as candidaturas casuais ou oportunistas.

B. **Valores, objectivos, pontos fortes e fracos** - Estas dimensões dão conta da necessidade de o individuo se socializar como formador, dos objectivos

(*) De acordo com a legislação portuguesa (ver Glossário), entende-se por *formador* o profissional que na realização de uma acção de formação estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional.

O formador deverá (Cardim, 1992, p. 20), “preparar, desenvolver e avaliar sessões de formação, utilizando técnicas e materiais didácticos adequados aos objectivos da acção, com recurso às suas competências técnico-pedagógicas”.

sociais/organizacionais da formação, e a partir desse contexto auto-diagnosticar-se no sentido de definir estratégias que tirem partido dos seus pontos fortes e permitam controlar os seus pontos fracos.

C. Dimensão saber/conteúdos - principalmente relacionada com a andragogia

D. Linguagem e comunicação não verbal - no sentido da necessidade de ajustamento aos diferentes públicos-alvo possíveis, do auto-controlo de atitudes e domínio de técnicas de comunicação

E. Ritmos e tempos - que incluem o respeito pelos timings e estilos de aprendizagem, pelo rigor da programação e da sua execução

F. Interação com os formandos - no sentido de favorecer as metodologias/técnicas activas capazes não só de manter um bom nível motivacional como provocar aprendizagens através da auto-descoberta

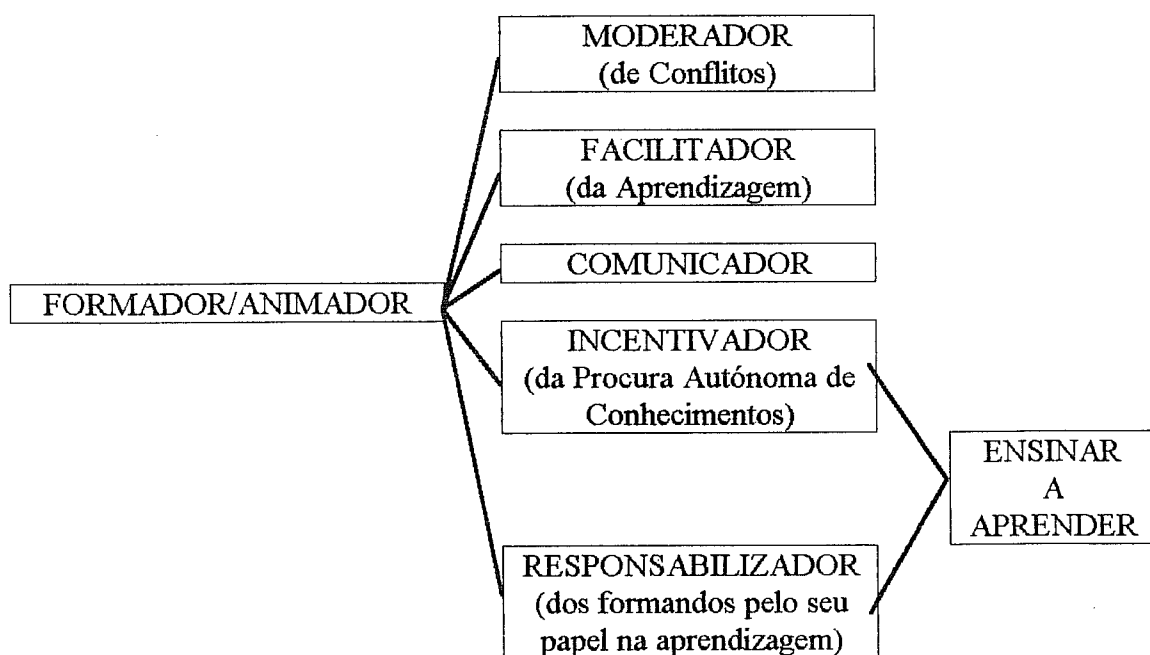
G. Gerir personalidades e “cérebros” - compatibilizando o respeito pela diferença individual, favorecer as sinergias de grupo e tornar cada indivíduo um recurso para os restantes

H. Estatuto (definido pelos pares)/ Ética - visando a necessidade de preparar sequencialmente a transição da situação de formando para a situação de formador e a interiorização de uma ética profissional, enquadradora da actividade dos profissionais da formação.

Igualmente Raseth (1990,1993), perspectivando a formação profissional numa óptica desenvolvimentista e de potenciação dos recursos humanos, chama a atenção para a posição chave que nesse processo deverão desempenhar os formadores.

Realça que é imprescindível que as capacidades exigíveis aos formadores não se limitem a um saber técnico e tecnológico relativamente à sua profissão, mas que cada vez mais aqueles deverão possuir competências que proporcionem aos seus formandos as perspectivas necessárias ao seu desenvolvimento e realização, tanto profissionais como pessoais.

O modelo proposto por Raseth, relativo às novas competências/papéis dos formadores, pode sistematizar-se na seguinte figura:

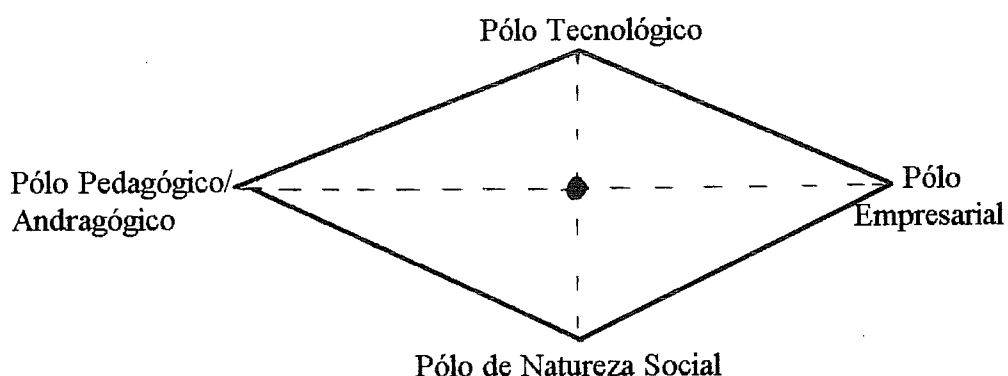


- A. **Animador da Formação** - o formador “deixará de ser, cada vez mais, um “simples” instrutor para se tornar num Animador da Formação, numa perspectiva de suscitar nos formandos os comportamentos necessários à prossecução dos objectivos de desenvolvimento e de polivalência exigidos cada vez com maior premência, pelas modernas organizações”.
- B. **Moderador de Conflitos** - o formador deverá moderar as situações de conflito no interior dos grupos que lidera e saber aproveitar as sinergias emergentes em favor do processo formativo.
- C. **Facilitador da Aprendizagem** - a gestão criativa da dinâmica grupal por parte do formador deverá facilitar a canalização das energias dos formandos para os objectivos centrais do processo formativo.
- D. **Comunicador** - o formador deverá dominar as regras da comunicação humana, a fim de criar o clima grupal propício à emergência de sentimentos de confiança, apoio e solidariedade por parte dos formandos.
- E. **Incentivador** - a abertura de perspectivas e o estimular da procura de realização pessoal deverão estar relacionadas intimamente com o papel de formador enquanto incentivador da procura autónoma de novos conhecimentos e atitudes, durante e para além do processo formativo.
- F. **Responsabilizador** - no sentido de que o formador, enquanto líder do grupo, deverá sublinhar a importância do papel dos formandos, sobretudo o seu

empenhamento, para o sucesso ou insucesso da acção formativa, corresponsabilizando-os pelos resultados.

Finalmente o autor chama a atenção que tais novas competências convergem para a necessidade de os formadores *ensinarem a aprender*, enfatizando a autonomia e a auto-formação como o caminho mais seguro para a realização individual, como pessoa e como profissional.

Théry (1983), defendendo que a formação de formadores deverá ser adaptada ao contexto económico e social, sintetiza o seu pensamento num diagrama em que se podem identificar quatro domínios de competências que deverão integrar o perfil desejável do formador:



Pólo Tecnológico - relacionado com as transformações tecnológicas e económicas que exigem desenvolver e actualizar permanentemente as competências técnicas dos formadores, visando um “avanço” em relação às práticas correntes nas empresas. Tal exige uma sólida cultura científica de base que permita assimilar e integrar os novos conteúdos tecnológicos.

Pólo Pedagógico/Andragógico - relacionado com a necessidade de implementar práticas inovadoras que permitam desenvolver nos formandos a iniciativa, a mobilidade, a adaptabilidade, a flexibilidade, a capacidade de trabalhar em equipa e a criatividade. Competências que os próprios formadores terão igualmente de possuir...

Entre outras práticas destaca a pedagogia da descoberta, a pedagogia do projecto e a organização pedagógica da formação em módulos capitalizáveis, que permitam as progressões individuais e uma auto-orientação dos formandos em função das situações profissionais com que se confrontam, ou com que se poderão vir a confrontar no futuro.

Realça ainda a transferibilidade intersectorial de tais competências, aspecto central no actual contexto de incerteza do mundo do trabalho.

Pólo Empresarial - relacionado com o conhecimento e experiência de empresa que os formadores deverão possuir (os seus objectivos, processos de produção e de organização, funcionamento social, modos e condições de trabalho, gestão, etc.), a fim

de favorecerem a integração dos formandos no mundo laboral ou a criação das suas próprias empresas.

Pólo de Natureza Social - relacionado com o actual contexto social, marcado pelo sub-emprego e profundas mutações sociológicas, que exigem aos formadores uma grande sensibilidade em relação às dificuldades experimentadas pelos formandos e uma grande abertura face à evolução dos comportamentos sociais.

O *ponto central do diagrama* representa a desejável posição de equilíbrio de um formador, que satisfaça de uma forma equilibrada, sem privilegiar nenhuma das dimensões, os quatro pólos de competências exigíveis ao seu perfil profissional.

Integrando os três modelos, anteriormente apresentados, poderemos afirmar que a formação de formadores deverá:

- certificar-se que os futuros formadores possuem a necessária formação técnico-científica de base,
- promover as necessárias competências psicoandragógicas,
- potenciar competências pessoais genéricas (atitudes relacionais, de comunicação e de liderança efectiva de grupos) que deverão permitir ao futuro formador aprender a aprender, enfatizando a autonomia e auto-formação como o caminho mais seguro para a realização individual como pessoa e como profissional,

- implementar práticas pedagógicas inovadoras, activas e vivenciadas que permitam desenvolver nos formandos a iniciativa, a mobilidade, a adaptabilidade, a flexibilidade, a capacidade de trabalhar em equipa, a criatividade, o auto-diagnóstico e a definição de estratégias de auto-desenvolvimento,
- inserir socio-culturalmente a formação e promover a emergência de atitudes éticas.

Tais orientações ao nível da formação de formadores parecem adequar-se bem às exigências dos novos perfis profissionais (ver Quadro: As Novas Competências Profissionais, p. 63). A aprendizagem pela experiência, por estratégias de formação que possibilitem a vivência de situações, por abordagens centradas na vida dos grupos, que promovam o conhecimento de si , dos outros, dos sistemas de relações e de comunicações que se estabelecem no seio dos grupos, bem com a aprendizagem através da pedagogia da descoberta e do projecto, que favorecem um melhor conhecimento da realidade socio-profissional, serão importantes no processo de aquisição das necessárias competências por parte dos futuros formadores.

Por outro lado, as mesmas orientações parecem igualmente legitimar o modelo de formação pedagógica de formadores desenvolvido no CNFF/IEFP e anteriormente referido (ver p. 34,35,36, do presente trabalho).

2. Formação a Distância

Da revisão de literatura feita sobre esta temática por Figueiredo (1995), foi possível identificar e sistematizar as dimensões mais frequentemente tratadas, a saber:

A. Características/Vantagens

Em termos de:

- . bom ajustamento à formação de adultos, nomeadamente à formação contínua e auto-formação
- . maior eficiência do que a formação “convencional”
- . permitir a descentralização da formação
- . colmatar a falta de formadores competentes
- . interactividade
- . flexibilidade, no tempo e no espaço
- . individualização da aprendizagem
- . respeito pelo ritmo, estilos, necessidades específicas e disponibilidade dos formandos
- . ser um processo formativo mediatizado tecnologicamente quer através de media de aprendizagem (funções pedagógico-didáticas) quer através de canais de comunicação (funções de comunicação).

B. Novos Papéis do formador e dos formandos

Formador : emergência de uma nova função de conceutor mediático que acarreta a aquisição e/ou o desenvolvimento de todo um conjunto de novas competências ao nível metodológico e do conhecimento/domínio das novas tecnologias educativo-pedagógicas.

Fala-se em evolução das funções uma vez que o formador passará sobretudo a aplicar/explorar programas multimedia e a fazer a sua concepção mediática, a acompanhar o desenvolvimento dos formandos e a fazer a avaliação.

Será cada vez mais um mediador, coordenador de projecto, conceutor de instrumentos e avaliador. Ficará liberto das tarefas de carácter repetitivo e mecânico, podendo assumir o papel de especialista de conteúdo, de facilitador, de produtor de materiais pedagógicos e o de avaliador dos resultados da formação.

Formandos : passam a ser responsáveis pela sua própria aprendizagem. Nesta nova situação de aprendizagem de tipo individual e interactivo, a formação é adaptada ao ritmo, estilo e necessidades específicas dos formandos, exigindo-se-lhes auto-confiança, auto-disciplina, autonomia e motivação pela aprendizagem.

C. Papel central do TUTOR

A figura do tutor aparece com a missão de acompanhar a evolução pedagógica de um único formando.

Para tutorar com sucesso (Lewis, 1987) “exigem-se capacidades humanas gerais, como as de estabelecer relações calorosas e de ouvir, conjuntamente com a competência para as usar quer através de diversos media ou na relação face a face”.

A função mais importante do tutor é fornecer apoio ao formando, sendo disponível, estabelecendo contactos regulares e não ameaçadores, visando facilitar a construção da auto-confiança e de uma maior autonomia por parte do formando.

D. Produção do sub-sistema Curso - a produção desenvolve-se em 4 grandes domínios de actividade:

- . gestão do sistema,
- . administração (selecção dos formandos e acompanhamento dos progressos)
- . definição dos conteúdos
- . selecção dos media e produção dos materiais em equipa, ao contrário da formação presencial, habitualmente da responsabilidade de um único formador

E. Etapas

- . identificação das necessidades da população-alvo
- . definição de objectivos
- . consideração dos recursos disponíveis
- . planeamento do curso e estrutura didáctico-pedagógica
- . tratamento da linguagem e aspecto gráfico
- . definição de um plano geral de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa, follow-up)

.implementação

.validação

.difusão

F. Centralidade dos Materiais Pedagógicos - por existir delegação das competências de ensino nos materiais pedagógicos, que passam a desempenhar um papel de intermediação entre os formadores e os formandos, aqueles deverão ser da máxima qualidade, com um nível de abordagem adequado aos formandos, bem estruturados, atraentes e apresentados por pacotes.

G. Constituição de Equipas Multidisciplinares - imprescindível, pois será através do esforço conjunto de conceptores mediáticos, especialistas de conteúdo, de tecnologia video, realizadores de audiovisuais, informáticos e gráficos, actores, etc., e a partir de uma planificação metodológica rigorosa, que será possível conceber, implementar e avaliar acções de formação a distância.

H. Tipos de Formação a Distância - reconhecem-se diferentes formas de integração da formação a distância, desde o “tipo puro”, que não contempla actividades presenciais, até ao “tipo misto”, em que a formação a distância e a presencial se complementam.

De acordo com Lagarto (1994) e Trindade (1992) (citados em Figueiredo, 1995, p.21) não é pelo facto de se introduzirem momentos de formação presencial que os cursos

perdem as suas características de distância, se se respeitarem os princípios pedagógicos inerentes aos dois tipos de actividade.

Contudo, Trindade (1992, p.62) afirma que a existência de um peso significativo de sessões presenciais, em cursos de formação a distância, não é um tema pacífico na literatura. As razões contra a introdução de uma quantidade significativa de sessões presenciais baseiam-se, quer no facto de subverterem a natureza intrínseca da formação a distância, fragilizando a motivação dos formandos para desenvolverem os esforços necessários para a auto-aprendizagem, quer ainda por tornarem o processo de transição e de adaptação dos hábitos de estudo dos meios e métodos de aprendizagem tradicionais para outros, completamente novos, muito mais moroso.

Mas o autor refere igualmente que algumas escolas de pensamento defendem que sessões presenciais são essenciais, em qualquer processo de aprendizagem, uma vez que permitem:

- “compreender o processo comunicacional e o comportamento humano;
- adquirir hábitos e atitudes relevantes para o estudo;
- formar em cooperação, com capacidade de diálogo e julgamento crítico;
- adquirir capacidades verbais e de argumentação através das relações interpessoais desenvolvidas em sala;
- integrar o indivíduo como membro de um grupo”.

I. Principais Dificuldades e Linhas de Acção a Desenvolver - reconhecem-se um conjunto de dificuldades, que dificultam o desenvolvimento de cursos de formação a distância e que exigem o desenvolvimento de linhas de acção apropriadas, a saber:

Dificuldades e Linhas de Acção em Cursos de Formação a Distância

DIFICULDADES	LINHAS ACÇÃO
a) Psico-Sociológicas Peso da formação convencional : - o mito da “aprendizagem fácil” - instrumentos pouco “humanos” - imagem “negativa” das novas tecnologias pedagógicas no mundo da formação - convicção de que o multimedia reduz o papel do formador	a/b) Mudança de Atitudes - estrutura de oferta da formação - cultura tecnológica do sector da formação
b) Déficit de Competências - falta de formadores e tutores com as novas competências exigidas - dificuldade de constituição de equipas multidisciplinares de qualidade - complexidade e dificuldade na concepção de materiais pedagógicos mediatizados	b) Aquisição de Novas Competências - engenharia da formação - formação específica nas novas tecnologias pedagógicas
c) Financeiras - necessidade de elevados investimentos iniciais para a concepção e realização dos materiais pedagógicos - a eficiência depende significativamente das economias de escala	c) Avaliação Rigorosa das Acções - relação custos-benefícios
d) Isolamento dos formandos - inexistência do feedback de tipo convencional - falta do ambiente de apoio do grupo - risco de perdas, abandonos e desmotivação	d) Facilitar a Interação Grupal - Círculos de Aprendizagem - itinerância periódica do tutor - conjugar métodos “convencionais” com formação a distância - selecção criteriosa dos formandos - confronto com situações problemáticas reais ou pelo menos verosímeis.

Teremos assim dificuldades ao nível psico-sociológico, que radicam na forte influência dos modelos instituídos e da resistência pessoal e organizacional à mudança, ao nível do défice de novas competências que a formação a distância exige, de ordem financeira, atendendo aos elevados investimentos iniciais exigidos e, finalmente, de ordem afectivo-emocional por parte dos formandos, que sentem-se frequentemente “perdidos”, por inexistência de um grupo humano de suporte.

Tais dificuldades exigem desenvolver linhas de acção adequadas no sentido de promover a mudança de atitudes, a aquisição das novas competências, a avaliação rigorosa das acções, a fim de determinar a sua exequibilidade, bem como facilitar estratégias formativas que diminuam o impacto do isolamento dos formandos.

Parecia assim que a formação a distância apresentava um bom ajustamento à formação de formadores por favorecer um conjunto de condições facilitadoras da aprendizagem de adultos (ver p. 34,35,36 do presente trabalho), nomeadamente em termos de flexibilidade, de individualização da aprendizagem, de respeito pelos ritmos, estilos e necessidades específicas dos formandos e de acompanhamento da evolução dos seus progressos.

Se por outro lado a formação a distância favorecia a descentralização da formação de formadores, aspecto importante para a presente pesquisa, e poderia aumentar a

eficiência da formação, apresentava, por outro lado, um conjunto de factores adversos (déficit de competências, e isolamento dos formandos), que teriam de ser devidamente controlados.

Compatibilizando o que anteriormente foi dito sobre a formação de formadores, que exigiria uma formação de tipo convencional capaz de permitir a vivência de situações centradas no grupo no sentido de promover o auto e hetero conhecimentos e a emergência das atitudes exigíveis a este perfil profissional, com o referido sobre a formação a distância, destaca-se que o facto de se conjugar métodos convencionais com os da distância não só não põe em causa as características desta última como é mesmo uma linha de acção sugerida na literatura no sentido de controlar o isolamento dos formandos.

3. Avaliação da Formação

Como muitos autores recentes realçam, torna-se importante alterar o quadro de referência orientador dos trabalhos sobre avaliação da formação, quadro demasiado reducionista e muito marcado pela “metáfora escolar”, como salientam Reto e Nunes (1992).

Como estes autores afirmam “a avaliação da formação que hoje se pratica reduz-se, na larga maioria dos casos à administração de questionários a quente (...); o que hoje se denomina de avaliação da formação (...) apenas se destina a medir a capacidade de sedução dos formadores e o nível de satisfação imediata dos formandos, pelo que não é minimamente preditiva do seu impacto a nível pessoal ou organizacional”.

Por vezes cai-se mesmo no exagero, entre nós, de só se fazer a “avaliação” das performances dos formadores, o que reforça a sua necessidade de desenvolverem capacidades de sedução, em desfavor de um controlo da aquisição e transferência reais de novas competências por parte dos formandos.

Mas, a situação mais frequente e à luz da avaliação escolar, é a avaliação preocupar-se sobretudo com o processo de transmissão de conhecimentos e a sua apropriação

individual por parte dos formandos, centrando-se nos métodos pedagógicos e no exame individual sobre o saber adquirido.

Não nos podemos esquecer, e de acordo com um trabalho famoso de Barbier (1985) sobre a avaliação da formação, que foi justamente no âmbito escolar que se assistiu a uma generalização das práticas avaliativas no momento em que se organizaram os grandes sistemas educativos modernos. O autor afirma que foi ao longo de todo o século XIX que, paralelamente à diversificação dos sistemas educativos, se assistiu à multiplicidade de exames e diplomas (visando o reconhecimento dos méritos individuais), elos cada vez mais importantes entre o ensino e a sociedade e que foram progressivamente estabelecendo a hierarquização social e a chave das futuras carreiras públicas ou privadas.

Também o desenvolvimento da docimologia, a chamada “ciência da avaliação”, já no século XX, se deu fundamentalmente no âmbito escolar e com a preocupação quer de uma leitura crítica das práticas de avaliação, quer da melhoria do funcionamento dessas mesmas práticas.

E mesmo os desenvolvimentos posteriores, depois dos anos 50, com o importante movimento de elaboração de taxonomias de objectivos (Bloom, 1970, Guilford, 1971,

Krathwohl,1970), ou as medidas tomadas nos anos 45 a 60 de implementação de dispositivos de orientação-acompanhamento-selecção dos indivíduos em formação ou a racionalização posterior dos actos de avaliação, tinham como principal preocupação a avaliação dos indivíduos durante o processo formativo.

De facto, as práticas de avaliação das acções de formação ou de dispositivos de formação são relativamente recentes, após os anos 60 na Europa, e a 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos, e, segundo Meigniez (1962) (citado em Barbier,op. cit., p.50), “emergem não no mundo das instituições de formação mas no mundo industrial americano, em empresas suficientemente importantes para poderem recorrer ao serviço de técnicos qualificados para estimarem os efeitos da formação de adultos na empresa”.

A empresa foi assim não só o lugar da emergência das práticas de avaliação em formação, mas também o vector do seu desenvolvimento posterior.

Nos contextos onde elas se manifestam, as práticas de avaliação aparecem ligadas a outras novas práticas afectando as acções de formação, como a análise das necessidades de formação, as de planificação e de regulação das acções de formação.

Aparecem inicialmente no quadro de formações não qualificantes e organizadas em meio industrial.

Pouco a pouco defende-se que o “método de avaliação deve estar incorporado no programa de formação desde a sua concepção”(Besco, Tiffin e King, 1959; citado em Barbier, op. cit., p.54) e que quanto mais as necessidades são expressas em termos precisos, mais será fácil estabelecer critérios de avaliação.

Uma avaliação adequada ia assim dependendo cada vez mais da implementação inicial de um processo de análise de necessidades que permitia estabelecer, de maneira precisa, as metas finais de uma acção de formação.

As noções de necessidades, objectivos, indicadores e critérios de avaliação impõem-se, pois, em simultâneo.

A forma como se aborda a avaliação em formação é cada vez mais influenciada pela terminologia e técnicas de acção dos planificadores e dos agentes de desenvolvimento, e, em simultâneo, herdamos as dificuldades com que tais agentes se confrontam para adaptar as metodologias às situações reais, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades da previsão e do estabelecimento de planos de acção.

A avaliação como o prolongamento natural do processo de planificação é aceite e constitui-se como a sua etapa final. Desde os anos 60 que plano de formação e plano de avaliação são cada vez mais defendidos como devendo ser de concepção conjunta. Presentemente, numerosas avaliações de acções são precedidas da explicitação de projectos de formação aos quais correspondem. Uma vez determinados os objectivos finais, graças à análise das necessidades, considera-se ainda necessário, antes de proceder à avaliação propriamente dita, explicitar as condições concretas nas quais se prevê realizar aqueles objectivos, tendo em conta os meios de que se dispõe, nomeadamente em termos de tempo disponível. As práticas de avaliação supõem a explicitação de estratégias ou de projectos.

Frequentemente observa-se que os momentos instituídos de regulação das acções se tornam em momentos de avaliação e as acções correctivas ou de ajustamento decididas o são precisamente em função dos resultados da avaliação. Esta é concebida de forma linear ou longitudinal e não pontual.

Trata-se assim da implementação de um novo tipo de gestão das acções de formação, caracterizado pela abertura dum espaço autónomo ou de liberdade funcional aos indivíduos que estão implicados na sua realização.

Através das práticas de avaliação e da regulação das acções procura-se controlar não só o desenvolvimento das acções mas também assegurar uma intervenção dos indivíduos nela directamente interessados.

Trata-se de uma gestão por integração, que pressupõe a participação empenhada dos diferentes agentes envolvidos.

Este modo de gestão substitui uma direcção e um controlo puramente exteriores.

Se as práticas de avaliação eram inicialmente dirigidas para as acções propriamente ditas, tendem posteriormente a diversificar o seu objecto.

Rapidamente se constata uma extensão dos objectos de avaliação,

- quer ao interior das acções de formação (avalia-se sequências muito curtas, como por exemplo um trabalho de grupo ou um estudo de caso individual), em que se avaliam sub-conjuntos relativamente autónomos que sejam potencialmente susceptíveis de se tornarem o objecto de práticas de avaliação,

- quer aos conjuntos formativos mais vastos, como os programas, as instituições ou mesmo os sistemas de formação (como é o caso, entre nós, da avaliação do Sistema da Aprendizagem pelo CIDEDEC, das Escolas Profissionais pela empresa Coopers & Lybrand ou do Sistema de Formação das Forças Armadas pelo IEFPP).

Contudo, esta diversificação não parece efectuar-se em condições significativamente diferentes das dos contextos de aparecimento iniciais, sendo acompanhadas, na maior parte das vezes onde se efectuam, duma pressão exercida por um actor externo à acção avaliada.

Tudo se passa como se este actor externo à acção avaliada ocupasse a posição de responsável pelo dispêndio da actividade daqueles que estão implicados na realização da acção, e, pois, como se a pressão que exerce fosse uma forma de controlo desse mesmo dispêndio de actividade.

Independentemente do seu objecto em formação, as práticas de avaliação desenvolvem-se raramente isoladas; fazem parte de um desenvolvimento mais alargado de novas práticas de gestão das actividades de formação. O fenómeno é particularmente explícito ao nível dos grandes dispositivos de formação em que existem preocupações de transposição dos resultados para a determinação das políticas educativas ou ainda de planificação do ensino.

Contudo, parece que se constata, segundo Barbier (1985), que raras são aquelas práticas que atingem a finalidade a que explicitamente se propõem. Se os pedidos de avaliação continuam fortes é porque os resultados explícitos que produz são uma parte dos efeitos que se esperam...

Pode-se afirmar que como as práticas de avaliação dos indivíduos em formação, as práticas de avaliação das acções de formação parecem inscrever-se, no seu

aparecimento e desenvolvimento, no interior de um conjunto de transformações mais vasto afectando outros campos de actividade, para além da formação.

Como realça R. Meigniez (citado em Barbier, op. cit., p.59), “a implementação de um sistema de avaliação da formação numa empresa não é (...) absolutamente diferente da implantação de um sistema de gestão previsional ou de qualquer outro procedimento que privilegia a “subida” da informação da base para o topo”.

Com efeito, constata-se, segundo Barbier, (1985), que as áreas de actividade mais directamente ligadas à formação são afectadas por transformações análogas e coerentes:

- no campo da actividade pedagógica, é, por exemplo, o aparecimento do “gestor pedagógico” ou da gestão pedagógica por objectivos e o interesse reconhecido à avaliação como componente do acto pedagógico;
- no campo do trabalho, é, por exemplo, o desenvolvimento da autonomia das funções e o interesse reconhecido às condições concretas de exercício dessas funções e não mais somente aos seus resultados;
- no campo económico propriamente dito, é, por exemplo, o desenvolvimento das práticas de gestão previsional e o interesse reconhecido aos instrumentos que permitem

apreciar o funcionamento e o percurso das empresas (ex: contabilidade analítica versus controlo orçamental).

Esta coesão parece corresponder ao desenvolvimento dum novo modo de controlo, não mais da produção do factor trabalho, mas da sua utilização ou do seu dispêndio nos diferentes campos de actividade.

Este tipo de práticas, aparecido há algumas décadas nos Estados Unidos e que se continua a desenvolver nos sectores mais variados do trabalho, foi descrito, nomeadamente por Mac Gregor, 1969 (citado em Barbier, op. cit., p.60), da seguinte forma:

“A maior parte dos directores têm tendência, na prática quotidiana, a contar cada vez menos com o exercício da autoridade pessoal, com excepção dos períodos de crise, quando os outros métodos falham. Aos níveis mais elevados de direcção, utilizam-se relativamente poucas ordens e comandos. Tal não era verdade há 50 e mesmo há 25 anos. O que existe de mais notável nas relações de organização industrial moderna, é que implicam um alto grau de interdependência. Não somente os subordinados dependem dos que estão acima na organização para satisfazer as suas necessidades e atingir os objectivos, mas os chefes dependem a todos os níveis dos que lhes estão por baixo para atingir as suas próprias finalidades e as da organização”.

Vejamos agora, mais detalhadamente, alguns modelos teóricos, ilustrativos das referidas novas práticas de avaliação da formação.

Kirkpatrick (1975) propôs um modelo em quatro níveis para avaliar programas de formação e desenvolvimento.

Segundo o autor, cada nível exige uma forma de avaliação separada que permita responder às seguintes perguntas:

- os formandos reagiram favoravelmente e gostaram da acção de formação?
- os formandos aprenderam?
- os formandos utilizaram o que aprenderam?
- a utilização dos conhecimentos e competências obtidos com a acção de formação teve repercussões no desempenho?

Constata-se neste modelo a preocupação de deslocar o enfoque da avaliação das meras reacções “a quente” à acção para o impacto dos resultados da formação no interior da organização.

Contudo, autores posteriores, criticam a Kirkpatrick o facto de ele desenvolver um modelo restritivo ao apenas abarcar programas que possibilitem a aquisição de competências específicas, de fácil transferência para o posto de trabalho e com a produção de resultados imediatos.

Defendem que o âmbito da acção de formação do desenvolvimento de recursos humanos tem de ser hoje muito mais amplo.

Neste contexto, **Brinkerhoff** (1987) defende a necessidade de se proceder a uma avaliação dos programas muito antes de eles poderem produzir resultados, nos primeiros estádios do seu desenvolvimento, como forma de detectar hipotéticos erros de concepção ou de execução e impedir uma aprendizagem por tentativas e erros. Ao mesmo tempo, facilita-se a avaliação integrada no processo de desenvolvimento dos programas o que constitui uma ajuda para o seu sucesso e uma medida do seu grau de eficácia.

É assim que Brinkerhoff defende seis estádios para o desenvolvimento e execução dos programas de formação, a saber:

Estádio 1

Existe uma necessidade, um problema ou uma oportunidade, que vale a pena enfrentar e, em relação aos quais, uma aprendizagem feita por alguém, pode vir a ter uma influência benéfica;

Estádio 2

É escolhido ou concebido um programa para dar resposta às necessidades de aprendizagem anteriormente detectadas;

Estádio 3

O programa é implementado com sucesso pela organização;

Estádio 4

Os participantes concluem a acção adquirindo os conhecimentos, competências ou atitudes que estavam definidos nos objectivos;

Estádio 5

Os participantes retêm e utilizam aquilo que aprenderam;

Estádio 6

A organização retira benefícios do facto dos participantes no programa reterem e utilizarem aquilo que aprenderam.

Este modelo de avaliação em seis estádios enfatiza a possibilidade de se recolher informação, para facilitar a tomada de decisão, em qualquer um dos estádios referidos.

Assim, logo no estágio 1, pode avaliar-se se o problema ou oportunidade detectados valem a pena ser abordados e se as inferências feitas sobre as suas causas são correctas e precisas - diagnóstico de necessidades.

No estágio 2, a avaliação ajuda a decidir sobre a adequação ou não de um programa, ou qual, dos vários programas alternativos, funcionará melhor. Logo que um programa começa a ser executado, a aplicação dos procedimentos recomendados para o estágio

3 ajudam a decidir se ele tem a operacionalidade desejada e se, na realidade, produz os efeitos pretendidos.

No estádio 4 desenvolvem-se juízos avaliativos sobre as aprendizagens feitas pelos formandos, enquanto no estádio 5 a avaliação permite apreciar a retenção, sedimentação e transferência das aprendizagens.

A avaliação feita no estádio 6 permite a emissão de juízos valorativos sobre os resultados.

O programa valeu a pena? Foram atingidos os objectivos organizacionais? Que outros benefícios trouxe?

As respostas obtidas permitem tomar decisões adequadas no futuro em relação à cessação, continuação, redução, alteração ou expansão do programa.

A capacidade de uma acção produzir os resultados esperados pela organização, depende da qualidade das decisões tomadas, de uma forma integrada, em cada um dos seis estádios referidos

Os trabalhos desenvolvidos por Boterf et al. (1992) e por Pain (1992) inscrevem-se na mesma tendência actual, de encarar a avaliação de uma forma integrada e à luz da “metáfora da qualidade”, que destaca a relação cliente-fornecedor.

Boterf et al. definem quatro momentos do processo de formação (político, engenharia, realização e implementação) bem como os respectivos indicadores de qualidade, realçando a necessidade de um diagnóstico prévio que tenha em conta o projecto de empresa, as aspirações dos formandos, os indicadores de gestão pertinentes para a medição do impacto da acção de formação e de um acompanhamento posterior, a fim de avaliar o grau de permanência das competências adquiridas.

Pain (1992) defende que:

- a avaliação das acções de formação é uma necessidade urgente dos serviços de formação, para que as suas actividades sejam reconhecidas como uma função que contribui para a realização dos projectos de empresa;
- a avaliação das acções de formação deve ser integrada no quotidiano da formação da mesma forma que a noção de qualidade foi inserida no processo de produção de bens e serviços;
- para a avaliação ser eficaz é necessário implicar a hierarquia directa e os participantes, desde o início da preparação da acção de formação.

Neste sentido, avança um conjunto de razões que exigem presentemente a avaliação das acções de formação, a saber:

- a formação é cada vez mais vista como um instrumento de gestão;

- os pedidos crescentemente dirigidos aos responsáveis da formação sobre os resultados obtidos em função das somas investidas;
- insatisfação em relação aos instrumentos e modalidades actuais de avaliação;
- a profissionalização crescente dos responsáveis da formação que se traduz num desejo de se fazer mais e melhor;
- o aumento do número de pessoas a formar e
- a revalorização da formação geral (os instrumentos de base) face às peritagens minuciosas.

A avaliação para Pain, serve cada vez mais para prestar contas das acções realizadas (controlo), tomar decisões no quadro do funcionamento regular das empresas e dos seus organismos (decisão) e melhorar as acções de formação (apreciação dos julgamentos dos formandos e responsáveis no fim da acção).

Ela situa-se, assim, no quotidiano da formação, cada vez mais ao nível da macropedagogia (“... sem abandonar os aspectos tradicionais se centre sobre a inserção da acção de formação no contexto da procura”, Pain, 1989) e compreende todos os gestos e acções a implementar antes, durante e depois do desenvolvimento da formação para se assegurar que responde aos pedidos dos actores considerados e, se for caso disso, introduzir as necessárias alterações.

Para tal importante se torna não só a avaliação “a quente”, no fim da formação, mas também “a frio”, algum tempo após a formação, no local de trabalho.

Tais modelos e preocupações ilustram a tendência actual para se defender a urgência de avaliar o processo formativo à luz da “metáfora da qualidade”, o que implica privilegiar a qualidade da concepção dos programas, a recolha prévia de indicadores pertinentes e a medição desses mesmos indicadores não só durante mas também após as acções de formação.

Um processo de avaliação da formação implica, pois, não só um diagnóstico que contemple, nomeadamente, o levantamento das necessidades de formação, como importa conhecer se houve transposição dos saberes e apropriação pelos formandos das competências e atitudes desejadas para a sua presente e/ou futura actividade profissional.

Esta reflexão é tanto mais importante quanto se pode observar, de acordo com Lopes e Reto (1995), que:

“quando se começa a analisar a prática corrente em avaliação da formação em Portugal e nos países latinos, a constatação que surge de imediato, é de que nada de substancialmente diferente se passa daquilo que é habitual encontrar no sistema escolar

geral. Mais ainda, a avaliação das competências e conhecimentos adquiridos no decurso da acção de formação, nem sequer é realizada com o rigor habitual dos exames escolares, reduzindo-se o processo de avaliação, na imensa maioria de casos, à medição da satisfação das expectativas dos formandos no final do curso. Ou seja, se é já redutor ver a formação profissional como mera repetição do processo escolar, a situação apresenta ainda um carácter mais negativo no que diz respeito à avaliação, dado que ela perverte os seus objectivos ao transformar-se antes na avaliação da capacidade relacional do formador pelos formandos.

Efectivamente, o contexto escolar pode ser definido por uma relação de poder assimétrica professor/aluno, dado que o poder e o saber estão concentrados na figura do professor. No contexto organizacional, ao inverso, esta assimetria desaparece, uma vez que a formação profissional situa-se para além do contrato de trabalho, dado o carácter de voluntariado que implica. Esta será porventura a razão principal, pela qual a metáfora escolar não é transponível para a avaliação da formação profissional, pois os formandos detêm um poder negocial radicalmente diferente do poder dos estudantes”.

Tornava-se claro, após a revisão de literatura feita sobre a avaliação da formação, a necessidade de definir uma metodologia de avaliação, para o curso de formação de formadores a distância, que rompesse com a prática corrente nesta matéria em Portugal, muito dominada pela “metáfora escolar”.

Ou seja, desenvolver, em simultâneo com a concepção do curso, um plano de avaliação específico e integrado, à luz da “metáfora da qualidade”, situado no quotidiano da formação , em diferentes momentos (antes, durante e depois do desenvolvimento da acção) e contemplando não só a eficácia do programa, dos diferentes agentes envolvidos e dos instrumentos utilizados como ainda dos seus efeitos.

Pertinência da Avaliação da Eficácia da Formação de Formadores segundo a Técnica da Autoscopia

A autoscopia consiste básica e genericamente em filmar indivíduos, em situação de expressão e de comunicação, de forma a que eles possam ver e analisar o seu comportamento, a fim de melhorar o seu desempenho. É um colocar em situação de pessoas a quem se pede, durante um tempo definido, de viver experiências de comunicação, de se exprimir face a um público, de jogar um papel.

Esta simulação em frente à câmara, simultaneamente longe e próxima da realidade dos sujeitos, retoma metaforicamente e condensa o que se vive de forma mais diluída na vida real. A situação simulada, nas palavras de Bourron et Deneville (1991), “clarifica

a lógica das redes de comunicação e das interações que são frequentemente mais difíceis de compreender quando são vividas numa duração e numa situação “normais”.

Se estas práticas pedagógicas começaram com um suporte filmico cinematográfico, o preço da película não permitiu a sua generalização, tendo aquelas só realmente sido desenvolvidas a partir dos anos 70, com a explosão do video. O video torna-se num instrumento extraordinário de feedback e único para analisar os fenómenos interactivos.

Merleau Ponty, reflectindo sobre a ligação entre o cinema e a “nova psicologia” afirmava (citado em Bourron et Deneville, 1991, p. 17): “Le cinéma ne nous donne pas comme le roman l’a fait longtemps, les pensées de l’homme, il nous donne sa conduite ou son comportement, il nous offre directement cette manière spéciale d’être au monde, de traiter les choses et les autres qui est pour nous visible dans les gestes, les regards, les mimiques et qui définit avec évidence chaque personne que nous connaissons (...) le cinéma est particulièrement apte à faire paraître l’union de l’esprit et du corps, de l’esprit et du monde et l’expression de l’un dans l’autre”.

De facto, o cinema e o vídeo possuem esta capacidade extraordinária de reflectir e de nos restituir os nossos comportamentos quando confrontados com acontecimentos decorrentes da realidade humana e social.

É assim que no final do século XX , com a explosão da comunicação e a partir do momento em que o vídeo se tornou técnica e financeiramente acessível, se generalizou entre formadores, psicólogos, quadros, políticos, etc. o recurso a se confrontarem com a sua própria imagem com o fim de ajudar a trabalhar a “aparência”, para que ela se assemelhe à desejável, de identificarem-se a um modelo exterior (aprendizagem por modelagem), oferecido pelas mass media, por exemplo, e de encontrarem o seu próprio modelo, aquele que permita “l’union de l’esprit et du corps”.

Com os mecanismos de retroacção, o indivíduo confronta-se assim com o retorno figurado dele próprio. Os seus gestos, as suas mímicas, as suas expressões, as suas revelações ou confissões involuntárias, os seus comportamentos podem ser fixados, registados e restituídos, a si próprio e/ou aos outros.

Como afirmam Bourron e Deneville (1991) o indivíduo “não só tem de suportar o medo do olhar do outro e das suas interpretações, mas também deverá suportar o seu próprio olhar sobre imagens construídas no exterior sobre ele e que podem fazer

dissonância sobre a “boa ou bela imagem” construída ao seu gosto ou modelada pelo “estado do espelho” da sua infância”.

Tais dissonâncias exigem procedimentos e precauções metodológicas a fim de se poderem transformar em “dissonâncias cognitivas”, no sentido de Festinger, ou seja, pedagogicamente formativas e potenciadoras de auto-crescimento para o sujeito.

A simulação da realidade profissional e, a fortiori, pessoal, deve ser relativizada, situada na sua aproximação de alguma forma lúdica; as imagens dos comportamentos e, mais ainda, de si devem distinguir-se da realidade das pessoas às quais se ligam somente através de uma relação analógica - como alerta Korzybski (citado em Bourron e Deneville, 1991, p. 30) sobre qualquer representação: “a carta não é o território”; a observação de si e dos outros deve fazer-se conservando uma justa e prudente distância para evitar efeitos de sobreposição e confusão. Os mecanismos de defesa e de fuga têm tendência a sobreacentuarem-se, bloqueando a actuação e a evolução livre dos sujeitos.

Daí que se torne necessária uma metodologia com objectivos claros, uma estratégia inteligente de acompanhamento da análise das imagens e das reacções que provocam, uma prática que favoreça a transferência para o real profissional e pessoal.

A Técnica da Autoscopia na Formação de Formadores, que desde os finais da década de 70 é utilizada entre nós (ver p.20 do presente trabalho), baseia-se nos trabalhos de Allen e Ryan (1972) sobre a prática do micro-ensino e principalmente no modelo desenvolvido (autoscopia, heteroscopia e critérios de avaliação de uma sessão) por Vasamillet e D'Hainaut, no Centro da OIT, em Turim.

Este último modelo tem dado provas de grande eficácia ao nível da formação de formadores, tendo já sido utilizado, com sucesso, em numerosos países.

A UNESCO (*) considera-o mesmo um modelo aconselhável na medida em que é susceptível de aplicação a públicos, países, regiões ou regimes políticos muito diferentes, permitindo a cada utilizador (dentro de um quadro conceptual rigoroso, tendo em conta os progressos recentes das ciências e da tecnologia da formação), e a partir dos seus próprios valores, de clarificar as opções e de conceber as acções formativas em harmonia com a realidade material e o contexto socio-económico e ideológico onde aquelas se deverão inserir .

(*) UNESCO (1978), *Elaboration et Réforme des Programmes*, Rapport Général du Séminaire, Dakar, Paris (citado em Vasamillet et D'Hainaut, 1990, p.10).

Tendo a formação pedagógica de formadores como principal finalidade preparar profissionais para o desempenho eficaz da actividade de formador e tendo a autoscopia o objectivo central de facilitar a aquisição de comportamentos pedagógicos indispensáveis aos futuros formadores, que deverão gerir as aprendizagens dos formandos, ao permitir-lhes a aquisição das necessárias atitudes (saber-ser), competências (saber-fazer) e conteúdos (saber), fácil se torna perceber a importância central que a autoscopia assume na formação de formadores.

Realização da Autoscopia (*), segundo Vasamillet et D'Hainaut (1990)

A Autoscopia consiste na preparação de uma mini-sessão, que será gravada em vídeo e analisada posteriormente, a partir de critérios pré-definidos.

A técnica desenvolve-se nas seguintes fases:

1. Construção, em grupo, da grelha de análise das autoscopias, a partir da escolha, numa lista proposta pelo formador, dos indicadores tidos como pertinentes para estabelecer o perfil de competências necessário ao desempenho eficaz da função formador.

(*) Acentua-se o termo *autoscopia* para assinalar a individualidade do processo que visa a aquisição e/ou desenvolvimento de competências, mas de facto trata-se também de heteroscopia, atendendo à participação do grupo. Por este facto, alguns autores falam em *simulação pedagógica*, na tentativa de integrar as duas dimensões referidas.

2. Preparação

Estruturação de uma mini-sessão de ensino-aprendizagem (10-15 minutos), por cada participante, com a elaboração do respectivo plano de sessão

3. Realização

Desenvolver a mini-sessão em sala, fazendo no início da sessão um “contrato” com os participantes no sentido de estes representarem o seu “papel” de formandos de acordo com as características do público-alvo da sessão.

A mini-sessão será gravada em video para posterior visionamento.

4. Análise da Mini-Sessão

- . Visionar a mini-sessão desenvolvida
- . Auto-Análise, focando os pontos fortes e fracos da sessão (Autoscopia)
- . Apreciação pelo 1º Crítico (deverá comentar todos os indicadores da grelha)
- . Hetero-Análise pelo grupo com intervenção final do Formador (Heteroscopia)
- . Preenchimento da Grelha de Análise.

Segundo Vasamillet et D'Hainaut (1990) a técnica da Autoscopia poderá ocorrer em diferentes momentos do curso de formação de formadores, a saber:

- Antes da Formação (*Autoscopia Inicial*)

Antes da formação propriamente dita, o por em situação cada participante, a quem se pede para preparar e apresentar uma mini-sessão, que será avaliada com a ajuda de critérios precisos e observáveis, permite traçar o perfil de entrada de cada um deles.

Este perfil permite revelar o grau em que cada participante domina os diferentes comportamentos julgados indispensáveis para preparar, animar e avaliar eficazmente uma sessão de ensino-aprendizagem. Ou dizendo por outras palavras, o perfil permite identificar as necessidades individuais de formação.

A utilização da grelha de avaliação permite ao participante não só uma representação do tipo de comportamentos que deverá ser exercido para melhorar os desempenhos como ainda o motiva fortemente para acompanhar o desenvolvimento do processo formativo a fim de se aperfeiçoar ou adquirir as necessárias competências de base.

- Durante a Formação, no sentido de melhorar os pontos fracos identificados
- Depois da Formação (*Autoscopia Final*)

No fim da formação desenvolve-se a autoscopia final e através da comparação dos resultados entre a autoscopia inicial e a autoscopia final avaliam -se os progressos realizados e podem-se, eventualmente, prever actividades de remediação.

- Em Serviço (Observação Diferida no Local de Trabalho)

No local onde os formadores exercem a sua actividade, e algum tempo após a formação, é aconselhável uma nova autoscopia a fim de verificar o impacto real da

formação, efectuar os reajustamentos necessários e integrar as novas competências adquiridas no contexto de trabalho.

A *grelha* construída no início do processo formativo constitui um instrumento indispensável para efectuar qualquer uma das observações anteriormente referidas. De realçar que a *grelha* é sempre a mesma, qualquer que seja o momento de observação em causa, a fim de se poderem avaliar, comparando, os resultados obtidos nos diferentes indicadores.

Ela é útil não só para os futuros formadores, que disporão de uma prova tangível do nível das suas competências pedagógicas, como será igualmente um instrumento de gestão da formação muito eficaz e ao mesmo tempo um meio simples de diagnóstico de eventuais necessidades complementares de formação.

Relativamente à avaliação das autoscopias através da observação e com a ajuda de uma *grelha* de análise, Vasamillet et D'Hainaut (1990, p.50) utilizam 20 critérios, contendo cada um deles 5 sub-critérios (escala em 5 classes) que permitem situar o grau de domínio do comportamento, por referência aos sub-critérios de avaliação. A cada sub-critério corresponde um grau na escala de 5 classes:

- | |
|--|
| a) Ausência de Domínio do Comportamento
b) Domínio Insuficiente
c) Domínio Aceitável (Médio)
d) Bom Domínio
e) Excelente Domínio |
|--|

Por exemplo, para o critério Motivação dos Formandos sugerem 5 sub-critérios, a saber:

- a) *Muito Fraca*, nenhum interesse pelos formandos (não reagem, estão distraídos, não colocam questões, ocupam-se de outras coisas, etc....)
- b) *Fraca*, muito pouco interesse manifestado pelos formandos (reagem só quando são interpelados ou depois de insistência, colocam poucas questões, etc...)
- c) *Média*, os formandos manifestam um certo interesse, colocam questões, participam espontaneamente na sessão, etc...
- d) *Viva*, os formandos manifestam um real interesse, colocam numerosas questões, aplicam-se a participar, etc...
- e) *Muito Viva*, os formandos mostram-se muito interessados, desejam continuar as actividades começadas, pedem informações complementares, colocam numerosas questões, testemunham a sua adesão, são colocados em situações pertinentes, etc....

Após se ter utilizado todos os critérios e sub-critérios, o formador construirá um gráfico com o respectivo perfil do desempenho.

A comparação entre os resultados obtidos na avaliação inicial e na final permite identificar os ganhos e as perdas verificadas bem como o nível de desempenho nos diferentes indicadores, a saber:

- a) e b): pontos fracos que exigem formação pedagógica inicial
- c) : médio domínio do comportamento
(necessidade de aperfeiçoamento)
- d) : bom domínio do comportamento
(possibilidade de aperfeiçoamento)
- e) : elevado domínio do comportamento

Os autores sugerem ainda o estabelecimento das médias do grupo e a sua reprodução gráfica, quer dos perfis de entrada quer dos perfis de saída, a fim de se obter uma ideia global do nível de desempenho dos participantes.

4. Em Conclusão

Da abordagem teórica feita sobre os temas formação de formadores, formação a distância e avaliação da formação, e numa tentativa de integração das orientações recolhidas, verificou-se da sua concordância com as categorias/variáveis a controlar inventariadas a partir das entrevistas exploratórias, e anteriormente apresentadas (ver p. 52 do presente trabalho) e concluiu-se pela exequibilidade de um curso de formação de formadores a distância.

Atendendo a que o modelo de formação de formadores desenvolvido no IIEFP parece adequar-se não só às novas competências profissionais como ao perfil desejável do

formador, para que aquele possa ser desenvolvido à distância terá de se desenhar um curso de “tipo misto” (o que não põe em causa o seu carácter de distância), com módulos convencionais nas áreas comportamentais, a fim de facilitar as necessárias vivências grupais e o auto e hetero conhecimentos dos futuros formadores.

Tal modelo a distância poderá permitir ganhos de eficiência sem perder unidade e coerência internas e sem diminuição da eficácia ao nível da aquisição das competências formativas, quando comparado com o modelo convencional.

Para que estes resultados se verifiquem torna-se importante não só controlar um conjunto de factores (selecção criteriosa dos formandos, itinerância periódica de tutores, confrontação dos futuros formadores com situações tanto quanto possíveis reais), como ainda enfrentar o peso da formação convencional na cultura da formação bem como o déficit de competências existente entre nós ao nível da concepção de materiais pedagógicos para formação a distância.

Finalmente, dever-se-à desenhar e implementar um plano de avaliação da formação, específico e integrado, à luz da “metáfora da qualidade”, no qual os perfis de desempenho obtidos através das autoscopais (inicial e final) constituirão elementos pertinentes para a avaliação da eficácia da formação.

CAPÍTULO III

Introdução

Neste capítulo apresenta-se o modelo de análise e o desenho da pesquisa a implementar.

Após o trabalho exploratório desenvolvido, que nos permitiu alargar a perspectiva de análise e travar conhecimento com o pensamento de autores cujas investigações e reflexões constituem inspiração para a presente pesquisa, importante se torna agora traduzi-las numa linguagem capaz de orientar e conduzir o trabalho sistemático, de recolha e análise dos dados, que deverá seguir-se.

Apresentamos assim neste capítulo, de interface entre a abordagem teórica e a metodologia, as hipóteses da pesquisa bem como os conceitos e o desenho da mesma.

Relembramos que o problema central da pesquisa prende-se com a relevância de testar um modelo de formação pedagógica de formadores a distância, tendo em conta o que de bom se faz entre nós, quer ao nível da formação de formadores quer ao nível da formação a distância. Parte-se do pressuposto que a implementação do modelo permitirá ir ao encontro das necessidades das PME's, dispersas regionalmente, em

formadores qualificados, visando o necessário desenvolvimento e a actualização dos recursos humanos do país de forma a viabilizar a construção de novos padrões de competitividade e de emprego, através da modernização das empresas e do desenvolvimento das competências.

Perseguiamos ainda como objectivo secundário a revelação das condições em que se obtiveram os graus de eficiência e de eficácia presumidos e provados, que fundamentassem a construção de uma listagem dos aspectos pertinentes a considerar, em projectos de formação de formadores a distância.

MODELO DE ANÁLISE E DESENHO DA PESQUISA

1. Hipóteses da Pesquisa

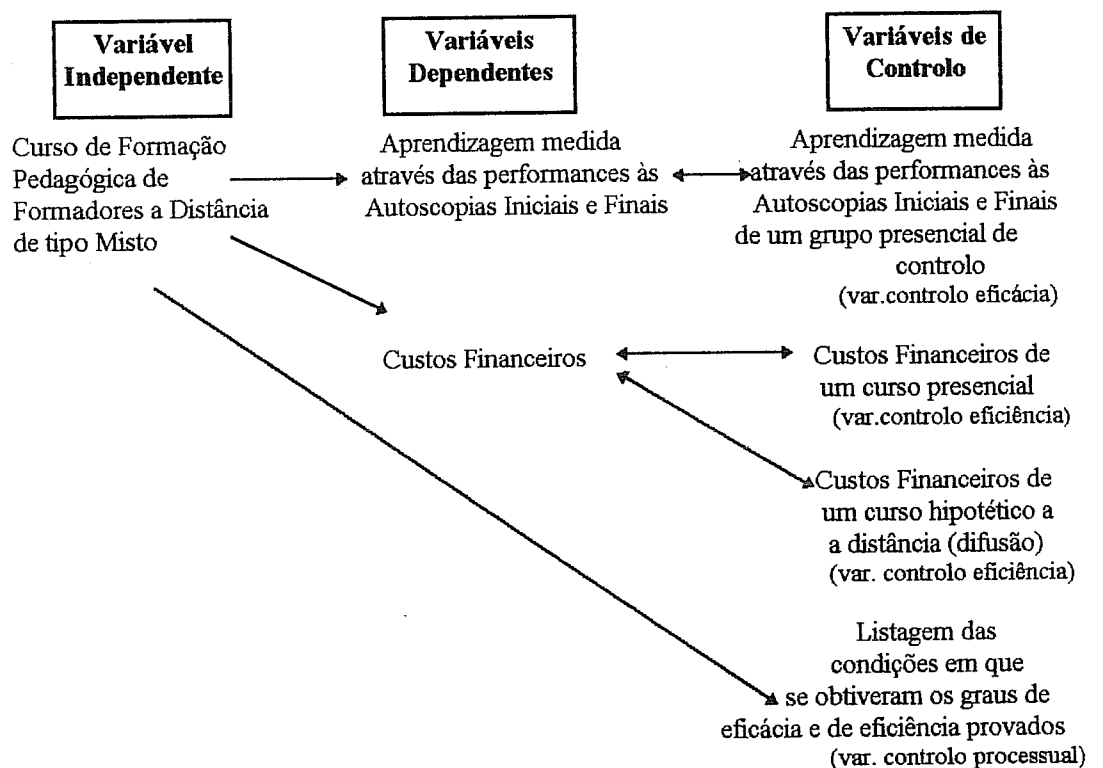
Um curso de formação pedagógica de formadores a distância que responda aos critérios de exigência já testados em cursos de formação pedagógica de formadores convencional/presencial e que controle as variáveis definidas pela literatura como pertinentes permitirá não só a aquisição das competências exigíveis à função formador como também ganhos de eficiência.

Operacionalizando, colocámos as hipóteses de que:

A. Os resultados da aprendizagem de um curso de formação pedagógica de formadores a distância de tipo misto (presencial e a distância), medidos através da comparação das performances às autoscopias iniciais e finais, não apresentarão diferenças significativas quando comparados com os de um curso convencional/presencial.

B. Os custos de um curso de formação pedagógica de formadores a distância de tipo misto (presencial e a distância) quando comparados com os de um curso convencional/presencial e com os de um outro hipotético a distância (difusão do actual modelo) revelarão ganhos de eficiência, embora esta dependa de economias de escala.

Procurando operacionalizar o desenho da pesquisa, apresentamos o seguinte esquema explicativo:



2. Conceitos /Operacionalização dos Conceitos

- **Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância de tipo Misto**
- **Aprendizagem medida através das performances às Autoscopias iniciais e finais**
- **Custos Financeiros**

*** Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância de tipo Misto**

Curso de formação de profissionais cujo perfil funcional integre competências técnico-científicas e pedagógico-didáticas adequadas à formação que ministra e que se desenvolve, de uma forma complementar, à distância e presencialmente (áreas comportamentais), respeitando os princípios pedagógicos inerentes aos dois tipos de actividades.

No quadro da página seguinte e em que se pretende incorporar uma perspectiva sistémica, apresentam-se as diferentes dimensões do conceito:

Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância de Tipo Misto

DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Dispositivo Formativo	Equipa Multidisciplinar: pedagógico-científica técnico-audiovisual Equipa de Acompanhamento e de Coordenação: promotores/avaliador/formadores/tu tores/ coordenadores/psicóloga/apoio logístico Equipa Externa de Avaliação dos Materiais Pedagógicos: especialistas de conteúdo e de tecnologia video	Levantamento das dificuldades de aprendizagem em meio aberto e reformulações daí derivadas
Processo de Selecção do Grupo de Formandos	Fases: 1ª Avaliação Curricular 2ª Entrevista Individual 3ª Selecção do Grupo de 16 Formandos	(Fig.4.1 /Anexo C) Desempregado Formação Superior Residência fora da Grande Lisboa Grelha de Selecção: . Expectativas/Motivação . Conhecimento sobre a Formação de Formadores . Características de Personalidade vs Função Formador .Projecto de Vida/Profissional
Programa	Objectivos Local da Formação (Sala/Distância) Conteúdos Programáticos/Módulos Tempo Auxiliares Pedagógicos por módulo (manuais e videos)	Totais Individuais mais Elevados ((Fig.3 /Anexo C)
Plano Geral de Avaliação em diferentes etapas	Antes Durante Final Follow-UP	(Fig.4.1 /Anexo C)

Apresentamos seguidamente, e de uma forma mais detalhada, o desenho previsto para as dimensões consideradas do curso, encontrando-se, no Anexo C, as figuras sinópticas respectivas.

A Concepção Geral do Curso (Fig.1/Anexo C) passou, numa primeira fase, e integrando toda a equipa do projecto, pela Concepção Geral do Programa (com os conteúdos programáticos e objectivos usualmente definidos e implementados pelo IEFP, ao nível da formação presencial, mas a desenvolver de uma forma mista, em sala e a distância), pelo desenho do Processo de Selecção dos Formandos, do Plano Geral de Avaliação e do Dispositivo Formativo.

DISPOSITIVO FORMATIVO

O Dispositivo Formativo (Fig.1/Anexo C) foi desenhado integrando 3 equipas, duas internas e uma externa ao projecto.

A equipa externa, Equipa de Avaliação Externa, composta por 5 especialistas de conteúdo e por dois especialistas de tecnologia video, deverá avaliar a qualidade dos materiais pedagógicos produzidos.

As duas equipas internas ao projecto: Equipa Multidisciplinar e a Equipa de Acompanhamento e de Coordenação, deverão trabalhar em diálogo permanente durante o período de concepção e produção dos materiais pedagógicos.

A primeira, com as valências pedagógico-científica e técnico-audiovisual, constituídas, respectivamente, por especialistas de conteúdo e de tecnologia video, profissionalmente reconhecidos (professores universitários, formadores, técnicos de audiovisual, realizador, produtor, actores), deverá conceber e produzir os manuais, guiões e videos pedagógicos.

A segunda, a equipa de Acompanhamento e de Coordenação, terá a constituição e as funções atribuídas seguintes:

- promotores, a quem competirá a gestão integrada do projecto;
- avaliador, que deverá implementar o plano geral de avaliação do curso bem como elaborar o respectivo relatório final;
- formadores, que deverão assegurar a animação dos módulos presenciais;
- tutores, que deverão deslocar-se bimensalmente às casas dos formandos, acompanhando e apoiando individualmente os formandos;
- coordenador, que deverá fazer o acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido;
- psicóloga, que deverá conduzir o processo de selecção dos formandos
- apoio logístico, (1 Técnico-Administrativo e 1 Contabilista) que deverá providenciar as condições burocrático-administrativas e contabilísticas necessárias ao eficaz desenvolvimento do curso.

PROCESSO DE SELECÇÃO DO GRUPO DOS FORMANDOS (Fig.2/Anexo C)

O primeiro momento da definição do processo prendeu-se com a identificação do público-alvo a atingir e do respectivo perfil de entrada, que assumiu a seguinte redacção:

Desempregados, com formação superior, capacidade de expressão, facilidade no estabelecimento de relações interpessoais, criatividade e dinamismo, gosto pelo trabalho em equipa e residentes em zonas geográficas afastadas de Lisboa e que aí desejassem permanecer.

De seguida definiram-se 3 fases para o processo de selecção:

- 1ª - Avaliação Curricular, na qual deveriam ser eliminados os candidatos que não cumprissem simultâneamente todos os critérios definidos (desempregado, formação superior, residência em zonas geográficas afastadas de Lisboa);
- 2ª - Entrevista Individual, que deveria permitir a hierarquização dos candidatos a partir da grelha de selecção estabelecida e tendo em conta os critérios: Expectativas/Motivação, Conhecimento Objectivo do que é a Formação Pedagógica de Formadores, Características de Personalidade vs Função Formador e Projecto de Vida/Carreira Profissional;
- 3ª - Selecção do Grupo de 16 formandos a partir da identificação dos candidatos que apresentassem totais individuais mais elevados.

PROGRAMA (Figs.3 e 3.1./Anexo C)

O programa estabelecido para o curso continha os módulos e conteúdos programáticos usuais na formação de formadores, bem como o local de formação (sala ou a distância), tempo e auxiliares pedagógicos (manuais e videos) previstos para cada módulo.

No globalidade previam-se 567 horas de formação, das quais 119 horas em sala e as restantes 448 horas a distância.

Na totalidade, serão produzidos expressamente para assegurar o curso 20 manuais e 16 videos.

PLANO GERAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES A DISTÂNCIA (Figs.4 e 4.1./Anexo C)

No plano estabeleceram-se quatro etapas de avaliação (Antes, Durante, Final, Follow-Up), bem como os objectivos e indicadores de recolha de informação respectivos.

Na etapa “Antes da Acção de Formação” visava-se determinar a pertinência do processo de selecção do grupo de formandos desenhado (avaliar a sua adequação para assegurar o perfil de entrada definido), bem como avaliar a qualidade dos materiais pedagógicos produzidos (manuais e videos) .

Na etapa “Durante a Acção de Formação” visava-se avaliar a adequação da metodologia implementada para estabelecer o diagnóstico inicial do grupo e para

assegurar a transferência de competências, bem como avaliar o acompanhamento previsto para o processo de ensino-aprendizagem.

Na etapa “No Final da Acção de Formação” visava-se avaliar a eficácia da acção, avaliar globalmente a acção e certificar os formandos.

Na etapa “Follow-Up da Acção de Formação” visava-se avaliar a transferência de competências dos ex-formandos para a vida profissional.

*** Aprendizagem medida através das performances às Autoscopias Iniciais e Finais**

A aprendizagem será medida através da comparação das performances às autoscopias iniciais e finais.

CONCEITO:

Aprendizagem medida através das performances às Autoscopias Iniciais e Finais

DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADOR
Competências do Perfil Funcional do formador eficaz	Gráfico comparativo entre os desempenhos (médias do grupo) das autoscopias iniciais e finais. Gráfico comparativo entre os desempenhos (médias do grupo) das autoscopias iniciais e finais do grupo presencial de controlo.	Grelha de Análise da Autoscopia com critérios e 5 sub-critérios para cada um dos critérios seleccionados

A grelha de análise das Autoscopias será obtida através da aplicação das orientações metodológicas sugeridas por Vasamillet et D'Hainaut (p. 102-107 do presente trabalho) e considerada, pelos formandos e formadora do módulo, como contendo os indicadores pertinentes para definir o perfil funcional do formador eficaz .

* Custos Financeiros

Despesas em valor monetário decorrentes da implementação do curso.

CONCEITO:

Custos Financeiros

DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADOR
Custos sub-totais e totais decorrentes da implementação da acção	Formandos Formadores Pessoal Não Docente Preparação da Acção Funcionamento Acompanhamento/Avaliação	Grelha para o cálculo dos custos com os montantes legais.

A grelha para o cálculo dos custos será construída tendo em conta as suas componentes fundamentais e de acordo com os montantes legais praticados na época da implementação do curso.

CAPÍTULO IV

Introdução

Neste capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa, ou seja o conjunto das operações através das quais o nosso modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.

Trata-se de uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e a apresentação e discussão dos dados obtidos para as testar, por outro.

Após a apresentação da metodologia global da pesquisa, é referida a identidade e papéis assumidos pela autora e é apresentado o plano da pesquisa em 3 momentos de avaliação do curso de formação de formadores a distância (avaliação interna da acção, avaliação da eficácia do modelo e avaliação da eficiência), contendo os respectivos indicadores de recolha e formas de tratamento dos dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa inscreve-se numa perspectiva metodológica mista, em que se associam componentes da metodologia de investigação-acção com os da quase-experimental e as do Estudo de Caso, tratando-se de um estudo menos em extensão e mais em profundidade.

Metodologia de investigação-acção na medida em que se perseguem objectivos e se implementam procedimentos característicos da referida metodologia.

Por um lado, trata-se de um processo complexo, perseguindo objectivos de inovação e de formação de competências, e, por outro, de um processo que envolve a constituição de uma estrutura colectiva de investigação e acção, composta por várias equipas (internas e externas), criadas especificamente para desenvolver o projecto.

Metodologia de investigação-acção ainda porque cumprindo as fases do projecto de acção, a saber: programação, execução, acompanhamento, avaliação e reformulação.

A concepção e o desenvolvimento do curso de formação de formadores a distância, dentro da perspectiva de investigação-acção, permitiram obter dados pertinentes para a presente pesquisa.

Com a implementação paralela de um plano quase-experimental com grupo de controlo não equivalente, foi possível testar a hipótese A da pesquisa.

Foi possível também identificar os montantes financeiros envolvidos que permitiram testar a hipótese B.

Finalmente, através do Estudo de Caso estabelece-se um plano pré-experimental, capaz e a partir da Avaliação Interna da Acção, de acordo com o Plano Geral de Avaliação estabelecido, de ilustrar as condições de controlo processual em que se obtiveram os presentes resultados.

1. Identidade e Papéis Assumidos pela Autora

A autora foi convidada pelos promotores (*) do curso de formação de formadores a distância, após o projecto inicial ter sido aprovado e subsidiado pelo IEFP/FSE - Iniciativas Inovadoras, a integrar a equipa do projecto com a missão fundamental de conceber e implementar o plano de avaliação do curso.

(*) *Área Sistémica* - vertente psico-pedagógica, *Telimagem* - vertente Técnico-Audiovisual e *Colégio Português de Altos Estudos/Instituto Português de Estudos Superiores* - vertente científica

Como o plano de avaliação foi de concepção conjunta com as restantes dimensões inerentes ao curso (selecção, programa, etc.) a autora pode, e legitimada pelos promotores, influenciar o desenho que acabou por ser implementado.

Foi assim possível transformar a reflexão que vinha desenvolvendo sobre o impacto da política de formação de formadores desenvolvida pelo IEFPP e a urgência de testar novos modelos (urgência, aliás, sentida no próprio CNFF), em boa parte motivada pela necessidade de questionar a própria prática, num projecto de pesquisa.

A implicação era pois forte mas tentou-se doseá-la quer no terreno quer em termos de objectividade de análise, através de um esforço de distanciamento visível, nomeadamente, ao nível da recolha de dados, como veremos mais à frente.

A acção da autora, configura-se, deste modo, como algo próximo de um papel de observação participante.

2. Plano da Pesquisa

A avaliação do curso de formação pedagógica de formadores a distância será feita em três momentos:

- **Avaliação Interna da Acção**, de acordo com o Plano Geral de Avaliação estabelecido, acompanhando-se de perto as diferentes etapas de implementação do projecto;
- **Avaliação da Eficácia do Modelo** implementado, segundo a modalidade quase-experimental;
- **Avaliação da Eficiência**.

2.1. Avaliação Interna da Acção

A avaliação interna da acção será feita de acordo com o Plano Geral de Avaliação definido em 4 Etapas (ver Quadro, página seguinte) e com recurso aos dados obtidos através dos Instrumentos de Avaliação nele previstos (ver Fig.4.1./Anexo C).

Plano Geral de Avaliação do Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância

Aspectos Etapa	Objectivos	Com Quem	Como
ANTES	• .Determinar a Pertinência do Processo de Selecção do grupo de formandos (critérios) • Avaliar os Materiais Pedagógicos (manuais e videos)	.Psicóloga .Especialistas de Conteúdo e de Tecnologia Video	.Relatório Escrito .Grelhas de Apreciação .Relatório Escrito
DURANTE	• .Estabelecer o Diagnóstico Inicial do Grupo (simulações pedagógicas iniciais) • .Acompanhar o Processo de Ensino-Aprendizagem (actividades dos formandos, formadores e apoio prestado pelos responsáveis directos) • .Assegurar a Transferência	.Formadora .Formandos .Formadores .Tutores .Coordenadores	Relatório Escrito .Fichas de Apreciação .Relatório Escrito .Observação .Grelhas de Apreciação .Análise das reclamações/Sugestões/Incidentes críticos
FINAL	• Avaliar a Eficácia da Acção de Formação • Avaliar Globalmente a Acção • .Certificar os Formandos	.Formandos .Formadores .Tutores	.Questionários .Relatório Escrito .Análise das observações/Sugestões/Críticas .Grelha de Integração dos dados de avaliação
FOLLOW-UP	• .Avaliar a Transferência de Competências	.Ex-formandos .Hierarquias	.Questionário .Entrevistas

Os Questionários, Grelhas, Fichas de Avaliação e Relatórios elaborados, são apresentados em anexo.

Exceptua-se a Grelha de Análise da Autoscopia, que pela relevância que tem na actual pesquisa é apresentada em texto, e não em anexo.

A grelha de análise das Autoscopias (com 16 critérios e 5 sub-critérios, para cada um dos critérios seleccionados), que apresentamos nas páginas seguintes e como já foi anteriormente referido, foi obtida através da aplicação das orientações metodológicas sugeridas por Vasamillet et D'Hainaut e considerada, pelos formandos e formadora do módulo, como contendo os indicadores pertinentes para definir o perfil funcional do formador eficaz.

Grelha de Análise das Autoscopias

1ª/2ª AUTOSCOPIA	GRELHA DE ANÁLISE					
Nome:						
Tema:						
População:						
Tempo Previsto	Tempo Gasto					
Análise	Análise do Formador (*)					
Critérios	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20%;">a)</td> <td style="width: 20%;">b)</td> <td style="width: 20%;">c)</td> <td style="width: 20%;">d)</td> <td style="width: 20%;">e)</td> </tr> </table>	a)	b)	c)	d)	e)
a)	b)	c)	d)	e)		

PREPARAÇÃO

1. Domínio do Assunto
2. Definição dos Objectivos
3. Plano de Sessão
4. Preparação de Aux. Pedagógicos

DESENVOLVIMENTO

5. Comunicação dos Objectivos
6. Motivação
7. Interação com o Grupo
8. Utilização de Aux. Pedagógicos
9. Métodos Escolhidos
10. Capacidade de Expressão
11. Auto-Confiança
12. Postura
13. Gestão do Tempo

AVALIAÇÃO

14. Instrumentos de Avaliação
15. Verificação de Resultados
16. Comunicação dos Resultados da Aprendizagem

SÍNTESE:

.....

.....

(*) A classificação atribuída decorre de um processo de negociação com o grupo e após feitas as auto e hetero análises dos desempenhos.

Os sub-critérios estabelecidos para cada um dos critérios seleccionados, com base nos quais se avaliaram as autoscopias dos formandos, foram os seguintes:

1. Domínio do Assunto

- a) Não domina a matéria e não é possível detectar rigor científico
- b) Apresenta dificuldades no domínio da matéria, não se identificando com o assunto tratado
- c) Domina suficientemente a matéria, mas evidencia alguma insegurança em aspectos pontuais, sendo por vezes impreciso(a)
- d) Domina bem a matéria (não existem erros ou imprecisões)
- e) Domina muito bem a matéria e desenvolve-a de uma forma pessoal e original

2. Definição dos Objectivos

- a) Delimitação do tema sem objectivos definidos ou definidos muito vagamente
- b) Objectivos vagos e expressos em termos pouco avaliáveis
- c) Objectivos definidos em termos de actividades avaliáveis dos formandos
- d) Objectivos definidos em termos de actividades directamente avaliáveis dos formandos
- e) Objectivos definidos (em termos de actividades directamente avaliáveis dos formandos) e com precisão de critérios de domínio das actividades e da qualidade dos produtos

3. Plano de Sessão

- a) Foi redigido um plano de sessão de forma sumária e vaga e limitado aos conteúdos
- b) Foi redigido um plano de sessão muito incipiente sem preparação de material de apoio
- c) Foi redigido o plano da sessão contendo tema, material necessário, fases da sessão e tempo previsto. Foi preparado o material mínimo.
- d) O plano da sessão inclui, para além dos pontos anteriores, a definição genérica da população-alvo (dados relativos ao estabelecimento do “contrato” - o contexto da situação de ensino-aprendizagem) e os objectivos da sessão
- e) O plano da sessão inclui, para além dos pontos anteriores, os pré-requisitos, os objectivos da sessão (gerais e específicos) definidos em termos operacionais, processo de motivação, actividades/técnicas e métodos pedagógicos diversificados, instrumentos de avaliação e suportes pedagógicos diversificados.

4. Preparação de Auxiliares Pedagógicos

- a) Não foram preparados auxiliares pedagógicos
- b) Foram preparados insuficientemente alguns auxiliares pedagógicos
- c) Foram preparados suficientes auxiliares pedagógicos e com uma qualidade aceitável
- d) Foram preparados adequados e diversificados auxiliares pedagógicos com boa qualidade

e) Foram construídos auxiliares pedagógicos diversificados, com grande rigor técnico, qualidade e criatividade

5. Comunicação dos Objectivos aos Formandos

- a) Não foram comunicados ou foram-no de forma muito vaga, o que não permitiu aos formandos compreender as competências que deverão dominar no final da formação
- b) Os objectivos foram comunicados de forma vaga, não permitindo aos formandos representar os resultados tangíveis esperados
- c) Os objectivos foram comunicados em termos de actividades dos formandos que podem assim representar os resultados esperados
- d) Os objectivos foram comunicados em termos de actividades directamente avaliáveis dos formandos
- e) Os objectivos foram comunicados em termos de actividades directamente avaliáveis e de forma a suscitar o interesse dos formandos e o seu desejo de aprender

6. Motivação

- a) *Muito Fraca*, nenhum interesse manifestado pelos formandos (não reagem, estão distraídos, não colocam questões, ocupam-se de outras coisas, etc....)
- b) *Fraca*, muito pouco interesse manifestado pelos formandos (reagem só quando são interpelados ou depois de insistência, colocam poucas questões, etc...)
- c) *Média*, os formandos manifestam um certo interesse, colocam questões, participam espontaneamente na sessão, etc...
- d) *Viva*, os formandos manifestam um real interesse, colocam numerosas questões, participam espontânea e vivamente, etc...
- e) *Muito Viva*, os formandos mostram-se muito interessados, desejam continuar as actividades começadas, pedem informações complementares, colocam numerosas questões, testemunham a sua adesão, são colocados em situações pertinentes, etc....

7. Interacção com o Grupo

- a) Evidencia as más respostas, ridiculariza os formandos, cria um clima de medo, angústia ou de mal-estar
- b) Não tem em conta as respostas ou questões dos formandos. Não suscita reacções (ou muito poucas)
- c) Tem em conta unicamente certas intervenções
- d) Responde às questões colocadas, comenta as respostas rectificando habilmente os erros, sem ferir as susceptibilidades dos participantes
- e) Tira proveito das intervenções dos formandos, rectifica habilmente os eventuais erros. Valoriza cada participante, faz prova de empatia, ajuda os formandos a ultrapassarem as dificuldades, está atento(a) ao grupo e a cada formando, etc...)

8. Utilização de Auxiliares Pedagógicos

- a) Não utiliza auxiliares pedagógicos, audiovisuais ou outros, mesmo quando eles seriam necessários
- b) Exploração pouco pedagógica dos meios (ex.: ilustração, mais do que ponto de partida para a aprendizagem)
- c) Exploração adequada dos meios auxiliares escolhidos
- d) Exploração adequada dos meios escolhidos e das reacções dos formandos
- e) Exploração sistemática de diversos meios e os mais adaptados a cada um dos pontos chave da sessão

9. Métodos Escolhidos

- a) Utilização de métodos desadequados em relação aos objectivos pedagógicos perseguidos ou ao público-alvo
- b) Utilização desajeitada de métodos adequados
- c) Utilização correcta de métodos adequados sem adaptação à situação particular e ao público-alvo
- d) Utilização correcta de métodos adequados, adaptando-os bem à situação particular e ao público-alvo
- e) Utilização muito pertinente, flexível e eventualmente original ou criativa de métodos adequados

10. Capacidade de Expressão

- a) Voz inaudível sem expressividade e com conteúdos pouco estruturados
- b) Voz pouco audível, intervenções demasiado numerosas ou pouco pertinentes, monopoliza frequentemente a sessão, impede certos formandos de se exprimirem e faz uma síntese só no fim da sessão
- c) Exprime-se normalmente com uma voz perceptível, prevê pausas para facilitar a reflexão ou o trabalho dos formandos, evidencia os aspectos essenciais no decurso da sessão, para além da síntese final
- d) Exprime-se claramente com preocupação de se fazer compreender e, para além dos aspectos anteriores, facilita o estabelecimento de pontes entre as aprendizagens
- e) Controla constantemente o volume e a clareza da voz, desenvolvendo, para além dos estruturadores anteriores, situações/actividades que permitam aos formandos melhor compreender, reter e generalizar

11. Auto-Confiança

- a) Tímido(a), pouco à vontade, evidenciando sinais de ansiedade
- b) Falta de segurança, facilmente impressionável, confuso(a)
- c) Seguro(a) de si, calmo(a)
- d) Mostra-se seguro(a) de si, domina as suas reacções emocionais

- e). Muito seguro(a) de si, domina as emoções, revela presença, securiza os formandos, é manifestamente confiante no que faz

12. Postura

- a) Comportamento que impede a compreensão, gestos desordenados
- b) Comportamento que dificulta frequentemente a compreensão, gestos por vezes desordenados
- c) Adequada, com gestos ordenados
- d) Movimentos adequados, mantem uma posição centralizada que lhe permite ver todo o grupo, fornece indicações pertinentes sem utilizar a palavra
- e) Controle muito adequado dos movimentos, reage positivamente aos indicadores não-verbais dos formandos, mantém contacto visual com todos os elementos do grupo

13. Gestão do Tempo

- a) Não revela preocupação com o tempo
- b). Revela alguma preocupação com o tempo, mas a sua gestão não é equilibrada e é auto-centrada
- c) Preocupa-se com o tempo, mas não o ajusta ao desenvolvimento equilibrado da sessão
- d) Preocupa-se com o tempo e ajusta-o ao desenvolvimento equilibrado da sessão
- e) Controla adequadamente o tempo, tendo em conta uma gestão equilibrada e ajustada aos diferentes momentos da sessão e às necessidades (estilos, ritmos) dos formandos

14. Instrumentos de Avaliação

- a) Não foram previstos
- b) Algumas situações/instrumentos foram ocasionalmente previstos, mas não de forma sistemática
- c) Situações/instrumentos foram previstos em função de uma progressão pedagógica
- d) Situações/instrumentos foram previstos de forma sistemática segundo cada objectivo global, permitindo ao formando regular a sua aprendizagem
- e) Situações/instrumentos foram previstos de forma sistemática para cada objectivo específico, permitindo aos formandos regular imediatamente a sua aprendizagem

15. Verificação de Resultados

- a) Não efectuada
- b) Efectuada no fim da sessão sob a forma de questões colocadas colectivamente ao conjunto dos formandos
- c) Efectuada no fim da sessão sob a forma de questões colocadas individualmente a cada formando
- d) Efectuada no fim da sessão sob a forma de questões cobrindo todos os objectivos, colocadas a cada formando individualmente e disponibilizando as respostas

e) Efectuada no fim da sessão sob a forma de questões cobrindo todos os objectivos, colocadas a cada formando individualmente, disponibilizando uma corrigenda, contendo as respostas e uma tabela de correcção, assim como orientações relativas à possibilidade de recuperação e/ou eventuais comentários

16. Comunicação dos Resultados da Aprendizagem

- a) Não houve comunicação dos resultados da aprendizagem
- b) Houve comunicação dos resultados, no fim da sessão, de uma forma geral e colectivamente ao conjunto dos formandos
- c) Houve comunicação dos resultados, no fim da sessão, individualmente a cada formando
- d) Houve comunicação dos resultados, no fim da sessão, individualmente e disponibilizando as respostas
- e) Houve comunicação dos resultados, no fim da sessão, individualmente e disponibilizando uma corrigenda, contendo as respostas e uma tabela de correcção, assim como orientações precisas para um melhor domínio dos objectivos pedagógicos perseguidos.

2.1.1. Recolha de Informação e Tratamento dos Dados

A recolha de informação e o tratamento dos dados serão efectuados através da:

- Construção de Quadros-Síntese, com os dados em valores absolutos e percentuais, a partir das grelhas, fichas e questionários de apreciação elaborados, tendo em conta os parâmetros e os níveis definidos;
- Análise de Conteúdo das questões abertas das fichas e questionários;
- Análise dos Incidentes Críticos a partir da observação directa e dos diálogos formais e/ou informais;
- Análise de Conteúdo dos relatórios dos formadores/coordenadores/tutores;

- Integração dos dados quantitativos registados nos três momentos mais significativos da avaliação formativa (Simulações Pedagógicas Finais, Relatório Intermédio e Trabalho sobre uma Intervenção Formativa numa Área Profissional) numa Grelha Geral, de acordo com critérios e ponderações estabelecidos, visando a certificação dos formandos.

2.2. Avaliação da Eficácia do Modelo

Para testar a hipótese de pesquisa A:

Os resultados da aprendizagem de um curso de formação pedagógica de formadores a distância de tipo misto (presencial e a distância), medidos através da comparação das performances às autoscopias iniciais e finais, não apresentarão diferenças significativas quando comparados com os de um curso convencional/presencial.

torna-se necessário o recurso a dois grupos, um experimental e outro de controlo:

Grupo Experimental - o grupo de 16 formandos constituído segundo o processo de selecção definido (Fig.2/Anexo C e Anexo D), e a seguir o curso de formação de

formadores a distância, com apoio de tutores que se deslocaram bimensalmente aos seus domicílios.

Grupo Controlo - grupo de 16 formandos que cumprissem o perfil de entrada definido e a viverem na zona da grande Lisboa e a seguir um curso de formação de formadores presencial, com os mesmos objectivos e conteúdos programáticos.

O grupo de controlo foi seleccionado aleatoriamente de entre os grupos por nós próprios coordenados ao nível presencial de formação de formadores e por semelhança, em termos numéricos, sexo, perfil de entrada e qualificação académica, do experimental.

A principal distinção entre os dois grupos será a zona geográfica de residência: experimental - zonas geográficas afastadas de Lisboa; controlo - zona da grande Lisboa.

Apresentamos, nos quadros da página seguinte, a caracterização segundo a idade, residência e habilitação académica, dos dois grupos constituídos.

Grupo Experimental:*Caracterização segunda a Idade, Residência e Habilitação Académica*

NOME *	IDADE	RESIDÊNCIA	HABILITAÇÃO ACADÉMICA
Álvaro	28	Pinhel	Lic. História
Anabela	27	Mangualde	Lic. Gestão e Desenvolv. Social
António	30	Mirandela	Lic. História
Artur	27	Mondim de Basto	Lic. Geografia
Augusta	32	Coimbra	Lic. Psicologia
Humberto	40	Sines	Eng. Química
Cristina	26	Vila Nova de Gaia	Lic. Comunicação Social
João Pedro	29	Coimbra	Lic. Direito
José Carlos	25	Monte-Real	Lic. Sociologia
José Manuel	28	Murça	Lic. Sociologia
Luiz	26	Viana do Castelo	Lic. Comunicação Social
Beatriz	30	Coimbra	Lic. Planeam. Regional e Urbano
Lurdes	23	Porto	Bach. Turismo
Manuela	29	Lagoa	Lic. Gestão
Miguel	24	Nelas	Lic. História
Rui	35	Coimbra	Lic. História

Grupo Controlo:*Caracterização segunda a Idade, Residência e Habilitação Académica*

NOME *	IDADE	RESIDÊNCIA	HABILITAÇÃO ACADÉMICA
Emília	27	Estoril	Lic. Direito
Mário	42	Almada	Lic. Direito
Helder	25	Cacém	Lic. Psicologia
Clarinda	30	Lisboa	Lic. Gestão
Dulce	37	Montijo	Lic. Sociologia
Esperança	29	Algueirão	Lic. História
Ana	28	Algés	Eng. Agronómica
Domingos	25	Moita	Lic. Psicologia
Hermínio	36	Costa da Caparica	Lic. Gestão/Admin. de Empresas
Anabela	34	Lisboa	Lic. Economia
Paulo	29	Amadora	Lic. Antropologia Social
Elsa	41	Caxias	Lic. Economia
Mª Nazaré	26	Alverca	Lic. Sociologia
Manuel	28	Lisboa	Lic. Psicologia
Pedro	31	Sacavém	Lic. Sociologia
Joaquim	35	Lisboa	Lic. Direito

* Nomes fictícios

2.2.1. Recolha de Informação e Tratamento dos Dados

Os dados serão obtidos a partir da grelha de análise às autoscopias (inicial e final) dos dois grupos e comparados através do teste paramétrico de “t”.

A grelha será a mesma quer nos dois momentos da autoscopia (inicial e final), quer nos dois grupos (experimental e controlo).

Será com base num relatório escrito da formadora que assegura o módulo, contendo necessariamente as grelhas de análise relativas aos diferentes formandos, que se terá acesso a estes dados.

2.3. Avaliação da Eficiência

Para testar a hipótese da pesquisa B:

Os custos de um curso de formação pedagógica de formadores a distância de tipo misto (presencial e a distância) quando comparados com os de um curso convencional/presencial e com os de um outro hipotético a distância (difusão do

actual modelo) revelarão ganhos de eficiência, embora esta dependa de economias de escala;

elaborou-se a grelha seguinte com os montantes praticados no país em cursos de formação de formadores e de acordo com a legislação em vigor, à data da implementação do curso experimental.

Grelha para o Cálculo dos Custos Financeiros

(IVA não incluído)

Rubricas	Montantes
FORMANDOS	nº x meses de formação x 2 salários mínimos (100.000\$00) nº x dias de formação x subsídio de refeição (3.000\$00) nº viagens de ida/volta x nº x 10.000\$00x
FORMADORES TUTORES	7.500\$00 /hora 2 x meses de formação x (300kmx) x 51\$00 2 x meses de formação x 6.400\$00 x 3 regiões
PESSOAL NÃO DOCENTE: 1 Coordenador Pedagógico 1 Técnico Administrativo 1 Contabilista	6 meses x 300.000\$00 8 meses x 120.000\$00 8 meses x 200.000\$00
PREPARAÇÃO DA ACÇÃO: Elaboração do Programa Divulgação Manuais: Elaboração Reprodução Videos: Produção Reprodução Guiões Diversos	400.000\$00 300.000\$00 20 x 60pgsx x 5.000\$00 20 x 500\$00 16 x 4.550.000\$00 16 x 2.500\$00 16 x 250.000\$00 200.000\$00
FUNCIONAMENTO: Aluguer sala de formação Retropjector Câmara Video Televisão Reprodução Documentos Telefone Diversos	nº dias de formação x 18.000\$00 nº dias de formação x 3.000\$00 8 dias x 5.000\$00 10 dias x 5.000\$00 nº fotocópias x 12\$00 (3.000/distância; 650/presencial) 50.000\$00/distância; 30.000\$00/presencial 100.000\$00
ACOMP./AVALIAÇÃO: Avaliação Manuais Avaliação Videos Fichas de Avaliação da Acção Relatórios de Avaliação	20 x 30.000\$00 16 x 30.000\$00 500.000\$00 900.000\$00/1º distância 300.000\$00 /presencial e difusão

2.3.1. Recolha de Informação e Tratamento dos Dados

Os dados serão obtidos através da grelha anteriormente apresentada, e comparados os custos do actual curso de formação a distância, com os de um outro presencial, com idênticos objectivos e número de formandos e com os de um terceiro, hipotético a distância, de difusão do actual modelo.

CAPÍTULO V

Introdução

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos nos três momentos de avaliação considerados.

Apresentam-se ainda as conclusões parcelares e relativas aos referidos momentos.

ESTUDO DE CASO

APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES PARCELARES

1. Avaliação Interna da Acção

1.1. Antes do Início da Acção de Formação

Nesta etapa era importante não só determinar a pertinência do processo de selecção do grupo de formandos, se o processo e os critérios implementados permitiram a constituição de um grupo de formandos com as características exigidas pelo perfil de entrada definido (desempregados, com formação superior, com capacidade de expressão oral e escrita, facilidade no estabelecimento de relações interpessoais, criatividade e dinamismo, e gosto pelo trabalho em equipa), como ainda avaliar os materiais pedagógicos (manuais e vídeos), se aos materiais produzidos era reconhecida a necessária qualidade, por especialistas externos ao projecto.

1.1.1. Apresentação dos Resultados

• *determinar a pertinência do processo de selecção do grupo de formandos*

O relatório escrito feito pela psicóloga que assegurou o processo de selecção (Anexo D), permite-nos constatar que foi implementado com rigor o processo de selecção

desenhado e constituído o grupo de 16 formandos, de acordo com o perfil de entrada definido.

• *avaliar os materiais pedagógicos (manuais e vídeos)*

Avaliação dos Manuais

Os 20 manuais foram avaliados pelos 5 especialistas de conteúdo e externos ao projecto, de acordo com a “Grelha de Apreciação do Documento” (Anexo E):

A partir das 20 grelhas de apreciação obtidas e tendo em conta os parâmetros e os níveis definidos, construíram-se os seguintes Quadros-Síntese:

Quadro - Síntese: Grelha de Apreciação (20 Manuais)

Níveis Parâmetros	1 (Insuf.)		2 (Suf.)		3 (Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rigor Científico					20	100
Estruturação			7	35	13	65
Apresentação Pedagógica	1	5	10	50	9	45
Apresentação Formal			4	20	16	80
Tipologia das Questões	12	60	5	25	3	15
Criatividade			17	85	3	15
Outros	6	30	9	45	5	25

Quadro-Síntese: *Grelha de Apreciação por Manual*

Manuais	Rigor Científico			Estruturação			Apresentação Pedagógica			Apresentação Formal			Tipologia das Questões			Criatividade			Outros			TT
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Função Formador			x			x		x				x	x				x			x		16
Psicologia Aprendizagem 1			x		x			x				x		x				x	x			16
Psicologia Aprendizagem 2			x			x		x				x	x				x		x			15
Comunicação			x		x				x			x		x			x		x			16
Conhecer e Dinamizar o Grupo			x			x		x				x	x				x			x		16
Objectivos Pedagógicos			x			x			x			x			x		x				x	20
Avaliação Pedagógica			x			x			x			x	x				x				x	18
Plano de Sessão			x		x			x				x		x			x			x		16
Estrat. de R. H. e Form. Prof.			x			x			x			x			x			x		x		20
Programação da Formação			x		x				x			x	x				x			x		16
Audiovisuais na Formação			x			x		x				x	x				x			x		16
Método Expositivo			x			x		x				x	x				x			x		15
Método Interrogativo			x			x		x				x	x				x			x		16
Método Demonstrativo			x		x			x				x	x				x			x		14
Métodos Activos			x		x		x					x		x			x			x		13
Método dos Casos			x		x			x				x			x		x			x		14
Role Playing			x			x			x			x		x			x				x	19
Autoscopia			x			x			x			x		x				x			x	18
Jogos Pedagógicos			x			x			x			x					x				x	17
Técnica Brainstorming			x			x			x			x			x		x			x		19
TOTAL	-	-	20	-	7	13	1	10	9	-	4	16	12	5	3	-	17	3	6	9	5	

Da análise dos quadros anteriores, pode constatar-se que, na globalidade, os manuais foram considerados adequados pela equipa dos cinco analistas externos e especialistas

de conteúdo. Os manuais considerados mais fracos, foram: “Métodos Activos”, “Métodos dos Casos” e “Método Demonstrativo”. Os manuais considerados com melhor nível, foram: “Objectivos Pedagógicos”, “Estratégia dos R.H. e Formação Profissional”, “Role-Playing” e “Técnica do Brainstorming”.

Numa análise mais detalhada, verifica-se que:

- os pontos mais fortes são o seu rigor científico, a apresentação formal e a estruturação da informação;
- a apresentação pedagógica e a criatividade situam-se a um nível suficiente;
- claramente a melhorar situam-se os aspectos relacionados com os conteúdos bibliográficos, suportes e materiais anexos (Outros) e sobretudo a introdução de testes e corrigendas ao longo dos manuais (Tipologia das Questões), que é o aspecto mais insuficiente dos manuais.

Avaliação dos Videos

Os 16 videos foram apreciados por dois especialistas de tecnologia video, externos ao projecto, que apresentaram um relatório escrito (Anexo F).

Pode constatar-se que consideraram o trabalho desenvolvido “meritório, exaustivo, feito por conhecedores das complexas matérias tratadas e com o aproveitamento possível das técnicas de animação permitidas e fixadas pelos meios audiovisuais ligados ao ensino”:

Contudo, consideraram igualmente possível melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido de forma a conseguir alcançar totalmente os objectivos deste “plano ambicioso”, se:

- existir maior regularidade ao nível da qualidade técnica, interpretativa e pedagógica;
- o discurso dos actores for facilitado através da utilização do teleponto, que permite uma comunicação frontal (olhos nos olhos) com os formandos, via TV;
- houver maior cuidado ao nível da apresentação pessoal dos intervenientes;
- ousar métodos mais inovadores e criativos ao nível dos guiões, da captação de imagens e realização.

Para uma apresentação mais detalhada, apresenta-se a classificação seguinte:

Quadro-Síntese: *Apreciação dos 16 Videos pelos Especialistas de Tecnologia Video*

Níveis	1	2	3	4	5
Videos	Refazer	Remontar	Suficiente	Bom	Perfeito
Função Formador				x	
Psic.. Aprendiz. 1				x	
Psic. Aprendiz. 2				x	
Comunicação			x		
Conhec.Din.Grupo				x	
Obj.Ped/Aval.Ped.	x				
Plano de Sessão				x	
R.H. e Gestão For	x				
Program.Form.	x				
Audiov.Formação					x
Met. Expositivo		x			
Met. Interrogativo	x				
Met. Demonstrativ	x				
Met. Activos			x		
Autoscopia	x				
Tec. Brainstorming	x				
Total	7	1	2	5	1
%	44	6	13	31	6

Esta classificação permite-nos observar que metade dos videos feitos deveriam ser refeitos ou remontados (44% a Refazer e 6% a Remontar), segundo a opinião dos peritos.

A outra metade seria aceitável, situando-se mesmo 37% dos videos (31% Bom e 6% Perfeito) a um nível bastante aceitável.

1.1.2. Discussão dos Resultados

Em geral, o processo de selecção e os critérios estabelecidos foram adequados aos objectivos do curso.

O processo de selecção implementado permitiu controlar o perfil de entrada definido, evitar as candidaturas casuais ou oportunistas e assegurar que os futuros formadores possuem a necessária formação técnico-científica de base, de acordo com as exigências emergentes na literatura (ver p. 64 e 70).

Contudo, consideramos que algumas características do perfil de entrada definido, inerentes à função formador, como a criatividade, dinamismo e o gosto pelo trabalho em equipa, exigiriam, eventualmente, a aplicação de outros instrumentos de diagnóstico, para além da entrevista individual.

A aplicação de testes/questionários e a criação de situações/problemas em dinâmica de grupo com os candidatos a interagirem, teriam permitido um melhor reconhecimento das referidas características e a confirmação dos dados obtidos na entrevista individual, em que se recorre sobretudo à introspecção por parte do candidato, e, simultâneamente, haveria um maior controlo das respostas dadas, frequentemente as desejáveis socialmente e/ou tidas como as mais adequadas face à situação.

No que diz respeito aos manuais, seria desejável, de acordo com o anteriormente apresentado, a introdução de um maior número de situações reais de ensino-aprendizagem, de exemplos e de sugestões de actividades de aplicação, ao longo dos manuais, de forma a permitir uma melhor integração dos temas e ligação ao contexto da formação profissional no nosso país.

Por outro lado, deveria haver um maior cuidado com a indicação da bibliografia consultada e da citação das fontes.

A introdução de exercícios, testes e respectivas corrigendas ao longo dos manuais, e não só no final, poderia torná-los mais dinâmicos e aliciantes ao mesmo tempo que permitiria aos formandos uma aferição contínua das aprendizagens. Este aspecto torna-se tanto mais importante quanto o público-alvo se encontra a distância, necessitando de feedback e de reforço pelos seus esforços de aprendizagem.

Seria ainda aconselhável uma maior uniformização dos manuais, ao nível da indicação dos autores e da introdução de folhas para registo de dúvidas e opiniões dos formandos.

Em relação aos videos pedagógicos, sabia-se que a sua produção era um dos desafios centrais para este projecto. Para tal era exigido, como vimos anteriormente na literatura, o trabalho de uma equipa multidisciplinar (especialistas de conteúdo, guionistas, realizadores, actores, produtores, gráficos, etc.) motivada e coesa e a trabalhar com uma planificação e uma disciplina rigorosas.

Entre nós, a constituição de tais equipas tem-se revelado como uma das dificuldades centrais (frequentemente intransponível) e sempre referida (ver entrevistas exploratórias/Anexo A e Quadro: Dificuldades e Linhas de Acção em Cursos de Formação a Distância, p.77) para explicar a inexistência de sistemas de formação a distância. Realça-se sempre a falta de experiência ao nível da concepção e de especialistas, carências estas que têm justificado e simultâneamente inviabilizado a montagem dos dispositivos adequados.

Assim, consideramos que os relativamente fracos resultados obtidos nesta matéria poderão, em boa parte, ser explicados pelos factores anteriores.

Contudo, dada a centralidade dos materiais pedagógicos na formação a distância, uma vez que as competências de ensino estão neles fortemente delegadas, importante se torna melhorar de futuro a sua qualidade, tendo em atenção os aspectos anteriormente expostos e a potenciação da experiência entretanto adquirida.

1.1.3. Conclusões Parcelares

A avaliação da etapa “Antes do Início da Acção de Formação”, permite-nos concluir que é desejável o desenho de um processo de selecção ainda mais rigoroso do que o implementado, com recurso, nomeadamente, a situações de dinâmica grupal, a fim de melhor avaliar algumas das dimensões do perfil de entrada, e necessário melhorar o material pedagógico-didáctico produzido, nomeadamente os vídeos, atendendo à centralidade que ocupam nos cursos de formação a distância.

1.2. Durante a Acção de Formação

Nesta etapa era importante avaliar a adequação da metodologia implementada pela formadora para estabelecer o diagnóstico inicial do grupo, o qual foi identificado através do processo desenvolvido nas primeiras simulações pedagógicas (Autoscopia I) e centrado nos desempenhos tidos pelos formandos, de acordo com os critérios da

grelha de suporte à auto e hetero análises (ver Grelha de Análise das Autoscopias, p. 128).

Era igualmente importante acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, o que foi feito através da avaliação de duas fichas de apreciação preenchidas pelos formandos (uma após 17 dias de formação e outra após 34 dias) e das grelhas de apreciação dos tutores e coordenadores do curso sobre os relatórios intermédios (críticos e de síntese dos conteúdos tratados nos manuais e videos) elaborados pelos formandos, após 259 horas de formação.

Finalmente, através das grelhas de apreciação dos tutores e coordenadores sobre os cursos (com viabilidade de realização nas respectivas áreas de residência e para dar resposta a necessidades reais do meio envolvente) concebidos pelos formandos (23 dias a distância), avaliou-se o nível em que se estava a conseguir assegurar a transferência de competências.

1.2.1. Apresentação dos Resultados

- *estabelecer o diagnóstico inicial do grupo (simulações pedagógicas iniciais)*

De acordo com o relatório escrito da formadora (Anexo G), que assegurou as autoscopias iniciais, constata-se que o processo implementado permitiu:

1. “construir a grelha de análise com 16 indicadores-chave que traduzem as capacidades do formador adequadas a um bom desempenho de uma sessão de ensino-aprendizagem;
2. confirmar o processo de selecção realizado, nomeadamente ao nível de algumas capacidades inerentes aos sujeitos, tais como capacidade de expressão verbal, autonomia;
3. identificar a inexistência ainda de preocupações com tarefas centrais da função formador, como a avaliação (nenhum item da avaliação pedagógica foi observado), a necessidade de preparar e utilizar auxiliares pedagógicos e de implementar metodologias adequadas e diversificadas;
4. identificar a existência já de preocupações com tarefas centrais da função formador, como sejam a planificação de sessões com definição dos objectivos, a motivação e a interacção com o grupo, auto-confiança, postura e a gestão do tempo, embora não traduzidas ainda em competências totalmente adquiridas, uma vez que a média do grupo se situa em 2 (ver Gráfico: Desempenhos-1ªAutoscopias-Grupo/Anexo G);
5. realçar a dominância ainda do modelo tradicional de ensino, isto é de uma pedagogia centrada no formador, embora já com preocupações ao nível da motivação dos sujeitos para a aprendizagem;
6. definir o diagnóstico inicial do grupo do seguinte modo:

- grupo com potencial para o desempenho da função formador, necessitando no entanto de adquirir e desenvolver competências ao nível da preparação, animação e avaliação de sessões de ensino-aprendizagem, a fim de se poder alcançar o objectivo central do curso (“No final da formação, os formandos deverão ser capazes de preparar, animar e avaliar sessões de ensino-aprendizagem tendo em conta os objectivos pedagógicos previamente definidos”).

• *acompanhar o processo de ensino-aprendizagem*

1ª Ficha de Apreciação

A apreciação foi feita pelos formandos de acordo com a ficha de apreciação (Anexo H). A partir das 16 fichas e tendo em conta os parâmetros e níveis definidos, construiu-se o seguinte Quadro-Síntese:

Quadro-Síntese: 1ª Ficha de Apreciação pelos 16 Formandos

Níveis Parâmetros de Apreciação	1 (Mau)		2 (Insuf.)		3 (Suf.)		4 (Bom)		5 (Mtº Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conteúdos Program.:										
· Compreensibilidade							8	50	8	50
· Aplicabilidade							14	88	2	12
Progres Aprendizagem					1	6	15	94		
Qualid. Mat.Pedag.:										
· Manuais					1	6	15	94		
· Videos					2	13	13	81	1	6
Eficácia Apoio Curso							9	56	7	44

Da análise do quadro anterior podemos constatar que neste 1º momento de apreciação os formandos consideraram que os conteúdos programáticos eram compreensíveis e com elevada aplicabilidade, que estavam a fazer bons progressos na aprendizagem, que os materiais pedagógicos eram de boa qualidade e existia eficácia na organização que apoiava o curso. Em suma, uma boa apreciação.

Aprofundando um pouco mais a análise e sistematizando as respostas dadas às questões abertas da ficha (6,7 e 8), podemos afirmar, que:

os aspectos mais positivos do curso eram:

- . a flexibilidade horária que permitia uma adequação aos ritmos individuais e aprender “mantendo-nos na nossa residência”;
- . a originalidade, grafismo e articulação dos suportes pedagógicos utilizados;
- . a empatia e a forte coesão criadas no grupo de formandos;
- . o apoio, desempenho e acompanhamento personalizado dos formadores e tutores em sala e a distância;
- . a heterogeneidade dos formandos, quer ao nível académico quer ao nível geográfico;
- . o apelo a uma nova pedagogia com a exigência de uma nova postura e atitude do formador;
- . pôr em prática a teoria através das simulações pedagógicas em sala.

os aspectos do curso a melhorar, eram:

- . um maior número de casos práticos (manuais e vídeos);
- . mais dias de formação em sala;
- . uma revisão mais cuidadosa dos manuais (gralhas);
- . uma maior diversidade das situações criadas nos vídeos;
- . a introdução de uma bibliografia mais completa nos manuais;
- . melhor inter-relação manual/vídeo;
- . acompanhamento dos formandos a distância mediante as necessidades individuais;
- . a pontualidade (sessões em sala).

questões relevantes:

- . subsídios mais realistas, com comparticipação das despesas (alojamento, viagens até à sala de formação);
- . informação logística, nomeadamente sobre possíveis alojamentos.

2ª Ficha de Apreciação

A apreciação foi feita pelos formandos segundo a mesma ficha de apreciação do 1º momento (Anexo H).

A partir das 16 fichas e tendo em conta os parâmetros e níveis definidos, construiu-se o seguinte Quadro-Síntese:

Quadro-Síntese: 2ª Ficha de Avaliação pelos 16 Formandos

Níveis Parâmetros de Avaliação	1 (Mau)		2 (Insuf.)		3 (Suf.)		4 (Bom)		5 (Mto Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conteúdos Program.:										
. Compreensibilidade							8	50	8	50
. Aplicabilidade							14	88	2	12
Progres Aprendizagem							14	88	2	12
Qualid. Mat.Pedag.:										
. Manuais					1	6	12	75	3	19
. Videos					2	13	13	81	1	6
Eficácia Apoio Curso							9	56	7	44

Da análise do quadro anterior realça o facto de se manter a avaliação positiva e já expressa no momento anterior, havendo mesmo parâmetros, como o do progresso na aprendizagem e a qualidade dos manuais, que merecem pontuações mais elevadas.

Aprofundando a análise, sistematizando as respostas dadas às questões abertas e comparando-as com as do 1º momento de avaliação, podemos afirmar que:

os aspectos mais positivos do curso continuaram a ser os já enunciados, acrescidos dos seguintes:

- . descoberta de um novo campo de trabalho;
- . organização do curso;
- . clareza, interligação lógica, simplicidade e objectividade dos conteúdos;
- . competência profissional da equipa de formação.

os aspectos do curso a melhorar igualmente se mantiveram, com excepção da “pontualidade”, que desapareceu, e da necessidade de reformular o manual “Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional”, que apareceu pela 1ª vez.

questões relevantes:

mantém-se igualmente a referência à necessidade de um maior apoio logístico, em termos de informação de alojamentos.

Relatório Intermédio

Após 259 horas de formação, foi pedido aos formandos um relatório crítico e de síntese dos conteúdos tratados (manuais e videos).

Esses relatórios foram apreciados pelos tutores e coordenadores do curso, de acordo com os parâmetros e níveis definidos (Anexo I).

A apreciação feita é globalmente positiva, tendo sido atingidos os objectivos propostos, como se pode verificar pelo Quadro -Síntese seguinte:

Quadro-Síntese: Apreciação do Relatório Intermédio elaborado pelos 16 Formandos

Níveis Parâmetros de Apreciação	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Domínio dos Conteúdos					6	38	10	62
Estruturação					5	31	11	69
Apresentação Formal					10	63	6	37

- *assegurar a transferência*

Foi pedido aos formandos que construissem um programa de formação (23 dias a distância) para um curso de formação com viabilidade de realização na área da respectiva residência e para dar resposta a necessidades reais do meio envolvente.

Deveriam ter em conta as aprendizagens feitas ao longo do curso e o trabalho a realizar deveria ter no mínimo trinta páginas dactilografadas e ser feito de acordo com as orientações fornecidas (Justificação do Plano de Formação e Conteúdos Programáticos com a Definição de Objectivos Operacionais e Plano de Avaliação).

De uma parte dele deveria sair a intervenção, com o respectivo plano de sessão, a apresentar na autoscopia final.

A apreciação dos trabalhos foi feita pelos tutores e coordenação do curso, de acordo com a grelha de apreciação definida (Anexo J).

A partir das fichas e tendo em conta os parâmetros e níveis definidos, construiu-se o seguinte Quadro-Síntese:

Quadro Síntese: *Apreciação dos 17 Trabalhos elaborados pelos 16 Formandos sobre uma Intervenção Formativa numa Área Profissional (*)*

Parâmetros de Apreciação \ Níveis	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conteúdos Programáticos:								
. Quadro-Programa			1	6	8	47	8	47
. Objectivos Gerais			1	6	1	6	15	88
. Objectivos Específicos			3	18	4	24	10	58
. Instrumentos Avaliação			7	41	4	24	6	35

Os 17 trabalhos apresentados versaram temas bem diversificados e o facto de os formandos terem desenvolvido um esforço acrescido relativamente ao pedido pensamos ser sintomático do interesse e motivação que a actividade lhes despertou.

(*) Nota: o nº total de trabalhos entregues foi de 17 porque, embora 2 pares de formandos tenham trabalhado em equipa, um desses pares apresentou 3 trabalhos e uma outra formanda apresentou 2, como se ilustra de seguida:

Beatriz	• Curso de Formação Autárquica na Área do Ordenamento do Território e Planeamento Ambiental
Álvaro	• Curso de Formação Pedagógica de Formadores na Área da Comunicação/Expressão
Augusta	• Projecto de Formação Profissional de Babby Sitters
João Pedro	• Curso de Formação de Formadores em realização/Locução Radiofónica
Rui	• Curso de Pedagogia e Edição Electrónica
Anabela / Miguel	• Formação Pedagógica de Formadores
António / José Manuel	• Curso de Formação em Gestão de Recursos Humanos
	• Curso de Monitores em Higiene e Segurança no Trabalho
	• Curso de Formação de Formadores em Gestão de Recursos Humanos
Luiz	• Curso de Formação de Formadores em Fotografia e Fotojornalismo
Manuela	• Formação de Formadores em Estratégia Empresarial
Artur	• Projecto de Formação em Planeamento e Ordenamento
Cristina	• Curso de Formação de Formadores em Comunicação Social
	• Formação de Técnicos de Comunicação Social
Lurdes	• Curso de Decoração de Lojas e Arranjos de Montras
José Carlos	• Recrutamento, Manutenção e Desenvolvimento de Pessoal
Humberto	• Higiene na Indústria Alimentar: Confecção dos Alimentos e Higiene Pessoal

Da análise do Quadro-Síntese apresentado na página anterior pode constatar-se que os trabalhos globalmente corresponderam aos objectivos traçados, embora com alguma fragilidade ao nível da definição e construção do plano/instrumentos de avaliação. Dois dos trabalhos (Humberto e Luiz) são considerados como “bastante incompletos e necessitando de uma profunda e séria revisão” (ver Anexo J). Os restantes mereceram a aprovação dos avaliadores, embora alguns “necessitem de alguns retoques para poderem ser aplicados”.

1.2.2. Discussão dos Resultados

O diagnóstico inicial do grupo, estabelecido dentro das orientações metodológicas propostas por Vasamillet et D’Hainaut (1990), permitiu não só confirmar o processo de selecção realizado, nomeadamente ao nível de algumas capacidades inerentes aos sujeitos, como ainda identificar as competências a adquirir e/ou desenvolver, em termos individuais e do grupo, de forma a que o objectivo central do curso possa ser atingido.

Relativamente ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, parece poder inferir-se que a equipa responsável pelo curso de formação a distância desenvolveu um bom trabalho, embora não tenha introduzido as alterações sugeridas pelos formandos, do 1º para o 2º momento de apreciação; eventualmente porque

muitas delas se referiam aos manuais e videos, materiais já feitos e que só poderão ser revistos à posteriori.

Mas um maior ajustamento às necessidades individuais talvez pudesse ter sido possível, com recurso, nomeadamente, a uma tutoragem domiciliária mais frequente.

Igualmente possível teria sido prestar um maior apoio aos formandos ao nível do alojamento e até de reservas, uma vez que aqueles se deslocavam periodicamente a Lisboa, para a formação em sala, provenientes de diferentes pontos do país.

Acresce que os formandos frequentemente explicavam a falta de pontualidade e os atrasos no início dos trabalhos em sala com o facto de terem de ir procurar alojamento, quando chegavam a Lisboa.

Estes aspectos revestem-se de particular importância na medida em que é desejável a implementação de um novo tipo de gestão das acções de formação, caracterizado pela abertura dum espaço autónomo ou de liberdade funcional aos indivíduos que estão implicados na sua realização. Só desta forma será possível transformar os resultados da avaliação em práticas de regulação e de ajustamento das acções, gestão por integração, controlando-se não só o seu desenvolvimento mas também assegurando uma intervenção activa dos diferentes sujeitos envolvidos.

Parece igualmente poder intuir-se alguma nostalgia da formação presencial e a ideia, tão comum entre nós, de que formação profissional só paga...

Como foi realçado na literatura, a formação a distância, exige uma mudança de atitude face à formação, sentindo-se alguns formandos perdidos, abandonados e com dificuldade de gestão do seu tempo (que exige uma compatibilização entre a vida pessoal/familiar, profissional e de estudo), por lhes faltar o contexto estruturador externo, determinado, em boa parte, pelos formadores.

Embora se tenham tentado controlar estas dimensões, através do processo de selecção, das visitas bimensais dos tutores, das sessões em sala, outras hipóteses poderão ser ensaiadas no futuro, como por exemplo a criação de “círculos de aprendizagem”, de acordo com a proximidade geográfica de residência dos formandos.

Por outro lado, a ideia generalizada entre nós de que “formação profissional só paga...”, pensamos ser, em grande medida, derivada da explosão formativa verificada após 1986 e centrada na oferta, que gerou uma nova “profissão” de “formandos de cursos de formação”, motivados sobretudo pelos subsídios aí auferidos. Tal situação só poderá ser ultrapassada, cremos, através da construção de um verdadeiro mercado da formação capaz de melhorar a relevância da formação para a competitividade das empresas e para a empregabilidade efectiva dos formandos.

Finalmente, é de salientar a forte motivação revelada pelos formandos no âmbito do programa formativo que elaboraram para responder a necessidades reais do seu meio envolvente, o que é concordante com os resultados da investigação sobre as condições

facilitadoras da aprendizagem de adultos. O modelo andragógico realça que os adultos aprendem melhor e sentem-se mais fortemente motivados para o processo de ensino-aprendizagem quando se focaliza o trabalho em problemas relevantes e realistas e na aplicação prática das aprendizagens, como era o caso em discussão.

1.2.3. Conclusões Parcelares

A avaliação da etapa “Durante a Acção de Formação”, permite-nos concluir que o processo conducente ao estabelecimento do diagnóstico inicial do grupo foi desenvolvido segundo uma metodologia rigorosa, com recurso a uma grelha de observação, o que permitirá, posteriormente, através da sua comparação com os resultados das simulações pedagógicas finais, avaliar a eficácia da acção.

Por outro lado, revelou-se necessária uma melhor gestão por integração dos diferentes sujeitos envolvidos na acção, nomeadamente dos formandos, tanto mais porque se tratava de adultos que detêm um poder negocial importante e porque a intervenção activa no processo formativo permite desenvolver competências, como o espírito de iniciativa, o espírito crítico, a persuasão, a capacidade de liderança, etc., competências transferíveis para o mundo do trabalho e que integram os novos perfis profissionais.

Finalmente, conclui-se como adequado a proposta de actividades reais, facilitadoras da aplicação prática das competências adquiridas em processo formativo, por favorecer a motivação dos formandos, que sendo adultos estão sobretudo centrados sobre os problemas, estudam para responder às necessidades suscitadas pelas situações e evoluem conforme o seu papel sócio-profissional actual, ou o desejável no futuro.

1.3. No Final da Acção de Formação

Nesta etapa era importante avaliar a eficácia da acção de formação (Diagnóstico Inicial vs Diagnóstico Final), ou seja ver em que grau o objectivo central do curso foi atingido, avaliar globalmente a acção de formação tendo em conta os diferentes agentes e dimensões nela envolvidas e finalmente certificar os formandos, de acordo com os critérios estabelecidos.

1.3.1. Apresentação dos Resultados

- ***avaliar a eficácia da acção de formação*** (Diagnóstico Inicial vs Diagnóstico Final)

De acordo com o relatório feito pela formadora (Anexo L), e a partir da comparação dos desempenhos dos formandos nas simulações pedagógicas (Autoscopias I e II), o objectivo central do curso foi atingido, “uma vez que os formandos foram capazes de

preparar e animar sessões de ensino-aprendizagem com o recurso a metodologias e auxiliares pedagógicos diversificados, assumindo uma postura geral adequada à função formador”.

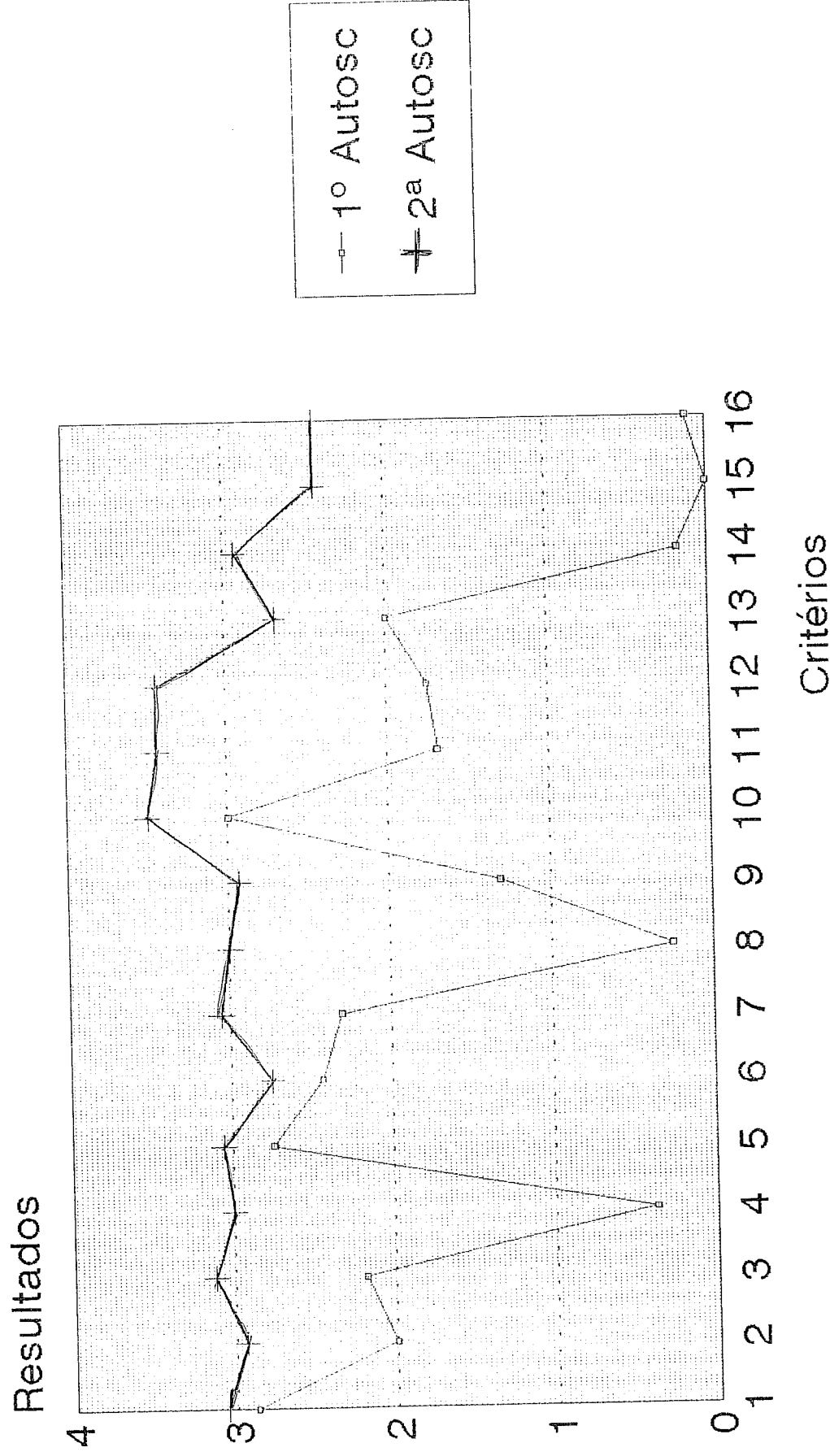
Contudo, como é igualmente referido no relatório, as “competências inerentes à avaliação dos resultados da aprendizagem designadamente a verificação e a comunicação dos resultados não foram totalmente desenvolvidas, centrando-se a média do grupo em dois” (ver Quadro: Autoscopias - Comparação do Desempenho/Grupo, Anexo L e página seguinte).

Podemos afirmar que houve aquisição de novas competências, através do processo formativo implementado, registando-se uma melhoria dos desempenhos dos formandos das 1^{as} para as 2^{as} simulações pedagógicas, tendo em conta os indicadores chave utilizados e que traduzem as capacidades adequadas a um bom desempenho numa sessão de ensino-aprendizagem .

Se é verdade que todos os formandos melhoraram o desempenho quando comparados individualmente nos dois momentos considerados, alguns (38%), porém (Miguel, Beatriz, Humberto, José Manuel, António e Artur), ainda não atingiram um perfil de desempenho considerado satisfatório (ver Gráficos do Desempenho Individual - Anexo L), pelo que será desejável um aperfeiçoamento para atingir aquele objectivo.

AUIOSCUPIAS

Comparação do Desempenho - GRUPO



• *avaliar globalmente a acção de formação*

Este balanço final foi feito através do tratamento dos dados relativos ao questionário “Avaliação Global da Acção” que incluía um Questionário de Auto-Avaliação e do Relatório Final dos Coordenadores e Tutores da Acção.

Avaliação Global da Acção

A apreciação final foi feita pelos formandos de acordo com o questionário no Anexo M. A partir das 16 fichas e tendo em conta os parâmetros e níveis definidos, construíram-se os seguintes Quadros-Síntese:

Quadro- Síntese: *Programa da Acção e Metodologia Implementada*

Níveis Parâmetros de Apreciação	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)		5 Mº Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Programa da Acção (2):										
. Objectivos					1	6	7	43	8	50
. Conteúdo					1	6	12	75	3	18
. Utilidade					1	6	6	37	9	56
. Adequação					3	18	10	62	3	18
Metodologia Implementada (3):										
. Estruturação dos Módulos					2	12	12	75	2	12
. Sequência dos Módulos					1	6	10	62	5	31
. Coerência Intermodular					4	25	9	56	3	18
. Articulação Manuais/Videos					7	43	8	50	1	6
. Flexibilidade					3	18	12	75	1	6
. Adequação Ind/Tempo					4	25	5	31	7	43
. Articulação Global					5	31	9	56	2	12

Os formandos consideraram existir uma elevada adequação entre o programa, conteúdos, objectivos e as suas expectativas.

Embora a metodologia implementada tenha merecido uma boa pontuação, nomeadamente no que diz respeito à estruturação e sequência dos módulos bem como à flexibilidade de conteúdos e locais de aprendizagem, parece, contudo, que a articulação entre os vídeos e respectivos manuais, no sentido da sua complementaridade, podia ter sido melhor conseguida.

Comentários/Súmula das Observações:

Os formandos consideraram que:

- . os vídeos deveriam incluir mais exemplos de sessões em sala;
- . houve alguma “confusão” nos acompanhamentos;
- . a formação em sala ganharia se os compromissos assumidos pelos formandos tivessem sido cumpridos.

Quadro- Síntese: *Material Pedagógico Didático (4):*
Manuais (16 formandosx20 manuais)
Videos (16 formandosx15 videos *)

Níveis Parâmetros de Apreciação	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)		5 Mtº Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Manuais (4.1.):										
. Tratamento Pedagógico do Conteúdo	3	1	7	2	27	8	199	62	84	26
. Estruturação do Conteúdo			4	1	29	9	216	68	71	22
. Linguagem			5	2	17	5	171	53	127	40
. Criatividade	1	0	8	3	42	13	222	69	47	15
Videos (4.2.):										
. Tratamento Pedagógico do Conteúdo			4	2	31	12	162	68	43	18
. Estruturação do Conteúdo			1	0	32	13	170	71	37	15
. Linguagem			3	1	19	8	168	70	50	21
. Criatividade			5	2	35	15	161	67	39	16

* O vídeo "A Técnica do Brainstorming" foi entregue aos formandos no início da última semana do curso devido a dificuldades técnicas na sua reprodução.

Manuais

Os formandos atribuíram uma classificação elevada aos manuais.

É de referir, contudo, que um dos manuais "Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional" foi alvo de classificações mais fracas (com pontuação de 1, em alguns parâmetros) e considerado como não tendo a necessária adequação às características e heterogeneidade do grupo. Igualmente os manuais "A Comunicação" e "Programação da Formação" mereceram da parte dos formandos pontuações mais fracas.

Em contrapartida, os manuais "Avaliação Pedagógica", "Objectivos Pedagógicos", "Método Interrogativo", "Jogos Pedagógicos" e "Técnica do Brainstorming"

mereceram uma classificação elevada por parte dos formandos (ver Quadro 4.1. Manuais/Anexo M).

Mais uma vez é referida a existência de gralhas nos manuais, a necessidade de existirem referências bibliográficas em todos eles e sugere-se a sua numeração.

Videos

Em geral, os videos foram avaliados de uma forma positiva pelos formandos, embora considerem que:

- . existe uma excessiva dramatização, em detrimento de um maior didactismo;
- . seria necessário uma melhor articulação entre videos e manuais;
- . se deveriam retirar as partes que foram explicitamente lidas em frente das câmaras;
- . a formalidade no tratamento e na linguagem utilizada dificultou a compreensão de alguns videos.

Os videos menos conseguidos, na opinião dos formandos (ver Quadro 4.2. Videogramas/Anexo M), foram: “Recursos Humanos e Gestão da Formação”, “Método Interrogativo” e “Função Formador”. Os mais bem pontuados foram: “Conhecer e Dinamizar o Grupo”, “Método Demonstrativo” e “Psicologia da Aprendizagem 1 e 2”.

Quadro- Síntese: Apoio Pedagógico. Funcionamento da Acção e Actuação dos Formadores em Sala

Níveis Parâmetros de Apreciação	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)		5 Mº Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Apoio Pedagógico (5):										
.Apoio prestado pelos Coordenadores Técnico e Pedagógico.					2	12	9	56	5	31
Funcionamento da Acção (6):										
.Motivação e Participação					3	19	10	62	3	19
.Trabalhos/Exercícios/Activid.					2	13	12	74	2	13
.Relacionamento Participantes							7	44	9	56
.Relacion.Particip./Formadores							4	25	12	75
.Relacion. Particip./Tutores					2	13	6	37	8	50
.Relacion. Particip./Coord.					1	6	5	31	10	63
.Apoio Técnico-Administrativo					1	6	11	68	4	26
.Instalações (sala)			1	6			12	75	3	19
.Meios Audiovisuais					2	13	5	31	9	56
.Documentação					2	13	8	50	6	37
.Utilização dos Suportes					1	6	8	50	7	44
Actuação dos Formadores em Sala (16 formandos x 4 formadores *)										
.Domínio do Assunto							7	14	44	86
.Métodos relativ.Objectivos					1	2	18	35	32	63
Linguagem utilizada							18	35	33	65
Empenhamento					3	6	11	22	37	72

* Alguns dos formadores só estiveram um dia em sala pelo que alguns formandos consideraram não terem dados objectivos para apreciarem a sua actuação.

O apoio pedagógico prestado foi considerado pelos formandos como eficaz.

Em geral, os formandos consideraram que a acção funcionou muito bem.

Referem, contudo, que:

. o facto de o curso ter sido interrompido durante um mês causou uma certa desmotivação;

. o apoio ao domicílio deveria ter sido mais frequente, pelo menos relativamente às expectativas iniciais.

A actuação dos formadores em sala, na generalidade, foi bastante boa.

Os formadores conseguiram motivar os formandos e estabelecer um bom clima relacional. Demonstraram grande profissionalismo e interesse pelos formandos, “preenchendo todos os requisitos necessários a um bom profissional”.

Sugestões/Críticas (8)

Súmula das opiniões dos 16 formandos

Embora considerem que “o curso valeu sobretudo como um todo, os assuntos mais do que competirem entre si, complementam-se” ou “todos os assuntos estavam estruturados funcionalmente entre si”, os formandos destacaram:

Assuntos considerados mais importantes (8.1.):

- . Função Formador
- . Simulações Pedagógicas (Autoscopias I e II)
- . Relação Pedagógica
- . Psicologia de Grupo/Dinâmica, Motivação e Animação de Grupo
- . Psicologia da Aprendizagem
- . Operacionalização da Formação: Objectivos Pedagógicos, Plano de Sessão e Avaliação

- . Programação da Formação
- . Métodos e Técnicas Pedagógicas
- . Diferenças e Semelhanças entre Ensino Tradicional e Formação Profissional.

Assuntos a desenvolver mais profundamente (8.2.):

- . O módulo de Gestão dos Recursos Humanos e Programação da Formação - “desenvolver de forma mais intensiva, objectivada e com linguagem mais clara”;
- . Maior exploração em sala dos auxiliares pedagógicos, nomeadamente dos Audiovisuais;
- . Os Métodos e Técnicas Pedagógicas, nomeadamente dinamização de grupo e intervenção pedagógica, jogos pedagógicos, etc., deveriam ter sido mais desenvolvidos em sala.

Outros assuntos a incluir em acções deste tipo (8.3.):

- . Maior informação/formação sobre a Organização e Gestão da Formação - concepção e implementação de projectos, apresentação e viabilização económica dos projectos, trâmites legais a seguir, legislação vigente;
- . A Função Pedagógica do formando;
- . Preparação da sala de formação;
- . Aprender a colocar a voz;

. Higiene e Segurança no Trabalho.

Aspectos mais positivos na acção (8.4.):

- . O clima relacional positivo e o empenhamento do grupo (formandos e formadores);
- . A disponibilidade, empenhamento e desempenho dos formadores e coordenadores;
- . A estruturação e a criatividade da acção (material didáctico e adequação de métodos e técnicas);
- . A aquisição de novos saberes, o enriquecimento pessoal e cultural;
- . A possibilidade de se aprender respeitando os ritmos de aprendizagem próprios e permitindo a autonomia ao nível da gestão do tempo;
- . A heterogeneidade geográfica e académica dos formandos;
- . A abertura de novos horizontes profissionais.

Aspectos a melhorar (8.5.):

- . A organização do curso
 - apoio logístico nas deslocações (subsídios de “pernoita”);
 - cumprimento mais rigoroso dos prazos (da data prevista para o fim do curso; entregas de manuais e videos em prazos certos e invariáveis);
- . Acompanhamento em casa;
- . Sessões em sala mais frequentes;

. Refazer alguns videos na sua totalidade e uma melhoria em alguns manuais.

Quadro- Síntese: *Classificação Global Atribuida ao Curso (8.6.)*

Níveis	1 (Mau)		2 (Insuficiente)		3 (Suficiente)		4 (Bom)		5 Muito Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Curso							14	88	2	12

De acordo com o quadro anterior, pode-se afirmar que na globalidade os formandos atribuíram maioritariamente uma boa classificação ao curso.

Sugestões /Observações Finais (9.e.10.)

Embora nas observações finais dos formandos apareçam algumas sugestões no sentido de melhorar o curso, como:

- a elaboração do trabalho sobre uma “Intervenção Formativa numa Área Profissional” após o estudo de todos os módulos;
- haver um mini-estágio onde os formandos tivessem contacto com o real;
- contemplar despesas de alojamento;
- maior número de sínteses nos manuais;
- evitar manuais como o “Estratégia de R.H. e Formação Profissional”;
- incluir nos videos mais situações reais;
- dar mais feedback aos formandos sobre o trabalho desenvolvido;

- maior interacção nas sessões de apoio;
- introduzir um novo módulo sobre as novas metodologias informáticas com aplicação à formação,

e realcem de novo que:

- as dificuldades havidas ao nível do cumprimento dos horários de formação em sala se deveram sobretudo ao difícil trânsito de Lisboa e às dificuldades de alojamento, que estava a cargo e ao critério dos participantes, sugerindo que numa futura acção haveria bastante a lucrar se o alojamento fosse em conjunto, num mesmo local apropriado e reservado atempadamente pela organização,

a tónica é contudo colocada em observações finais que reflectem o agrado e o sentimento positivo gerado pelo atingimento dos objectivos prosseguidos, como se ilustra, de seguida:

“Para mim, foi excelente ter participado num projecto tão inovador. Espero que tenha sido tão enriquecedor para os seus promotores como foi para mim. Acho importante a escolha de um grupo tão diversificado quanto foi o nosso”, ou

“Sinto-me extremamente gratificado por ter participado, Obrigado”, ou ainda

“Os objectivos foram conseguidos na dupla perspectiva do profissionalismo dos formadores/animadores e do desempenho dos formandos. Da minha parte, senti uma

evolução efectiva no modo de encarar e desempenhar a função de formador numa acção de formação”.

Auto-Avaliação

A auto-avaliação dos formandos, que pretendia medir o grau em que os formandos se consideravam aptos para exercer a actividade de formador, foi feita a partir do Questionário de Auto-Avaliação (Anexo M).

A partir das 16 fichas e tendo em conta os parâmetros e níveis definidos construiu-se o seguinte Quadro-Síntese:

Quadro- Síntese: Questionário de Auto-Avaliação

Níveis	1 (Não Apto)		2 (Insuf. Apto)		3 (Sufic. Apto)		4 (B. Apto)		5 Mº Bom)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Preparar Sessões (1.1.)					1	6	14	88	1	6
Desenvolver os Conteúdos Temáticos (1.2):										
. Função Formador							11	69	5	31
. Psicologia Aprendizagem					5	31	8	50	3	19
. Relação Pedagógica					1	6	9	56	6	38
. Operacionalização Formação							12	75	4	25
. R.H. e Gestão Formação					11	69	4	25	1	6
. Programação Formação					3	19	12	75	1	6
. Audiovisuais Formação					2	12	7	44	7	44
. Métodos e Técnicas Pedag.					2	12	12	75	2	12
. Simulação Pedagógica					4	25	8	50	4	25
Avaliar Resultados (1.3.)					2	13	13	81	1	6
Utiliz./Conc. Aux.Pedag. (1.4.)					1	6	14	88	1	6
Curso (2)							13	81	3	19

Da análise do Quadro anterior, constata-se que:

Os formandos consideram-se capazes de preparar sessões de ensino-aprendizagem de acordo com objectivos previamente definidos e relativamente a uma população-alvo determinada.

Embora de uma forma geral os formandos se considerem capazes de desenvolver, de forma eficaz, os conteúdos das diferentes áreas temáticas do programa, regista-se que as principais dificuldades parecem residir nos temas “R.H. e Gestão da Formação” e, embora em menor grau, na “Psicologia da Aprendizagem”.

Consideram-se igualmente aptos a conceber e aplicar instrumentos de avaliação, bem como a utilizar e conceber diferentes tipos de auxiliares pedagógicos e a avaliar os resultados da aprendizagem.

Finalmente, os formandos consideram que adquiriram um bom nível de conhecimentos durante o curso de formação.

Dificuldades na transferência dos conhecimentos adquiridos para as situações reais do contexto profissional (3):

As referências feitas pelos formandos permitem-nos identificar os seguintes tipos de dificuldades:

. inibição, nervosismo e medo da ocorrência de imprevistos, como por exemplo falhas dos meios necessários;

- . heterogeneidade dos grupos que um formador tem de enfrentar;
- . utilização correcta dos audiovisuais e a gestão do tempo;
- . a inexperiência própria de quem inicia uma actividade;

mas, também sobressai o desejo de terem oportunidades de testar na prática as competências adquiridas.

Relatório Final dos Coordenadores /Tutores da Acção

Neste relatório (Anexo N) os coordenadores/tutores congratulam-se com os resultados obtidos que, no seu entender, permitiram cumprir os objectivos a que o projecto se propunha, embora considerem existir a necessidade de melhorar a qualidade de alguns suportes escritos e visuais, bem como de contemplar, no futuro, um subsídio de estadia para os formandos.

Explicam os adiamentos verificados, na parte final do curso, pelas dificuldades inerentes à realização deste tipo de projectos, nomeadamente a de lidar com uma equipa muito multifacetada e o não haver ainda entre nós uma grande experiência neste domínio, entraves que se traduziram no não cumprimento dos prazos estabelecidos.

Referenciam ainda que a tutoragem ao domicílio foi feita duas vezes por mês no sentido de acompanhar, esclarecer e apoiar os trabalhos em curso e que esses encontros se desenvolveram num clima positivo e de entendimento recíproco.

- *certificar os formandos*

A avaliação formativa dos formandos, que foi sendo feita ao longo do curso de formação, com três momentos mais significativos: Simulações Pedagógicas Finais (Autoscopias II), Relatório Intermédio e Trabalho sobre uma Intervenção Formativa numa Área Profissional, poderá agora traduzir-se numa avaliação de tipo somativo, visando a certificação dos formandos.

Neste sentido, construiu-se uma grelha geral de integração dos dados referentes aos 3 momentos supra-citados e relativo a cada um dos formandos.

Considerou-se que as pontuações aceitáveis teriam em conta o atingimento satisfatório dos respectivos critérios de apreciação, ou seja o nível 3.

Assim, relativamente à autoscopia, e atendendo que os critérios em análise eram 16, os valores compreendidos entre 16-47 são não satisfatórios e os entre 48-64 satisfatórios.

O mesmo raciocínio se aplica para os outros dois momentos, com os valores 3-8, 9-12 e 4-11, 12-16, respectivamente.

Atribuindo a mesma ponderação aos três momentos, considera-se satisfatória uma pontuação total entre 69-92 e não satisfatória entre 23-66:

Apresenta-se de seguida o Quadro-Síntese de Integração dos dados obtidos, relativo à Avaliação dos formandos, tendo em conta as classes de níveis e os momentos referenciados.

Quadro-Síntese: *Avaliação Somativa dos Formandos*

Momentos Classes	Autoscópias II		Relatório Intermediário		Trabalho Interv. Form. Área Profissional		TOTAL
	N. Satisf. 16/47	Satisf. 48/64	N. Satisf. 3/8	Satisf. 9/12	N. Satisf. 4/11	Satisf. 12/16	
Formandos							
José Carlos		54		12		16	82
Álvaro		62		11		14	87
Miguel	38			11		13	62
João Pedro		59		11		13	83
Augusta		48		11		14	73
Anabela		53		11		13	77
Manuela		55		9		16	80
Beatriz	34			9	11		54
Cristina		48		9		13	70
Humberto	31			9	8		48
José Manuel	41			9		15	65
Lurdes		57		12		15	84
António	42			11		15	68
Luiz		48		12	10		70
Rui		59		12		16	87
Artur	38			12		15	65

Segundo os critérios definidos e observando o quadro anterior podemos constatar que:

- . os formandos Humberto (48 pontos) e Beatriz (54 pontos) não reúnem as condições mínimas necessárias para a certificação;
- . os formandos Miguel (62 pontos), José Manuel (65 pontos) e Artur (65 pontos), aproximam-se bastante da pontuação mínima desejável e, atendendo aos progressos e

ao empenhamento por eles revelados ao longo do curso, considera-se que deverão ser certificados.

De registar as excelentes pontuações alcançadas pelos formandos Álvaro (87 pontos), Rui (87 pontos), Lurdes (84 pontos) e João Pedro (83 pontos), sintomáticas de um trabalho desenvolvido com qualidade e empenhamento.

Em resumo, considera-se que 88% dos formandos atingiram os objectivos do curso, pelo que se pode reafirmar o êxito do trabalho desenvolvido.

1.3.2. Discussão dos Resultados

A metodologia implementada, segundo as orientações metodológicas propostas por Vasamillet et D'Hainaut (1990), continuou a revelar-se adequada uma vez que permitiu identificar a evolução registada no grupo ao nível da aquisição das necessárias competências para o desempenho da função formador.

No que diz respeito à avaliação global da acção, os dados apresentados sugerem-nos a seguinte reflexão:

Em primeiro lugar, sabemos que se a formação a distância tem revelado grandes vantagens quando se trata da aquisição de conhecimentos, aptidões, ao nível do saber-

Em primeiro lugar, sabemos que se a formação a distância tem revelado grandes vantagens quando se trata da aquisição de conhecimentos, aptidões, ao nível do saber-saber, a área comportamental, ao nível do saber-ser, não tem sido tão bem aprofundada através desta metodologia.

Tal implica que num programa de formação a distância a componente relacional deverá ter um forte desenvolvimento em sala.

No presente programa, a formação em sala é bastante reduzida, praticamente só ao nível das simulações pedagógicas iniciais e finais; pelo que seria vantajoso se os módulos “Relação Pedagógica” e “Métodos e Técnicas Pedagógicas” passassem a ter também uma mais forte exploração em sala, o que iria, aliás, ao encontro das próprias sugestões dos formandos, ou seja seria desejável uma maior exploração em sala dos módulos sobre temas comportamentais

Acresce que em Portugal não estamos muito habituados à auto-formação que exige autonomia, disponibilidade mental, auto-disciplina e auto-responsabilização. A formação a distância exige uma mudança de atitude face à formação, sentindo-se muitos formandos perdidos, abandonados, por lhes faltar um contexto de aprendizagem preciso e estruturador, determinado e com a presença constante do formador. Há até quem fale no “síndrome da solidão”... (Lopes, 1993).

Neste sentido, as visitas de tutoragem ao domicílio e o acompanhamento oferecido revestem-se de particular importância.

Os formandos reivindicaram de uma maior frequência nas visitas e um apoio de acordo com as necessidades individuais, embora considerem o apoio prestado eficaz, na generalidade.

Obviamente que esta “queixa” aparecerá sempre em cursos de formação a distância, pela sua própria natureza. Pensamos, contudo, que apesar do acompanhamento feito a cada formando de duas vezes por mês ser razoável, uma maior frequência nas visitas associada à introdução de um maior número de sessões em sala, nos temas comportamentais sugeridos, e simultaneamente assegurando a possibilidade de esclarecimentos extra, por via telefónica ou fax, poderiam ser medidas a implementar no sentido de controlar as dimensões referidas.

Outa hipótese a considerar seria a de incentivar a criação de “círculos de aprendizagem” pelos formandos, de acordo com a proximidade geográfica de residência, por exemplo, como já anteriormente discutido.

O incidente crítico observado de falta de pontualidade dos formandos, quando em formação em sala, permite-nos salientar que os formandos escolheram essa forma de “contestação passiva” para manifestarem o desagrado pela inexistência de um subsídio de estadia ou até de apoio ao nível da informação ou reserva de alojamentos.

Não nos podemos esquecer que os formandos eram provenientes de diferentes pontos do país, com algum desconhecimento sobre Lisboa e com dificuldade de deslocação no seu interior.

Os Coordenadores no seu Relatório reconhecem que deveria ter sido orçamentado um subsídio de estadia e de deslocação diária do local onde os formandos pernoitavam para o local da formação.

Pensamos, contudo, que a melhor solução foi a apresentada por um dos formandos quando sugere: “um alojamento em conjunto, num mesmo local apropriado e reservado atempadamente pela organização”.

No caso de tal não ser possível, a coordenação técnica poderia sempre dar informações sobre alojamentos possíveis e fazer inclusivé as reservas, para além de serem acautelados os subsídios anteriormente referidos.

Assim um melhor apoio logístico e subsídios mais adequados seriam desejáveis, para além de uma melhor gestão por integração dos formandos, como anteriormente discutido.

Os dois adiamentos registados no curso, por dificuldades havidas ao nível da produção, se bem que compreensíveis porque resultantes de alguma inexperiência entre nós deste tipo de trabalho, que exige uma equipa bem “rodada” e multidisciplinar, são, contudo, de evitar no futuro na medida em que geram

desmotivação, principalmente numa formação a distância. Ou seja, um maior rigor no cumprimento dos prazos é desejável, tanto mais porque se pode constituir como um elemento estruturador externo do processo de aprendizagem, na situação, a distância, em que faltam os elementos característicos de estruturação da formação presencial.

Mas, o fulcro da formação a distância, o êxito ou inêxito desta metodologia resulta em grande parte, para além da acção da tutoragem e da formação em sala, da qualidade dos materiais pedagógico-didácticos utilizados.

Existe uma forte interdependência entre a qualidade da formação e a qualidade dos materiais, como vimos, pelo que se tornou imprescindível uma avaliação cuidadosa dos referidos materiais, no caso presente, Manuais e Videos.

Estes materiais foram avaliados por Especialistas (Antes) e pelos próprios formandos (Durante/Final), encontrando-se linhas de convergência mas também de alguma divergência.

Em relação aos manuais, especialistas e formandos, concordam na necessidade de introdução de um maior número de situações reais de ensino-aprendizagem, de exemplos, de sugestões de actividades de aplicação, exercícios, testes e respectivas corrigendas, ao longo dos manuais e não só no final, de forma a permitir uma melhor integração dos temas, uma aferição contínua das aprendizagens e ligação ao contexto da formação profissional no nosso país.

Estes aspectos são centrais atendendo a que os formandos se encontram a distância e necessitam de feedback e reforço pelos seus esforços de aprendizagem.

Concordam ainda na necessidade de existir um maior cuidado com as referências bibliográficas e a citação das fontes para além de uma revisão mais cuidadosa e uma maior uniformização (indicação dos autores, introdução de folhas de registo de dúvidas e opiniões, numeração, estrutura, etc.) dos manuais.

As opiniões são contudo divergentes quanto aos manuais propriamente ditos. O caso mais notório é relativo ao manual “Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional”.

Enquanto os formandos sugerem a sua reformulação e o classificam como sendo o manual menos conseguido, os especialistas cumprimentam o autor pelo documento que consideram muito bom e atribuem-lhe a melhor avaliação.

Estamos confrontados com duas perspectivas diferentes, ambas com razão, seguramente...

Relativamente aos videos igualmente se registaram pontos de convergência e de divergência entre especialistas e formandos.

Concordam na necessidade de uma maior regularidade ao nível da qualidade técnica, interpretativa e pedagógica, com menor formalismo no tratamento e na linguagem,

ousando métodos mais inovadores e criativos ao nível dos guiões, captação da imagem e realização e ainda na necessidade de utilização do teleponto.

Os formandos apelam para uma maior complementaridade entre os manuais e os videos, sem repetição de informação e sobretudo para um maior número de casos práticos e de exemplificação de sessões em sala.

Estas sugestões parecem-nos importantes e a ter em conta no futuro, desenhando videos com estudos de caso, com muitas, diversificadas e problemáticas situações de formação em sala, que permitam superar algumas das dificuldades da formação a distância nos domínios interpessoal e comportamental. Seria facilitar, dentro do possível, uma aprendizagem por modelagem, aspecto relevante na criação de uma identidade profissional como formador.

Se concordam ainda na necessidade de refazer os videos: “R.H. e Gestão da Formação” e “Método Interrogativo”, o mesmo não se passa em relação ao da “Função Formador”. Os formandos consideram que deve ser melhorado, enquanto os especialistas o consideram bom.

Mais uma vez, divergência de opiniões que traduz as duas perspectivas em jogo: a da qualidade técnico-científica e a da didáctica das aprendizagens.

A fim de evitar situações futuras deste tipo, seria aconselhável, sempre que possível, a integração de pelo menos um representante dos formandos na equipa de avaliação dos

materiais, manuais e videos, logo na fase “Antes do Início da Acção de Formação”, a fim de verificar da adequabilidade da linguagem e do aprofundamento dos saberes ao público-alvo a que se destinam.

Por outro lado, medindo a eficácia através da comparação entre os resultados obtidos face aos objectivos perseguidos, constata-se que foi ao nível das competências inerentes à avaliação que se registaram resultados menos eficazes.

Nos trabalhos elaborados sobre uma intervenção formativa numa área profissional observou-se “alguma fragilidade ao nível da definição e construção do plano/instrumentos de avaliação”. Igualmente nas simulações pedagógicas finais se verificou que “as competências inerentes à avaliação dos resultados da aprendizagem, designadamente a verificação dos resultados não foi totalmente desenvolvida, centrando-se a média do grupo em dois”.

E isto apesar do manual sobre a avaliação ter sido considerado adequado por especialistas e formandos (os formandos consideram-no mesmo um dos melhores manuais), e, o video, embora classificado a “Refazer” pelos especialistas, ter sido considerado adequado pelos formandos.

Ou seja, apesar de não terem sido encontradas fragilidades evidentes ao nível dos materiais didácticos utilizados sobre o tema, as competências não foram totalmente adquiridas e/ou desenvolvidas.

Tal, eventualmente poderá ser explicado por uma assunção pelos formandos de uma atitude muito frequente sobre a avaliação da formação profissional. É prática corrente entre nós, nomeadamente na formação presencial, não se fazer uma avaliação da acção muito rigorosa, bastando, na maior parte dos casos, estar presente para assegurar a certificação no final, caindo-se mesmo, por vezes, no exagero de só se fazer a “avaliação” das performances dos formadores, medindo-se frequentemente apenas a sua capacidade de sedução e o nível de satisfação imediata dos formandos.

Tal processo de avaliação não só não produz resultados minimamente preditivos do seu impacto a nível pessoal ou organizacional, como também não se constitui como um incentivo ao estudo e à aquisição de competências neste domínio...

Se assim é, talvez fosse importante insistir mais na necessidade de alterar o quadro de referências sobre a avaliação da formação, que deverá inscrever-se, como vimos, cada vez mais numa tendência integradora e à luz da “metáfora da qualidade”, com destaque para a relação cliente-fornecedor, o que implica privilegiar a qualidade da concepção dos programas, a recolha prévia de indicadores pertinentes e a medição desses mesmos indicadores, não só durante mas também após as acções de formação.

Talvez a percepção pelos formandos da utilidade e do alcance da avaliação gere a necessária motivação para o seu estudo e para a aquisição das necessárias competências...

Várias sugestões feitas pelos formandos no sentido de uma maior informação/formação sobre a organização e gestão da formação, apresentação, concepção, viabilização económica e implementação de projectos, trâmites legais a seguir e legislação vigente, parecem dever ser tidas em atenção em futuros cursos a distância, tanto mais que se tratam de saberes imprescindíveis ao desenvolvimento regional da formação e aos quais nem sempre é fácil ter acesso.

Por outro lado, outras sugestões feitas sobre “Aprender a Colocar a Voz”, “Preparar a Sala de Formação” ou até “A Função Pedagógica do Formando”, deverão ser ponderadas e verificar da sua pertinência.

Por último, parece fundamental que num curso de formação a distância exista um módulo sobre o modelo de formação individualizada multimedia, porventura logo no início do curso. Nele poder-se-ia explorar as potencialidades das novas metodologias informáticas na auto-formação e na formação interactiva, a transformação do papel do formador e dos formandos e a exigência da constituição de equipas multidisciplinares que tais sistemas pressupõem.

Mas os dados apresentados também permitem discutir os aspectos mais conseguidos com o curso.

A competência profissional das equipas do projecto é um desses aspectos. As equipas multidisciplinares que estiveram na base desta acção, nomeadamente os formadores,

tutores e coordenadores, através do seu sentido de responsabilidade, interesse, disponibilidade, apoio e desempenho, quer em sala quer no domicílio, conseguiram, em geral, motivar, estabelecer um bom clima relacional e favorecer uma forte empatia, coesão e empenho no grupo dos formandos, parâmetros importantes para qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Como um formando escreveu: “preencheram todos os requisitos necessários a um bom formador...”.

Por outro lado a flexibilidade horária existente nos cursos de formação a distância, como vimos anteriormente, é um aspecto que poderá apresentar algumas dificuldades se os formandos não forem suficientemente responsáveis, auto-confiantes e autónomos no seu processo de aprendizagem, podendo gerar sentimentos de abandono e desejos de desistir.

Mas, se os formandos tiverem desenvolvido essas características e se houver uma boa articulação entre os tempos de formação a distância e de formação em sala, a flexibilidade horária torna-se aliciante uma vez que permite uma grande adequação aos ritmos e timings individuais e uma aprendizagem “mantendo-nos nas nossas residências”.

A heterogeneidade dos formandos, ao nível académico e ao nível geográfico, controlada ao nível do processo de selecção dos formandos, revelou-se com um critério adequado, uma vez que não só poderá facilitar o atingimento de uma das preocupações do curso, ao nível da regionalização da formação, como também foi fonte de satisfação e de enriquecimento para os formandos pela riqueza das trocas que permitiu.

Obtiveram-se bons índices de eficácia global da acção, uma vez que os resultados apresentados permitem afirmar, à luz dos indicadores utilizados para avaliar as diferentes etapas do plano de avaliação definido, que a acção foi global e maioritariamente eficaz.

Somente num desses indicadores, o referente à avaliação dos vídeos pelos especialistas de tecnologia vídeo (50% dos vídeos são considerados a “Refazer” e a “Remontar”), tal não se verificou. Mas não nos podemos esquecer que esse era justamente o maior desafio, e que este resultado é, no nosso entender, um resultado excelente.

Por último é importante realçar a *originalidade*, o *profissionalismo*, o *gosto por correr riscos* e por *innovar* que esta equipa revelou, porventura as competências centrais nas “batalhas” da formação do futuro.

No que diz respeito à certificação dos formandos considera-se positivo que se tenha feito um esforço para definir critérios objectivos para a legitimar, tanto mais que esta não é a prática comum na formação de formadores no país, em que na maioria das vezes os formandos são certificados só por cumprirem as regras estabelecidas de assiduidade em sala, não se valorizando os dados de avaliação obtidos ao longo do curso, nomeadamente os decorrentes das autoscopias (iniciais e finais).

1.3.3. Conclusões Parcelares

A avaliação da etapa “No Final da Acção de Formação” permite-nos concluir, em primeiro lugar, que a técnica da autoscopia revelou-se como um instrumento pertinente e adequado para avaliar a eficácia do curso de formação de formadores a distância, ao nível da aquisição das necessárias competências pelos formandos.

Em segundo lugar, a avaliação global da acção permitiu revelar as condições em que se obtiveram os graus de eficiência e de eficácia da presente pesquisa que fundamentarão, posteriormente, a apresentação de uma listagem de sugestões de melhoria e de manutenção a considerar em futuros cursos de formação de formadores a distância.

Por último conclui-se pela pertinência do processo desenvolvido visando a certificação dos formandos o qual poderá, em nosso entender, ser um contributo interessante para a dignificação e o reconhecimento dos certificados, obtidos no âmbito da formação de formadores, no mercado de emprego.

1.4. Follow-Up da Acção de Formação

Nesta etapa era importante avaliar a transferência de competências, ou seja, verificar até que ponto os ex-formandos estão a aplicar eficazmente no terreno as competências adquiridas. Neste sentido, foi enviado (Anexo O) um questionário para casa dos ex-formandos, passados 5 meses do fim da acção de formação, a fim de se obter mais dados sobre os efeitos produzidos pela acção e eventualmente detectar efeitos não esperados.

1.4.1. Apresentação dos Resultados

• avaliar a transferencia de competências

Apesar de ter sido enviado, para casa dos ex-formandos, um envelope de resposta devidamente endereçado e estampilhado, só obtivemos seis respostas (43% dos participantes certificados), pelo que os dados que apresentamos de seguida não nos permitirão tirar conclusões significativas em relação à etapa em estudo, mas somente

revelar algumas das suas tendências e a confirmar, eventualmente, em estudos posteriores.

A partir das duas primeiras questões do questionário, relativas à transferência dos conhecimentos e grau de atingimento dos objectivos, foi possível construir o seguinte quadro:

Quadro-Síntese: Follow-Up da Acção

Parâmetros de Apreciação	Níveis		1		2		3		4		5	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Aplic. Conhecimentos (Transferência):												
1.1. Necessidade em Portugal de cursos de Form. de Formadores a Distância			1	17	1	17	2	33	2	33	2	33
1.2. Adequação da Form. Formad. a Dist.					1	17	4	66	1	17		
1.3. Investimento feito no curso					2	33	3	50	1	17		
1.4. Contrib. na redução dispar. regionais em F. de Formadores			1	17	1	17	2	33	2	33		
1.5. Contrib. abrir caminhos outras áreas			2	33	1	17	1	17	2	33		
2. Grau de Atingimento dos Objectivos:												
2.1. Objectivos da Acção							5	83	1	17		
2.2. Correspond. resultados e objectivos			1	17	4	66	1	17				
2.3. Custos dispendidos vs resultad. obtidos					3	50	3	50				
2.4. Adequação tempo form./cont. program.					4	66	1	17	1	17		

Da análise do quadro anterior realça que os seis ex-formandos consideram não só haver necessidade no país de cursos de formação de formadores como também ser muito adequada a formação a distância para este tipo de formação e que valeu a pena o investimento que fizeram no curso implementado.

Consideram igualmente que o curso de formação de formadores a distância desenvolvido poderá dar um contributo importante para a redução das disparidades

regionais neste domínio, embora, o seu contributo para abrir caminhos a acções noutras áreas formativas, lhes pareça menos viável.

Por outro lado, se os objectivos definidos para a acção lhes pareceram bastante adequados, embora necessitassem de uma melhor adequação em termos do tempo de formação, os resultados que obtiveram após o curso parecem ficar aquém das suas expectativas.

Nas observações produzidas, sobre esta parte do questionário, os formandos clarificam em parte este último aspecto ao considerarem pertinente um curso mais prolongado de forma a poder contemplar mais momentos de autoscopia e de aprofundamento de alguns temas, nomeadamente os da gestão da formação.

Em relação aos efeitos não esperados, como resultado das competências adquiridas, só dois ex-formandos respondem que sim. Um realça o desenvolvimento de competências na área da escuta activa e do diagnóstico de situações, que lhe têm permitido uma intervenção profissional mais adequada, e, o outro, denuncia a inexistência de oportunidades para profissionalmente utilizar as competências adquiridas, resultante, na sua opinião, da pouca sensibilidade para a formação profissional dos órgãos institucionais e económicos da região em que habita.

No que diz respeito há mudança de situação profissional, só dois dos ex-formandos continuam desempregados. Dos restantes, um exerce funções de Adjunto de Presidente de Câmara Municipal, outro de jurista, o terceiro é sócio-gerente de uma

empresa de prestação de serviços e o último encontra-se a frequentar um mestrado e assegura funções docentes, numa universidade do interior do país.

Dos que se encontram actualmente empregados, dois consideram que desenvolvem uma actividade que lhes permite a aplicação directa das competências adquiridas, ou por desenvolver no serviço acções de formação, ou por as utilizar na programação e execução das aulas que assegura na universidade, e um terceiro considera que as aplica indirectamente na medida em que contribuem para uma melhor actuação e diplomacia profissionais.

As dificuldades sentidas prendem-se sobretudo com a falta de oportunidades para a aplicação dos conhecimentos adquiridos, com a necessidade de desenvolver um esforço de adequação dos conhecimentos adquiridos à realidade regional e com o facto de a formação profissional funcionar num mundo tendencialmente fechado, onde é difícil entrar.

Os ex-formandos, que não mudaram de situação profissional, consideram ainda assim que o curso foi positivo por ter permitido uma valorização pessoal e curricular.

As sugestões finais dos ex-formandos à equipa, visando um aperfeiçoamento futuro do curso, vão no sentido de se aumentar o número de sessões presenciais, de introduzir mais momentos de autoscopia que propicie a auto e hetero avaliações, e finalmente, de um acompanhamento posterior, nas regiões, quando já se encontrarem no terreno a trabalhar como formadores.

1.4.2. Discussão dos Resultados

Os dados obtidos parecem indiciar que a avaliação positiva do curso permanece, bem como as sugestões para aumentar o número de sessões presenciais, nomeadamente as que promovem o auto e hetero conhecimentos, o que confirma os resultados anteriormente apresentados e discutidos.

Por outro lado os dados parecem igualmente indiciar a existência de dificuldades centradas sobretudo ao nível da limitada penetração no mundo da formação profissional, “tendencialmente fechado”, como um ex-formando escreveu, e já não se prendem tanto com o receio da transferência das competências adquiridas para as situações reais do contexto profissional, como era o caso no momento de avaliação final do curso (ver p.177).

Não nos é possível aprofundar mais esta discussão não só devido à exiguidade dos dados obtidos mas também por desconhecermos a existência de outros estudos sustentados de terreno sobre esta matéria, que permitissem uma abordagem comparativa.

1.4.3. Conclusões Parciais

A avaliação da etapa “Follow-Up da Acção de Formação” não nos permite tirar conclusões significativas relativamente à transferência de competências para a vida

profissional, embora os dados indiquem a confirmação de resultados anteriormente obtidos e denunciem a inexistência de oportunidades, ao nível regional, para se exercer a actividade de formador, por falta de sensibilização e de abertura das organizações para a formação profissional.

2. Avaliação da Eficácia do Modelo

2.1. Apresentação dos Resultados

Os dados obtidos (Anexo P), quer no grupo experimental quer no grupo de controlo, através da técnica da autoscopia e a partir da mesma grelha de observação e análise (ver p. 128-133), estão sistematizados nos seguintes quadros, tendo sido comparados através do teste paramétrico de “t”:

Quadro 1: *Análise Intragrupo*

Comparação dos Resultados das Distribuições às Autoscopia I e II pelo teste “t” (paired samples)

1-A: Grupo Experimental

Indicadores	Autoscopia I			Autoscopia II			AutoscI/AutoscII	
	Méd	Var	D.Padrão	Méd	Var	D.Padrão	“t”	P
1.D.Assunto	2.875	0.117	0.342	3.063	0.329	0.574	1.861	0.083
2.Def.Objectiv	2.000	0.133	0.365	2.938	0.729	0.854	4.858	0.000
3.Plano Sessão	2.188	0.296	0.544	3.125	0.517	0.719	4.858	0.000
4.Prepare.Aux.Pedag	0.375	0.250	0.500	3.000	0.667	0.816	14.608	0.000
5.Comun.Object	2.750	0.200	0.447	3.063	0.729	0.854	1.431	0.173
6.Motivação	2.438	0.529	0.727	2.750	0.733	0.856	1.321	0.206
7.Interac.Grupo	2.313	0.363	0.602	3.063	0.863	0.929	3.000	0.009
8.Utili.Aux.Pedag	0.250	0.333	0.577	3.000	0.533	0.730	11.816	0.000
9.Métodos Esc	1.313	0.229	0.479	2.938	0.729	0.854	6.343	0.000
10.Cap.Expressão	3.000	0.267	0.516	3.500	0.267	0.516	3.873	0.002
11.Auto-Confiança	1.688	0.496	0.704	3.438	0.396	0.629	8.174	0.000
12.Postura	1.750	0.600	0.775	3.438	0.529	0.727	8.510	0.000
13.Gestão Tempo	2.000	0.800	0.894	2.688	0.363	0.602	2.905	0.011
14.Instrum.Avali	0.188	0.563	0.750	2.938	1.263	1.124	8.199	0.000
15.Verif.Resultad	0.000	0.000	0.000	2.438	0.929	0.964	10.115	0.000
16.Com.Res.Appe	0.125	0.250	0.500	2.438	1.063	1.031	7.737	0.000

Méd. = Média Var. = Variância D.Padrão = Desvio Padrão

1-B: Grupo Controlo

Indicadores	Autoscopia I			Autoscopia II			AutoscI/AutoscII	
	Méd	Var	D.Padrão	Méd	Var	D.Padrão	"t"	P
1.D.Assunto	3.188	0.429	0.655	3.313	0.496	0.704	1.464	0.164
2.Def.Objectiv	1.875	0.517	0.719	2.750	0.467	0.683	5.653	0.000
3.Plano Sessão	1.875	0.650	0.806	3.125	0.250	0.500	5.839	0.000
4.Preparac.Aux.Pedag	1.063	1.263	1.124	2.875	0.250	0.500	7.390	0.000
5.Comun.Object	2.375	0.383	0.619	3.188	0.296	0.544	5.975	0.000
6.Motivação	2.125	0.517	0.719	3.000	0.533	0.730	7.000	0.000
7.Interac.Grupo	2.188	0.829	0.911	2.938	0.596	0.772	4.392	0.001
8.Utili.Aux.Pedag	0.938	1.263	1.124	2.938	0.329	0.574	5.746	0.000
9.Métodos Esc	1.750	0.600	0.775	3.000	0.267	0.516	7.319	0.000
10.Cap.Expressão	2.813	0.429	0.655	3.375	0.383	0.619	4.392	0.001
11.Auto-Confiança	1.750	0.867	0.931	3.000	0.133	0.365	6.455	0.000
12.Postura	1.688	0.496	0.704	2.938	0.329	0.574	8.660	0.000
13.Gestão Tempo	1.875	0.783	0.885	2.875	0.650	0.806	5.477	0.000
14.Instrum.Avali	0.125	0.250	0.500	3.000	0.667	0.816	12.011	0.000
15.Verif.Resultad	0.125	0.250	0.500	2.750	0.600	0.775	10.247	0.000
16.Com.Res.Apre	0.125	0.250	0.500	2.688	0.629	0.793	9.944	0.000

Méd. = Média Var. = Variância D.Padrão = Desvio Padrão

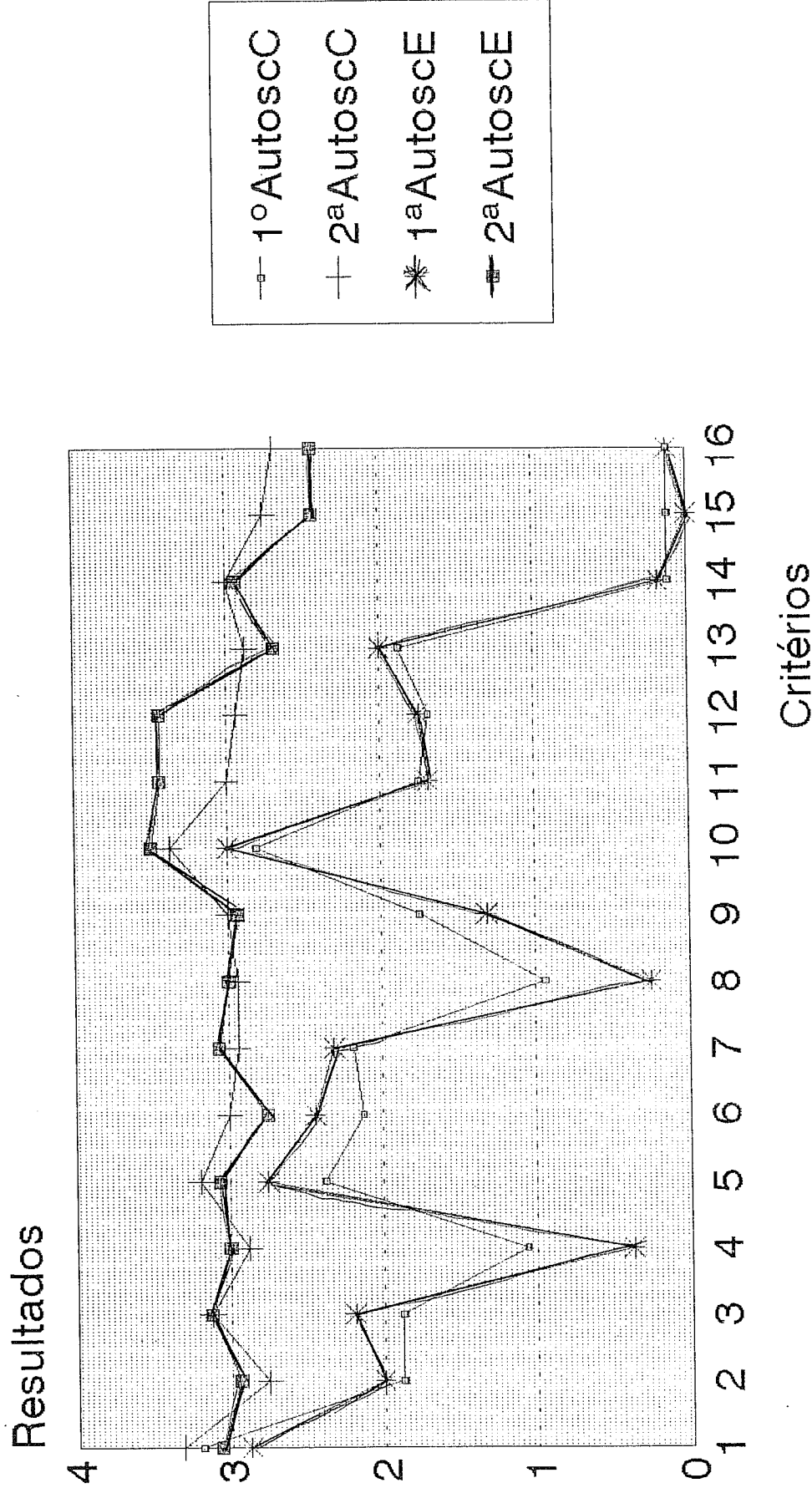
Quadro 2: *Análise Intergrupo*

Comparação dos Resultados das Distribuições às Autoscopias entre o Grupo Experimental e o de Controlo pelo teste "t" (independent samples)

Indicadores	Autoscopia I		Autoscopia II	
	Grup Experimental/Grupo Controlo		Grup Experimental/Grupo Controlo	
	"t"	P	"t"	P
1.D.Assunto	-1.692	0.104	-1.101	0.280
2.Def.Objectiv	0.620	0.541	0.686	0.498
3.Plano Sessão	1.285	0.210	0.000	1.000
4.Preparac.Aux.Pedag	-2.236	0.036	0.522	0.606
5.Comun.Object	1.964	0.060	-0.494	0.626
6.Motivação	1.222	0.231	-0.889	0.382
7.Interac.Grupo	0.458	0.651	0.414	0.682
8.Utili.Aux.Pedag	-2.177	0.040	0.269	0.790
9.Métodos Esc	-1.922	0.064	-0.251	0.804
10.Cap.Expressão	0.899	0.376	0.620	0.540
11.Auto-Confiança	-0.214	0.832	2.406	0.024
12.Postura	0.239	0.813	2.159	0.039
13.Gestão Tempo	0.397	0.694	-0.745	0.462
14.Instrum.Avali	0.277	0.784	-0.180	0.858
15.Verif.Resultad	-1.000	0.333	-1.011	0.321
16.Com.Res.Apre	0.000	1.000	-0.769	0.448

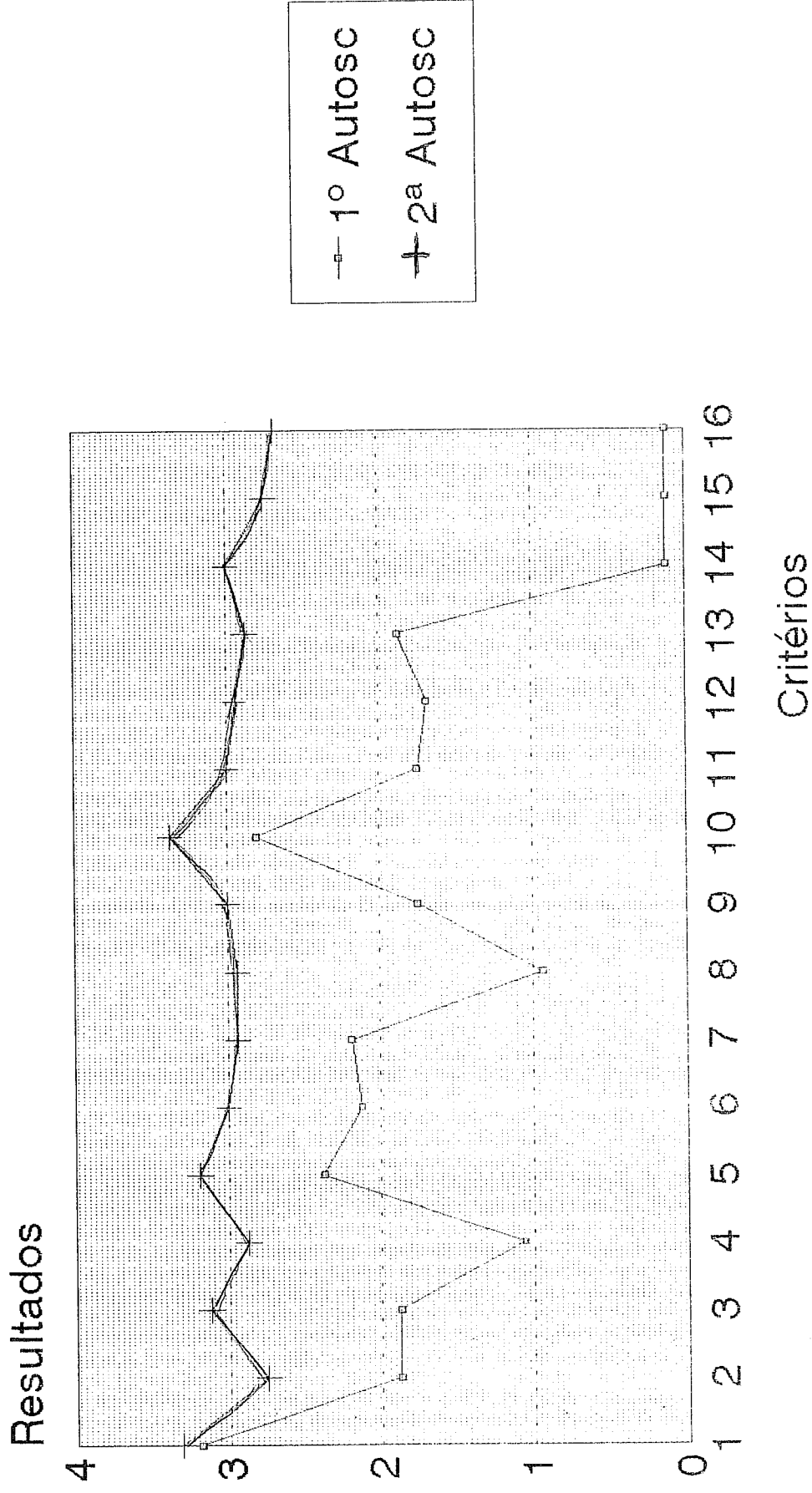
AUTOSCURIA

Comparação do Desempenho - GRUPOS



AUTISMO

Comparação do Desempenho - GRUPO



Grupo Controlo

2.2. *Discussão dos Resultados*

Análise Intragrupo

A partir do Quadro 1, onde se apresentam os resultados às autoscopias I e II em cada um dos grupos (grupo experimental:1-A; grupo controlo: 1-B), constata-se que:

- quer o grupo experimental (1-A) quer o grupo de controlo (1-B), de uma forma geral, melhoraram significativamente as suas performances , relativas aos 16 indicadores em estudo, da autoscopia I para a autoscopia II, uma vez que a comparação das distribuições permite afirmar que a diferença registada não se deve ao acaso ($P \leq 0.05$);
- esta tendência geral não se verificou no grupo experimental nos indicadores 1.Domínio do Assunto, 5.Comunicação dos Objectivos e 6.Motivação em que com $P=0.083$, $P=0.173$ e $P=0.206$, respectivamente, teremos de aceitar de que não houve alteração significativa da autoscopia I para a autoscopia II ($P > 0.05$), embora a comparação das médias (2.875-3.063; 2.750-3.063; 2.438-2.750, respectivamente) registre uma tendência de evolução positiva no mesmo sentido dos restantes indicadores; de igual modo no grupo controlo no indicador 1.Domínio do Assunto a melhoria não foi significativa $P=0.164$ ($P > 0.05$), embora as respectivas médias (3.188-3.313) permitam afirmar que houve uma evolução no sentido dos restantes indicadores.

Parece, pois, poder afirmar-se que ambos os grupos melhoraram o desempenho da Autoscopia I para a Autoscopia II.

Análise Intergrupo

A partir do Quadro 2, onde se comparam os resultados obtidos no grupo experimental com os do grupo de controlo, nas duas situações de autoscopias consideradas, constata-se que:

- na Autoscopia I somente no indicador 8.Utilização de Auxiliares Pedagógicos os grupos diferem significativamente $P=0.040$ ($P\leq 0.05$), com o de controlo a ter uma média superior ao experimental (0.938 versus 0.250);
- na Autoscopia II somente nos indicadores 11.Auto-Confiança e 12.Postura os grupos diferem significativamente, com tendência para o experimental obter melhores resultados (3.438-3.000; 3.438-2.938, respectivamente);
- existe grande semelhança nos resultados dos dois grupos, quer na Autoscopia I quer na Autoscopia II, em que, de uma forma geral, se pode afirmar que os dois grupos não diferem significativamente ($P>0.05$).

Não nos é possível aprofundar esta discussão, mais uma vez, por desconhecermos a existência de outros estudos sustentados de terreno e de comparação da eficácia de

curso de formação de formadores a distância com presenciais, embora os resultados obtidos pareçam ser concordantes com os registados sobre a eficácia, em geral, da formação a distância, e referidos, nomeadamente, pelos especialistas entrevistados na fase exploratória da presente pesquisa (ver entrevistas 3 e 4/Anexo A).

2.3. Conclusões Parciais

Os grupos experimental e de controlo que, apresentavam à partida grande semelhança, evoluíram da primeira para a segunda autoscopia de uma forma idêntica, pelo que considerámos confirmada a hipótese de pesquisa A.

As exceções a esta tendência parecem-nos poder ser devidas a diferenças individuais dos sujeitos, tanto mais que os indicadores evoluíram no sentido dos restantes.

3. Avaliação da Eficiência

3.1. Apresentação dos Resultados

Quadro: Custos Comparados de um 1º Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância, de um Curso Presencial e de um a Distância

567 Horas (119h sala+ 448h dist.) 16 formandos (unid: 1.000.000.\$)

	1º Curso Distância	Curso Presencial	Curso Distância
FORMANDOS:			
16x4mesesx2 salár.mín	6.400.000	6.400.000	6.400.000
16x80diasxsub.refeiç.	3.840.000	3.840.000	3.840.000
Viagens:			
4ida/voltax16=64x10.000\$ ¤	640.000		640.000
16ida/voltax16=256x10.000\$ ¤	-	2.560.000	-
<i>Sub-Total</i>	<i>10.880.000</i>	<i>12.800.000</i>	<i>10.880.000</i>
FORMADORES:			
567hx7.500\$	-	4.252.500	-
119hx7.500\$	892.500	-	892.500
Deslocações Tutores:			
2x4x(300km ¤)x51\$	1.958.400	-	1.958.400
(8x6.400\$)x3 regiões	153.600	-	153.600
IVA 17%	510.765	722.925	510.765
<i>Sub-Total</i>	<i>3.515.265</i>	<i>4.975.425</i>	<i>3.515.265</i>
PESSOAL NÃO DOCENTE:			
1 Coordenador Pedagógico (6mesesx300.000\$)	1.800.000	1.800.000	1.800.000
1 Técnico Administrativo (8 mesesx120.000\$)	960.000	960.000	960.000
1 Contabilista (8 mesesx200.000\$)	1.600.000	1.600.000	1.600.000
IVA 17%	741.200	741.200	741.200
<i>Sub-Total</i>	<i>5.101.200</i>	<i>5.101.200</i>	<i>5.101.200</i>
PREPARAÇÃO DA ACÇÃO			
Elaboração Programa	400.000	-	-
Divulgação	300.000	300.000	300.000
Manuais			
(20x60pg. ¤)x5.000\$	6.000.000	-	-
(20x500\$)	10.000	10.000	10.000
Videos			
(16x4.550.000\$)	72.000.000	-	-
(16x2.500\$)	40.000	40.000	40.000
Guiões/Videos			
(16x250.000\$)	4.000.000	-	-
Diversos	200.000	200.000	200.000
IVA 17%	14.101.500	93.500	93.500
<i>Sub-Total</i>	<i>97.051.500</i>	<i>643.500</i>	<i>643.500</i>

cont.

	1º Curso Distância	Curso Presencial	Curso Distância
FUNCIONAMENTO:			
Aluguer sala formação (81diasx18.000\$)	-	1.458.000	-
(17diasx18.000\$)	306.000	-	306.000
Retroprojector (81diasx3.000\$)	-	243.000	-
(17 diasx3.000\$)	51.000	-	51.000
Câmara Video (8 diasx5.000\$)	45.000	45.000	45.000
Televisão (10diasx5.000\$)	50.000	50.000	50.000
Reprodução Documentos (3.000fotoc.x12\$)	-	36.000	-
(650fotoc.x12\$)	7.800	-	7.800
Telefone	50.000	30.000	50.000
Diversos	100.000	100.000	100.000
IVA 17%	103.666	333.540	103.666
<i>Sub-Total</i>	<i>713.466</i>	<i>2.295.540</i>	<i>713.466</i>
ACOMP./AVALIAÇÃO:			
Avaliação Manuais (20x30.000\$)	600.000	-	-
Avaliação Videos (16x30.000\$)	480.000	-	-
Fichas Avaliac. Acção	500.000	-	-
Relatórios Avaliação	900.000	300.000	300.000
IVA 17%	421.600	51.000	51.000
<i>Sub-Total</i>	<i>2.901.600</i>	<i>351.000</i>	<i>351.000</i>
FORMANDOS	10.880.000	12.800.000	10.880.000
FORMADORES	3.515.265	4.975.425	3.515.265
PESSOAL NÃO DOCENTE	5.101.200	5.101.200	5.101.200
PREPARAÇÃO DA ACÇÃO	97.051.500	643.500	643.500
FUNCIONAMENTO	713.466	2.295.540	713.466
ACOMP./AVALIAÇÃO	2.901.600	351.000	351.000
TOTAL	120.163.031	26.166.665	21.204.431

3.2. Discussão dos Resultados

Os custos totais obtidos revelam claramente que a produção de um 1º Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância envolve um forte investimento inicial, de cerca de 94 mil contos ($120.163.031 - 26.166.665 = 93.996.366$), em comparação com um curso presencial.

Tal deve-se à necessidade de conceber e produzir todo o material necessário à sua implementação.

Contudo, uma vez feito esse investimento inicial e validado o curso, a sua difusão posterior poderá apresentar vantagens económicas atendendo a que cada curso a distância ficará cerca de 5 mil contos mais barato ($26.166.665 - 21.204.431 = 4.962.234$) que um presencial, prosseguindo objectivos idênticos.

Ou seja, a partir do 20º curso ($93.996.366 / 4.962.234 = 18.9$) existiria uma nítida eficiência decorrente das economias de escala verificadas.

Mais uma vez não nos é possível uma discussão mais aprofundada dos resultados por desconhecimento da existência de outros estudos sustentados de terreno que nos permitissem uma abordagem comparativa da eficiência obtida, embora os resultados

obtidos pareçam ser concordantes com os assinalados na literatura sobre a eficiência, em geral, da formação a distância (ver p.72, do presente trabalho).

3.3. Conclusões Parcelares

A análise comparativa de custos efectuada permite-nos não só verificar que a eficiência da formação a distância depende das economias de escala como ainda determinar a necessidade de efectuar somente 19 cursos, reproduzindo o actual modelo, para se atingir a desejada eficiência, pelo que consideramos confirmada a hipótese da pesquisa B.

Tal número parece-nos irrisório e fácil de atingir face às necessidades actuais do país em termos de formação de formadores...

CONCLUSÃO GERAL

O problema da pesquisa relacionava-se com a eficácia e a eficiência da formação de formadores inserida no mercado de emprego.

Constatou-se que o modelo de formação de formadores existente no país, ainda que desenvolvendo um curso considerado adequado, segundo os conceitos e práticas correntes, não estava a conseguir chegar à realidade onde seria exigível que actuasse, em termos regionais e ao nível das PME's, não se constituindo, pois, como uma vertente básica e nevrálgica de desenvolvimento socio-económico e profissional capaz de viabilizar o salto tecnológico que as PME's e o país necessitam, tanto mais que aquelas representam hoje cerca de 56.6% do volume de emprego.

Tornava-se assim relevante testar um novo modelo de formação de formadores a distância, partindo do que de bom se fazia entre nós, quer ao nível da formação a distância quer ao nível da formação de formadores, no pressuposto que o novo tipo de futuros formadores poderiam mais facilmente constituir uma interface formativa para conjuntos de PME's dispersos territorialmente.

Perseguiámos ainda como objectivo secundário a construção de uma listagem dos aspectos relevantes e a valorizar em projectos de formação de formadores a distância.

Para responder a estas preocupações formulámos as hipóteses segundo as quais um curso de formação de formadores a distância que respondesse aos critérios de exigência já testados em cursos de formação de formadores presencial e que controlasse as variáveis definidas na literatura como pertinentes permitiria não só a aquisição das competências exigíveis à função formador como também ganhos de eficiência, embora esta dependa de economias de escala.

Para operacionalizar foi construído um modelo de análise com três variáveis: Curso de formação de formadores a distância de tipo misto (presencial e a distância), Aprendizagem medida através das performances às autoscópias iniciais e finais e Custos financeiros.

Desenvolveu-se uma metodologia mista, em que se associaram componentes da metodologia da investigação-acção, com os da quase-experimental com grupo de controlo não equivalente e as do estudo de caso, e, definiu-se um plano da pesquisa, em três momentos, contendo os respectivos indicadores de recolha e formas de tratamento dos dados.

De realçar a importância que a técnica de autoscopia tomou nesta pesquisa uma vez que a respectiva grelha de análise foi um instrumento central ao nível da recolha de dados, para teste da eficácia do modelo.

Submetido ao teste da realidade, o modelo adoptado revelou-se adequado.

Os resultados obtidos não diferem dos resultados esperados, embora saibamos que o efeito obtido ao nível da eficácia do modelo e tendo em conta a metodologia desenvolvida, pode ser específico, por um lado da selecção e por outro do caso estudado e dos grupos envolvidos, não sendo possível a sua generalização para outras populações e/ou situações.

Parece-nos, todavia, legítimo afirmar que os resultados sugerem que a formação a distância pode responder eficaz e eficientemente às actuais/futuras necessidades do país ao nível do sub-sistema da formação de formadores.

Contudo será importante no futuro desenvolver novos estudos que permitam a confirmação dos presentes resultados, diversificando os públicos-alvo, quer em termos de qualificação académica quer em termos de situação face ao emprego.

Pensámos ainda ser hipoteticamente concebível o aumento do nível da eficácia do modelo se forem incorporadas, em futuras pesquisas, as sugestões de melhoria, que referiremos posteriormente, reveladas a partir do estudo de caso efectuado.

No que diz respeito a ganhos de eficiência, e atendendo ao facto de não ser desejável o aumento do número de formandos, face à especificidade do curso que exige o desenvolvimento de actividades em sala, centradas em pequenos grupos (não mais de 16 participantes), pensámos que serão de difícil obtenção, tanto mais que tendencial e crescentemente se recorrerá a discursos mediáticos, como o multimedia interactivo, muito mais dispendiosos do que os utilizados (scripto e video) na presente pesquisa.

A difusão do modelo experimentado, e uma vez confirmado através de outros estudos de terreno, poderia dar um contributo significativo para ultrapassar o círculo vicioso instalado e viabilizar a construção de novos padrões de competitividade e de emprego através da modernização das empresas, nomeadamente PME's, e do necessário desenvolvimento das competências, numa fase em que se assiste à implantação acelerada de um novo paradigma técnico-económico que exige uma actualização/formação contínuas e ao longo de toda a vida.

Neste contexto, maior relevância assume o presente trabalho, tanto mais que se constitui como uma prova indiscutível da possibilidade de implementar entre nós sistemas de formação a distância capazes de ir forjando os especialistas necessários e de desenvolver e fazer emergir um conjunto de novas competências ao nível da concepção mediática, metodológico e do conhecimento das novas tecnologias educativo-pedagógicas.

“(...) We may state that the demand side of the distance education and training (DET) market, while showing a healthy tendency to grow and to diversify, is still insufficiently structured in the whole and may be totally unorganized in several countries in Europe.(...).

We believe,(...), that it would be too ambitious to try to include in the proposed structure the demand side of the distance education and training market; so, from a methodological point of view, the structure should answer to the need of structuring the offer of distance education and training services in Europe, while expecting that the resulting increased dynamism (as well as a consistent effort of diffusion of structured information to prospective users) motivate the demand to reach a state of better organisation and structuration, according to the usual praxis of market-oriented economies.

This does not mean that customers (both actual or prospective) will not be heard at almost every stage of the process; this is the only way to keep abreast of the evolution of training needs, on the one hand, and to assure a minimum of consumer protection in terms of strict quality control of distance education products and services.”

Armando Rocha Trindade

LISTAGEM DE SUGESTÕES DE MELHORIA E DE MANUTENÇÃO A CONSIDERAR EM FUTUROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA

SUGESTÕES DE MELHORIA

- MAIOR RIGOR NO PROCESSO DE SELECÇÃO
- MAIOR QUALIDADE NO MATERIAL PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO
- MELHOR GESTÃO POR INTEGRAÇÃO DOS DIFERENTES SUJEITOS ENVOLVIDOS
- MAIOR EXPLORAÇÃO EM SALA DOS MÓDULOS SOBRE TEMAS COMPORTAMENTAIS
- MAIOR CENTRALIDADE DO PAPEL DO TUTOR
- CRIAÇÃO DE “CÍRCULOS DE APRENDIZAGEM” REGIONAIS
- MELHOR APOIO LOGÍSTICO E SUBSÍDIOS MAIS ADEQUADOS
- MAIOR RIGOR NO CUMPRIMENTO DOS PRAZOS
- MAIOR INSISTÊNCIA SOBRE A PERTINÊNCIA DA AVALIAÇÃO EM FORMAÇÃO
- INTRODUIZIR NOVOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS.

SUGESTÕES DE MANUTENÇÃO

- PROPOSTA DE ACTIVIDADES REAIS PARA ASSEGURAR A TRANSFERÊNCIA DE COMPETÊNCIAS
- COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DAS EQUIPAS DO PROJECTO
- FLEXIBILIDADE HORÁRIA
- HETEROGENEIDADE DOS FORMANDOS
- UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DA AUTOSCOPIA COMO INSTRUMENTO PRIVILEGIADO DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DO CURSO AO NÍVEL DA AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

APÊNDICE

LISTAGEM DAS ETAPAS PARA PROJECTOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA

A - PLANEAMENTO

- Levantamento das Necessidades de Formação
- Identificação das Finalidades Estratégicas da Formação
- Definição do Dispositivo Formativo:
Equipa Multidisciplinar: Pedagógico-Científica e Técnico-Audiovisual e
Equipa de Acompanhamento e de Coordenação
- Definição do Perfil de Entrada:
Formação Superior
Capacidade de Expressão
Facilidade no Estabelecimento de Relações Interpessoais
Criatividade e Dinamismo
Gosto pelo Trabalho em Equipa
Hábitos de Estudo
- Processo de Selecção do Grupo de Formandos
- Programa do Curso:
Objectivos Gerais e Específicos
Módulos e Conteúdos Programáticos
Local de Formação (Sala e Distância)
Tempo
Auxiliares Pedagógicos
- Plano Geral de Avaliação do Curso em diferentes Etapas:
Antes
Durante
Final
Follow-Up

B - Produção dos Materiais

- Autoria
- Mediatização
- Multicópia

C - Recrutamento e Selecção dos Formandos**D - Implementação do Curso****E - Tutoria e Acompanhamento dos Formandos****F - Avaliação**

- Avaliação dos Formandos
- Avaliação dos Formadores e Tutores
- Avaliação dos Materiais
- Avaliação do Sistema Formador
- Avaliação da Transferência de Competências para a Vida Activa

G - Certificação dos Formandos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen,D. et Ryan,K.(1972), *Le Micro-Enseignement, une Méthode Rationnelle de Formation des Enseignants*, Dunod, Paris
- Almeida,C. e Barreto,A. (1974), *Capitalismo e Emigração em Portugal*, 2ª Edição, Prelo Editora, Lisboa
- Antunes,MªH. e Calado,J.M.M.(1994), *A Comunidade Europeia - Um Olhar Sistemático*, Colecção Aprender nº23, IEFP, Lisboa
- Alves,C.Catalão (1991), Educação a Distância - A “Terceira Vaga da Formação” in Revista Formar, nº2, p.56-59, IEFP, Lisboa
- Alves,C.Catalão (1995), *Ensino a Distância e Formação Profissional*, Colecção Formar Pedagogicamente, nº26, IEFP, Lisboa
- Babin, P. (1969), *A Student's Guide to Microteaching*, Ottawa, Document miméographié
- Barbier, Jean-Marie (1985), *L'Évaluation en Formation*, P.U.F., Paris
- Bardin,L. (1994), *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa
- Berlinder, D.C. (1969), *Microteaching and the Technical Skills Approach to Teacher Training*, Center for Research and Development in Teaching, Stanford, Calif.
- Blanchet,A. (1985), *L'Entretien dans les Sciences Sociales: l'écoute, la parole et le sens*, Dunod, Paris
- Blandin,B.(1990), *Formateurs et Formation Multimedia - Les Metiers, Les Functions, L'Ingénierie*, Les Éditions d'Organization, Paris
- Bonami,M., Huybens,N. e Dubruille,P. (1992), Avaliação de acções de formação de adultos em contexto profissional, in Revista Portuguesa de Gestão, I/92, p.27-34, Lisboa

- Botterf, G., Barzuccetti, S. et Vincent, F. (1992), *Comment Manager la Qualité de la Formation*, Éditions d'Organization, Paris
- Bourron, Y. et Deneville, J. (1991), *Se Voir em Video - Pédagogie de l'Autoscopie*, Les Éditions d'Organization, Paris
- Braun, A. (1983), *Enseignement et ou Formateur*, Les Éditions d'Organization, Paris
- Brinkerhoff, R.O. (1987), *Achieving Results from Training*, A.Francisco, Jessey-Bass Inc.
- Cardim, J. (1991), *Formação de Formadores - Caracterização e Orientações*, CNFF/IEFP, Lisboa
- Cardim, J. (1992), *Formação de Formadores - Estratégia e Programas*, MESS/SICT, Lisboa
- Cardim, L.F. (1992), *A Formação Profissional nas Organizações*, Coleção Formar Pedagogicamente, nº21, IEFP, Lisboa
- Cardoso, AntºM.Pinto (1992), É indispensável aumentar o número de formadores, in *Revista Emprego e Formação*, nº18, p.51-55, IEFP, Lisboa
- Carkhuff, R. and Berenson, D. (1981), *The Skilled Teacher*, Amberst, Human Resource Development Press, Massachussetts
- Carvalho, F. (1991), As (Des)Ilusões do Formador, in *Revista Formar*, nº2, p. 24-26, IEFP, Lisboa
- Carvalho, Rómulo de (1986), *História do Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Catela, MªE. e Vasconcelos, MªL. (1979), *Guia de Avaliação do Rendimento Escolar*, Didáctica Editora, 1ª Edição, Lisboa
- Champagne, M. (1979), *L'Autoscopie à l'Université, un Instrument de Perfectionnement pour les Professeurs*, Université Laval, SPU, Québec

- Dey, I.M.S. (1987), *La Formation des Formateurs - leur recrutement et leur formation spécifique*, in Dossier la Formation a Distance, CEDEFOP
- D'Hainaut, L. (1975), *Grille d'Evaluation d'une Leçon. Notes de cours*, Université de l'Etat, Mons
- Drucker, Peter F. (1993), *Sociedade Pós-Capitalista*, Difusão Cultural, Lisboa
- Emídio, M. Tavares (1986), *Educação*, in *Portugal Contemporâneo - Problemas e Perspectivas*, p. 81-104, INA, Oeiras
- Feu, M. e Borges, G. (1991), *Levantamento da Estrutura de Formação Profissional em Portugal*, CNFF/IEFP, Lisboa
- Ferreira, M.M. (1993), *Um Projecto de Ensino a Distância*, Instituto de Formação Bancária, Euroformação AIP, Lisboa
- Figueiredo, M^a.M.F. (1995), *Ensino a Distância e Formação Profissional - Um Estudo de Caso*, Tese de Mestrado em Gestão, Estratégia e Desenvolvimento Empresarial, ISCTE, Lisboa
- Freeman, F.S. (1980), *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2^a Edição, Lisboa
- Gal, Roger (1993), *História da Educação*, Vega, 3^a Edição, Lisboa
- Grilo, Marçal et all (1992), *Descrição do Sistema de Formação Profissional em Portugal*, ASEUROP/CEDEFOP, Lisboa
- Kirkpatrick, Donald L. (1975), *Evaluating Training Programs*, Madison Wis.: American Society for Training and Development
- Knowles, Malcolm (1990), *L'Apprenant Adulte - Vers un Nouvel Art de la Formation*, Les Éditions d'Organization, Paris
- Lagarto, J.R. (1994), *Formação a Distância - Uma Proposta de Futuro*, in *Revista Dirigir*, n^o 32, p.18-22, IEPF, Lisboa

- Lagarto, J.R. (1994), *Formação Profissional a Distância*, Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia, Universidade Aberta, Lisboa
- Lewis, R. (1987), *How to Tutor and Support Learners*, Council for Educational Technology, London
- Lopes, A. e Reto, L. (1995), *Formação Profissional - Avaliação da Eficácia e Metáforas Dominantes*, in *Análise Psicológica*, ISPA, Lisboa
- Lopes, Teresa (?), *Avaliação do Impacto de Materiais Pedagógicos na Perspectiva do Desenvolvimento Industrial - Metodologia*, MIE/INETI, Lisboa
- Lopes, Teresa (1993), *EAD ou ...A Síndrome da Solidão*, in *Revista Formar*, nº9, p.33-38, IEFP, Lisboa
- Leon, A. (1975), *Les Grilles d'Observation des Situations Pédagogiques*, in *Revue Française de Pédagogie*, nº30, p.5-13, Paris
- Melo, A. Silva (1991), *A Formação Profissional na Década de 90*, in *Expresso*, 28 de Setembro, Lisboa
- Morales, L. (1986), *Empresas Privadas*, in *Portugal Contemporâneo - Problemas e Perspectivas*, p. 461-476, INA, Oeiras
- Moura, F.P. (1973), *Por Onde Vai a Economia Portuguesa?*, 4ª Edição, Seara Nova, Lisboa
- Nunes, M^a Clara R. (1990), *Os Media na Formação*, Colecção Formar Pedagogicamente, nº4, IEFP, Lisboa
- Nunes, M^a Clara R. (1992), *O Multimedia e o Formador*, Colecção Formar Pedagogicamente, nº20, IEFP, Lisboa
- Ortsman, O. (1984), *Mudar o Trabalho - As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- Pain, Abraham (1989), *Réaliser un Project de Formation - Une démarche d'ingénierie et ses enjeux*, Les Éditions d'Organization, Paris

- Pain, Abraham (1992), *Évaluer les Actions de Formation*, Les Éditions d'Organization, Paris
- Pantanella, R. (1991), Le Formateur est-il un Professionnel?, in *Cahiers Pedagogiques*, nº 297, CEDEFOP
- Pereira, J. Martins (1971), *Pensar Portugal Hoje*, Pub. D. Quixote, Lisboa
- Pinto, Jorge (1990), Psicologia da Aprendizagem, Hoje, in *Revista Formar*, nº1, p. 6-15, IEFP, Lisboa
- Pires, A. Luísa O. (1994), As Novas Competências Profissionais, in *Revista Formar* nº 10, p. 4-19, IEFP, Lisboa
- Postic, M. (1977), *Observation et Formation des Enseignants*, PUF, Paris
- Quivy, R. e Campenhoudt, Luc Van (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva, Lisboa
- Raseth, Antº J. (1990), Ser Formador, in *Revista Formar*, nº 1, p. 26-28, IEFP, Lisboa
- Raseth, Antº J. (1993), *O Perfil e Funções do Formador*, Coleção Formar Pedagogicamente, nº 17, IEFP, Lisboa
- Reto, L. e Nunes, F. (1992), Avaliação da Eficácia da Formação - A pertinência da perspectiva experimental, in *Revista Portuguesa de Gestão*, III/IV/92, p. 43-56, INDEG/ISCTE, Lisboa
- Ribeiro, L.C. (1993), *Avaliação da Aprendizagem*, Texto Editora, 4ª Edição, Lisboa
- Sheal, P.R. (1989), *How to Develop and Present Staff Training Courses*, Kogan Page, London
- Silva, A.S. et Pinto, J.M. (orgs.) (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento, Porto

- Silva, Cavaco (1986), *Perspectivas de Desenvolvimento - Algumas Condicionantes in Portugal Contemporâneo - Problemas e Perspectivas*, p. 563-572, INA, Oeiras
- Silva, Manuela (orgs.) (1986), *Portugal Contemporâneo - Problemas e Perspectivas*, INA, Oeiras
- Soares, Cândida (1986), *Emprego, Formação Profissional e Condições de Trabalho in Portugal Contemporâneo - Problemas e Perspectivas*, p. 127-146, INA, Oeiras
- Soares, Cândida (1993), Novo Quadro Comunitário de Apoio, in Revista Formar, nº 9, p.59-62, IEFP, Lisboa
- Soulez, B. (1992), *Soyez un Formateur Efficace*, TOP Éditions, Paris
- Stoer, S.R. (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma Década de Transição*, Edições Afrontamento, Porto
- Tavares, J. e Alarcão, I. (1989), *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Livraria Almedina, Lisboa
- Théry, B. (1983), Pour Une Formation de Formateurs Adaptée Au Contexte Économique et Social, in Dossier Les Formateurs, nº 13, CEDEFOP
- Trindade, Rocha (1990), *Introdução à Comunicação Educacional*, Universidade Aberta, Lisboa
- Trindade, Rocha (1992), *Distance Training for Europe*, Universidade Aberta, Lisboa
- Vasamillet, C. et D'Hainaut, L. (1990), *Autoscopie et Micro-Enseignement*, Collection des Modules de Conception des Formations, Centre de l'OIT, Turim.
- Vieira, L.F. Faria (1993), Formação a Distância e outras Formações, in revista Formar, nº 8, p.36-38, IEFP, Lisboa
- Vieira, L.F. Faria (1995), Formação Modular no Instituto do Emprego e Formação Profissional, in Revista Formar, nº 13, p.54-62, IEFP, Lisboa

(1988), *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos de base*, Cadernos de Divulgação nº 29, CIME, SICT/MESS, Lisboa

(1989), *Comunicações e Conclusões do 1º Encontro Nacional de Formação de Formadores*, CNFF/IEFP, Lisboa

(1989), *Portugal - Plano de Desenvolvimento Regional 1989/93, Volume.I*, Secretaria de Estado do Planeamento e Desenvolvimento Regional/MPAT, Lisboa

(1990), *Novos Rumos para a Formação Profissional - Quadro de Apoio 1990/93*, Secretaria de Estado do Emprego e Formação Profissional/MESS, Lisboa

(1991), *Formação Profissional na Comunidade Europeia para os Anos 90*, Comissão das Comunidades Europeias, Memorando, Bruxelas

(1991), *Ensino Aberto a Distância na Comunidade Europeia*, Comissão das Comunidades Europeias, Memorando, Bruxelas

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 44 506 de 10 de Agosto de 1962
Criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (F.D.M.O.)
- Decreto-Lei nº 44 538 de 23 de Agosto de 1962
Criação do Instituto de Formação Profissional Acelerada (I.F.P.A.)
- Decreto-Lei nº 44 549 de 30 de Agosto de 1962
Regulamento do F.D.M.O.
- Decreto-Lei nº 44 785 de 7 de Dezembro de 1962
Quadro de Pessoal do F.D.M.O.
- Decreto-Lei nº 46 173 de 23 de Janeiro de 1965
Criação do Centro Nacional de Formação de Monitores (C.N.F.M.)
- Portaria nº 21 060 de 23 de Janeiro de 1965
Regulamento Geral do I.F.P.A.
- Portaria nº 21 061 de 23 de Janeiro de 1965
Regulamento Geral do C.N.F.M.
- Decreto-Lei nº 519 - A2/79 de 29 de Dezembro de 1979
Extinção do F.D.M.O.
Criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.)
- Decreto-Lei nº 165/85 de 16 de Maio de 1985
Formação Profissional em Cooperação
- Decreto-Lei nº 247/85 de 12 de Julho de 1985
Derrogação do Dec.-Lei nº 519-A2/79
Estatuto do I.E.F.P.
- Portaria nº 656/86 de 4 de Novembro de 1986
Estrutura Orgânica dos Serviços Centrais do I.E.F.P.

- Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991
Regula as Actividades de Formação Profissional inseridas quer no Sistema Educativo quer no Mercado de Emprego. Tem por objectivo imprimir um carácter de unidade e eficácia, numa tentativa de integração, coerência e organização.
- Decreto- Lei nº 405/91 de 16 de Outubro de 1991
Regula a Formação Profissional inserida no Mercado de Emprego, tendo em conta os seus aspectos específicos.
- Portaria nº 728 - A/92 de 20 de Julho de 1992
Revogação da Portaria nº 656/86
Estrutura Orgânica dos Serviços Centrais do I.E.F.P.
- Decreto Regulamentar nº 66/94 de 18 de Novembro de 1994
De acordo com o estabelecido nos Decs.-Leis nºs 401/91 e 405/91 regulamenta o exercício da actividade de Formador no âmbito da Formação Profissional inserida no Mercado de Emprego.

GLOSSÁRIO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

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. A preparação referida consiste na aquisição e no desenvolvimento de competências e atitudes, cuja síntese e integração possibilitem a adopção dos comportamentos adequados ao desempenho profissional.

FORMAÇÃO DE FORMADORES

Formação de profissionais cujo perfil funcional integra competências técnico-científicas e pedagógico-didácticas adequadas à formação que ministra.

FORMADOR

Profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL

Destina-se a conferir uma qualificação profissional certificada, bem como a preparar para a vida adulta e profissional.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTÍNUA

Inserir-se na vida profissional do indivíduo, realiza-se ao longo da mesma e destina-se a propiciar a adaptação às mutações tecnológicas, organizacionais ou outras, favorecer a promoção profissional, melhorar a qualidade do emprego e contribuir para o desenvolvimento cultural, económico e social.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NO SISTEMA EDUCATIVO

Destinada especificamente à população escolar, incluindo o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar, cujo objectivo principal é o exercício qualificado de uma actividade profissional e é realizado por escolas.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL INSERIDA NO MERCADO DE EMPREGO

Destinada especificamente a activos empregados, por conta própria ou de outrem, e desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego, cujo objectivo principal é o exercício qualificado de uma actividade profissional e é realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras.

Abrange a inicial e a contínua, nas suas diferentes modalidades.

MODALIDADES:

APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

Destinada a indivíduos com formação inicial e que visa complementar e melhorar conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e comportamentos, no âmbito da função exercida.

ESPECIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Destinada a indivíduos com formação inicial e que visa reforçar, desenvolver e aprofundar capacidades práticas, atitudes, comportamentos ou conhecimentos já adquiridos e que são necessários ao melhor desempenho de tarefas profissionais específicas.

RECONVERSÃO PROFISSIONAL

Formação que visa a aquisição por um indivíduo de uma qualificação diferente da já possuída, para que possa exercer uma nova actividade profissional.

RECICLAGEM PROFISSIONAL

Formação que visa a actualização ou a aquisição de novos comportamentos, capacidades práticas, atitudes e comportamentos dentro da mesma profissão, devido à necessidade de actualização resultante dos progressos científicos e tecnológicos.

Fontes:

- (1988), *Terminologia de Formação Profissional: alguns conceitos de base*, Cadernos de Divulgação, nº 29, CIME, SICT/MESS, Lisboa
- Cardim, L.F.(1992), *A Formação Profissional nas Organizações*, Colecção Formar Pedagogicamente, nº 21, IIEFP, Lisboa
- Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de Outubro de 1991
- Decreto Regulamentar nº 66/94 de 18 de Novembro de 1994

AUTOSCOPIA

Processo de avaliação que permite ao sujeito rever-se na acção e de tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos (auto-avaliação) a fim de melhor se conhecer e de ser eventualmente motivado pela formação.

A autoscopia permite estabelecer um balanço das competências graças à utilização de grelhas adequadas de avaliação (perfil inicial).

A autoscopia pode ser realizada:

- no início da formação (autoscopia inicial) para identificar as necessidades de formação;
- durante a formação (autoscopia intermédia) a fim de avaliar os progressos realizados e reajustar a formação;
- no final da formação (autoscopia final/imediata) a fim de avaliar a formação por comparação com a autoscopia inicial;
- um certo tempo após a formação (autoscopia final diferida) a fim de avaliar os efeitos da formação.

MICRO-ENSINO

Processo de aprendizagem que consiste em repetir e avaliar o mesmo comportamento (a mesma habilidade ou "skill") a fim de o dominar.

Após a apresentação, que é filmada, o sujeito recebe feedback: visionamento, auto-crítica, crítica pelos participantes e pelo animador da sessão, conselhos para melhorar o desempenho.

HETEROSCOPIA

Consiste em observar outras pessoas cujos comportamentos foram ou não registados.

As sessões de autoscopia e de heteroscopia permitem revelar os comportamentos que deverão ser melhorados pela prática do micro-ensino.

MINI-SESSÃO

Sessão, com duração entre 10 a 15 minutos, preparada e apresentada visando a realização de uma sessão de autoscopia e/ou de heteroscopia; esta sessão, reduzida no tempo, deverá comportar as fases e as características essenciais de uma sessão. Os critérios de avaliação de uma sessão servem de base para a avaliação. Somente o conteúdo é reduzido na sua apresentação.

Fonte:

- Vasamillet e D'Hainaut (1990), *Autoscopie et Micro-Enseignement*, pg. 58-59, Collection des Modules de Conception des Formations, Centre de l'OIT, Turin

LISTA DE ANEXOS

	Pg.
ANEXO A: Entrevistas/Análise de Conteúdo Temática às Entrevistas.....	1
ANEXO B: Aprovações e Despesas FSE Regionalizadas por Programa Operacional - IEF/DAFSE.....	33
ANEXO C: Figuras Sinópticas referentes às Dimensões do Conceito: Curso de Formação de Formadores a Distância de Tipo Misto	43
ANEXO D: Relatório Escrito da Psicóloga responsável pelo Processo de Selecção.....	52
ANEXO E: Grelha de Apreciação do Documento.....	62
ANEXO F: Relatório Escrito dos Especialistas de Tecnologia Video.....	65
ANEXO G: Relatório Escrito da Formadora definindo o Diagnóstico Inicial do Grupo.....	73
ANEXO H: Ficha de Apreciação.....	80
ANEXO I :Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Relatório Intermédio elaborado pelos Formandos.....	83
ANEXO J: Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Programa de Intervenção Formativa numa Área Profissional elaborado pelos Formandos	90
ANEXO L: Relatório Escrito da Formadora com a Comparação do Desempenho dos Formandos nas duas Simulações Pedagógicas Realizadas	100
ANEXO M: Questionário “Avaliação Global da Acção” (contém Questionário de Auto-Avaliação).....	123
ANEXO N: Relatório Final dos Coordenadores e Tutores da Acção.....	138
ANEXO O: Ficha de Apreciação - Follow-Up da Acção	142
ANEXO P: Dados referentes à Avaliação da Eficácia do Modelo	149

**ANEXO A: ENTREVISTAS/ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA ÀS
ENTREVISTAS**

Professor Xavier
 (um dos primeiros 10 professores do IEFPI)
 Técnico de Formação Profissional

O Método FPA

Em 1962 foi criado o I.F.P.A. (Instituto de Formação Profissional Acelerada), cujo nome era inspirado no sistema francês de organização da formação, FPA (Formação Profissional Acelerada) e que importámos da ANIFERREMO, antecessora da AFFPA.

Recuperando a experiência muito rica da 2ª Guerra Mundial e face à necessidade de reconstruir e recuperar a todos os níveis os países europeus, a França implementou um sistema organizativo da formação capaz de suportar o referido esforço.

O método FPA mais os seus magníficos 14 princípios (brochura), inspirado no trabalho desenvolvido por Alfredo Carra e mais remotamente nos princípios cartesianos, são a base da nova metodologia de formação, metodologia esta que sustentará um verdadeiro sistema organizativo.

Continha duas vertentes fundamentais, onde a metodologia era aplicada:

- Elaboração dos programas de formação e
- Formação pedagógica dos monitores que iriam utilizar esses programas.

O método FPA estava presente nos dois momentos; era preciso cumprir os princípios do método logo na elaboração dos programas o qual era antecedido pela análise da profissão, no sentido de identificar os conteúdos e as práticas das profissões bem como as teorias que suportassem a um nível imediato as práticas. A teoria era muito restrita, unicamente a indispensável para fazer compreender a razão de ser dos gestos profissionais que se ensinavam (uma das críticas mais frequentes).

Estrutura criada em Portugal

Ao mesmo tempo que se criava, em 1962, o IFPA, criava-se outra entidade - o Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra - na dependência do Ministério das Corporações e Previdência Social.

Não tinham ainda nenhuma relação directa; mais tarde o IFPA veio a ficar sob a alçada do FDMO.

Embora seja criada em 1962 a formação profissional, só em 65 é que é criado o serviço de emprego.

O objectivo central era formar monitores para a rede de centros estatais?

O Objectivo central que levou à criação do IFPA foi mais do que isso. Era preciso formar racionalmente a mão de obra necessária para o desenvolvimento e a economia do país. Depois eram necessários implementar os meios que permitissem a efectivação dessa formação, ou seja: encontrar, definir e implementar o esquema organizativo, identificar as componentes do sistema.

No sistema estrutural que criou o Instituto, e de acordo com o que acontecia na ANIFERREMO (Rue D'Aro), previa-se a criação, dentro do Instituto, de um Centro Nacional de Formação de Monitores capaz de assegurar a formação pedagógica e algum aperfeiçoamento profissional, quando fosse caso disso, dos monitores, enquanto componentes do sistema FPA.

Quem eram esses monitores?

Eram em primeiro lugar profissionais da profissão em causa, altamente qualificados e com experiência profissional pelo menos de cinco anos; o primeiro recrutamento de monitores foi em 1963, tendo sido definidas as características do perfil do profissional a recrutar. Os candidatos tinham de ter o perfil definido que era confirmado através de provas práticas e teóricas.

O sistema de recrutamento era rigoroso. Mais tarde perdeu o rigor por ter diminuído o estatuto e a retribuição desses monitores.

Em 1962, quando foi criado o Instituto com autonomia administrativa e financeira, no âmbito da administração pública tal autonomia era um caso raro na sociedade portuguesa.

Mas foi justamente esse facto que permitiu estabelecer vencimentos para as duas categorias profissionais (os professores e os monitores) acima da média remuneratória da época.

Os indivíduos após o recrutamento iam para o Instituto onde tinham basicamente formação pedagógica visando a sua profissionalização como formadores.

Ou seja, em primeiro lugar certificávamo-nos que era um bom profissional e depois eram "transformados" em formadores.

Costumávamos dizer que exercer uma profissão e ensiná-la são duas actividades completamente diferentes.

E depois para onde iam?

Iam para os centros de formação profissional existentes dentro da estrutura.

Em 64 começou a funcionar o primeiro centro de formação profissional em Xabregas - Centro nº1.

Depois apareceram:

Centro nº2 - Porto, Centro nº3 - Seixal, Centro nº4 - Venda Nova ...

Em 1964, dentro da estrutura do IFPA foi criado o Centro Nacional de Formação de Monitores, com um director próprio. Este cargo foi durante muito pouco tempo assegurado por um de nós dez.

OS DEZ magníficos...

No final de 62, após a criação do IFPA, foi feito o recrutamento para os primeiros 10 professores, 6 da metalo-mecânica e quatro da construção civil. Foi aberto concurso que envolveu mais de 300 candidatos para recrutar 10 pessoas.

A afluência registada tinha a ver com o estatuto e o nível remuneratório elevados oferecidos.

O vencimento do professor em 1963, seis contos, era o dobro do que se pagava fora do Instituto, para categorias profissionais do mesmo nível.

A mesma situação se registou com o recrutamento dos primeiros 20 monitores em 63, dois para cada uma das 10 profissões em que já existiam professores.

Enquanto que um profissional qualificado ganhava, em média, 1200\$/1500\$ por mês, num altura em que o professor primário ganhava à volta de 400\$, o primeiro ordenado oferecido aos monitores foi de 3800\$00.

Este corpo era assim pago francamente acima da média da função pública da época, o que permitiu criar um corpo de elite e altamente qualificado.

A medida que este diferencial remuneratório se foi atenuando foi também diminuindo o leque de pessoas que acorriam para o recrutamento e a sua qualificação.

E com os professores?

Também havia o mesmo rigor do recrutamento, com provas teóricas baseadas nas suas áreas de actividade técnica-profissional.

Eu entrei porque era da construção civil. Nunca se recrutou um pedagogo. Tal ideia nunca nos passaria pela cabeça na época...

E depois as pessoas tinham uma formação pedagógica de longa duração, à volta de quatro meses, a tempo inteiro, 7 horas por dia, totalizando 560 horas de formação.

Mas os professores não estagiaram no estrangeiro?

Os primeiros foram. Não tínhamos nada. Foram fazer um estágio em França, na ANIFERREMO, durante três meses. Lá aprendemos o esquema organizativo e fizemos uma formação de monitores em tudo idêntica à dos monitores franceses. Tivemos ainda acções de informação sobre as tarefas do professor: elaborar os programas de formação, fazer a formação pedagógica dos monitores e o controlo técnico-pedagógico da formação que se realizava nos centros.

As grandes tarefas do professor, ou do técnico de formação profissional como depois foi chamado, eram estas três: ao nível do estudo (elaboração dos programas de formação), da actividade pedagógica (fazer a formação dos monitores e dos técnicos de formação profissional, que vieram a seguir) e do controlo técnico-pedagógico.

Os monitores tinham como função desenvolver os programas de formação, feitos pelos professores, directamente na formação dos formandos.

Era esta a distinção existente entre as duas funções.

Uma das questões que se pode colocar ao sistema é a do grau de autonomia e de independência dos monitores. É uma das críticas mais frequentemente feita ao sistema FPA.

O monitor tinha de rigorosamente seguir aquela programação, aquela progressão (derrogação?), decorrente dos princípios do método, como do simples para o complexo, do concreto para o abstracto, princípios que informavam a elaboração pedagógica do programa.

A primeira estrutura existente, na perspectiva de formação de monitores, foi o Centro Nacional de Formação de Monitores.

Depois houve uma grande evolução ao nível estrutural. Inicialmente só se fazia formação de monitores ou de técnicos de formação profissional internamente, quando os serviços necessitavam, para os centros, para a rede interna dos centros, reproduzindo a metodologia.

O que era Instituto passou depois a ser um Serviço de Formação Profissional, a seguir a ter sido criado o Serviço Nacional de Emprego em 1965 quando ainda havia o Instituto de Formação Profissional Acelerada.

Em 74 o Serviço de Formação Profissional passou para Direcção de Serviços.

O Serviço de Formação Profissional, o Serviço Nacional de Emprego e o Serviço Administrativo ficam sobre a alçada do FDMO.

O IEFP nasceu em 1979 da junção de um conjunto de organismos, redunzindo-se progressivamente a autonomia.

Abertura ao Exterior/Cooperação com as Empresas

No decurso da adesão à Comunidade e com os fundos provenientes do FSE em 1986 vai deixando de haver a componente fundamentalmente interna ao IEFP da formação, para passar a haver uma procura externa por parte das empresas.

Tal processo, tinha-se, contudo, iniciado anteriormente, com um projecto de colaboração com a OIT, em 76. Na colaboração com peritos da OIT, nomeadamente Bali que esteve entre nós em 77, foi sendo delineada uma nova cooperação com as empresas no sentido de fomentar a formação no seu interior.

Este projecto, que durou de 77 a 81/82, fez um esforço muito grande no sentido de promover a formação nas empresas, tendo se constituído três ou quatro tipos de projectos, de entre os quais aquele que eu acompanhei mais: o da formação do pessoal para as empresas.

Era necessário que as empresas criassem os seus núcleos de formação interna, pelo que havia de formar esse pessoal; claro que tais núcleos só faziam sentido nas empresas de certa dimensão e que tinham a capacidade necessária.

Havia depois outros esquemas formativos para as empresas que não tinham essa capacidade, nomeadamente as PME's.

E assim foram criados diversos cursos dirigidos para pessoal exterior ao IEFP, indo desde os monitores aos analistas de trabalho, etc.

Vai progressivamente perdendo-se a lógica inicial, de formação de um corpo interno de profissionais, para começarem a aparecerem os chamados formadores eventuais...

Outras Inquietações...

Nós tentámos fundamentalmente montar um sistema idêntico ao francês. Durante muito tempo esse era o único sistema possível para nós.

Mas, aí por volta de 67 começo a inquietar-me com aquilo. Procuro outras coisas.

Algumas empresas faziam formação como era o caso da CP, da CUF, do Arsenal do Alfeite, etc., algumas já com tradição neste domínio, principalmente na formação em oficina. Era uma altura, década de 60, de tentativa de relançamento da economia e começavam a aparecer novas sensibilidades e preocupação com a formação em empresas.

Um dos Institutos que se preocupou com isso foi o INII, Instituto Nacional de Investigação Industrial. Na década de sessenta desenvolveu em Portugal, pela primeira vez, cursos de Promotores de Formação assegurados por convidados franceses, destinados a indivíduos com responsabilidade de formação nas empresas. Participei num desses cursos. Para além dos cursos passaram a existir encontros regulares, momentos importantes de troca de experiências e de reflexão conjunta. Em 1970 a maior parte dos responsáveis de formação das grandes empresas tinham todos passado por lá, e os contactos permaneciam vivos.

Qual era a novidade?

A novidade era a formação de empresa.

Confrontei-me com outro sistema, diferente daquele em que trabalhava.

Estava a trabalhar com indivíduos que entravam sem qualificação e saíam operários qualificados, para o mercado de trabalho. Ali trabalhava-se num outro contexto formativo, no interior da empresa.

Quando elaborávamos um programa tínhamos uma comissão técnica consultiva, com profissionais das empresas, sindicatos, que nos davam os conteúdos profissionais, tendo em conta o mercado e de uma forma suficientemente geral que permitisse a colocação dos futuros profissionais em diferentes ambientes empresariais.

A pessoa encarregue devia ainda, por observação directa, ir ver mesmo os profissionais no seu local de trabalho. Por isso eles tinham estudado análise de trabalho.

Na UFE havia o analista de trabalho, que deveria posteriormente elaborar o programa de formação. A UFE foi a primeira experiência organizada e sistematizada de formação para o exterior do IEFP.

A partir de 72/73 não houve mais recrutamentos de monitores ou de professores, até porque os centros estatais paralizaram.

Tivemos dez anos de recrutamentos regulares.

O formando tipo inicialmente, para quem se fazia os programas, era um indivíduo à volta de 30 anos, desqualificado, que sabia ler, escrever e contar.

Os incentivos à formação na empresa e na sequência da UFE de 1976 a 1978, fez com que em 1979 houvesse um despacho que concedia financiamentos às empresas que se propusessem fazer formação. Isto é desde 79 que havia subsídios à formação, embora não muito conhecidos e pouco divulgados.

Na cooperação externa do IEFP habituamo-nos a ver as empresas interessadas nessa formação.

Acresce que em 1968 voltei à AFPA e tive oportunidade de participar em encontros internos de crítica ao sistema que tinham em funcionamento.

O método FPA era tido como a "Canga" do formador, velho instrumento de tortura chinês constituído por duas peças de madeira muito pesadas (o peso da canga variava com a gravidade da falta cometida), com uma chanfradura ao centro, que se reuniam depois de fazer passar entre elas o pescoço dos condenados. O suplício da canga consistia em o indivíduo ser colocado em praça pública com a canga e aí ficava a cumprir a sua pena.

O monitor não tinha nenhuma autonomia; era obrigado a cumprir religiosamente o programa e os princípios.

No Brasil com o SENAI e em Itália ainda era bem pior- não só tinha de cumprir o programa como tinha de cumprir o plano de sessão feito por outro. Nem o plano de sessão tinham autonomia para fazer...

Entre nós, o plano de sessão ainda era feito pelos monitores, era pessoal, ainda que condicionado ao que estava na folha de informação.

Tudo isto somado fez com que nos interrogássemos e começou a criticar-se o FPA.

Em 79 com o despacho, em 85 havia já alguma legislação dispersa sobre os incentivos a formação da empresa, tinha a ver com os centros protocolares que começavam a ser criados. Sai o decreto-lei 165/85 mais conhecido pela lei da formação da cooperação onde se definiam os incentivos e os apoios que se podiam dar as entidades que se quisessem candidatar a fazer formação, apoios financeiros e técnico-pedagógicos (tivemos muitos pedidos de apoios financeiros, nem um de apoio técnico-pedagógico).

Em 85 tivemos 32 pedidos de apoio a formação e das empresas do costume que tinham responsáveis de formação alguns que

tinham passado pelos nossos cursos da UFE lá vinha a ACTA com o Mendeiros, reflexo do trabalho desenvolvido na UFE. As pessoas em causa davam-nos confiança porque as conhecíamos. O pior foi em 86, quando entramos de facto; dos 32 pedidos passaram-se para 400, em 87 foram 700, em 88 foram 1500, ou seja, em três anos passámos de 32 pedidos para 1500 pedidos.

A questão que se colocava era como se iria garantir a capacidade técnica de organização e desenvolvimento da formação das entidades proponentes.

Por outro lado, o mercado da formação nascia e começavam a aparecer dezenas ou mesmo milhares de gabinetes para fazerem as candidaturas aos programas, para cobrarem os seus 10%, para fazerem as formações pedagógicas, etc, etc, e vai-se progressivamente perdendo o controlo...

Relativamente a esta matéria a grande fraude do FSE não são os casos de polícia, eles são as pontas do iceberg que de vez em quando surgem; esses são anormalidades e são casos de polícias que deverão ser tratados enquanto tais; mas, e os outros milhões onde legalmente está tudo certo, onde todas as despesas estão certinhas, quem garante os resultados dessa formação? A grande fraude é a outra parte, todo o iceberg que está lá para baixo.

Repara se até 85 eram muito poucas as entidades com competência para fazer formação, não é possível, não há milagre capaz, de um dia para o outro, transformar as incompetências em competências. Sou capaz de dizer que mais de 90% das formações que se fizerem no âmbito do FSE não tiveram os resultados que deveriam ter. E fico aterrorizado para a nova era, para os próximos seis anos. Que formação? Que avaliação da formação desenvolvida?

Há uma novidade interessante. Continua a admitir-se a existência de formadores sem formação pedagógica e a única penalização que têm é ganharem só 80% da tabela... Isto para mim é verdadeiramente sintomático...

José Cardim (2)

Director do CNFF/IEFP (1987/1991)

Gestor do sub-programa operacional P02.3 - formação de formadores desde 1989

Técnico Superior do IEF

Ação do IEF e do Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF)

Génese e Evolução do CNFF

No âmbito do Ministério do Emprego e Segurança Social nasceu em 1964 a formação de formadores tendo como principal objectivo a formação de monitores para a rede de centros estatais com base no programa específico da A.F.P.A., que veiculava a rica experiência do pós-guerra na Europa com a formação de adultos.

Divido a história recente da F.P., no quadro do Ministério do Trabalho, em três períodos: um anterior a 1975, um outro entre 1975/1984 e um último após 1986.

O antepassado próximo do IEF foi fundado em 62/64 a partir da junção de um conjunto de organismos que lhe deu origem. Teve um período de rápida expansão de rede até aí a 67/68 e depois a rede interna de centros cristalizou.

Um dos núcleos de formação criados era na área da formação de formadores, que estava orientado para a formação de monitores, uma vez que os professores, de nível acima, eram formados de uma forma diferente, com estágios no estrangeiro.

Era uma formação mista, técnico-pedagógica; faziam um recrutamento muito exigente no plano técnico e depois faziam basicamente a formação pedagógica.

Eram monitores ligados a trabalhos muito práticos, muito concretos, muito orientados para profissões como pedreiros, carpinteiros, etc.

Em 67/68 aconteceu que a rede de centros do IEF ficou cristalizada, como resultado de dois factores conjugados: os custos de produção interna dos formandos eram muito elevados, o que assustou as autoridades da altura e por outro lado o orçamento começou a comprimir-se mercê da guerra.

Depois veio a revolução. 74/75 foi um momento de alguma paralização em termos de formação profissional - não houve propriamente paralização porque ela já estava paralizada; o seu nível de produção era reduzido (relatório da Unesco 75/76). Durante 10 anos fizeram menos formação do que se faz hoje em quinze dias...

A estrutura de centros inicialmente pensada concerteza que não se limitaria a 12 ou 13 centros, mas eles nunca cresceram para além de 66 centros. A estrutura ficou cristalizada porque o sistema entrou em crise: crise financeira e de gestão.

Em 74/75 houve uma alteração profunda do aparelho de estado mas com a instabilidade gerada o que aconteceu é que o sistema, que naturalmente é pesado, sabemos como os sistemas relacionados com a formação são pesados, não são coisas que se mudem em 15 dias, têm estruturas pesadas, não se alterou significativamente. Desde 75 até 84/85 que não houve alterações profundas. O que é curioso é que simultaneamente o sistema de educação também estava paralisado e aparentemente estava mais aberto o campo de intervenção para o Ministério do Trabalho, mas isso não aconteceu, talvez por debilidade interna ao nível de apresentação de propostas.

Em 1984, com o início das ajudas de pré-adesão, o país começou a animar com o novo fôlego financeiro que se vivia. Em 84/85 começaram a aparecer novas iniciativas, era flagrante a necessidade de arrancar com novos sistemas; no lado da educação arrancou-se com novos sistemas e no lado do trabalho foi a lei da aprendizagem. Em 84 começava a pensar-se na reformulação de todo o aparelho de F.P. Houve uma nove lei que saiu em 1985 e foram regulamentados projectos já financiados pela Comunidade de construção de novos centros.

A estrutura de centros existentes não era suficiente para ter uma intervenção expressiva ao nível do país e rapidamente se avançou para o concurso de mais 10 centros que depois se multiplicaram.

E apareceu o FSE em 1986, com toda uma nova filosofia de intervenção e com um novo fôlego financeiro.

Relativamente à formação de formadores:

No primeiro período a formação de formadores é muito orientada para os centros existentes. Criou-se um pequeno serviço de preparação de monitores que eram monitores de execução prática para profissões manuais. Era uma formação muito integrada, muito programada, com programas fechados, pré-definidos, a intervenção dos monitores fazia-se mais ao nível do saber-fazer, de operar com as ferramentas, do que propriamente ao nível de apoio teórico.

E foi esse o modelo, em termos de R.H., que vigorou, com a entrada de pessoas que eram seleccionadas de uma forma muito rigorosa, em termos técnicos e de experiência e que eram muito bem pagos (acima da média da função pública da época) e daí também se ter criado uma imagem nos próprios funcionários que se tratava de um serviço de elite, situação que se veio a alterar posteriormente e que conduziu a uma

situação de cultura organizacional que você também bem conhece.

A partir de 1986 deixamos de ter uma política de formação centrada na execução pelo Estado e passamos a ter cada vez mais financiamento para por as empresas a trabalhar. Passamos a ter uma política de formação que privilegiava o subsídio às empresas para fazerem a formação. Em termos de política de formação de formadores as coisas tinham de ser alteradas. Enquanto até 1980 podíamos ter tido uma política de formadores muito orientada para os próprios serviços internos, a partir de 1986 tivemos de ter uma política orientada para as entidades que estavam efectivamente a receber dinheiro para fazer a formação.

Quando o Centro avança, começou a esboçar-se um projecto para o centro, um plano de actividades no qual estava considerado, essencialmente, a criação de uma estrutura de cursos para a formação de pessoal profissional, ou seja, de monitores e eventualmente de técnicos para estruturas onde se pudessem profissionalizar; era um ensino modular, muito longo e adequado a um público que se iria profissionalizar. Ora, nenhuma empresa consegue ter um monitor a frequentar um curso de formação pedagógica mais de duas ou três semanas, não há dez que apreçam, ou virão com dificuldades imensas e com resistências de todo o tipo. Era esse o modelo que herdámos.

Quando a política de formação de formadores que interessava implementar era uma política que apoiasse a política de formação que o país tinha. Como se estavam a derramar sobre o país muitas dezenas de milhões de contos por ano, subsídios para a execução de acções, pensámos que interessava, a par de uma acção de formação eventualmente orientada para formadores profissionais que interessava ao Instituto, uma acção de formação orientada para formadores das próprias empresas, que no fundo estavam a ser subsidiadas para fazer a formação. Foi essa a orientação que se tentou imprimir e que não existia.

Esta formação centrava-se fundamentalmente em conteúdos pedagógicos porque tinha como pressuposto o facto de as empresas estarem a fazer muita formação, terem monitores para isso, terem técnicos com experiência, faltando-lhes um complemento de formação pedagógica, de forma a terem um sentido de responsabilidade diferente e conhecimentos básicos da pedagogia de adultos. Claro que era importante criar igualmente condições orgânicas que lhes permitissem a sua frequência, ou seja, poder dizer-lhes que se tem uma oferta de formação que se adapta às vossas necessidades de clientes que estão a trabalhar em empresas produtivas e que só podem vir à formação uma semana ou duas e não durante seis meses...

Esta perspectiva exigiu a alteração completa de filosofia de intervenção a qual foi muito mal compreendida, porque as

peças tinham um produto, faziam esse produto, era esse o produto que sabiam fazer e que queriam fazer. Tudo o que fosse fora disso era considerada uma preversão da pedagogia, da ética, etc..

E porque não formação a distância?

Penso que em 1991 isso não era fácil. Não tínhamos publicações, nem material pedagógico.

Um dos esforços foi exactamente desenvolver um conjunto de documentação que fosse apropriável pela instituição, pois tal não existia. Seria extremamente difícil fazer de raiz, paralisando tudo o resto ou pelo menos priorizando isso contra a realização de acções, penso que isso seria muito difícil.

Por outro lado também penso que a formação a distância em pedagogia, como noutras áreas, é uma formação que tem de ser muito acompanhada e que tem de ter pelo menos sessões de autoscopias e alguma formação presencial, pois existem muitas questões relacionadas com as atitudes e as relações interpessoais.

Existe, obviamente, sempre a possibilidade de soluções mistas, mas ainda assim seriam necessárias pessoas já com formação e com esse tipo de preocupações, que na altura não tínhamos. Hoje, penso que é mais fácil.

Penso que uma das virtudes que o centro teve, e olhando para o momento de partida e para hoje, foi o de divulgar extraordinariamente conceitos operativos de pedagogia. Hoje há muita mais gente no país, mesmo uns largos milhares de pessoas que sabem organizar uma sessão, que sabem definir objectivos, que sabem o que é uma autoscopia, que sabem o que é uma simulação, que sabem o que são jogos pedagógicos, e aqui há 5 ou 6 anos não havia ninguém.

Eficácia da formação de formadores desenvolvida

A eficácia da formação de formadores desenvolvida tem de ser vista num âmbito mais geral - Será que a política de formação em geral é exequível e pode conduzir a bons resultados?

Tenho algumas dúvidas que uma política de execução da formação assente nas empresas seja eficaz. Agora, se se quer fazer uma política de formação principalmente assente nas empresas, a política de formação de formadores tem de ter em conta os constrangimentos que as empresas têm.

Quando se lança um programa de formação de formadores de duração curta, se as empresas vêm ou não vêm esse é um problema irresolúvel, umas virão outras não, penso que muitas vieram e que se contribuiu marcadamente para melhorar um pouco as coisas.

Claro que as coisas não melhoram só com a formação de formadores, porque na formação profissional, nomeadamente nesta que é suportada pelo financiamento comunitário, é talvez das poucas áreas de intervenção económico-social do estado em que se pensa que é possível executar uma determinada política sem ter instituições específicas. Veja bem, não passa pela cabeça de ninguém ter uma política de saúde sem ter hospitais, ter uma economia forte sem ter boas empresas, ou ter um bom ensino superior sem ter boas universidades, isso liminarmente ninguém pensa nisso. Em relação à F.P. pensa-se que ela pode ser feita por qualquer empresa, sem se perguntar que condições ou estruturas é que ela tem e quando olhamos para o nosso país, para a cultura empresarial existente, vê-se claramente que só por milagre é que se acerta...

Quando me incumbiram de gerir o Centro e o Programa Operacional perguntei-me: Qual é o público-alvo que nós temos em Portugal?

Bom, a resposta já a dei anteriormente. Ora, eu não concordo com isto. É um disparate estar a distribuir tanto dinheiro pelas empresas para elas andarem a fazer formação no posto de trabalho e pouco mais. Mas essa é a política que temos. Qualquer formação de formadores adaptada a isto não pode estar a formar 300 homens e mulheres profissionais por ano; temos dezenas de milhares de pessoas a intervir o que exige a criação de um sistema muito flexível que atinja essas pessoas, formação de ciclo muito curto, operativo, simples, prático, pragmático, que dê rapidamente sugestões às pessoas sobre o que pode e o que não pode ser feito em formação. Condiciono, pois, a eficácia da política de formação de formadores à política mais geral.

Repare que se tivéssemos uma política de formação profissional, como os espanhóis ou os franceses têm, que privilegiasse, no que diz respeito à qualificação inicial e também à contínua, a criação de estruturas ligadas nomeadamente às universidades haveria um suporte contínuo para a modernização e actualização das acções. Mas isso em Portugal nunca foi feito.

Repare que também se poderia ter uma política intensiva de pagar estágios a pessoas no estrangeiro, pós-produção mais formação pedagógica, nos mais diversos sectores. Ficávamos com o problema resolvido. Ao fim de poucos anos as organizações tinham um corpo técnico com grande qualidade pedagógica. Mas não é essa a política que temos.

A política que temos é distribuir o dinheiro como milho. A política de formação de formadores criou de qualquer modo um leque de intervenções alargado, nomeadamente no âmbito dos promotores.

Admito que cerca de 50% das pessoas formadas estejam a trabalhar como monitores. Não estou a ver uma pessoa tirar

um curso de 3/4 semanas que não tenha uma certa intenção de trabalhar em formação, ou pelo menos de vir a fazer uma "perninha na formação" - e assim até talvez se ultrapasse os 50%. Não acredito que nos outros programas se consiga ultrapassar esses valores, mesmo nos programas mais caros, nas escolas profissionais ou mesmo na aprendizagem.

Gestão do PO2.3 - formação de formadores

Principais orientações:

- banalizar a formação pedagógica de ciclo curto, ou seja, generalizar em absoluto, tornar universal a formação de 2 a 3 semanas, de curta duração, para dar o conhecimento básico às pessoas; nós tínhamos o Know-how no CNFF, como as autoscópias, métodos, planificação, pequenas técnicas que qualquer pessoa normal em 40/50 horas pode aprender; isso se for multiplicado por milhares permitirá criar uma cultura pedagógica, uma didáctica em Portugal que falta, especialmente ajustada a um promotor muito fluido, pouco preciso como são as empresas; a formação pedagógica era normalmente feita por organismos de intermediação, mas o consumidor final eram pessoas ligadas à empresa ou que desejavam fazer uma carreira de empresa;
- ter na retaguarda uma acção de fundo que passava por fazer intervenções ao nível da própria organização da formação, como a dos promotores, criar/apoiar as estruturas nascentes ou existentes no seu desenvolvimento técnico fornecendo-lhes conhecimento na área da formação;
- seleccionar um segmento de intervenção de grande qualidade que era a formação de formadores de monitores, mais concentrada no CNFF/IEFP e que numa 2ª fase de desenvolvimento estratégico do Centro seria, a nível central, o grande objectivo do Centro; Fazer a formação dos formadores que iriam depois fazer o trabalho com os monitores. E esses, sim, nós controlávamos. A Bolsa de Formadores nasceu com esse objectivo. Queríamos saber quem eram os formadores que trabalhavam directamente com os monitores e queríamos começar a definir parâmetros de qualidade. E conseguimos.
- criação de recursos didácticos que permitisse às diferentes entidades envolvidas a apropriação do nosso know-how;
- simultaneamente à acção de massas, desenvolver uma acção de fundo que permitisse a um número mais reduzido de pessoas aprofundar conhecimentos na área técnica e pedagógica. Criou-se um sub-projecto de apoio à formação individual nesse sentido. Permitia que um indivíduo de um organismo

formativo qualquer estivesse 1 ou 2 anos na Alemanha, nos Estados Unidos, etc.

- intercâmbio com a investigação e com as universidades.

Descentralização

A descentralização era já uma ideia do CNFF. Era um disparate estar a fazer em Lisboa formação de monitores; é uma perversão a que o IEFP se dedica em várias áreas. Quem deveria fazer a formação de monitores, que é uma formação de massa, eram as regiões. O que acontecia é que as regiões não queriam intervir aí. Tinham know-how que era utilizado de uma forma restrita. Uma das formas de dar às regiões capacidade expressiva de execução de acções de monitores era enriquecer as bolsas regionais; havia uma resistência absoluta a isso porque quem fazia esse trabalho eram os técnicos de emprego e eles tinham um medo terrível que fossem alteradas as regras. Sempre que se tentava formar alguém, e tentamos em vários sítios do país formar pessoas do exterior para a bolsa regional, eles não ajudavam e tentavam impedir. Lembro-me de alguns cursos que só em documentação, por correio, iam mais de 50 contos por semana, nem em fotocópias davam apoio...

Aliás eram os mesmos sítios que mais tarde, com as delegações, afirmavam que nós trabalhávamos pouco... Repare que a estratégia era criar bolsas regionais interna/externa de qualidade e levar para as regiões a execução de acções de monitores, particularmente dessas. Deixava-se mais concentrado no CNFF as acções de formação para essas bolsas e a formação de formadores. Permitia ir introduzindo ao nível central inovação que posteriormente poderia ser reproduzida a nível regional. De qualquer forma, uma outra das razões pelas quais as regiões trabalhavam mal era que elas não tinham estruturas próprias de formação de monitores e uma das reivindicações era exactamente que essas estruturas regionais fossem criadas.

Formação de Formadores a distância

Para modelo da formação de formadores eu prefiro o presencial. Não me repugna que relativamente a públicos mais distantes e a sistemas com grande número de formadores eventuais, como é este, se desenvolva formação a distância, que pode igualmente conduzir a bons resultados. Defendo neste caso um modelo de formação pedagógica misto. Os sistemas de formação a distância alteram o papel tradicional do formador, que passa a ser cada vez mais o conceptor, o especialista de conteúdos, e exige a formação de equipas multidisciplinares, sendo muitas vezes difícil de formar tais equipas com a necessária qualidade.

Nós próprios pensámos nisso no CNFF, tendo-se abandonado a ideia, pelo menos em termos de cursos de formação pelas razões já apontadas anteriormente. Os pontos fracos deste tipo de sistema, que convém controlar são essencialmente:

- a motivação dos formandos, se a motivação tem uma finalidade pouco objectiva existem grandes riscos de perdas e abandonos,
- os critérios de selecção, verificar se a pessoa tem uma razão objectiva para adquirir aquelas competências;
- o acompanhamento pelo tutor, um acompanhamento itinerante e organizado é central;
- os materiais que deverão ter um nível de abordagem médio, textos compreensíveis, mas não simplistas, bem apresentados graficamente e por pacotes e no final é fundamental que exista alguma coisa que exija um esforço aos formandos. Deverão ainda ser facultados textos, indicações bibliográficas que permitam um aprofundamento dos temas tratados.

Avaliação da formação

Penso que entre nós por vezes se dá uma inversão do processo, caíndo-se no ridículo de só se avaliar os formadores.

Frequentemente os cursos são autênticas férias educativas... E preciso avaliar todos os factores relacionados com o processo, ou seja, os formandos, os recursos, a gestão, o desempenho dos diferentes actores e finalmente fazer o follow-up.

(3)

Maria Clara Ramos Nunes
Especialista em Novas Metodologias/Tecnologias Pedagógicas
Técnica Superior do INETI

Experiências de formação a distância em Portugal

Em Portugal não existem muitas experiências de formação a distância. O Instituto de Formação Bancária é o pioneiro desse tipo de formação. O INETI está presentemente a desenvolver um projecto no âmbito do EUROFORM que visa a implementação de um sistema de ensino a distância para PME's, que estão espalhadas pelo país e em 4 áreas técnicas: biotecnologia, gestão de manutenção, marketing e qualidade. Tratam-se de áreas de ponta em que existem fortes carências de formação no nosso país.

Não conheço nenhuma experiência em Portugal na área da formação pedagógica de formadores.

No campo do ensino existem as experiências da Universidade Aberta, da cooperativa ENSINUS e da Universidades de Aveiro (Escola Superior de Educação de Aveiro), Minho e da Nova; Estas três últimas mais centradas no multimedia interactivo.

Principais dificuldades/ vantagens da implementação de cursos de formação a distância

Eu própria vivi essa experiência com o mestrado que fiz na Escócia, há cerca de seis anos. Era ainda uma formação a distância tradicional, baseada em textos, cassetes-audio, em poucas cassetes de video.

O papel do tutor era central - nós íamos lá 2 a 3 vezes por ano pelo que nos sentíamos muitas vezes abandonadas, com o síndrome da solidão, como escreveu a Teresa. A Teresa teve mudanças de tutores frequentes e sentiu fortemente esse abandono. Eu tive sempre o mesmo, pelo que não me senti tão fortemente abandonada.

Considero que o acompanhamento é central, tanto mais que os materiais que utilizámos já estavam um pouco obsoletos, pelo que a acção do tutor era central.

Eles eram muito sistémicos, aprendeu-se muito.

Havia uma avaliação muito destrinchada entre a avaliação da formação e a avaliação da aprendizagem.

Tinham uma forte preocupação com a vertente da qualidade.

A avaliação na formação tem sido um parente pobre, e o que tem sido feito é na perspectiva da avaliação quantitativa.

A avaliação da qualidade, da formação *latus sensu*, tem sido menos aprofundada.

Penso que a formação a distância tem grandes vantagens a nível da aquisição de novos conhecimentos, de aptidões através de processo de simulações, etc.

A área comportamental não é bem aprofundada com este tipo de metodologia. Num programa de formação a distância a parte relacional deve ser feita em sala; podem ser feitos vídeos que completem essa formação em sala. Toda a problemática do interpessoal e do comportamental tem de ter uma componente forte em sala.

Eficácia da formação a distância

Penso que as pessoas no final estão até mais capazes do que se forem só formadas através do método tradicional. O fulcro do ensino a distância, o êxito ou inêxito desta metodologia resulta dos materiais. Reside nos materiais e no tutor, mas com o avanço tecnológico a figura do tutor fica cada vez mais esvaída. Dá-se então cada vez mais realce às tecnologias e o formando vai cada vez mais bastando-se a si próprio, tende a ser mais autónomo e auto-responsável.

Existe uma correlação forte entre a qualidade da formação e a qualidade dos instrumentos, pelo que se torna imprescindível uma avaliação cuidadosa dos instrumentos utilizados (guiões de entrevista, guiões de discussão, testes de expectativa, etc.).

A avaliação é sempre o calcanhar de Aquiles. Só a médio prazo é que poderemos ultrapassar a actual situação, pois ainda temos muito pouca experiência em termos de avaliação dos resultados.

Considero que o follow-up passado 3 a 6 meses é importante e que importará falar com as chefias directas sobre o desempenho dos formandos, a fim de se poder avaliar da transposição dos saberes.

Realço, contudo, que os instrumentos são centrais; se são bons as pessoas interessam-se e vêem o interesse da formação, se não são bons as pessoas preferem a formação presencial, tradicional.

Tal pressupõe o trabalho de equipas multidisciplinares, muito capazes, o que constitui frequentemente uma das dificuldades centrais entre nós; não temos ainda experiência de concepção de cursos de formação a distância, não temos especialistas e a dificuldade de montar o dispositivo adequado é por vezes uma dificuldade intransponível.

(4)

Teresa Lopes

Investigadora do INETI em Metodologias Individualizadas

Problemas mais típicos dos cursos de formação a distância

A situação dos formandos em EAD é completamente diferente da dos formandos "convencionais". Estes têm uma situação de aprendizagem em grupo com o professor sempre presente e com a possibilidade permanente de obter feedback, quer oral quer visual. A situação de aprendizagem em grupo é, em si, suporte do processo de aprendizagem.

Os formandos em EAD têm uma situação muito diferente. Frequentemente voltaram a estudar depois de um longo período de interregno. Têm uma experiência de vida e de trabalho na qual a sua nova aprendizagem se tem de inserir. São, na maior parte dos casos, formandos em part-time. O trabalho e a família são de primordial importância. O tipo de feedback do ensino convencional está quase inteiramente ausente. Falta o ambiente de apoio da classe e é difícil estipular padrões de sucesso, e sobretudo manter a autoconfiança do indivíduo...

A nossa estrutura escolar não os preparou para a auto-formação que exige uma autonomia que nem sempre se verifica. Penso que aqui reside o principal problema da formação a distância, ou seja, é necessário uma mudança de atitude das pessoas face à formação e que passa pela sua disponibilidade mental e por uma auto-disciplina e auto-responsabilização. Face à não presença constante do professor, que no ensino presencial marca os timings, os ritmos, os formandos a distância têm de se auto-responsabilizarem pelo seu próprio progresso. Por exemplo, se se dá uma lista de leituras complementares, raramente alguém as lê. Os formandos, na maior parte dos casos, só estudam a estrita matéria que sabem de antemão estar contemplada nos objectivos e sobre a qual irá recair a avaliação.

Os formandos sentem que o contexto da aprendizagem desempenha um papel determinante: para muitos a transição da formação tradicional, presencial, com a presença permanente do formador, para uma situação de ensino a distância é demasiado violenta. Embora a teoria dê grande ênfase à necessidade de o formando ser completamente responsável pela sua própria aprendizagem, na prática o formando é muitas vezes resistente a esta ideia pelo menos até adquirir a autoconfiança necessária.

O uso apropriado de métodos "tradicionais" em cursos de EAD pode introduzir a flexibilidade necessária para realçar os seus aspectos positivos e superar as suas principais desvantagens.

Trata-se de dissolver o hiato e o divórcio entre a prática tradicional e a prática de EAD; proporcionar ao formando um contexto humano em que se sinta apoiado, desenvolvendo ao mesmo tempo programas e materiais concebidos para EAD.

E não nos podemos esquecer que a formação a distância fica mais barata, é mais flexível e permite com rapidez formar um maior número de sujeitos, pelo que cada vez mais teremos de recorrer a esta metodologia de aprendizagem individualizada e ir encontrando as formas mais adequadas para fazer realçar as reais vantagens que pode oferecer.

Eficácia da formação a distância

Muito se tem falado sobre a avaliação da formação a distância. É interessante que a mesma preocupação não se regista relativamente aos cursos presenciais. Penso que não se faz uma avaliação séria da formação profissional presencial. Tentou-se em Portugal fazer uma comparação dos resultados de um curso de manutenção presencial (controlo) com o mesmo curso a distância (experimental) e não se conseguiu porque simplesmente a avaliação da formação presencial não existia, ou pelo menos só existia ao nível da satisfação...

Mas centrando-nos na avaliação posso dizer que é importante que a etapa de diagnóstico seja feita com grande rigor; no teu projecto, por exemplo, através dos critérios de selecção definidos e das primeiras autoscópias. Depois terá se fazer a avaliação da aprendizagem (durante e no final do curso), avaliação formativa e somativa que poderás fazer através da 2ª autoscopia. Para já não falar do follow-up, sempre aconselhável após 3 a 6 meses.

É importante que sejam bem ponderadas a atitude e a motivação dos formandos. Para avaliar o nível motivacional dos sujeitos, durante o processo de aprendizagem, pode-se construir um indicador que tenha em conta o cumprimento ou não cumprimento dos prazos, o fazer ou não fazer tarefas suplementares, o recurso ou não ao apoio do tutor, o nº de contactos extra estabelecidos, etc.

Por outro lado, a qualidade dos instrumentos é fundamental. A fonte do saber que reside tradicionalmente no formador é aqui condensada nos materiais, que passam a desempenhar um papel de intermediação entre o formador e os formandos. Logo, a sua qualidade é fundamental.

Pode-se medir se houve um valor acrescentado relativamente à competência inicial. Contudo, penso que dificilmente poderá ser de natureza quantitativa; poderá ser uma avaliação de tipo humanista.

Num curso de formação a distância é fundamental ainda avaliar a qualidade do apoio tutorial (factor externo), para

além dos factores intrínsecos (motivação, atitude) de que já falámos.

Eu posso falar-te da minha experiência. Penso que com o curso de mestrado a distância que fiz na Escócia adquiri mesmo novas competências. Aliás o trabalho que desenvolvo aqui no INETI resulta dessa formação. Obviamente que a experiência que adquiri depois foi igualmente fundamental. Contudo, eu senti muito o "síndrome da solidão", pois não tinha ninguém com quem dialogar aqui em Portugal. Aprendi muita coisa aplicável à minha vida de hoje, que eu aprendi na parte escolar e que depois desenvolvi com a experiência. Tinha controlos no final de cada módulo e tinha 2 encontros anuais na Escócia, com seminários presenciais. E depois, no final, foi a tese...

ENTREVISTA 2

- Em 1991 cursos de EAD no IEPF não eram fáceis. Não tínhamos publicações nem material pedagógico
 - Seria extremamente difícil fazer de raiz, paralisando tudo o resto ou pelo menos priorizando isso contra a realização de acções
 - O EAD em pedagogia é uma formação que tem de ser muito acompanhada e que tem de ter pelo menos sessões de autoscopias e alguma formação presencial, pois existem muitas questões relacionadas com as atitudes e as relações interpessoais
 - Existe sempre a possibilidade de soluções mistas, mas seriam necessárias pessoas já com formação e com esse tipo de preocupações, que na altura não tínhamos. Hoje, penso que é mais fácil
 - Na formação profissional, nomeadamente nesta que é suportada pelo financiamento comunitário, é talvez das poucas áreas de intervenção económico-social do Estado em que se pensa que é possível executar uma determinada política sem ter instituições específicas.
- Em relação à formação profissional pensa-se que ela pode ser feita por qualquer empresa, sem se perguntar que condições ou estruturas é que ela tem e quando olhamos para o nosso país, para a cultura empresarial existente, vê-se claramente que só por milagre é que se acerta
- Temos dezenas de milhares de pessoas a intervir o que exige a criação de um sistema muito flexível que atinja essas pessoas, formação de ciclo muito curto, operativo, simples, prático, pragmático, que dê rapidamente sugestões às pessoas sobre o que pode e o que não pode ser feito em formação
 - Condiciono, pois, a eficácia da política de formação de formadores à política mais geral da formação
 - Se tivéssemos uma política de formação profissional, como os espanhóis ou os franceses têm, que privilegiasse, no que diz respeito à qualificação inicial e também à contínua, a criação de estruturas ligadas nomeadamente às universidades haveria um suporte contínuo para a modernização e actualização das acções
 - A política que temos é distribuir dinheiro como milho
 - Admito que cerca de 50% das pessoas formadas (formação de formadores) estejam a trabalhar como monitores

- Para modelo de formação de formadores prefiro a presencial. Não me repugna que relativamente a públicos mais distantes e a sistemas com grande número de formadores eventuais, como é este, se desenvolva formação a distância, que pode igualmente conduzir a bons resultados
- defendo, neste caso, um modelo de formação pedagógico misto
- Os sistemas de EAD alteram o papel tradicional do formador que passa a ser cada vez mais o conceptor, o especialista de conteúdos e exige a constituição de equipas multidisciplinares de difícil formação, pelo menos com a necessária qualidade
- Nós próprios pensámos nisso no CNFF
- Os pontos fracos desse tipo de sistema, que convém controlar, são essencialmente:
 - .a motivação dos formandos
 - .os critérios de selecção, verificar se a pessoa tem uma razão objectiva para adquirir aquelas competências
 - .acompanhamento itinerante pelo tutor
 - .os materiais que deverão ter um nível de abordagem médio, textos compreensíveis, bem apresentados graficamente e por pacotes
 - .no final é fundamental que exista alguma coisa que exija um esforço aos formandos
 - .deverão ser ainda facultados textos, indicações bibliográficas que permitam um aprofundamento dos temas tratados.
- É necessário avaliar todos os factores relacionados com o processo, ou seja, os formandos, os recursos, a gestão, desempenho dos diferentes actores e finalmente fazer o follow-up
- Os cursos podem ser autênticas férias educativas...

ENTREVISTA 3

- Poucas experiências em Portugal de formação a distância
- Desconhece experiências em Portugal na área da formação pedagógica de formadores a distância
- Papel do tutor central / Acompanhamento central
- Síndrome da solidão, abandono por parte dos formandos
- Avaliação da formação é uma parente pobre; a avaliação da qualidade tem sido menos aprofundada
- A formação a distância tem vantagens ao nível de aquisição de novos conhecimentos
- A área comportamental não é bem aprofundada com este tipo de metodologia
- Num programa de formação a distância a parte relacional deve ser feita em sala/ toda a problemática do interpessoal e do comportamental tem de ter uma componente forte em sala
- No final as pessoas estão até mais capazes do que se forem só formados através do método tradicional
- O êxito ou inêxito da formação a distância resulta dos materiais e do tutor. Com o avanço tecnológico a figura do tutor fica cada vez mais esvaída
- Cada vez mais realçam as tecnologias e o formando tem de bastar-se a si próprio, tende a ser mais autónomo e auto-responsável
- Existe uma correlação forte entre a qualidade da formação e a qualidade dos materiais, pelo que se torna imprescindível uma avaliação cuidadosa dos instrumentos utilizados
- A avaliação é o calcanhar de Aquiles, temos pouca experiência em termos de avaliação dos resultados
- O follow-up passados 3 a 6 meses é importante e importará falar com as chefias directas sobre o desempenho dos formandos, a fim de se poder avaliar da transposição dos saberes
- A concepção dos instrumentos pressupõe o trabalho de equipas multidisciplinares muito capazes, o que constitui frequentemente uma das dificuldades centrais entre nós

- Não temos ainda experiência de concepção de cursos de formação a distância, não temos especialistas e a dificuldade de montar o dispositivo adequado é por vezes uma dificuldade intransponível.

ENTREVISTA 4

- Os formandos em EAD têm uma situação diferente da dos formandos "convencionais";
voltaram a estudar depois de longos períodos de interregno
têm uma experiência de vida e de trabalho na qual a sua nova aprendizagem se tem de inserir
são formandos em part-time
o trabalho e a família são de primordial importância
- O tipo de feedback do ensino convencional está quase inteiramente ausente
- Falta o ambiente de apoio da classe e é difícil estipular padrões de sucesso e, sobretudo, manter a auto-confiança do indivíduo
- O principal problema reside na necessidade de uma mudança de atitudes das pessoas face à formação e que passa pela sua disponibilidade mental e por uma auto-disciplina e auto-responsabilização
- Os formandos só estudam a estrita matéria que sabem de antemão estar contemplada nos objectivos e sobre a qual irá recair a avaliação
- O uso apropriado de métodos "tradicionais" em cursos de EAD pode introduzir a flexibilidade necessária para realçar os seus aspectos positivos e superar as suas principais desvantagens
- Dissolver o divórcio entre a prática tradicional e a prática de EAD;
proporcionar ao formando um contexto humano em que se sinta apoiado, desenvolvendo ao mesmo tempo programas e materiais concebidos para EAD
- A formação a distância fica mais barata, é mais flexível e permite com rapidez formar um maior número de sujeitos
- A etapa do diagnóstico deverá ser feita com rigor; depois terá de se fazer a avaliação durante e no final do curso, avaliação formativa e somativa. E depois o follow-up; sempre aconselhável após 3 a 6 meses
- deverão ser bem ponderadas a atitude e a motivação dos formandos
- A qualidade dos instrumentos é fundamental. Os materiais passam a desempenhar um papel de intermediação entre o formador e os formandos

- A avaliação deverá ser de tipo humanista
- É também fundamental avaliar a qualidade do apoio tutorial (factor externo) para além dos factores intrínsecos (motivação, atitude)
- Com o curso de mestrado a distância que fiz na Escócia adquiri mesmo novas competências.

ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA ÀS ENTREVISTAS

Unidades de Registo					
Entrev. 2		Entrev. 3		Entrev. 4	
+	-	+	-	+	-

• *Itinerância de um Único Tutor por Formando*

acompanhamento pelo tutor, um acompanhamento itinerante e organizado é central		papel do tutor era central acompanhamento é central	síndrome da solidão		inexistência do grupo, como suporte do processo de aprendizagem falta o ambiente de apoio da classe ausência do tipo de feedback do ensino convencional difícil estipular padrões de sucesso, e sobretudo manter a autoconfiança do indivíduo
--	--	---	---------------------	--	---

• *Centralidade dos Materiais*

os materiais deverão ter um nível de abordagem médio, textos compreensíveis, mas não simplistas, bem apresentados graficamente e por pacotes Deverão ser facultados textos, indicações bibliográficas que permitam um aprofundamento dos temas tratados		o êxito ou inêxito de EAD resulta dos materiais existe uma forte correlação entre a qualidade da formação e a qualidade dos instrumentos realço que os instrumentos são centrais	se os materiais não são bons as pessoas preferem a formação tradicional	a qualidade dos instrumentos é fundamental desempenham um papel de intermediação entre o formador e os formandos a sua qualidade é fundamental	
---	--	--	---	--	--

• *Equipa Multidisciplinar para a Elaboração dos Materiais Pedagógicos*

exige a formação de equipas multidisciplinares	seriam necessárias pessoas já com formação e com esse tipo de preocupações, muitas vezes é difícil de formar as equipas com a necessária qualidade	necessário o trabalho de equipas multidisciplinares, muito capazes	não temos experiência de concepção de cursos de EAD, não temos especialistas e a dificuldade de montar o dispositivo adequado é por vezes uma dificuldade intransponível		
--	--	--	--	--	--

• *Seleccção Críteriosa dos Formandos*

	a motivação dos formandos deverá ser controlada; se a motivação tem uma finalidade pouco objectiva existem grandes riscos de perdas e abandonos critérios de selecção, verificar se a pessoa tem uma razão objectiva para adquirir aquelas competências	autónomo e auto- responsável		autoconfiança autonomia disponibilidade mental, auto- disciplina e auto- responsabilizaçã o auto- responsabilizaçã o pelo seu próprio progresso é importante que sejam bem ponderadas a atitude e a motivação dos formandos	necessário uma mudança de atitudes face à não presença constante do professor que no ensino presencial marca os timings, os ritmos para muitos a transição da formação tradicional para uma situação de EAD é demasiado violenta resistência do formando à ideia da auto- responsabilização pela aprendizagem, pelo menos até adquirir a autoconfiança necessária
--	--	------------------------------------	--	---	---

• *Programa de Formação Misto*

o EAD em pedagogia é uma formação que tem de ser muito acompanhada e que tem de ter pelo menos sessões de autoscopia e alguma formação presencial, pois existem muitas questões relacionadas com as atitudes e as relações interpessoais existe sempre a possibilidade de soluções mistas defendo um modelo de formação misto	para modelo de formação de formadores eu prefiro o presencial	a parte relacional deve ser feita em sala a problemática do interpessoal e do comportamental tem de ter uma componente forte em sala EAD tem grandes vantagens ao nível da aquisição de novos conhecimentos e de aptidões as pessoas no final estão mais capazes do que se só forem formadas com o método tradicional	a área comportamental não é bem aprofundada em EAD	o uso apropriado de métodos tradicionais em cursos de EAD pode introduzir a flexibilidade necessária para realçar os seus aspectos positivos e superar as suas desvantagens trata-se de dissolver o divórcio entre a prática tradicional e a prática de EAD proporcionar ao formando um contexto humano, desenvolvendo ao mesmo tempo programas e materiais concebidos para EAD tinha encontros com seminários presenciais	sentiu muito o "síndrome da solidão", pois não tinha ninguém com quem dialogar
---	---	---	--	---	--

• **Plano Geral de Avaliação em diferentes Etapas**

no final é fundamental que exista alguma coisa que exija um esforço aos formandos é preciso avaliar todos os factores relacionados com o processo, ou seja, os formandos, os recursos, a gestão, o desempenho dos diferentes actores e finalmente fazer o follow-up.	entre nós, por vezes, dá-se uma inversão do processo, caindo-se no ridículo de só se avaliarem os formadores	destrinça entre a avaliação da formação e a avaliação da aprendizagem preocupação com a qualidade imprescindível uma avaliação cuidadosa dos instrumentos utilizados o follow-up passado 3 a 6 meses é importante e importará falar com as chefias directas sobre o desempenho dos formandos, a fim de se poder avaliar da transposição dos saberes	a avaliação na formação tem sido uma parente pobre a avaliação é sempre o "calcanhar de Aquiles" Temos muito pouca experiência em termos de avaliação dos resultados	a etapa de diagnóstico é importante que seja feita com grande rigor depois terá de se fazer a avaliação da aprendizagem (durante e no final do curso) follow-up, sempre aconselhável após 3 a 6 meses para avaliar o nível motivacional dos sujeitos, durante o processo de aprendizagem, pode-se construir um indicador que tenha em conta o cumprimento ou não cumprimento dos prazos, o fazer ou não fazer tarefas suplementares, o recurso ou não ao apoio do tutor, o nº de contactos extra estabelecidos num curso de EAD é fundamental avaliar a qualidade do apoio tutorial (factor externo) para além dos factores intrínsecos (motivação, atitude) tinha controlos no final de cada módulo	não se faz uma avaliação séria da formação profissional presencial só existe ao nível da satisfação...
--	--	---	--	--	--

CATEGORIAS ATRIBUIDAS

- . Itinerância de um único Tutor por formando
- . Centralidade dos materiais
- . Equipa multidisciplinar para a elaboração dos materiais pedagógicos
- . Selecção criteriosa dos formandos
- . Programa de formação misto
- . Plano geral de avaliação em diferentes etapas.

ANEXO B:
Aprovações e Despesas FSE Regionalizadas por Programa Operacional ~~FE~~FP/DAFSE



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Exma. Senhora
M^a Helena Robalo M. Antunes
Rua Conselheiro Lopo Vaz, Lt. D - 4^oB
Urbanização Varandas do Rio

1800 LISBOA

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

1095/GIP-GP

Av. José Malhoa, 11 — 1000 LISBOA
Telefs. 726 51 23 / 726 25 36
Telex 63186

94-06-22

ASSUNTO : Envio de documentação

De acordo com o solicitado junto se remetem os elementos disponíveis, referentes ao período 90/93 respeitante a Aprovações e Despesas FSE regionalizadas por Programa Operacional.

Os indicadores apresentados referentes a Aprovações e Despesas FSE são grandezas não comparáveis, enquanto que as primeiras dizem respeito a candidaturas de cursos referentes a acções anuais e plurianuais num todo, as Despesas FSE respeitam apenas ao ano.

Acresce referir que os saldos dos Programas Operacionais referentes ao QCA I não estão ainda encerrados, por consequência os dados estatísticos são ainda de carácter "provisório".

Mais se informa que, dada a natureza da informação, deverá referenciar no trabalho a desenvolver a fonte inerente à recolha da mesma.

Com os melhores cumprimentos.

A Directora de Departamento,


Maximina Ribeiro

MB / TM

UNID: ESCUDOS

PROGRAMA OPERACIONAL	1990		1991		1992	
	Nº DE FORMANDOS	VALOR EXECUTADO	Nº DE FORMANDOS	VALOR EXECUTADO	Nº DE FORMANDOS	VALOR EXECUTADO
PO1	74 081	5 778 748 854	129 834	12 431 761 323	173 707	18 492 127 496
PO2	20 622	2 805 435 164	24 801	3 756 769 366	21 146	3 681 374 060
PO3	9 544	4 705 769 032	12 011	7 096 857 422	16 274	10 859 322 859
PO4	16 228	1 489 315 486	36 274	3 716 108 594	70 583	8 448 097 102
PO5	3 209	1 255 892 669	3 402	1 360 714 869	7 728	3 783 906 495
PO6	22 381	1 404 968 962	18 024	2 386 850 266	13 270	2 576 753 717
PO7	980	479 728 710	1 063	737 835 337	1 313	929 654 457
PO8	122	27 412 244	188	39 571 767	563	135 673 653
PO9	167	32 277 492	393	286 012 492	585	825 879 634
PO10	29 944	8 136 215 446	45 593	12 157 936 225	56 596	18 551 743 529
PO11	45 098	2 142 010 309	40 200	3 368 835 641	24 820	2 923 723 877
PO12	2 461	1 454 723 269	2 826	2 260 447 467	3 407	3 126 390 082
PO13	15	7 790 463	203	36 261 242	63	32 450 940
PO14	14	6 891 239	82	39 978 531	111	251 658 065
PO15	4 034	86 176 915	11 212	429 376 803	18 150	718 626 970
PO16	892	592 038 389	1 539	2 172 299 560	2 696	4 385 685 713
PO17	0	0	283	12 212 932	551	161 533 747
TOTALS	229 792	30 405 394 643	327 928	53 280 829 837	411 563	79 884 602 396

UNID: ESCUDOS

PROGRAMA OPERACIONAL	NORTE		CENTRO		LISBOA E VALE DO TEJO		ALENTEJO		ALGARVE		R.A. MADEIRA		MULTI-REGIONAIS		TOTAL	
	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.	DESP.PUBL. TOTAL	F.S.E.
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8 890 382 852	5 778 748 854	8 890 382 852	5 778 748 854
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4 316 054 098	2 805 435 164	4 316 054 098	2 805 435 164
3	2 795 988 916	2 096 991 687	1 249 586 676	937 190 007	1 367 143 653	1 025 357 740	431 515 997	323 636 998	251 020 882	188 265 661	0	0	179 102 585	134 326 939	6 274 358 709	4 705 769 032
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 291 254 594	1 489 315 486	2 291 254 594	1 489 315 486
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 932 142 567	1 255 892 669	1 932 142 567	1 255 892 669
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 161 490 710	1 404 968 962	2 161 490 710	1 404 968 962
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	639 638 280	479 728 710	639 638 280	479 728 710
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	36 549 659	27 412 244	36 549 659	27 412 244
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43 036 650	32 277 492	43 036 650	32 277 492
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12 517 254 532	8 136 215 446	12 517 254 532	8 136 215 446
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 295 400 475	2 142 010 309	3 295 400 475	2 142 010 309
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 939 631 025	1 454 723 269	1 939 631 025	1 454 723 269
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10 387 284	7 790 463	10 387 284	7 790 463
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9 188 319	6 891 239	9 188 319	6 891 239
OIDUNA	0	0	0	0	0	0	132 579 869	86 176 915	0	0	0	0	0	0	132 579 869	86 176 915
OID/PB	0	0	0	0	910 828 291	592 038 389	0	0	0	0	0	0	0	0	910 828 291	592 038 389
PROAVE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAIS	2 795 988 916	2 096 991 687	1 249 586 676	937 190 007	2 277 971 944	1 617 396 129	564 095 866	409 813 913	251 020 882	188 265 661	0	0	38 261 513 631	25 155 737 243	45 400 177 915	30 405 194 640

FONTE : 1073.000 - DAF6E (Câmbio 179,450)

. Com excepção do PO 3, cujas medidas correspondentes às 5 Regiões, não foi possível regionalizar os indicadores dos restantes POs, dado que, para o ano de 1990, o tratamento dos saldos não teve em conta a distribuição regional.

UNDESEJADOS

PROG OPERAC	NORTE		CENTRO		LISBOA E VALE DO TEJO		ALENTEJO		ALGARVE		RA. MADEIRA		MULTI-REGIONAIS		TOTAL	
	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.	DESP. PUBL TOTAL	F.S.E.
1	2 853 307 864	1 854 650 112	1 584 194 626	1 029 726 507	7 469 715 467	4 855 315 054	195 624 761	127 156 095	350 047 184	227 530 669	0	6 672 896 748	4 337 382 886	19 125 786 650	12 431 761 323	
2	251 139 723	163 240 820	17 871 122	11 616 229	1 073 941 735	698 062 128	8 092 711	5 260 262	0	0	0	4 428 599 888	2 878 589 927	5 779 645 179	3 756 769 366	
3	4 187 197 757	3 140 398 318	1 959 931 722	1 469 948 791	1 921 764 990	1 441 323 742	725 365 607	544 024 206	340 163 479	255 122 609	0	328 053 007	246 039 756	9 462 476 562	7 096 857 422	
4	399 591 541	259 734 502	121 161 342	78 754 872	3 787 749 762	2 462 037 345	42 254 562	27 465 465	71 336 574	46 368 773	0	1 294 996 364	841 747 637	5 717 090 145	3 716 108 594	
5	45 948 359	29 866 433	2 429 902	1 579 436	86 435 790	56 183 264	0	0	1 085 155	705 351	0	1 957 508 284	1 272 380 385	2 093 407 490	1 360 714 869	
6		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 672 077 333	2 386 850 266	3 672 077 333	2 386 850 266	
7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	983 780 449	737 835 337	983 780 449	737 835 337	
8		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	52 762 356	39 571 767	52 762 356	39 571 767	
9		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	381 349 990	286 012 492	381 349 990	286 012 492	
10	476 508 932	309 730 805	347 797 108	226 068 120	2 909 226 140	1 890 996 991	256 615 990	166 800 393	61 014 448	39 659 391	584 289 222	14 069 065 431	9 144 892 530	18 704 517 269	12 157 936 225	
11		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5 182 824 063	3 368 835 641	5 182 824 063	3 368 835 641	
12		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3 013 929 956	2 260 447 467	3 013 929 956	2 260 447 467	
13		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48 348 322	36 261 262	48 348 322	36 261 262	
14		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53 304 708	39 978 531	53 304 708	39 978 531	
OID/NA		0	0	0	0	0	660 579 697	429 376 803	0	0	0	0	0	660 579 697	429 376 803	
OID/PS		0	0	0	3 341 999 324	2 172 299 560	0	0	0	0	0	0	0	3 341 999 324	2 172 299 560	
PRO/AVE	18 789 126	12 212 932		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18 789 126	12 212 932	
TOTAIS	8 232 483 302	5 769 833 922	4 033 365 821	2 817 699 956	20 590 833 207	13 576 218 083	1 888 533 328	1 300 083 224	833 646 839	569 386 793	584 289 222	379 787 994	42 139 496 899	27 876 825 864	78 292 668 619	52 289 829 837

FONTE :107501 - DAFSE (Câmbio 170,426)

Os indicadores referentes a ações promovidas pelo IEFP incluem-se na coluna "Multi-Regional"

100 100

DATE: 10/24/02 : DAFSE (Cambio 187.601)

Os indicadores referentes à Aquisição profissional:

QCA - APROVAÇÕES REGIONALIZADAS POR PROGRAMA OPERACIONAL

MAPA 1

ANO: 1990

UNIDADE: R\$ MILHÕES

PROGRAMA OPERACIONAL	NORTE		CENTRO		LITORAL		ALGARVE		S. A. ALGARVE		S. A. MADEIRA		S. A. AÇORES		S. A. AÇORES		TOTAL	
	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE	DESP. PUBL.	FSE
1	1.819.804	1.702.841	1.201.433	1.443.926	1.131.177	1.231.011	1.395.038	1.411.113	1.395.038	1.411.113	1.395.038	1.411.113	1.395.038	1.411.113	1.395.038	1.411.113	1.395.038	1.411.113
2	245.753	183.759	11.364	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377	11.377
3	471.193	307.183	319.573	206.423	1.423.194	912	34.413	912	34.413	912	34.413	912	34.413	912	34.413	912	34.413	912
4	24.719	17.346	0	0	314.230	1.168	3.021	1.168	3.021	1.168	3.021	1.168	3.021	1.168	3.021	1.168	3.021	1.168
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	14.519	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	144.144	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	171.344	510.420	3.196.106	1.991.371	1.004	3.196.106	1.991.371	1.004	3.196.106	1.991.371	1.004	3.196.106	1.991.371	1.004	3.196.106	1.991.371
10	1.403.313	944.141	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OUTROS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	4.843.196	3.157.372	2.530.315	1.644.705	23.052.163	13.011.075	574.110	374.772	574.110	374.772	574.110	374.772	574.110	374.772	574.110	374.772	574.110	374.772

As despesas descentralizadas, fundamentalmente, pelo próprio IEFP

QCA - APROVAÇÕES REGIONALIZADAS POR PROGRAMA OPERACIONAL

MAPA 1

ANO: 1991

UNIDADE: R\$ MILHÕES

PROGRAMA OPERACIONAL	HORTE		CENTRO		USBOA		ALCANTARA		P. A. AGROPEC		R. A. MADEIRA		MATERIA REG. D. 204.5		TOTAL	
	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE	DESP. PUBL	FSE
1	3.443.837	3.509.807	1.870.370	1.870.370	10.714.871	7.618.446	333.316	333.316	3.113.193	3.113.193	0	0	4.943.063	3.113.193	23.304.099	13.136.639
2	3.471.610	3.471.610	21.010	21.010	1.894.104	1.321.469	0	0	0	0	0	0	4.903.663	3.471.610	6.916.316	4.495.632
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10.714.871	10.714.871	10.714.871	8.073.562
4	1.813.137	510.404	199.742	199.742	3.714.143	3.760.181	44.339	44.339	44.339	44.339	0	0	1.297.621	803.510	8.443.604	5.487.694
5	113.817	73.441	34.710	34.710	301.913	198.143	3.702	3.702	1.912	1.912	0	0	1.031.403	1.443.911	3.330.901	3.163.081
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.413.493	1.413.493	1.611.493	1.044.127
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.054.750	1.054.750	791.663	31.561
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34.314	34.314	31.413	31.561
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	313.463	313.463	313.463	313.463
10	1.144.333	1.600.344	630.912	630.912	7.203.816	4.681.176	113.423	113.423	16.319	16.319	0	0	12.642.394	12.642.394	23.376.117	13.779.541
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.353.476	1.353.476	3.593.476	1.643.773
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.941.371	1.941.371	3.391.371	1.543.531
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34.314	34.314	40.579	37.374
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.043.143	1.043.143	104.143	41.104
OUTROS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	371.021	371.021	3.185.413	3.564.632
OUTROS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.113.423	1.113.423	213.423	143.343
PROVA	4.000	3.900	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6.000	3.900
TOTAL	7.144.333	4.799.811	2.764.150	2.764.150	34.875.502	18.770.190	216.046	216.046	482.815	482.815	0	0	104.007	111.137	104.007	62.311.296

As áreas discriminadas, fundamentam-se, pelo próprio IEP

PROGRAMA CÓDIGO	NOTA		CENTRO		LUBRANTE VAL DO TETO		ALIMENTO		ALMOOFE		D.A. MADEIRA		MULTIPLICAÇÃO		TOTAL	
	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.	DESP. P. V.	F. P.
1	4 701 860 233	3 628 398 176	2 893 883 819	1 937 912 864	13 903 868 209	10 427 892 167	793 181 973	694 886 490	853 427 093	640 070 320	0	0	8 790 663 819	6 532 227 864	31 626 873 146	23 720 154 867
2	628 339 642	471 284 732	181 068 446	113 292 338	3 488 837 399	2 818 828 049	287 147 814	200 360 711	31 165 632	23 374 979	0	0	4 594 121 793	3 445 531 345	9 150 559 533	6 870 402 185
3	8 168 720 001	3 869 040 001	3 129 183 999	2 348 887 999	3 168 888 098	2 357 688 074	1 038 848 889	779 135 132	628 572 000	471 429 000	0	0	929 182 667	595 887 000	14 041 393 634	10 531 048 226
4	1 488 888 889	1 118 180 002	318 371 786	237 278 840	8 998 001 626	8 748 381 146	32 942 294	24 706 721	126 741 191	95 055 893	0	0	6 129 637 077	4 537 242 800	17 037 350 545	12 515 835 402
5	127 828 312	98 871 234	72 828 208	64 471 166	860 804 900	638 103 675	118 774 876	87 681 137	3 436 354	2 577 266	0	0	7 005 682 172	5 276 751 531	8 207 154 825	6 153 368 119
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 594 306 904	1 873 230 178	2 584 306 904	1 873 230 178
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 489 470 529	1 117 102 897	1 489 470 529	1 117 102 897
8	9 709 000	7 281 780	38 142 065	28 388 641	118 788 364	88 839 023	19 802 000	14 831 500	0	0	0	0	70 240 299	52 640 224	250 578 718	193 009 039
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 107 428 129	830 177 324	1 107 428 129	830 371 094
10	3 109 777 366	2 332 333 016	366 331 160	273 998 370	13 321 104 671	9 900 828 426	826 016 076	618 762 039	185 662 505	142 249 189	112 879 331	84 659 498	24 206 074 356	18 158 302 793	42 130 048 439	31 527 536 379
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4 945 891 862	3 429 448 892	4 945 891 862	3 709 418 897
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4 579 646 274	3 438 130 384	4 579 646 274	3 438 735 182
13	0	0	0	0	11 606 602	8 688 694	11 287 000	8 465 246	0	0	0	0	42 832 113	31 742 271	42 832 113	31 742 198
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	559 254 429	439 207 523	559 254 429	419 968 872
15	0	0	0	0	0	0	844 382 217	633 206 663	0	0	0	0	310 369 306	242 107 543	1 134 751 503	895 053 702
16	0	0	0	0	7 140 623 740	6 368 487 806	0	0	0	0	0	0	2 226 833 118	1 693 124 839	9 307 456 858	7 025 592 844
17	888 888 378	417 417 281	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	256 556 375	417 417 281
TOTAL	18 779 857 687	11 824 743 190	6 683 897 472	4 990 198 106	60 984 497 401	38 238 373 051	3 849 380 921	2 962 035 691	1 833 004 862	1 374 756 647	112 879 331	84 659 498	69 269 132 724	52 176 805 840	148 882 157 369	111 661 613 077

* On Indentados 11/10/2011 a 10/01/2012 com EPP Indentados na coluna "Multi Regional".

PORTAL DO SUS - RJ

PROGRAMA OPERACIONAL	NORTE		CENTRO		LITORAL E VALE DO RIO		ALGARVE		R.A. MADEIRA		MULTI-REGIONAIS		TOTAL	
	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.	DESP. PUBL. TOTAL	F.F.E.
1	4 059 418 000	3 044 861 250	1 868 149 000	1 468 611 750	18 724 808 000	14 043 641 000	1 067 237 000	800 442 750	0	0	8 270 856 000	6 703 142 000	34 248 641 000	25 647 204 250
2	947 975 000	740 962 000	68 206 000	61 229 500	5 868 887 000	4 251 666 250	211 162 000	156 371 500	0	0	2 556 198 000	1 917 141 000	9 487 335 000	7 123 001 250
3	7 735 641 856	8 901 731 469	4 267 228 387	3 200 422 040	4 827 585 044	3 565 666 283	1 318 172 710	988 628 535	0	0	9 133 957 181	6 853 452 864	20 091 942 504	15 064 846 881
4	558 175 000	419 364 250	76 937 000	57 717 750	9 422 062 000	7 066 546 500	28 807 000	21 603 250	0	0	1 394 354 000	1 045 815 500	11 487 461 000	8 615 616 250
5	176 421 000	132 318 750	42 383 000	31 787 250	2 215 708 000	1 661 781 000	171 378 000	128 531 250	0	0	7 650 490 000	5 885 367 500	10 534 586 000	7 900 847 000
6		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 675 487 000	1 255 115 250	1 675 487 000	1 255 115 250
7		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 013 378 000	1 510 023 500	2 013 378 000	1 510 023 500
8	13 983 000	10 487 250	133 044 000	98 783 000	300 090 000	223 067 500	68 798 000	66 508 500	0	0	218 704 000	164 078 000	762 758 000	572 068 500
9		0	0	0	0	0	0	0	0	0	254 632 000	190 874 000	254 632 000	190 874 000
10	2 848 407 000	2 136 308 250	2 066 781 000	1 558 070 750	14 240 567 000	10 660 440 250	853 613 000	415 208 750	856 686 000	650 016 000	11 256 842 000	8 450 236 500	31 974 640 000	23 941 017 500
11		0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 070 767 000	1 515 575 250	2 070 767 000	1 515 575 250
12		0	0	0	0	0	0	0	0	0	5 647 661 000	4 235 745 750	5 647 661 000	4 235 745 750
13	45 615 000	34 211 250	73 362 000	55 021 500	96 816 000	72 612 000	41 566 000	31 242 000	0	0	205 617 000	154 212 750	464 053 000	351 028 750
14		0	0	0	0	0	0	0	0	0	326 324 000	246 743 000	326 324 000	246 743 000
OUTRA		0	0	0	0	0	27 262 838	20 446 974	0	0	0	0	27 262 838	20 446 974
OUTROS		0	0	0	15 184 012 000	11 366 008 000	0	0	0	0	14 086 842 000	10 572 706 500	29 200 854 000	21 960 715 500
PROVA	400 038 000	300 028 500	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	400 038 000	300 028 500
TOTALS	16 826 675 958	12 620 006 969	8 686 191 387	6 514 643 540	70 780 665 044	53 085 498 783	3 508 103 349	2 631 077 512	1 322 257 228	991 692 921	866 688 000	650 016 000	58 720 519 181	44 040 389 386
													160 711 100 147	120 533 325 110

Os indicadores referem-se a ações promovidas pelo RFP incluídas na coluna "Multi-Regionais".

FONTE: MANUAIS DE MÓDULO

**ANEXO C: FIGURAS SINÓPTICAS REFERENTES ÀS DIMENSÕES DO
CONCEITO: CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA DE
TIPO MISTO**

Figura 1: *CONCEPÇÃO GERAL DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FORMADORES A DISTÂNCIA*

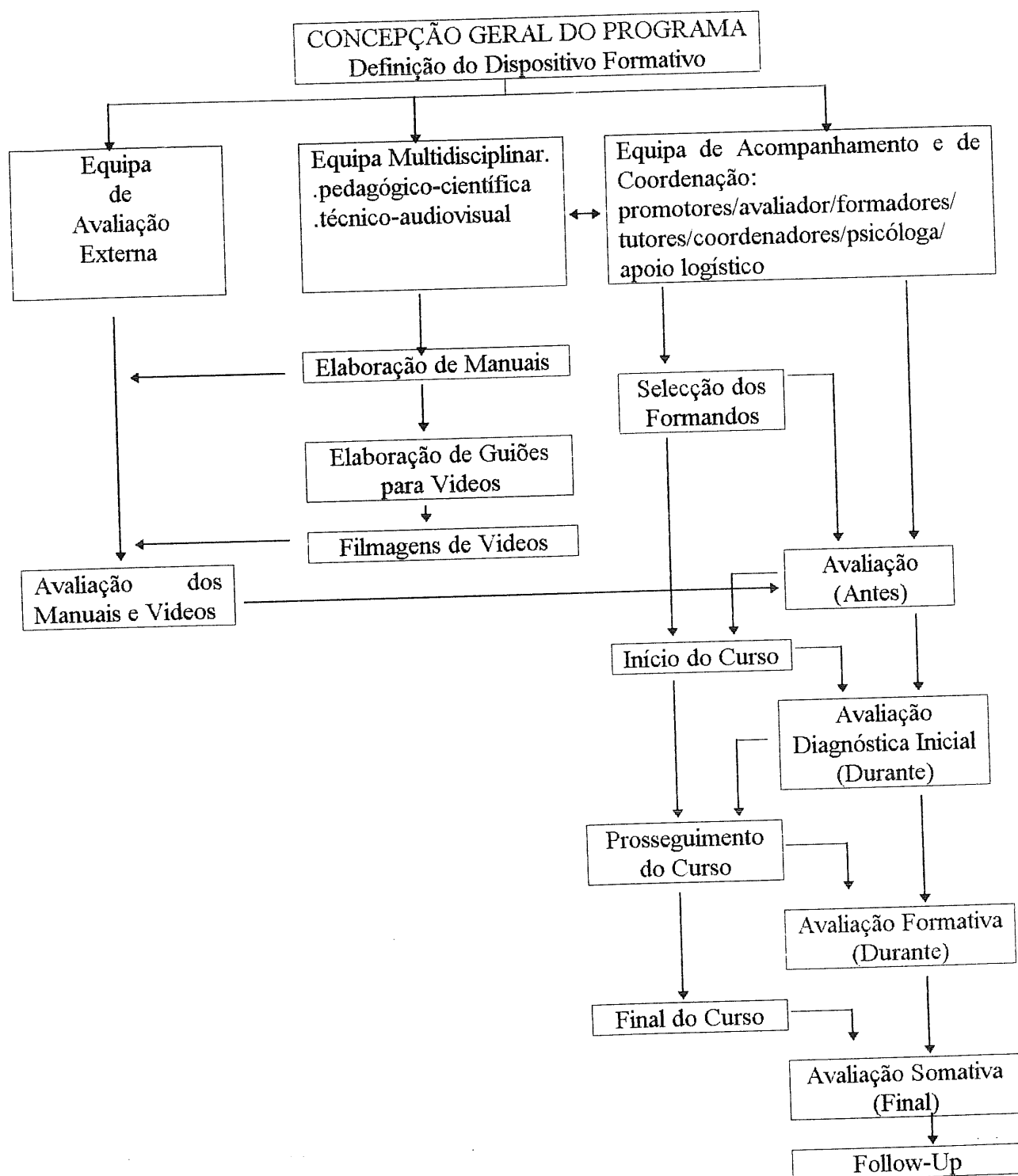


Figura 2: *Processo de Selecção do Grupo de Formandos*

Perfil de Entrada: Desempregados, com formação superior, capacidade de expressão, facilidade no estabelecimento de relações interpessoais, criatividade e dinamismo, gosto pelo trabalho em equipa e residentes em zonas geográficas afastadas de Lisboa e que aí desejassem permanecer.

FASES	CRITÉRIOS	RESULTADOS
1ª - Avaliação Curricular	.Desempregado .Formação Superior .Residência em zonas geográficas afastadas de Lisboa	Eliminação dos candidatos que não satisfaçam simultaneamente todos os critérios
2ª - Entrevista Individual	Grelha de Selecção	Hierarquização dos candidatos
3ª -Seleccção do Grupo de 16 Formandos	Totais Individuais mais Elevados	Constituição do Grupo de 16 formandos

Figura 2.1: *Grelha de Selecção*

CRITÉRIOS	Expectativas /Motivação				Formação Pedagógica de Formadores				Características de Personalidade/ Função				Projecto de Vida/ Profissional				
PONDERAÇÃO	(2)				(2)				(1)				(2)				
Escala de Classificação	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Total Individ.
Nomes																	

- Expectativas/Motivação: a que necessidades do sujeito este curso procura dar resposta? O que espera com esta formação?

- Conhecimento Objectivo do que é a Formação Pedagógica de Formadores: o que é a formação de formadores? Qual a importância que lhe atribui? Qual a viabilidade para o desempenho da função formador na sua área de residência?

- Características de Personalidade versus Função Formador: realce para aspectos como a autonomia, o sentido de responsabilidade e auto-determinação do sujeito, bem como a sua capacidade relacional e de trabalho em equipa (aspectos a explorar a partir do percurso de vida do sujeito e da sua auto-análise)

- Projecto de Vida/Profissional: identificar até que ponto o curso se inscreve num projecto de vida e de carreira profissional.

Figura 3: *PROGRAMA*

Objectivo Geral:

No final do processo formativo, os formandos deverão estar habilitados para preparar, animar e avaliar sessões de ensino-aprendizagem em função de objectivos pedagógicos previamente definidos.

LOCAL DA FORMAÇÃO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	TEMPO	AUXILIARES PEDAGÓGICOS
Sala	. Apresentação . A Função Formador: - perfil e funções	14h (2 dias)	Manual 1 Videograma 1
Sala + Formação Distância	. Relação Pedagógica: - comunicação - animação de grupos - situação pedagógica	35h (5 dias) (2S+3D)	Manuais 4 e 5 Videogramas 4 e 5
Formação Distância	. Psicologia da Aprendizagem: - condições - factores - motivação	35h (5 dias)	Manuais 2 e 3 Videogramas 2 e 3
Sala	Simulação Pedagógica Inicial Autoscopia I	35h (5 dias)	Realização de uma sessão de ensino-aprendizagem
	Avaliação Diagnóstica + Avaliação Formativa (1ª Ficha de Apreciação)		
Formação Distância	. Operacionalização da Formação. - objectivos - avaliação - plano de sessão	63h (9 dias)	Manuais 6, 7 e 8 Videogramas 6 e 7
	. Gestão e Programação da Formação. - instrumentos dos recursos humanos - plano de formação - programas de formação	56h (8 dias)	Manuais 9 e 10 Videogramas 8 e 9
Sala	- Esclarecimentos - Resumos - Sínteses	21h (3 dias)	Orientações para a etapa seguinte
	Avaliação Formativa (2ª Ficha de Apreciação + Relatório Intermédio)		
Formação Distância	Formação e Actividade Profissional	161h (23 dias)	Elaboração de um trabalho prático
	. Os Audiovisuais na Formação: - características e vantagens	14h (2 dias)	Manual 11 Videograma 10

Cont.

LOCAL DA FORMAÇÃO	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	TEMPO	AUXILIARES PEDAGÓGICOS
Formação Distância	Métodos Pedagógicos: - M. Expositivo - M. Demonstrativo - M. Interrogativo - M. Activos	56h (8 dias)	Manuais 12, 13, 14 e 15 Videogramas 11, 12, 13 e 14
	Técnicas Pedagógicas: - Brainstorming/ estudo de caso/ roleplaying/ simulação/ t. das perguntas/ jogos pedagógicos	42h (6 dias)	Manuais 16,17,18,19 e 20 Videogramas 15 e 16
Sala	Simulação Pedagógica Final Autoscopia II	35h (5 dias)	Realização de uma sessão de ensino-aprendizagem
	Avaliação Somativa Final (Questionário)		

Formação Sala ...119h Formação Distância 448h Formação Total.....567h

Figura 3.1: **LISTA DO MATERIAL PEDAGÓGICO**

MANUAIS	VIDEOS
1. Função Formador	1. Função Formador
2. Psicologia da Aprendizagem 1	2. Psicologia da Aprendizagem 1
3. Psicologia da Aprendizagem 2	3. Psicologia da Aprendizagem 2
4. A Comunicação	4. A Comunicação
5. Conhecer e Dinamizar o Grupo	5. Conhecer e Dinamizar o Grupo
6. Objectivos Pedagógicos	6. Objectivos Pedagógicos e Avaliação Pedagógica
7. Avaliação Pedagógica	7. Plano de Sessão
8. Plano de Sessão	8. Recursos Humanos e Gestão da Formação
9. Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional	9. Programação da Formação
10. Programação da Formação	10. Audiovisuais na Formação
11. Os Audiovisuais na Formação	11. Método Expositivo
12. Método Expositivo	12. Método Interrogativo
13. Método Interrogativo	13. Método Demonstrativo
14. Método Demonstrativo	14. Métodos Activos
15. Métodos Activos	15. Autoscopia
16. Método dos Casos	16. Técnica do Brainstorming
17. Role Playing	
18. Autoscopia	
19. Jogos Pedagógicos	
20. Técnica do Brainstorming	

Figura 4: Plano Geral de Avaliação do Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância

Etapa \ Aspectos	Objectivos	Com Quem	Como
ANTES	• Determinar a Pertinência do Processo de Selecção do grupo de formandos (critérios) • Avaliar os Materiais Pedagógicos (manuais e videos)	.Psicóloga .Especialistas de Conteúdo e de Tecnologia Video	.Relatório Escrito .Grelhas de Apreciação .Relatório Escrito
DURANTE	• Estabelecer o Diagnóstico Inicial do Grupo(simulações pedagógicas iniciais) • Acompanhar o Processo de Ensino-Aprendizagem (actividades dos formandos, formadores e apoio prestado pelos responsáveis directos) • Assegurar a Transferência	.Formadora .Formandos .Formadores .Tutores .Coordenadores	Relatório Escrito .Fichas de Apreciação .Relatório Escrito .Observação .Grelhas de Apreciação .Análise das reclamações/Sugestões/Incidentes críticos
FINAL	• Avaliar a Eficácia da Acção de Formação • Avaliar Globalmente a Acção • Certificar os formandos	.Formandos .Formadores .Tutores	.Questionários .Relatório Escrito .Análise das observações/Sugestões/Críticas .Grelha de Integração dos dados de avaliação
FOLLOW-UP	• Avaliar a Transferência de Competências	.Ex-formandos .Hierarquias	.Questionário .Entrevistas

Figura 4.1.: Plano Geral de Avaliação - Etapas, Objectivos e Recolha de Informação

Etapas/Tipos de Avaliação	Objectivos	Recolha de Informação	
		Instrumentos de Avaliação	Indicadores
ANTES	Determinar a Pertinência do Processo de Selecção	Relatório Escrito da Psicóloga	Critérios do Perfil de Entrada: Desempregado Formação Superior Residência fora da Grande Lisboa Grelha de Selecção (Fig.2): Expectativas/Motivação Conhecimento sobre a Formação de Formadores Características de Personalidade vs Função Formador Projecto de Vida/Profissional
	Avaliar os Materiais Pedagógicos:	Grelhas de Apreciação por Especialistas de Conteúdo	Rigor Científico Estruturação Apresentação Pedagógica Apresentação Formal Tipologia das Questões Outros (Conteúdos Bibliográficos, Suportes e Materiais Anexos)
	Manuais	Relatório Escrito por Especialistas de Tecnologia Video	Refazer Remontar Suficiente Bom Perfeito
DURANTE:	Estabelecer o Diagnóstico Inicial do Grupo	Relatório Escrito da Formadora	Grelha de Análise da Autoscopia com 16 indicadores (Fig..5)
Avaliação Formativa	Acompanhar o Processo de Ensino-Aprendizagem	2 Fichas de Apreciação (formandos)	Compreensibilidade e Aplicabilidade dos Conteúdos Programáticos Progressão da Aprendizagem Qualidade dos Materiais Pedagógicos Eficácia de Apoio ao Curso
	Assegurar a Transferência	Relatório Escrito (Tutores e Coordenadores)	Domínio dos Conteúdos Estruturação Apresentação Formal
		Grelha de Apreciação (Tutores e Coordenadores)	Conteúdos Programáticos: Quadro-Programa Objectivos Gerais Objectivos Específicos Instrumentos de Avaliação

cont.

Etapas/Tipos de Avaliação	Objectivos	Recolha de Informação	
		Instrumentos de Avaliação	Indicadores
FINAL: Avaliação Somativa	Avaliar a Eficácia da Acção	Relatório Escrito da Formadora (Diagnóstico Final vs Diagnóstico Inicial)	Grelha de Análise da Autoscopia com 16 indicadores (Fig.5)
	Avaliar Globalmente a Acção	Questionário "Avaliação Global da Acção" (formandos)	Programa da Acção: Objectivos, Conteúdos, Utilidade, Adequação Metodologia Implementada: Estruturação e Sequência dos Módulos, Coerência Intermódulos, Articulação Manuais/Videos, Flexibilidade, Adequação Indivíduo/Tempo, Articulação Global Material Pedagógico-Didático: Tratamento Pedagógico e Estruturação dos Conteúdos, Linguagem, Criatividade Eficácia do Apoio Pedagógico: Apoio prestado pelos Coordenadores Funcionamento da Acção: Motivação e Participação, Trabalhos/Exercícios/Actividades, Relacionamento Participantes, Relacionamento Participantes /Formadores, Relacionamento Participantes/Tutores, Relacionamento Participantes/Coordenadores, Apoio Técnico-Administrativo, Instalações, Meios Audiovisuais, Documentação, Utilização dos Suportes Actuação dos Formadores: domínio do Assunto, Métodos/Objectivos, Linguagem, Empenhamento
	Certificar os Formandos	Sugestões/Críticas Relatório Final dos Coordenadores/Tutores Grelha de Integração dos Dados de Avaliação	Análise Qualitativa Análise Qualitativa Austoscopias II, Relatório Intermédio, Trabalho de Intervenção em Área Profissional
FOLLOW-UP	Avaliar a Transferência de Competências	Questionário (Ex-Formandos) Entrevistas (Hierarquias)	Aplicação dos Conhecimentos, Grau de Atingimento dos Objectivos, Efeitos não esperados, Mudança de Situação Profissional, Sugestões

Figura 5: *Grelha de Análise das Autoscopias*

1ª 2ª AUTOSCOPIA		GRELHA DE ANALISE																																																	
Nome:																																																			
Tema:																																																			
População:																																																			
Tempo Previsto			Tempo Gasto																																																
Crítérios Análise		Análise do Formador (*)																																																	
		a)	b)	c)	d)	e)																																													
PREPARAÇÃO																																																			
1. Domínio do Assunto		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>																																																	
2. Definição dos Objectivos																																																			
3. Plano de Sessão																																																			
4. Preparação de Aux. Pedagógicos																																																			
DESENVOLVIMENTO																																																			
5. Comunicação dos Objectivos		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>																																																	
6. Motivação																																																			
7. Interação com o Grupo																																																			
8. Utilização de Aux. Pedagógicos																																																			
9. Métodos Escolhidos																																																			
10. Capacidade de Expressão																																																			
11. Auto-Confiança																																																			
12. Postura																																																			
13. Gestão do Tempo																																																			
AVALIAÇÃO																																																			
14. Instrumentos de Avaliação		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>																																																	
15. Verificação de Resultados																																																			
16. Comunicação dos Resultados da Aprendizagem																																																			

SÍNTESE:

.....

.....

(*) A classificação atribuída decorre de um processo de negociação com o grupo e após feitas as auto e hetero análises dos desempenhos.

ANEXO D: Relatório Escrito da Psicóloga responsável pelo Processo de Selecção

PROCESSO DE SELECÇÃO

Este processo teve em conta as preocupações orientadoras do Curso de Formação Pedagógica de Formadores a distancia que passamos a apresentar de seguida.

Uma das preocupações centrais relacionava-se com o facto de algumas zonas do país mais afastadas da capital apresentarem carencias ao nível de estruturas de apoio à formação e de formadores credenciados, capazes de assegurar a realização de acções e o necessario acompanhamento pedagogico- didatico, garantia de desenvolvimento regional e da qualificação/aperfeiçoamento dos recursos humanos.

Acresce que tendo o referido curso como finalidade a formação pedagogica de formadores era importante à partida o estabelecimento de um conjunto de critérios - perfil de entrada- inerentes a esta função.

O perfil definido privilegiou os candidatos com as seguintes características:

Desempregados, com formação superior, capacidade de expressão, facilidade no estabelecimento de relações interpessoais, criatividade e dinamismo e gosto pelo trabalho em equipa. Foi ainda dada a preferencia a candidatos residentes em zonas geograficas afastadas de lisboa e que ai desejassem permanecer.

Assim, os 148 candidatos (ver anexo)que responderam ao anúncio publicado na Imprensa foram seleccionados em duas fases e segundo os seguintes critérios:

1ª Fase

Avaliação curricular e eliminação de 111 candidatos que não correspondiam à totalidade dos critérios definidos (92 candidatos da região de Lisboa e vale do Tejo e 19 sem formação superior).

2ª Fase

Entrevista individual de 37 candidatos. Este momento permitiu a hierarquização dos candidatos de acordo com a grelha de selecção previamente definida. Nesta, foram tidos em conta os critérios:

- Expectativas / motivação (a que necessidades do sujeito este curso procura dar resposta?; o que espera com esta formação?)
- Conhecimento objectivo do que é a formação pedagógica de formadores (o que é a formação de formadores?; qual a importância que lhe atribui? qual a viabilidade para o desempenho da função formador na sua área de residência?)
- Características de personalidade vs função formador com realce para aspectos como a autonomia, o sentido de responsabilidade e auto-determinação do sujeito, bem como a sua capacidade relacional e de trabalho em equipa (aspectos explorados a partir do percurso de vida do sujeito e da sua auto-análise).
- Projecto de vida/profissional
(identificar até que ponto o curso se inscreve num projecto de vida e de carreira profissional)

3ª Fase

Hierarquização dos 37 candidatos e constituição do grupo de 16 formandos, de acordo com a sua classificação em cada um dos critérios num intervalo de 1 a 4 pontos que conduzia à obtenção de totais individuais após a ponderação atribuída.

QUADRO 1

Formandos seleccionados de acordo com os Critérios e as Ponderações estabelecidas

CRITERIOS	Expectat./Motivação				Formação Pedag. de Formadores				Características de Personalid./Função				Projecto de Vida/Profissional				
PONDERAÇÃO	(2)				(2)				(1)				(2)				
Escola de Classificação	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	Total Indiv
NOMES																	
Augusta																	24
Anabela																	24
Antonio																	21
Artur																	20
Alvaro																	28
Beatriz																	23
Cristina																	22
Humberto																	22
Joao Pedro																	25
Jose Carlos																	28
Jose Manuel																	22
Luiz																	21
Lurdes																	22
Manuela																	24
Miguel																	28
Rui																	21

Caracterização
de acordo com a idade, localidade e habilitação literária,
do grupo de 16 candidatos seleccionados

NOME	IDADE (anos)	LOCALIDADE	HABILITAÇÃO LITERARIA
Alvaro	28	Pinhel	Lic. História
Anabela	27	Mangualde	Lic. Gestão e Desenv. Social
António	30	Mirandela	Lic. História
Artur	27	Mondim de Basto	Lic. Geografia
Augusta	32	Coimbra	Lic. Psicologia
Humberto	40	Sines	Eng. Química
Cristina	26	V.N. Gaia	Lic. Comunic. Social
João Pedro	29	Coimbra	Lic. Direito
José Carlos	25	Monte-Real	Lic. Sociologia
José Manuel	28	Murça	Lic. Sociologia
Luiz	26	Viana do Castelo	Lic. Comunic. Social
Beatriz	30	Coimbra	Lic. Plan. Reg. Urbano
Lurdes	23	Porto	Bach. Turismo
Manuela	29	Lagoa	Lic. Gestão
Miguel	24	Nelas	Lic. História
Rui	35	Coimbra	Lic. História

371
AO 12

Caracterização dos candidatos por sexo, idade,
habilitações literárias e região do país

GRUPOS ETARIOS	H	M	TOTAL
< 20	-	1	1
20-24	8	20	28
25-29	23	42	65
30-34	16	19	35
35-39	4	3	7
40-44	4	1	5
> 45	5	2	7
TOTAL	60	88	148

HABILITAÇÕES LITERARIAS			
Sem Formação Superior	10	9	19
Bacharelato	4	11	15
Licenciatura	46	68	114
TOTAL	60	88	148

REGIÕES			
Norte	15	5	20
Centro	9	9	18
Lisboa e Vale do Tejo	28	64	92
Alentejo	5	6	11
Algarve	2	4	6
Açores	1	-	1
TOTAL	60	88	148

BACHARELATOS	H	M	TOTAL
Cine-Vídeo	1	-	1
Educador Infância	-	5	5
Educação Artística	-	1	1
Técnico da Agricultura	-	1	1
Professor Primário	-	3	3
Engenharia Electrotécnica	1	-	1
Gestão de Empresas	1	-	1
Máquinas Marítimas	1	-	1
Turismo	-	1	1
TOTAL	4	11	15

LICENCIATURAS			
Filologia Românica	-	2	2
Sociologia	8	5	13
Economia	1	-	1
Ciências Farmacêuticas	-	1	1
Relações Internacionais	1	2	3
História	7	9	16
Direito	8	9	17
Filosofia	3	1	4
Línguas e Literaturas Modernas	1	7	8
Psicologia	3	6	9
Gestão de Empresas	2	3	5
Biologia	-	1	1
Geografia	2	1	3
Eng. Electrot.e Computadores	1	-	1
Turismo	-	2	2
Comunicação Social	1	2	3
Antropologia	1	1	2
Gestão RH	2	-	2
Eng. Mecânica	1	-	1
Gestão e Adm. Pública	2	3	5
Investig. Social Aplicada	-	3	3
Relações Públicas e Publicidade	-	1	1
Serviço Social	-	1	1
Ciências Sociais	-	2	2
Eng. Agro-Industrial	-	1	1
Biologia	-	1	1
Gestão de Empresas Turísticas	-	1	1
Literaturas Modernas (Brasil)	-	1	1
Gestão e Desenv. Social	-	1	1
Eng. Minas	1	-	1
Eng. Química	1	-	1
Planeamento Regional Urbano	-	1	1
TOTAL	46	68	114

REGIOES DO PAIS

Região Norte	H	M	TOTAL
Amarante	-	1	1
Braga	1	1	2
Bragança	-	1	1
Chaves	1	-	1
Guimarães	1	-	1
Matosinhos	1	-	1
Mirandela	1	-	1
Mondim de Basto	1	-	1
Murça	4	1	5
Porto	2	-	2
Póvoa de Varzim/Vila do Conde	1	-	1
S. João da Madeira	1	-	1
Viana do Castelo	-	1	1
Vila Nova de Gaia	-	1	1
TOTAL	15	5	20

Região Centro			
Agueda	1	-	1
Aveiro	-	1	1
Coimbra	2	4	6
Figueira da Foz	-	1	1
Guarda	3	-	3
Monte Real/Leiria	1	-	1
Tondela	-	1	1
Nelas/Viseu	1	1	2
Pinhel	1	-	1
Mangualde	-	1	1
TOTAL	9	9	18

Região de Lisboa e Vale do Tejo	H	M	TOTAL
Amadora	9	14	23
Barreiro	-	6	6
Caldas da Rainha	-	1	1
Cascais	2	2	4
Lisboa	8	22	30
Loures	1	2	3
Moscavide	-	1	1
Santarém	1	1	2
Seixal	-	1	1
Setúbal	5	10	15
Vila Franca de Xira	2	2	4
TOTAL	28	64	92

Região do Alentejo			
Beja	-	1	1
Estremoz	-	1	1
Evora	1	2	3
Moura	1	-	1
Portalegre	1	-	1
Ponte de Sor	1	-	1
Sines	1	2	3
TOTAL	5	6	11

Região do Algarve			
Faro	1	-	1
Portimão	1	2	3
Vila Real de Santo António	-	1	1
Lagoa	-	1	1
TOTAL	2	4	6

Região Autónoma dos Açores			
Ponta Delgada	1	-	1
TOTAL	1	-	1

ANEXO E : Grelha de Apreciação do Documento

GRELHA DE APRECIACÃO DO DOCUMENTO

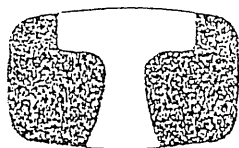
ANÁLISE DETALHADA

NÍVEIS PARAMETROS DE APRECIACÃO	1 (INSUF.)	2 (SUF.)	3 (BOM)	OBSERVAÇÕES
RIGOR CIENTÍFICO				
ESTRUTURAÇÃO (doseamento da informação, situações de aprendizagem, oportunidade das sínteses)				
APRESENTAÇÃO PEDAGÓGICA (valor dos exemplos, sugestão de actividades de aplicação)				
APRESENTAÇÃO FORMAL (Pontos-chave, organização da informação, reforço, ramificação)				
TIPOLOGIA DAS QUESTÕES (testes, corrigendas)				
ORLATIVIDADE				
OUTROS (conteúdo bibliográfico, suportes, materiais anexos)				

CRÍTICAS E SUGESTÕES

SÍNTESE (GLOBAL)	
ASPECTOS POSITIVOS	
ASPECTOS A MELHORAR	
SUGESTÕES	
OBSERVAÇÕES	

ANEXO F: Relatório Escrito dos Especialistas de Tecnologia Video



TELIMAGEM

Publicidade e Produção de Filmes, Lda.

Av. de Roma, 72, 1.º Esq.-Fte. — 1700 LISBOA

Telefone 682524

8482534 - 8495746

Fax: 8495746

Cassetes para Telimgem:

Formação Formador.....	1
Psicologia à Aprendizagem I	1
Psicologia à Aprendizagem II.....	1
Conhecer e Dinamizar o Grupo	1
A Comunicação	3
Objectivos e Avaliação da Formação	3
Planificação da Sessão	4
Recursos Humanos e Gestão da Formação	4
Programação da Formação	4
Método Expositivo	4
Audiovisuais na Formação	4
Método Interrogativo	4
Método Demonstrativo	4
A Autoscopia	4
Métodos Activos	4
A Técnica do Brainstorming	4

TELIMAGEM
PUBLICIDADE E PRODUÇÃO
DE FILMES, LDA.
[Handwritten signature]

APRECIAÇÃO DAS 12 CASSETES PROJECTADAS PARA A FORMAÇÃO DE FORMADORES

Após um visionamento atento (mas anárquico) das 12 cassetes ocorrem-me as seguintes considerações:

- 1º - Se o trabalho global se dirige à formação de formadores deveria estar ordenado, numa sequência lógica.
- 2º - A qualidade técnica, interpretativa e pedagógica é muito irregular. Há matéria essencial que não é fácil reter, nem por vezes entender. Dá-se maior ênfase ao que é errado fazer e não se indicam os processos correctos com igual eficácia.

E nítida a falta do teleponto para facilitar o discurso aos actores e permitir a sua comunicação frontal (olhos nos olhos) com os formandos, via TV.

Por outro lado, a linguagem utilizada ora se perde em banalidades com a aparente justificação de mimar situações reais (geralmente pouco conseguidas pela falta de naturalidade) ora se apresenta excessivamente formal e pouco coloquial, o que destrói a compreensão e a retenção do discurso.

Fala-se muito na necessidade de exemplos mas exemplifica-se pouco.

Fazem-se apelos à criatividade mas usam-se métodos repetitivos e anódinos, nos roteiros. O mesmo se pode dizer em termos de captação de imagens e realização.

Apela-se a uma apresentação pessoal atraente mas alguns formadores surgem com ar cansado, inseguro e pouco feliz.

Para uma ideia mais concreta do que se expõe, passo a analisar o conteúdo das cassetes uma a uma.

a - Recursos humanos e gestão da formação

Dois dos actores não ajudam. Um está inseguro e monocórdico. O outro tem má dicção e parece assustado.

Perde-se quase tudo. Cansa, até pelo enquadramento e cenário, pouco agradáveis.

Por outro lado, a linguagem utilizada exige bastantes conhecimentos de português. Chegará a mensagem a quem precisa de a ouvir? Duvido que apeteça repetir o visionamento e a audição desta cassete. A REFAZER.

b - Programação da formação

Não se retêm os conceitos.

c - Plano de sessão. Bom

d - Objectivos e avaliação da formação

O actor Canto e Castro explica tudo muito bem sob o ponto de vista oral mas deveria trabalhar, com o teleponto para se tornar didáctico.

e - A comunicação. Razoável

f - Os audiovisuais na formação

Perfeito. Se este ritmo, lógica narrativa, humor e interpretação tivessem sido utilizados de uma forma genérica, a aposta estava ganha.

g - A técnica do Brainstorming

Incompleto. Não se demonstra, nem se abrem pistas para a sua prática. O jogo de ideias está apenas esboçado. Deveria tentar-se o eventual desbloqueamento criativo através do fornecimento das pistas provocadas por palavras indutoras, aproximações analógicas, vias de investigação, etc..
A REPETIR.

h - Métodos activos. Suficiente

i - Método interrogativo

Sequência de obras de arte fora do contexto. (Podem ser aproveitadas para fazer a síntese do método). As falas de Sócrates não se entendem. Toda a situação é medíocre, penosamente amadora.

A REFAZER.

j - Método expositivo

O "professor" deveria usar teleponto, para ficar natural e "olhar" os alunos via TV. Os discursos cansam tanto na exposição negativa como na positiva. Julgo que cada situação deveria ligar ~~o~~ "como não se faz" à maneira correcta de executar.

Será uma questão de remontagem.

l - Método demonstrativo

Mais uma vez se nota a falta do teleponto. A actriz tem boa dicção, explica bem, mas desvia muito o olhar. Como em situações anteriores gasta-se tempo demais a expôr os erros. Julgo que o importante seria mostrar detalhadamente como fazer bem, imediatamente a seguir a cada exemplo.

m - Autoscopia

Boa introdução. Depois tudo se perde. Não há convicção nem entusiasmo, nem ~~boa~~ ^{boa} visual.

A REFAZER.

Mas atenção aos exemplos. De Gaulle já não é conhecido de muita gente... Convinha situá-lo, pelo menos no seu tempo. A pronúncia dos nomes estrangeiros precisa ser correcta.

Os elementos orais ou visuais de apoio, devem evitar situações ridiculizantes. Por muita graça que possam ter acabam por atingir e ofender um ou outro formando. Se as graças não acontecem com subtilidade e elegância é preferível evitá-las.

CONCLUSÃO

Pode parecer destrutivo e intolerante o que atrás fica exposto. Mas um plano ambicioso como este, que inclui excelentes profissionais de diversas áreas e pode ser responsável por gerações de formadores, não pode ficar à quem das qualidades e da dignidade das pessoas e das instituições. A ideia é magnífica e poderá ter a maior utilidade sobretudo nos locais onde a formação é mais difícil por falta de meios humanos e materiais em quantidade e qualidade.

Julgo que seria também fundamental organizar uma outra cassete onde se demonstrasse como fazer "omeletas sem ovos". Ou seja, como adaptar os conhecimentos adquiridos às realidades, incluindo logo nos cursos de formação a eventual inexistência (ou avaria grave) dos meios mais sofisticados de apoio.

(Basta lembrar os países de língua oficial portuguesa onde por vezes não há luz, nem papel, nem nada, além de uma grande vontade de aprender.)

O trabalho aqui realizado merece um aplauso. Não se trata de uma tarefa fácil e é sempre muito mais cómodo criticar do que realizar. Mas também me parece evidente que, com uma autocrítica ^{SERENA E DESAPAIXONADA} e um pouco mais de esforço, o objectivo será totalmente conseguido.

Portuguesa, S.A.

Thu Apr 21 15:46 page 1

Criado por rromano Apr 21 15:21 Modificado por rromano Apr 21 15:46

Linha 62

APRECIACÃO AOS ULTIMOS VIDEOS DE FORMAÇÃO DE FORMADORES:

1- PSICOLOGIA DE APRENDIZAGEM 1 E 2:

EXIBIDOS PERANTE ALUNOS FINALISTAS SOCIOLOGIA E PERANTE PERITOS EM MATERIAS DIDACTICAS E PEDAGOGICAS FORAM, TAMBÉM POR MIM, CONSIDERADOS BOA QUALIDADE, MUITO EXPLÍCITOS E ESCLARECEDORES- DO PONTO DE VISTA TECNICO E PROGRAMATICO- E COM UM BOA APROVEITAMENTO DOS RECURSOS LUDICOS PERMITIDOS PELO AUDIOVISUAL. IMAGINATIVOS, BEM ARTICULADOS, BEM DESEMPENHADOS PELOS PARTICIPANTES. MATERIAL VALIOSO QUE MERECE TRATAMENTO ULTERIORES NO QUADRO DINÂMICO DAS TRANSFORMAÇÕES PROXIMAS/FUTURAS.

2- FUNÇÃO FORMADOR

CUMPRE OS FINS E PROPOSITOS PARA QUE FOI CONCEBIDO. EXCELENTE GUIA VISUAL PARA OS QUE TÊM A RESPONSABILIDADE DE FORMAR, SOBRETUDO CAMADAS JOVENS MUITAS VEZES DISTRAÍDAS OU DESMOTIVADAS- POR CIRCUNSTANCIALISMOS SOCIAIS HISTÓRICOS, LIGADOS AOS SISTEMAS EDUCAÇÃO E MUDANÇA. TAMBÉM PARA CONTINUAR, APROVEITANDO A TECNOLÓGICA VERTIGINOSA MUTAÇÃO.

3- CONHECER E DINAMIZAR O GRUPO

CHAVE/MOTOR DO MUITO QUE FICOU EXPRESSO NOS VIDEOS ANTERIORES. TIPOLOGIA EXEMPLIFICATIVA, SEGURANÇA ENRIQUECIMENTO DE CONHECIMENTOS DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS. MANTENHA OPINIÕES ANTERIORMENTE EXPRESSAS

EM JEITO DE CONCLUSÃO

UM TRABALHO MERITORIO, EXAUSTIVO POR CONHECEDORES DAS COMPLEXAS TRATADAS E COM O APROVEITAMENTO POSSIVEL DAS TECNICAS DE ANIMAÇÃO PERMITIDAS E FIXADAS PELOS MEIOS AUDIO-VISUAIS LIGADOS AO ENSINO

 CN1 / TV2 - INFORMAÇ
 iotelevisão Portuguesa, S.A.

romano

Thu Apr 21 15:46 page 2

TRABALHO PARA PROSSEGUIR, JA QUE OS
 PROXIMOS ANOS- MESES TALVEZ- SERAO
 DECISIVOS EM TERMOS DE TRANSFORMAÇÃO
 DE HABITOS, CULTURA, TECNICAS
 PEDAGOGICAS, TECNOLOGIAS ELECTRONICA
 ETC./E, SOBRETUDO, NAS AREAS
 COMPORTAMENTAIS...)

RUI ROMANO

ANEXO 6: Relatório Escrito da Formadora definindo o Diagnóstico Inicial do Grupo

APRECIACAO DAS SIMULACOES PEDAGOGICAS REALIZADAS RELATORIO

1a Austoscopia

A grelha de análise das simulações pedagógicas, suporte para a auto e a hetero avaliação das autoscopias iniciais e finais, foi construída com os indicadores-chave que traduzem as capacidades do formador adequadas a um bom desempenho de uma sessão de ensino-aprendizagem.

As primeiras simulações pedagógicas permitiram:

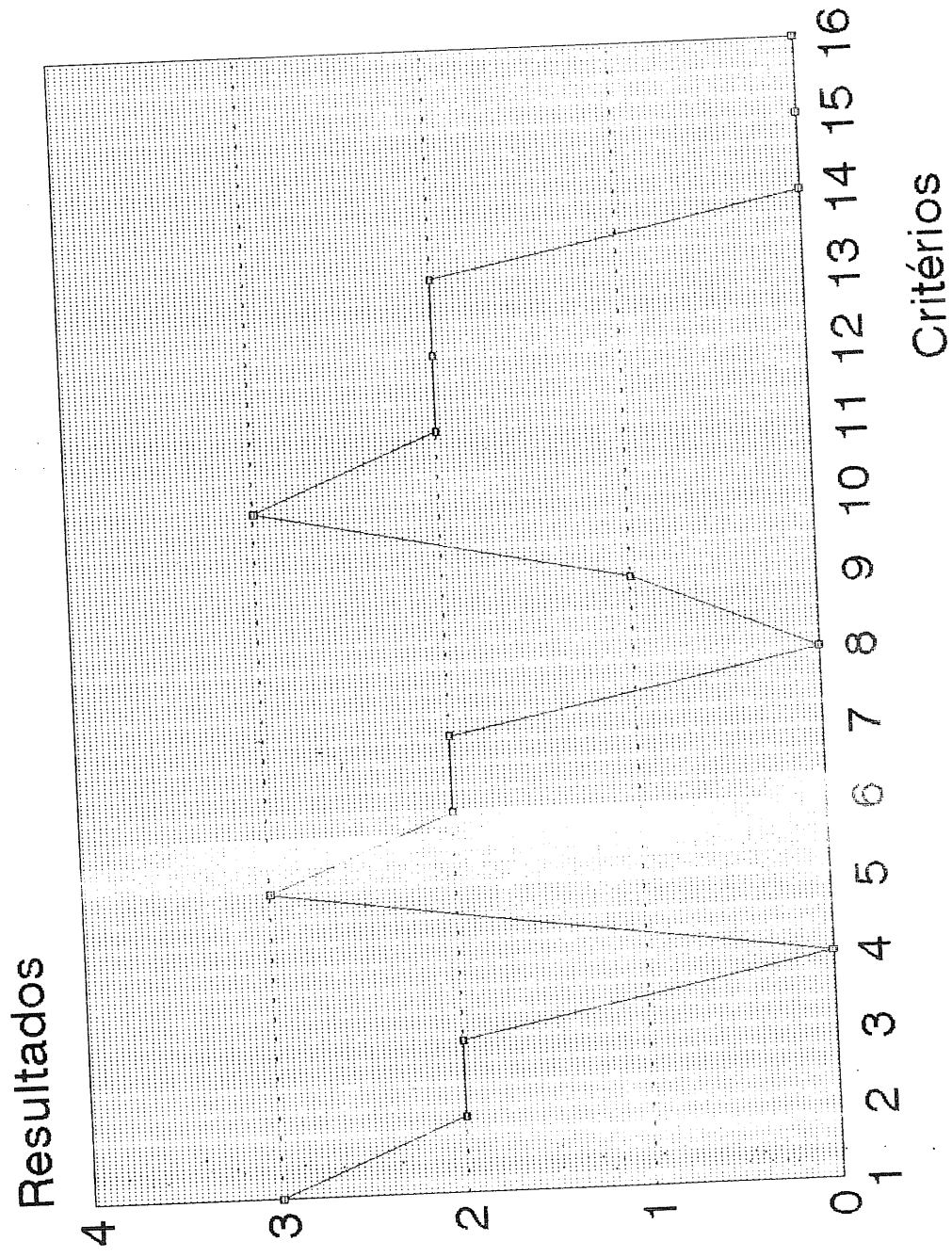
1. confirmar o processo de selecção realizado nomeadamente ao nível das capacidades inerentes aos sujeitos, tais como capacidade de expressão verbal, autonomia;
2. identificar a inexistência ainda de preocupações com tarefas centrais da função formador, como a avaliação (nenhum item da avaliação pedagógica foi observado), a necessidade de preparar e utilizar auxiliares pedagógicos e de implementar metodologias adequadas e diversificadas;
3. identificar a existência já de preocupações com tarefas centrais da função formador, como sejam a planificação de sessões com definição dos objectivos, a motivação e a interacção com o grupo, auto-confiança, postura e a gestão do tempo, embora não traduzidas ainda em competências totalmente adquiridas, uma vez que a média do grupo se situa em 2 (ver Gráfico: Desempenhos - 1a Autoscopias - GRUPO).

De realçar que os desempenhos iniciais realizados maioritariamente refletem ainda o modelo tradicional do ensino, que foi interiorizado (expositivo e baseado numa relação unívoca e numa comunicação de tipo unilateral), embora com preocupações ao nível da motivação dos sujeitos para a aprendizagem - isto é, uma pedagogia centrada no formador.

Em resumo, após este 1o momento de apreciação podemos definir o diagnóstico inicial do grupo do seguinte modo:
- grupo com potencial para o desempenho da função formador, necessitando no entanto de adquirir e desenvolver competências ao nível da preparação, animação e avaliação de sessões de ensino-aprendizagem, a fim de se poder alcançar o objectivo central do curso que é:
"No final da formação os formandos deverão ser capazes de preparar, animar e avaliar sessões de ensino-aprendizagem tendo em conta os objectivos pedagógicos previamente definidos".

AUTOSCOPIAS

Desempenhos- 1ª Autoscopias - GRUPO



S I M U L A Ç Õ E S P E D A G Ó G I C A S

OBJECTIVOS

- . DESPISTAR OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES NUM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
- . ANALISAR COMPORTAMENTO/S PEDAGÓGICO/S OBSERVADO/S, IDENTIFICANDO FACTORES E CONDIÇÕES QUE FACILITARAM OU DIFICULTARAM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM:
- . AUTO-ANALISAR O COMPORTAMENTO PEDAGÓGICO, FACE AO PERFIL DE COMPETÊNCIAS DESEJADO.

VISA-SE, ainda, através das estratégia adoptada,

- . DESENVOLVER A CAPACIDADE DE OUVIR (essencial para a eficácia da comunicação)
- . DESENVOLVER A CAPACIDADE DE ANÁLISE E SÍNTESE
- . " " " GESTÃO DO TEMPO E DOS MEIOS
- . DESENVOLVER A CAPACIDADE DE FLEXIBILIZAÇÃO (pela troca de experiências e saberes, como pelo processo de auto-análise)
- . DESENVOLVER A CAPACIDADE DE TRABALHAR EM GRUPO

= P R E P A R A Ç Ã O D A A U T O S C O P I A =

O R I E N T A Ç Õ E S :

ESTRUTURAÇÃO DE UMA SESSÃO DE ENSINO - APRENDIZAGEM BASEADA
NUM TEMA A SUA ESCOLHA .

PARA TAL, DEVERÁ ELABORAR PREVIAMENTE, (NUMA FOLHA A ENTREGAR
AO ANIMADOR DA AUTOSCOPIA), O ESQUEMA DA SESSÃO, CONTENDO OS
SEGUINTE ASPECTOS:

- TEMA / ASSUNTO DA SESSÃO
- OBJECTIVOS PROPOSTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SESSÃO
- DEFINIÇÃO GENÉRICA DA POPULAÇÃO ALVO (DADOS RELATIVOS
AO ESTABELECIMENTO DO "CONTRATO" - O CONTEXTO DA
SITUAÇÃO DE ENSINO - APRENDIZAGEM)
- TEMPO DE REALIZAÇÃO MÁXIMO DE 15 MINUTOS

CRITÉRIOS A CONSIDERAR PARA ANÁLISE DO DESEMPENHO NUMA SESSÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1. RELAÇÕES EMOCIONAIS/AMISTOSIDADE
2. CONTROLAR OS PRÉ-REQUISITOS
3. DOMINAR O ASSUNTO ENSINADO
4. CRIATIVIDADE
5. RESPEITAR OS RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM
6. ELABORAR O PLANO DE SESSÃO
7. AVALIAÇÃO PARCELAR (FEEDBACK)
8. REFORÇAR ADEQUADAMENTE OS PARTICIPANTES
9. COMUNICAR OS OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS AOS PARTICIPANTES
10. INTERACÇÃO COM O GRUPO / SABER GERIR A DINÂMICA DE GRUPO
11. REVISÃO E SÍNTESES PARCELARES
12. COMUNICAR OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM AOS PARTICIPANTES
13. DEMONSTRAR CAPACIDADE DE VERBALIZAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL
14. UTILIZAR CORRECTAMENTE OS AUXILIARES PEDAGÓGICOS
15. TER AUTO-CONFIANÇA
16. MANIPULAR O VOLUME, CLAREZA E ALTERNÂNCIA DE TOM DE VOZ
17. SUSCITAR A ACTIVIDADE DOS PARTICIPANTES
18. CONCEBER CORRECTAMENTE OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
19. DEFINIR OPERACIONALMENTE OS OBJECTIVOS PEDAGÓGICOS
20. CONTROLO EMOCIONAL
21. MOVIMENTAÇÃO E POSTURA
22. MOTIVAR OS PARTICIPANTES
23. SABER IMPÔR OS SEUS PONTOS DE VISTA
24. SER UM BOM ACTOR (ACTRIZ)
25. ADEQUAR LINGUAGEM E VOCABULÁRIO AO GRUPO
26. PREPARAR CORRECTAMENTE OS AUXILIARES PEDAGÓGICOS
27. GERIR ADEQUADAMENTE O TEMPO DE FORMAÇÃO
28. CONSEGUIR DISFARÇAR OS ERROS OU A SUA IGNORÂNCIA SOBRE ALGUM ASSUNTO
29. CAPACIDADE DE HUMOR
30. SELECIONAR OS MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS MAIS ADEQUADOS
31. VERIFICAR OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM
32. APRESENTAR O CONTEÚDO DE UMA FORMA LÓGICA E ESTRUTURADA
33. ENQUADRAMENTO GERAL DA MATÉRIA (LIGAÇÃO AO CONHECIDO)

Grelha de Análise das Autoscopias

1ª/2ª AUTOSCOPIA	GRELHA DE ANALISE
------------------------	-------------------

Nome:

Tema:

População:

Tempo Previsto ☐

Tempo Gasto ☐

Critérios	Análise	Análise do Formador (*)				
		a)	b)	c)	d)	e)

PREPARAÇÃO

1. Domínio do Assunto
2. Definição dos Objectivos
3. Plano de Sessão
4. Preparação de Aux. Pedagógicos

DESENVOLVIMENTO

5. Comunicação dos Objectivos
6. Motivação
7. Interacção com o Grupo
8. Utilização de Aux. Pedagógicos
9. Métodos escolhidos
10. Capacidade de Expressão
11. Auto-Confiança
12. Postura
13. Gestão do Tempo

AVALIAÇÃO

14. Instrumentos de Avaliação
15. Verificação de Resultados
16. Comunicação dos Resultados da Aprendizagem

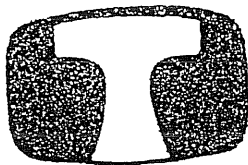
SÍNTESE:

.....

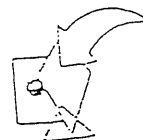
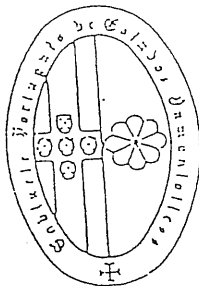
.....

(*) A classificação atribuída decorre de um processo de negociação com o grupo e após feitas as auto e hetero análises dos desempenhos.

ANEXO H: Ficha de Avaliação



TELIMAGEM



ÁREA SISTÊMICA

FICHA DE APRECIACÃO

Designação do Curso de formação pedagógica de formadores a distância

Data de Preenchimento / /

A sua opinião sobre a forma como está a decorrer o curso é importante porque contribuirá para melhorar a qualidade da Formação prestada.

1. Em geral, os conteúdos programáticos são:

COMPREENSÍVEIS INCOMPREENSÍVEIS

TOTALMENTE APLICÁVEIS INAPLICÁVEIS

2. Em relação aos objectivos, considera que os progressos experimentados na aprendizagem foram:

NÃO CONSEGUIDOS AMPLAMENTE CONSEGUIDOS

3. Como avalia, os manuais no que se refere à sua qualidade:

MUITO BONS MAUS

4. Dos videogramas o que lhe pareceu no que se refere à sua qualidade:

MUITO BOA

5

4

3

2

1

MÁ

5. Como avalia, a organização que apoia o Curso:

EFICAZ

5

4

3

2

1

INEFICAZ

6. Quais os aspectos mais positivos do curso

7. Quais os aspectos a melhorar

8. Caso haja alguma questão que considere relevante e não tenha sido colocada neste questionário, por favor, indique-a agora:

MUITO OBRIGADO!

(Assinatura facultativa)

**ANEXO I : Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Relatório
Intermédio elaborado pelos Formandos**

Aluno(a)	DOS CONTEÚDOS				CONTINUAÇÃO				FOMAL				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
NONES													
WIL				X					X				O relatório no geral está bom estruturado com clareza e focando os aspectos positivos e negativos e dando algumas sugestões para a melhoria dos trabalhos e dos vídeos.
JOSÉ CARLOS													O trabalho realizado está muito bom, tanto os conteúdos quanto as estruturas, os aspectos abordados e os trabalhos dados para a parte de vídeos e trabalhos.

Aluno	Conteúdos					Competências					Formal					Observações
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
NONES																
ANTONIO				X					X							O TRABALHO ESTA BOM ENTENDIDO E EXTENSIVO TE ENTENDIDO, NA DEIXANDO NO ENTEN DE DA UMA IMAGEM DO CONTECIMENTO COM UM TOPO
ANTONIO			X						X							O RELATÓRIO APRESENTA CONDENSA ALGUMAS QUANTIDADES GENIAS RESULTANTES DA VISITA DOS PAULISTAS E GON VERIFICAR DO VIDEOS 2ª PARTE DO TRABALHO SÃO REALIZADOS OS ASSE POSITIVOS E NEGATIVOS TEMAS PRODUZIDO I IMPRO MAIS FORTE

AVALIAÇÃO	DOS CONTEÚDOS					ESTRUTURAS					HABILIDADES					OBSERVAÇÕES
	1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		
NONES																O TRABALHO APRESENTA-SE OBJECTIVAMENTE ESTRUTURADO NO ENTÃO, NÃO É FEITA UMA ANÁLISE COM AOS DIFERENTES CONTEÚDOS ATÉ AO MOMENTO APRESENTADOS. A REFLEXÃO É CRÍTICA EXIGIDA ESTÁ AUSENTE, HÁ UMA QUALIFICAÇÃO TÉCNICA DAS AVALIAÇÕES, REFLEXÃO E CRÍTICAS
JOSÉ MANUEL			X					X					X			
W2025				X												O RELATÓRIO CLASSIFICADO EM BOM CONTEÚDO COM AVALIAÇÕES DO TRABALHO. AS ANÁLISES DOS CONTEÚDOS E VIOLAS E QUALITATIVAS, OS CONTEÚDOS ESTÃO SEM ESTRUTURADOS E CONTÉM UMA ANÁLISE COM CRÍTICA NOS TEMAS.

Parâmetros de Afecção) Wanes	Definição dos Conteúdos				Estruturament				Apresentação Formal				Observações
	1 2 3 4				1 2 3 4				1 2 3 4				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Humberto			X				X				X		Não foi um conteúdo a cada manual e vídeo. Foi uma afecção geral sobre os aspectos positivos e negativos nos conteúdos.
Isilda			X				X				X		Foi uma afecção geral sobre os conteúdos até ao ponto de apresentação. A análise feita é uma mera seleção das ideias presentes nos manuais.
Manuela			X				X				X		Foi uma afecção sobre cada manual e cada vídeo utilizando-se a referência aos aspectos positivos e negativos...

NOMES		Parâmetros de Apreciação		Domínio dos Conteúdos				Estruturação				Apresentação Formal				OBSERVAÇÕES
Álvaro															Não fez um comentário a cada manual. Fez uma apreciação geral. Elogia o trabalho desenvolvido pelos promotores do curso e faz algumas recomendações pertinentes, denotando que aprendeu a matéria.	
João Pedro															Fez comentários aos trabalhos com a preocupação de não emitir juízos de valor. As sínteses feitas sobre os trabalhos revelam cuidado na análise dos materiais distribuídos.	
Maria Beatriz															Nalguns casos apenas se ficou pelo enunciado de alguns temas tal como são apresentados no manual e no vídeo. No final fez uma síntese que apenas peca por ser demasiado sintética.	
Miguel e Anabela															O trabalho desenvolvido revela um interesse digno de realce. É um trabalho demonstrativo de muita aplicação. Participantes a considerar para formadores e ou organização da formação.	
Augusta															Com a análise revela um potencial enorme e uma excelente cultura. A integrar como formadora.	

Parâmetros de Apreciação		Domínio dos Conteúdos				Estruturação				Apresentação Formal				OBSERVAÇÕES
NOMES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
		Rui			X				X				X	Excelente trabalho. Comentou os manuais, os vídeos e o curso em si. Mais um trabalho digno de realce embora num caso ou outro tenha sido tentado por quadros de referência concebidos antes de iniciar o curso.

ANEXO 7: Grelhas de Apreciação dos Tutores e Coordenadores sobre o Programa de Intervenção Formativa numa Área Profissional elaborado pelos Formandos

(23 dias)

161-

O TRABALHO A REALIZAR NO
PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE
18 DE NOVEMBRO E 20 DE
DEZEMBRO DEVERÁ OBEDECER AOS
SEGUINTE REQUISITOS:

- Com o tempo de um trabalho de 23 dias, o participante deve ter em conta os objectivos do curso e através do trabalho os participantes deverão mostrar que apreenderam os conteúdos programáticos, definindo os objectivos gerais e específicos, construindo instrumentos de avaliação, elaborando o plano de formação.*
1. Deverá ter em conta os objectivos do curso e através do trabalho os participantes deverão mostrar que apreenderam os conteúdos programáticos, definindo os objectivos gerais e específicos, construindo instrumentos de avaliação, elaborando o plano de formação.
 2. O trabalho a realizar deverá ter no mínimo 30 páginas dactilografadas.
 3. O assunto de que consta o trabalho é escolhido livremente pelo participante. Gostaríamos que o mesmo tratasse de um assunto que pudesse vir a ser desenvolvido no futuro, ainda que para isso a Área Sistemática tenha que dar algum apoio à sua implementação.

4. Apesar da Área Sistémica estar disposta a empenhar-se na concretização futura de projectos viáveis, esclarece-se que não há nenhum compromisso nem da parte do participante nem da Área Sistémica para a implementação dos mesmos.

5. De uma parte desse trabalho, deverá ser preparada uma intervenção, com o respectivo plano de sessão, a apresentar na autoscopia final.

BOM TRABALHO!

N O M E S	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS																Justificação do Plano de Formação
	Quadro Programa				Objectivos Gerais				Objectivos Específicos				Instrumentos de Avaliação				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Beatriz			X					X		X				X			Os pontos considerados só num caso foram conseguidos. O Programa no entanto está bem elaborado e o trabalho apresenta apontamentos que poderiam ser distribuídos com o curso que poderia vir a ser implementado.
Álvaro			X					X				X			X		Trata-se de um trabalho que com pequenos retoques pode servir para implementar um curso.
Augusta			X					X			X					X	O trabalho feito foi apresentado no IEFP às Acções Inovadoras. Embora não tivesse sido aceite como inovador foi considerado pelos técnicos que o observaram como merecedor de ser apresentado a um dos programas do novo quadro comunitário de apoio.
João Pedro			X					X				X		X			É um trabalho que com ligeiros retoques pode ser apresentado ao IEFP para o N.Q.Apoio. Os conteúdos programáticos estão levados ao pormenor.

N O M E S	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS																Justificação do Plano de Formação	
	Quadro Programa				Objectivos Gerais				Objectivos Específicos				Instrumentos de Avaliação					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Rui				X				X					X				X	Programa elaborado com muito gosto e revelador de muito empenho. Um bom profissional dificilmente fará melhor. Outro projecto que pode ser apresentado ao Q.C.Apoio.
Anabela Miguel			X					X					X		X			Bom trabalho. Também pode ser apresentado ao Q.C.Apoio. Para além dos conteúdos programáticos fizeram ainda textos de apoio, que podem ser distribuídos aos formandos.

Nomes	Conteúdos Programáticos													Justificação do plano de formação)		
	Quadro Programático				Objetivos Gerais				Objetivos específicos				Instrutores de Avaliação			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
WILZ															O Trabalho apresentado de uma forma Global encontra-se bastante completo. O Programa a ser apresentado necessita de uma profunda e séria revisão.	
" Formação de Formadores em Foto -grafia e Fotogrametria" (120h)				X					X							
MANUELA																
" Formação de Formadores em Estratégia Salesiana" (200h)																
																Boa Trabalho, uma vez que necessita todas as etapas exigidas de uma forma bastante completa. um projecto que pode ser apresentado ao Q.C. Afonso

Nomes	CONTÊÚDOS PROGRAMÁTICOS																Justificativa do Plano de Formação)	
	Quadro Programático				Objetivos Gerais				Objetivos Específicos				Instruções de Avaliação					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Autor																		O Quadro Programático apresentado encontra-se bem estruturado mas incompleto não são elencados os métodos a utilizar, segundo o seu autor este facto deve-se à "ausência de bases" desta matéria. A supressão desta matéria permite a sua apresentação no N. 2 de Apoio
"Projeto de Formação e em Planejamento e Ordenamento" (64 h)			X						X									X
Cristina																		
"Curso de Formação de Formadores em Comunicação Social" (280 h)																		Os trabalhos apresentados são bastante completos. No entanto, alguns aspetos necessitam ser adquiridos e corrigidos para que possam ser implementados.
"Formação de Técnicos de Comunicação Social" (530 h)																		Os trabalhos apresentados são bastante completos. No entanto, alguns aspetos necessitam ser adquiridos e corrigidos para que possam ser implementados.

NOMES	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS																JUSTIFICAR) DE PLANO DE FOMENTO	
	CURRÍCULO PROGRAMA				OBJETIVOS GERAIS				OBJETIVOS ESPECÍFICOS				INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO					
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
LUNDOS "CURSO DE DESENVOLVIMENTO DE LOJAS E ANEXOS DE CONTINUAÇÃO" (180H)			X					X					X				X	Trata-se de um Trabalho que com pequenas etapas NONSEGUEMENTE A NÍVEL das atividades didáticas cas boas sessões para implementar um curso.
JOSÉ CARLOS "RECONSTRUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PESSOAL" (42H)				X									X				X	excelente Trabalho feito com muito esforço e com um profundo conhecimento das cont matérias apresentadas ao longo do curso

ANEXO Relatório Escrito da Formadora com a Comparação do Desempenho dos Formandos nas duas Simulações Pedagógicas realizadas

APRECIACAO DAS SIMULAÇÕES PEDAGOGICAS REALIZADAS RELATORIO

2ª Autoscopia

A grelha de análise utilizada foi a mesma da 1ª autoscopia, constituída pelos indicadores chave que traduzem as capacidades adequadas a um bom desempenho de uma sessão de ensino-aprendizagem.

Podemos constatar que neste segundo momento o grupo registou:

- melhoria em competências já expressas no 1º momento como a capacidade de expressão;
- manutenção ao mesmo nível de competências já expressas no 1º momento como o domínio do assunto e a comunicação dos objectivos;
- aquisição de novas competências ao nível da definição de objectivos, da elaboração do plano de sessão, da preparação e utilização de auxiliares pedagógicos, da motivação, da interacção com o grupo, da escolha dos métodos, da auto-confiança, postura, controlo do tempo e da concepção de instrumentos de avaliação.

Contudo, as competências inerentes à avaliação dos resultados da aprendizagem designadamente a verificação e a comunicação dos resultados não foi totalmente desenvolvida, centrando-se a média do grupo em 2 (ver Quadro: Austoscopias Comparação do Desempenho - Grupo).

Em termos de diagnóstico final, podemos referir, em síntese, que o objectivo central do curso foi atingido, o que confirma os resultados favoráveis do processo formativo uma vez que os formandos foram capazes de preparar e animar sessões de ensino-aprendizagem com recurso a metodologias e auxiliares pedagógicos diversificados, assumindo uma postura geral adequada à função formador (ver anexos - comparação dos desempenhos, individual e do grupo).

Obviamente que para esta função como aliás para as mais diversas áreas profissionais é necessário uma constante actualização de conhecimentos e de treino de competências que permitam ultrapassar inseguranças e receios próprios de quem se inicia numa nova actividade profissional.

E assim de esperar que os formandos a partir da experiência prática possam vir a contornar as dificuldades detectadas

ainda ao nível da avaliação pedagógica, tanto mais que as competências básicas a ela inerentes foram adquiridas.

2 ª AUTOSCOPIA

1 . OBJECTIVO :

- 1.1. - Analisar desempenhos em situação pedagógica
- 1.2. - Analisar o nível de aquisição dos objectivos pedagógicos definidos.

2 . TEMPO PARA SESSÃO :

10 Minutos / 15 Minutos

3 . TEMA :

Técnico.

4 . INSTRUMENTO DE ANÁLISE :

Grelha de análise

Grelha de Análise das Autoscopias

1ª/2ª AUTOSCOPIA	GRELHA DE ANALISE
------------------------	-------------------

Nome:.....

Tema:

População:

Tempo Previsto ☐

Tempo Gasto ☐

Critérios	Análise	Análise do Formador (*)				
		a)	b)	c)	d)	e)

PREPARAÇÃO

- 1.Domínio do Assunto
- 2.Definição dos Objectivos
- 3.Plano de Sessão
4. Preparação de Aux.Pedagógicos

DESENVOLVIMENTO

- 5.Comunicação dos Objectivos
- 6.Motivação
- 7.Interacção com o Grupo
- 8.Utilização de Aux.Pedagógicos
- 9.Métodos Escolhidos
- 10.Capacidade de Expressão
- 11.Auto-Confiança
- 12.Postura
- 13.Gestão do Tempo

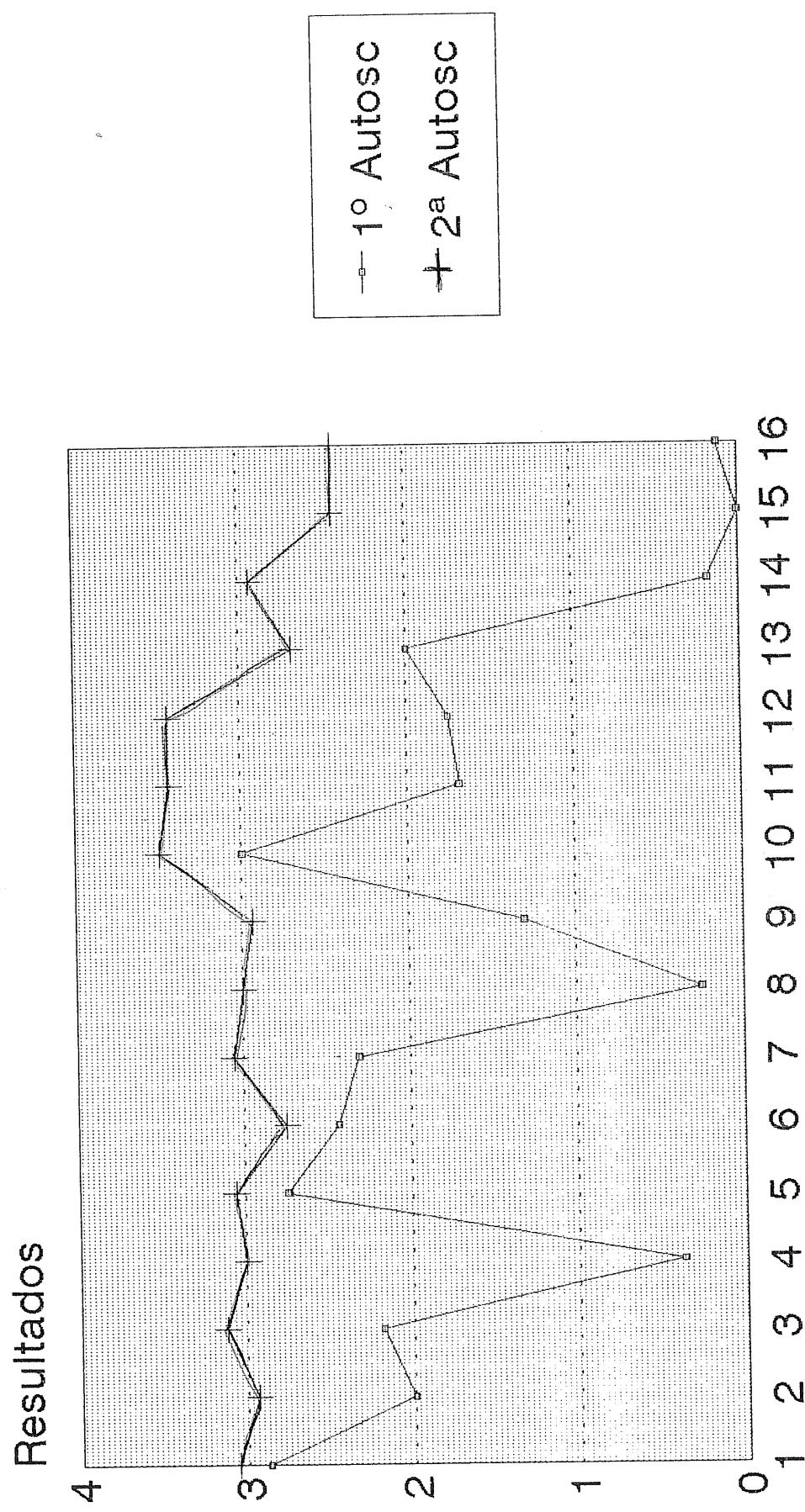
AVALIAÇÃO

- 14.Instrumentos de Avaliação
- 15.Verificação de Resultados
- 16.Comunicação dos Resultados da Aprendizagem

SÍNTESE:.....

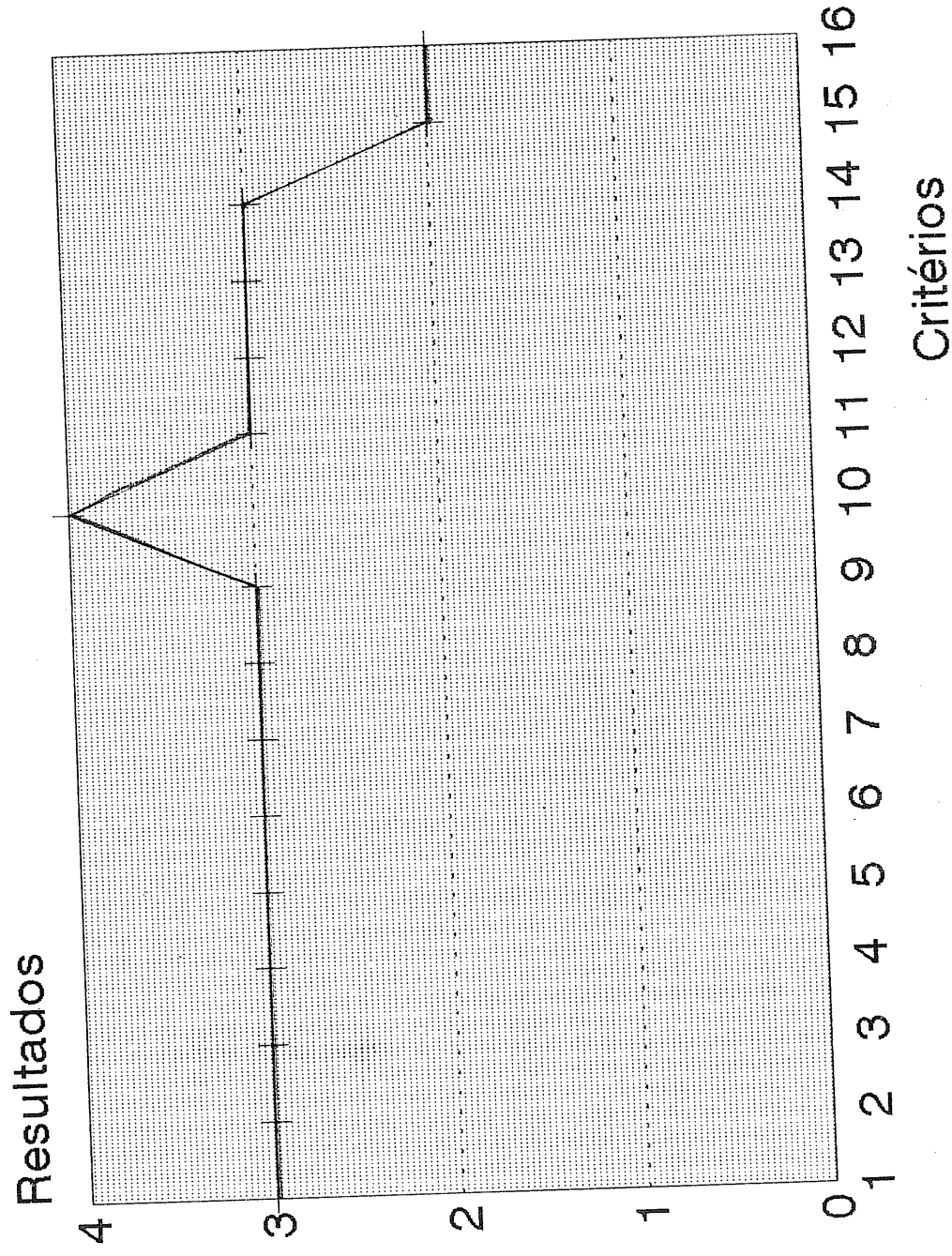
(*) A classificação atribuída decorre de um processo de negociação com o grupo e após feitas as auto e hetero análises dos desempenhos.

Comparação do Desempenho - GRUPO



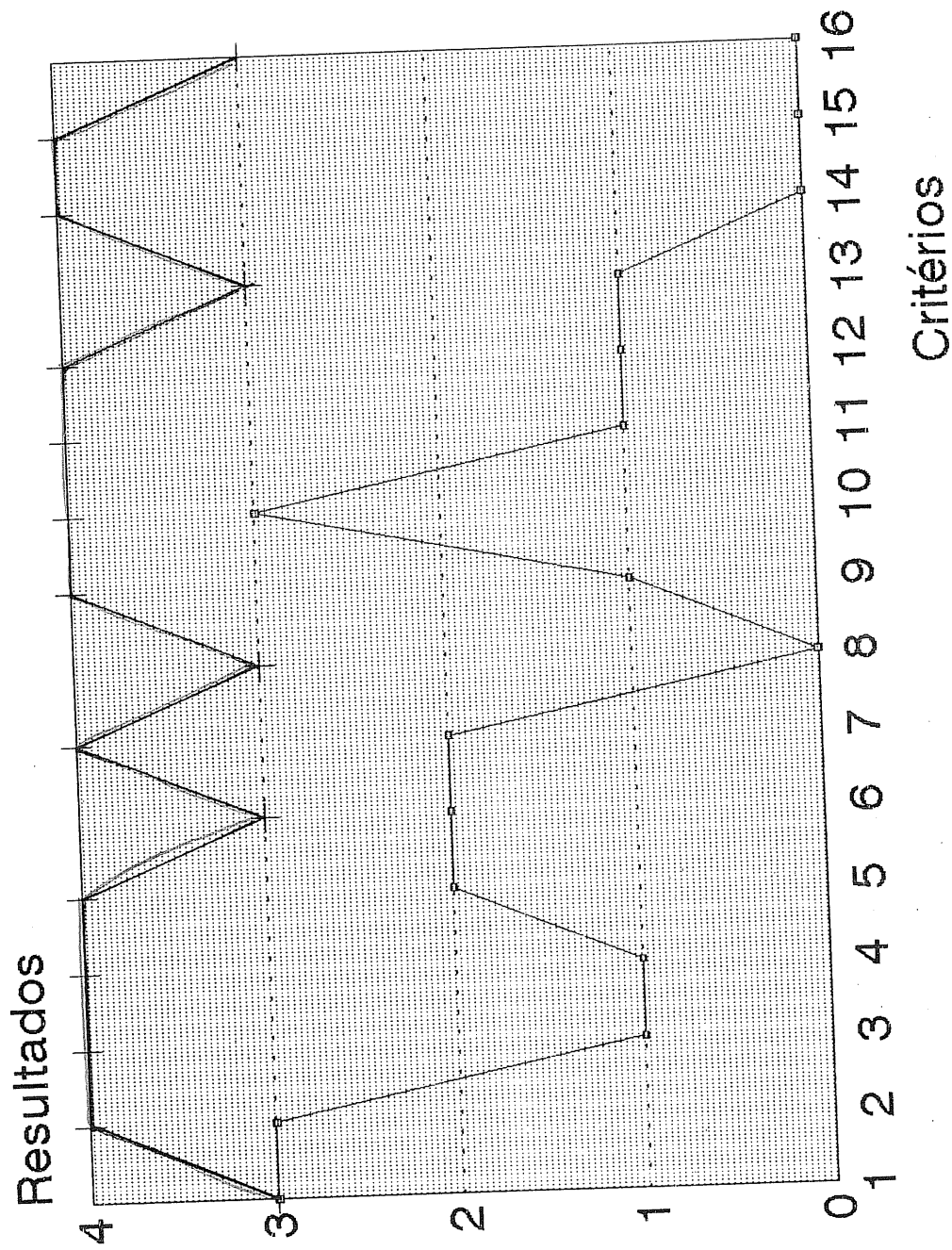
AUTOSCOPIAS

Desempenhos- 2ª Autoscopias - GRUPO



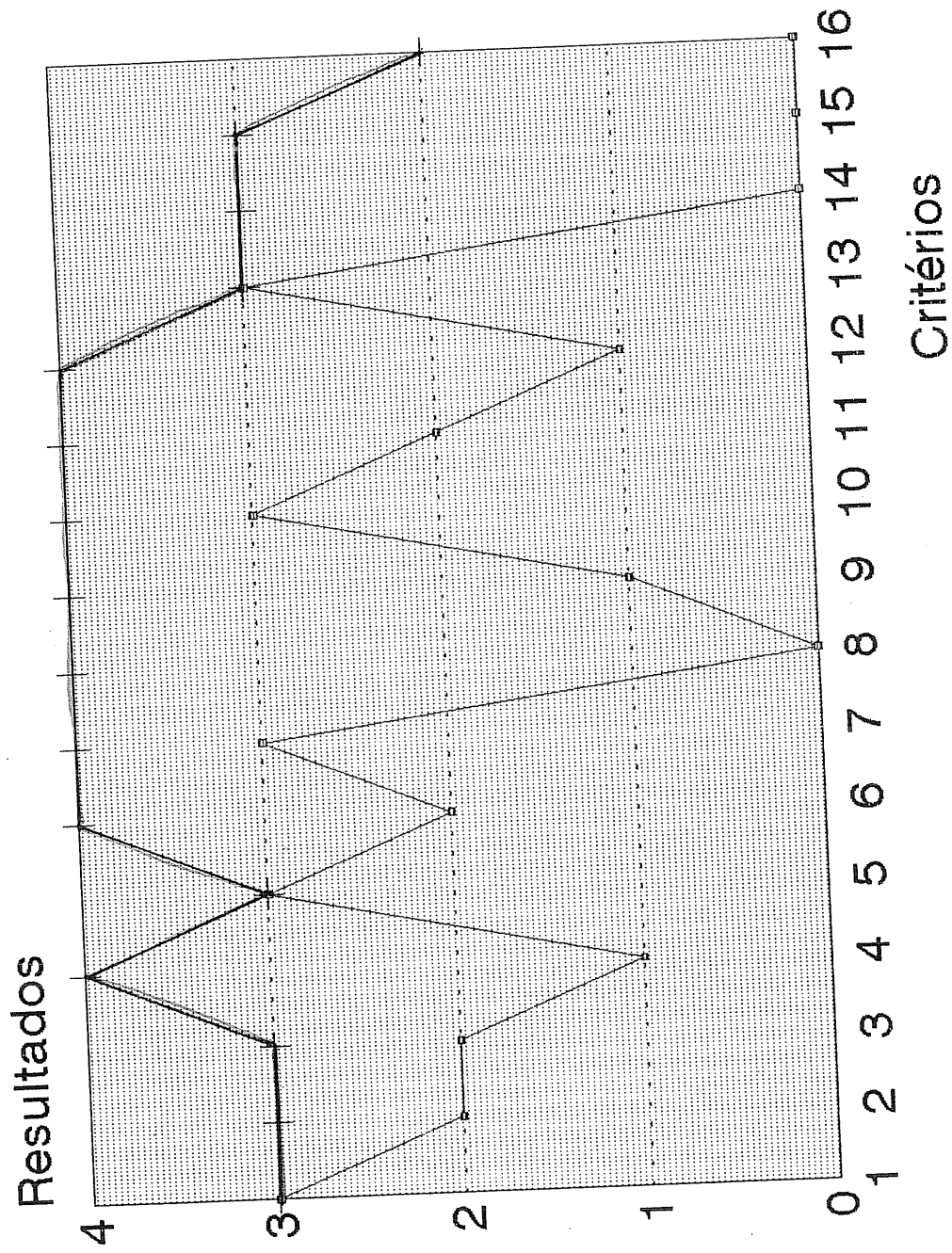
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Rui



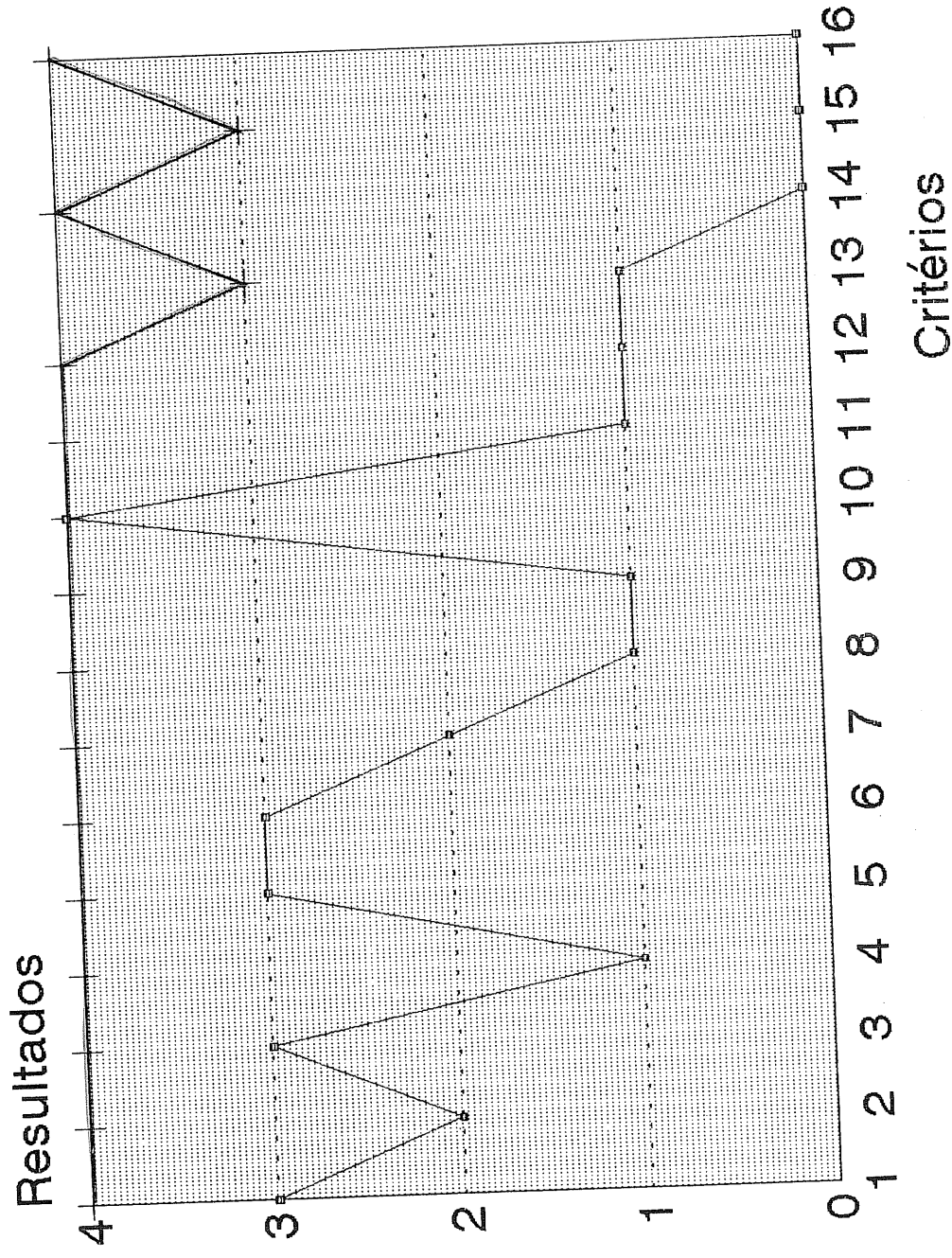
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Anabela



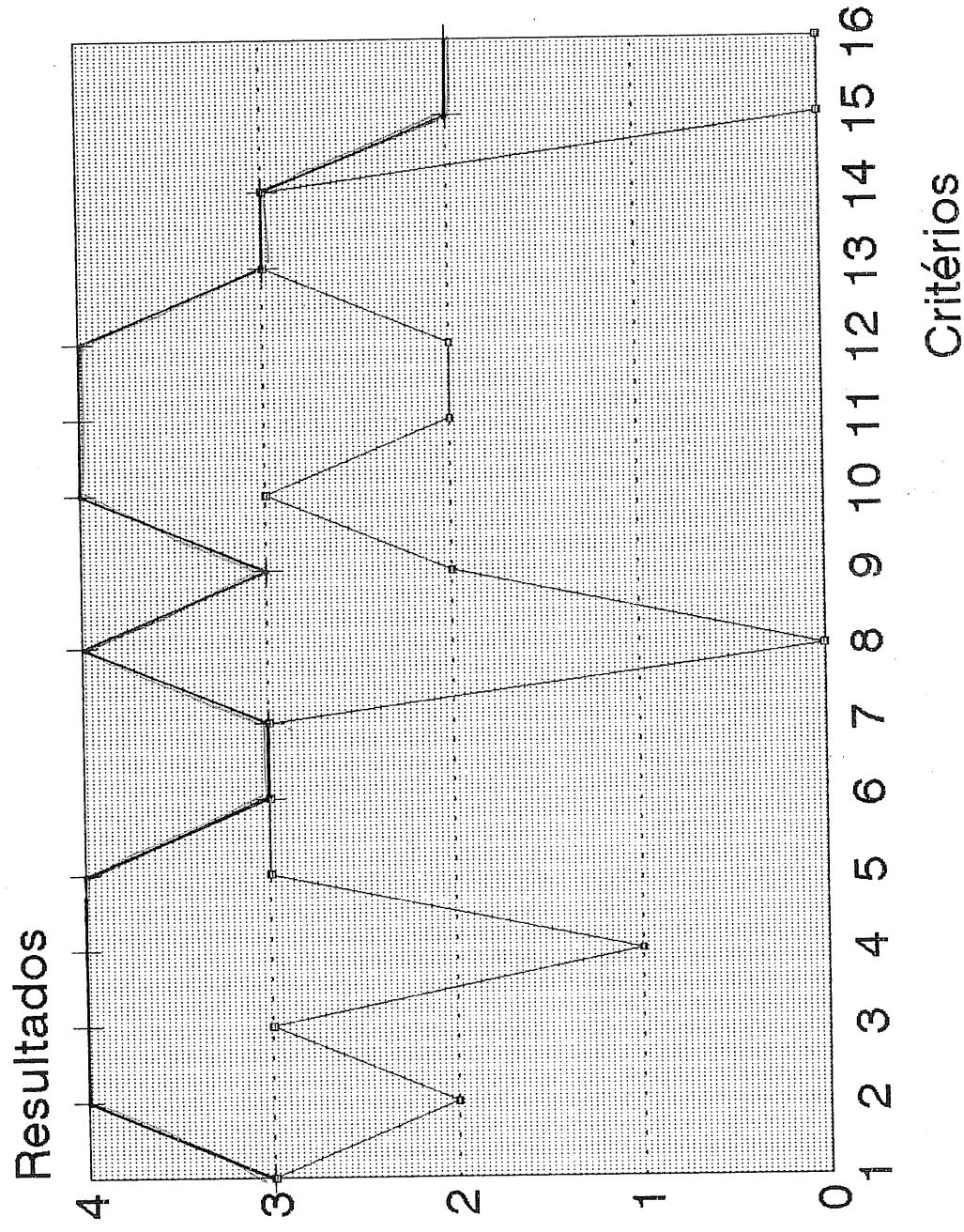
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Alvaro



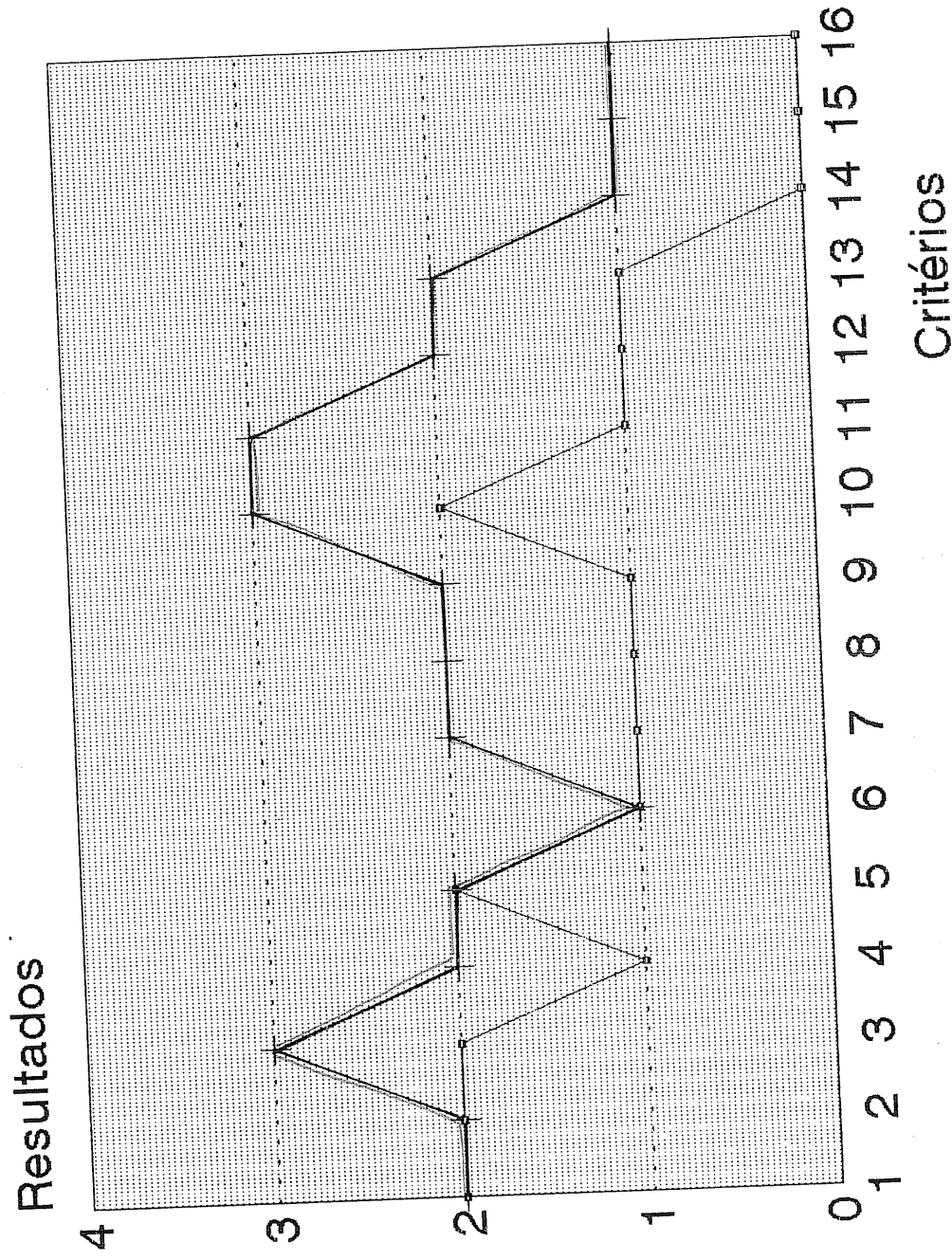
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Jose Carlos



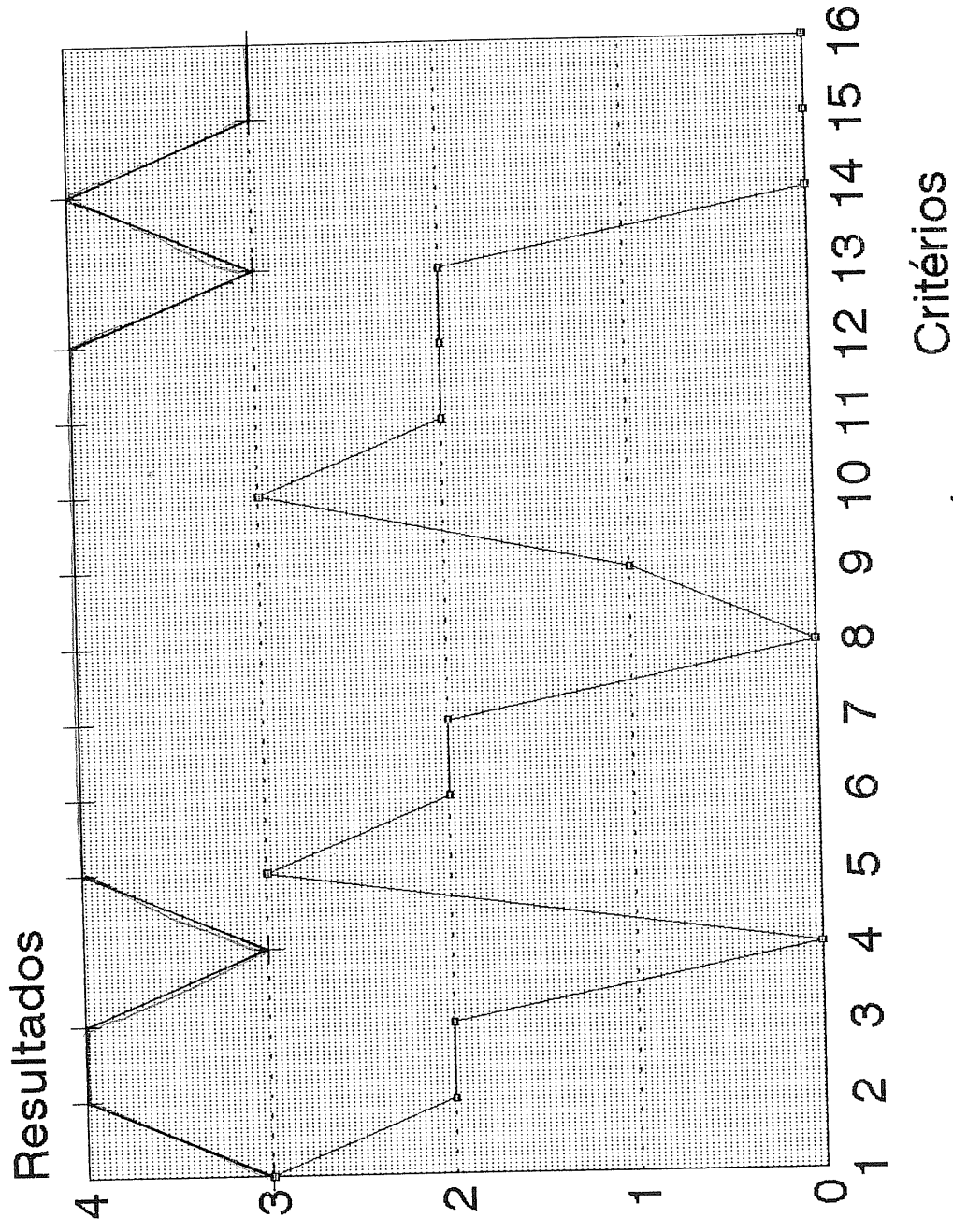
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Humberto



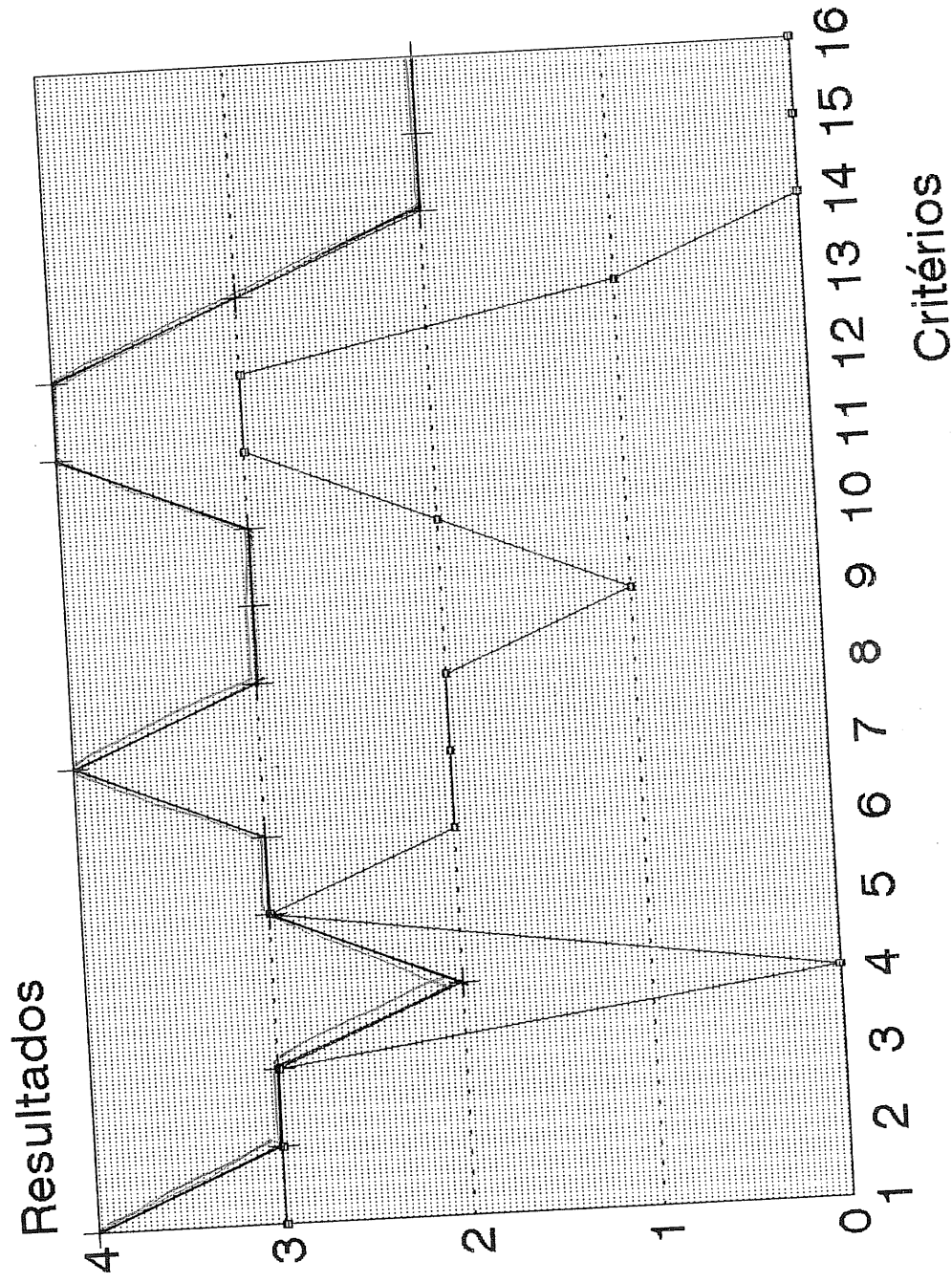
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - João Pedro



AUTOSCOPIAS

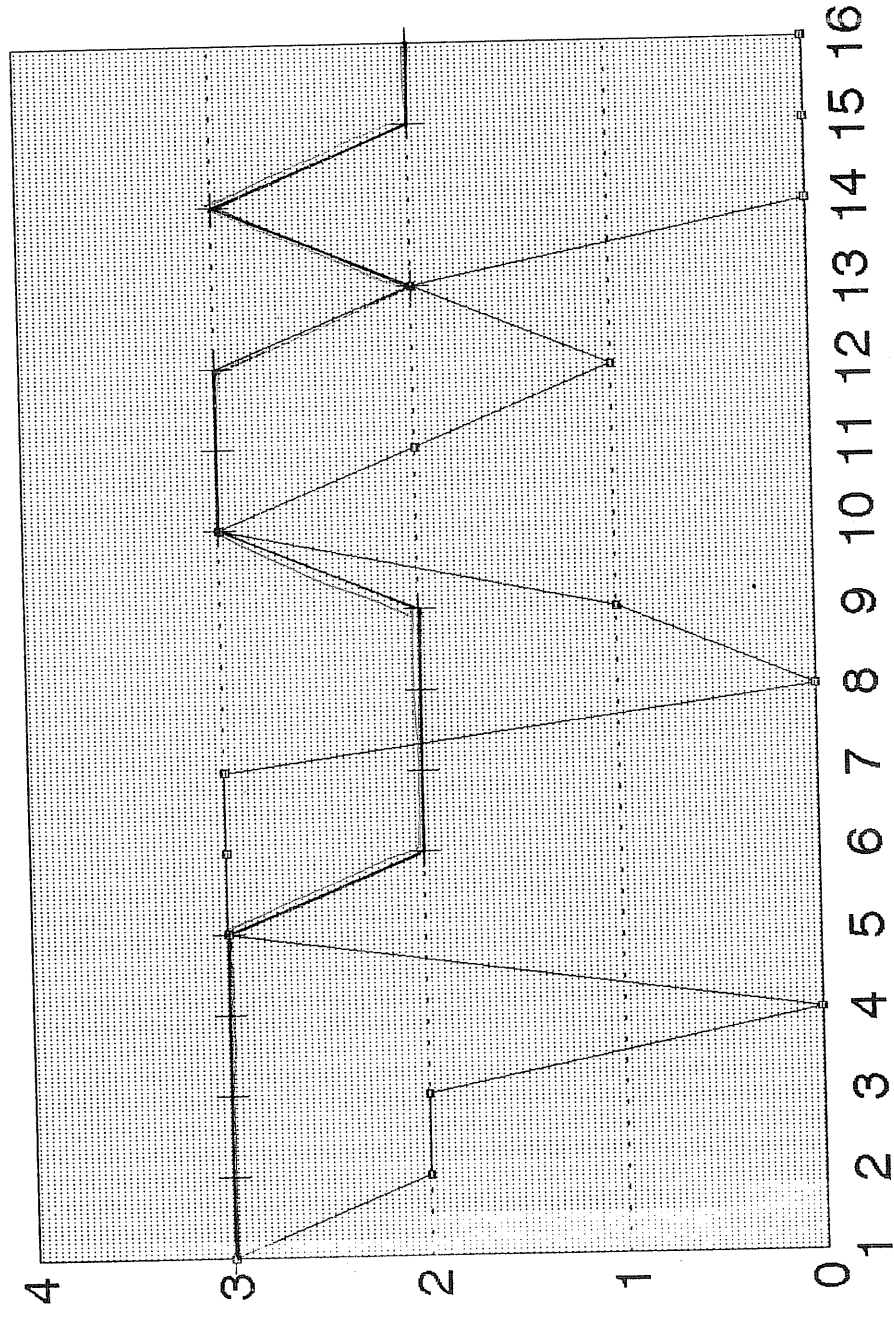
Comparação do Desempenho - Augusta



AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - José Manuel

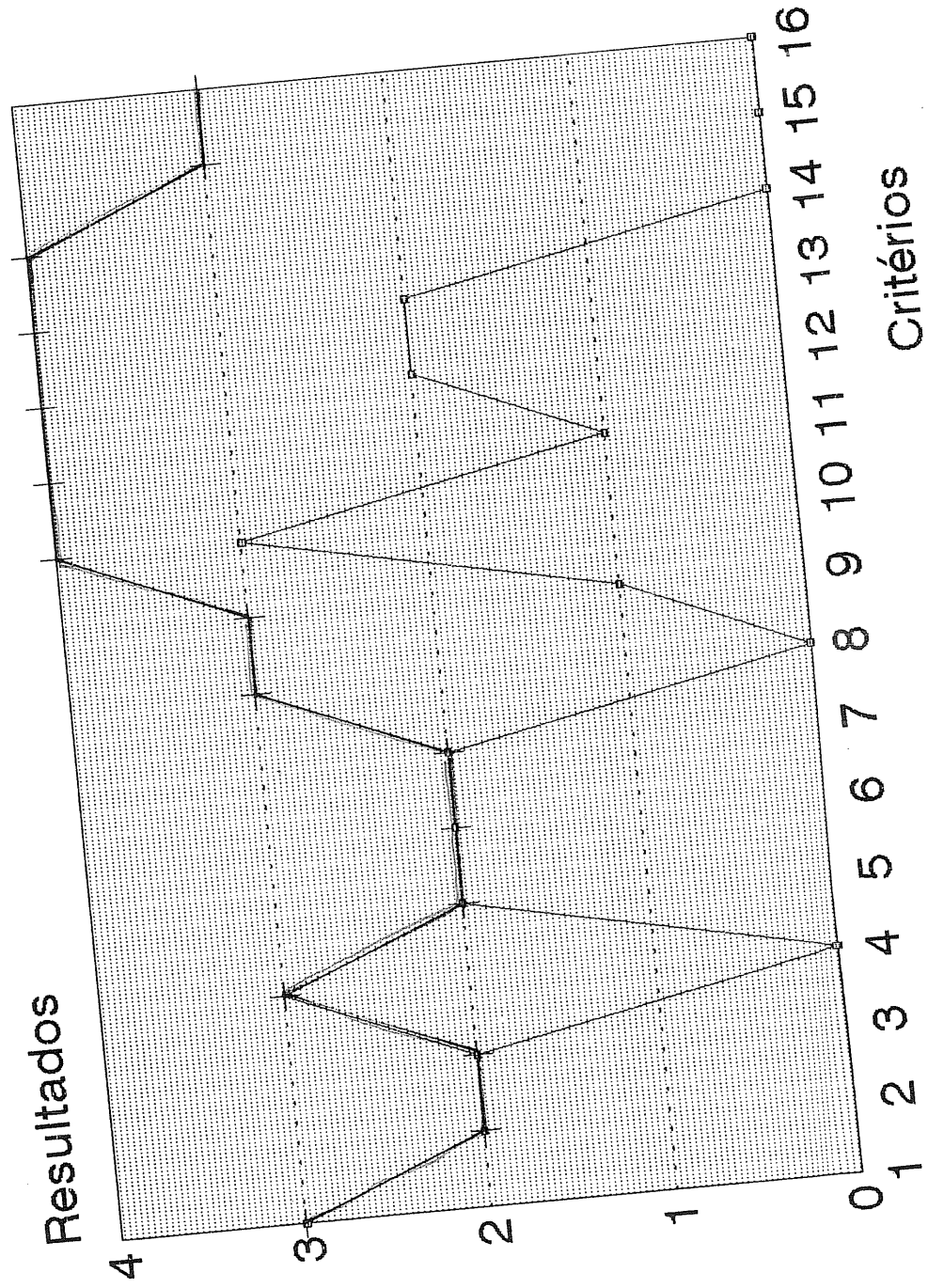
Resultados



Critérios

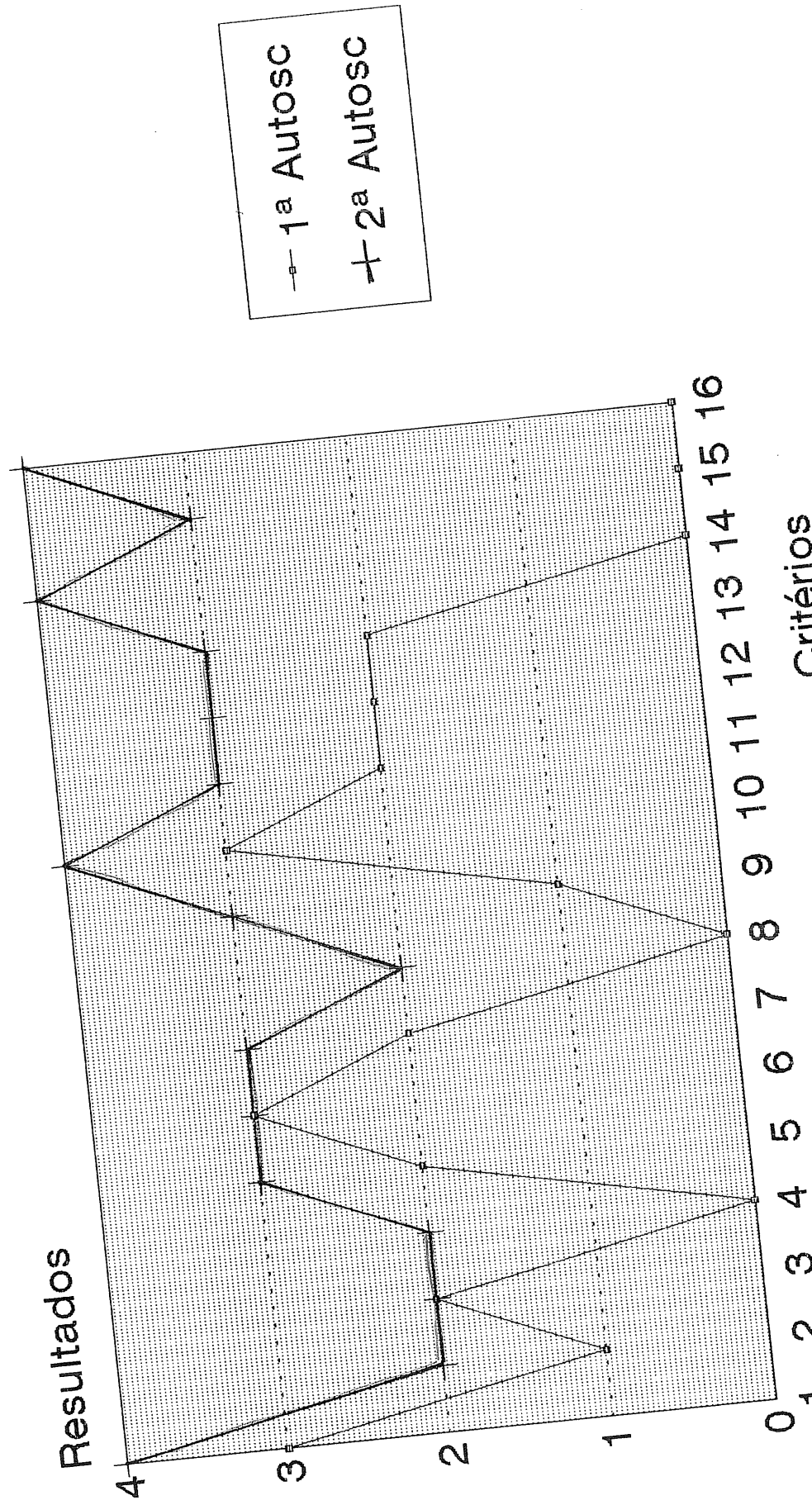
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Luiz



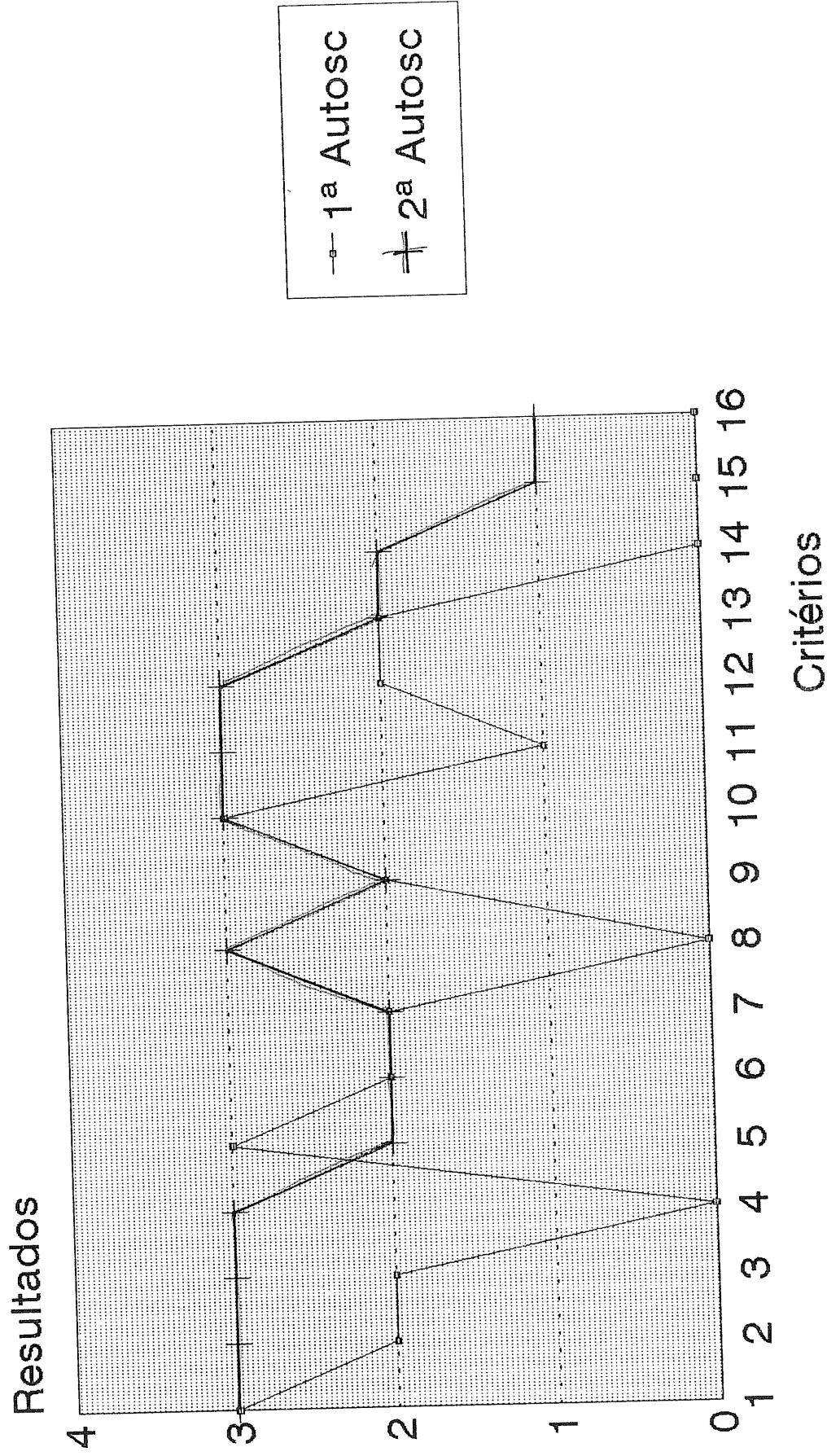
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Cristina



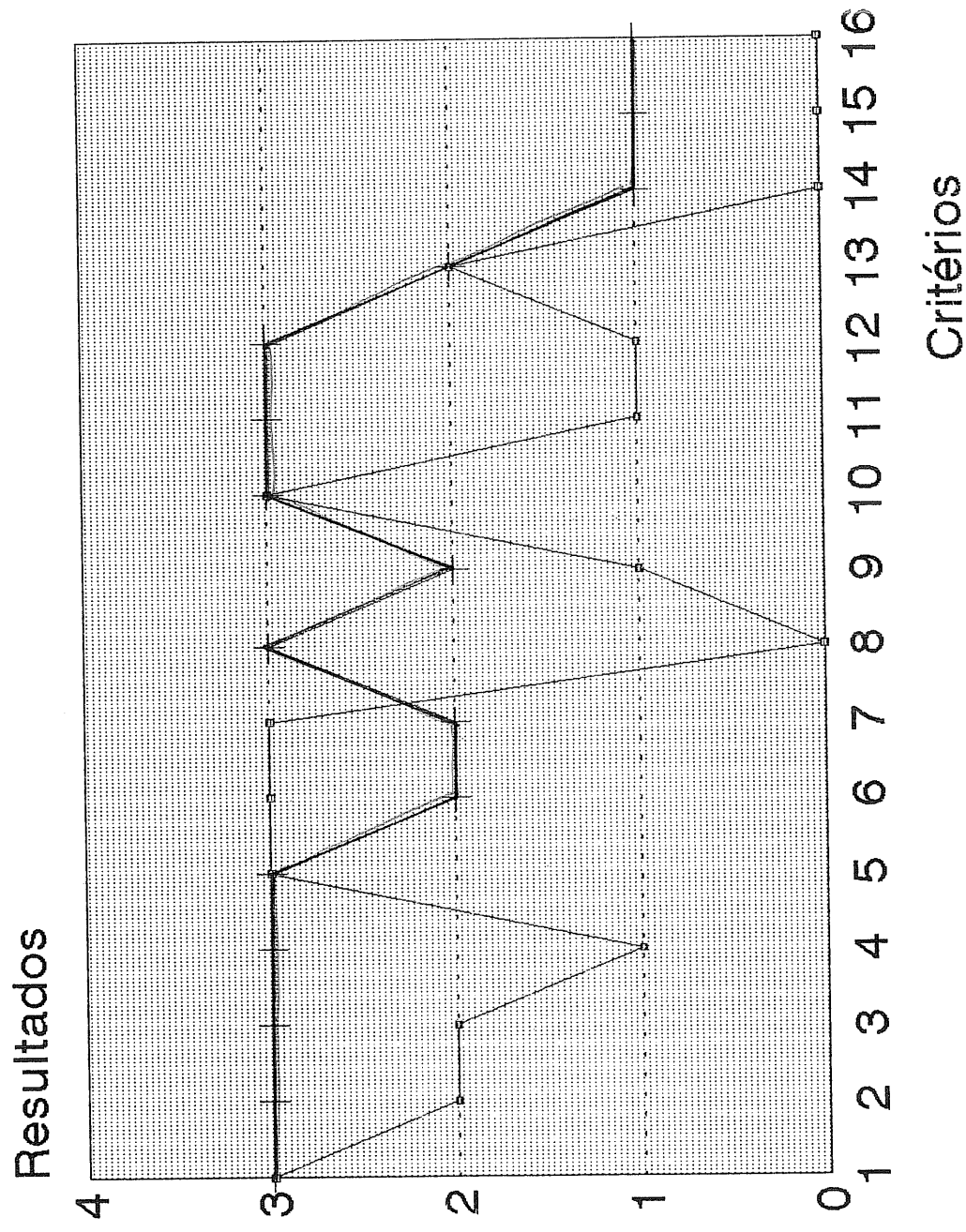
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Artur



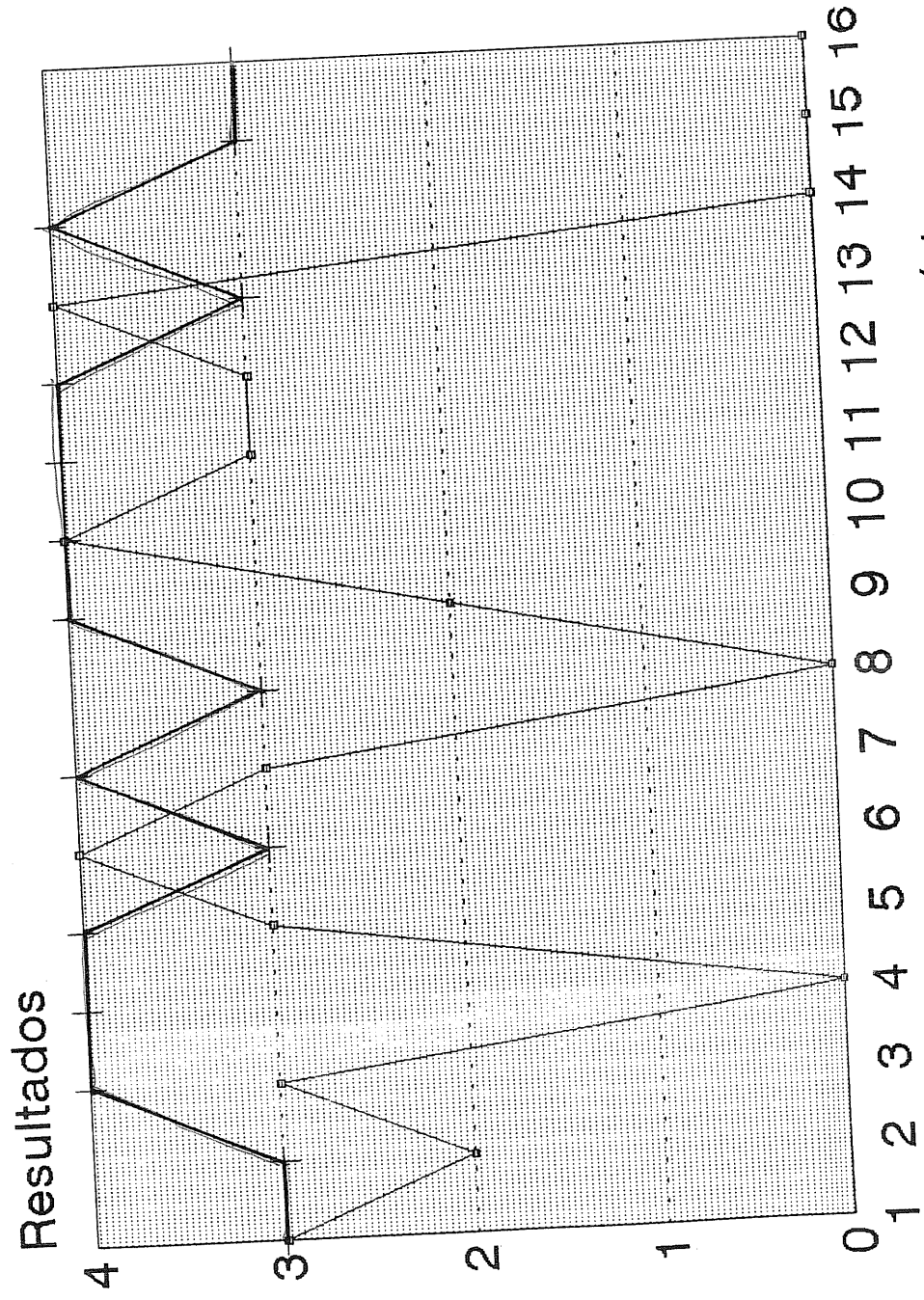
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Miguel



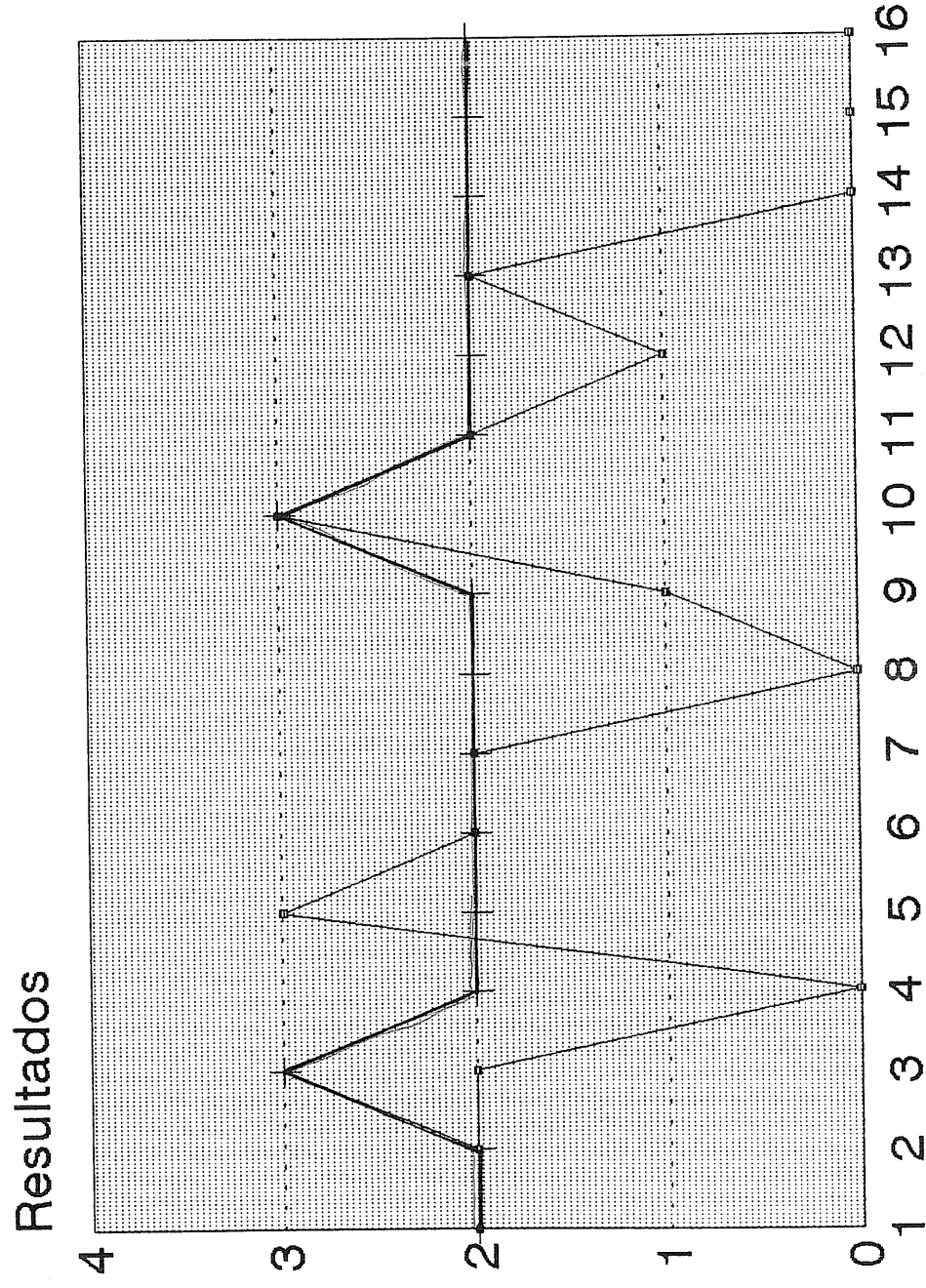
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Lurdes



AUTOSCOPIAS

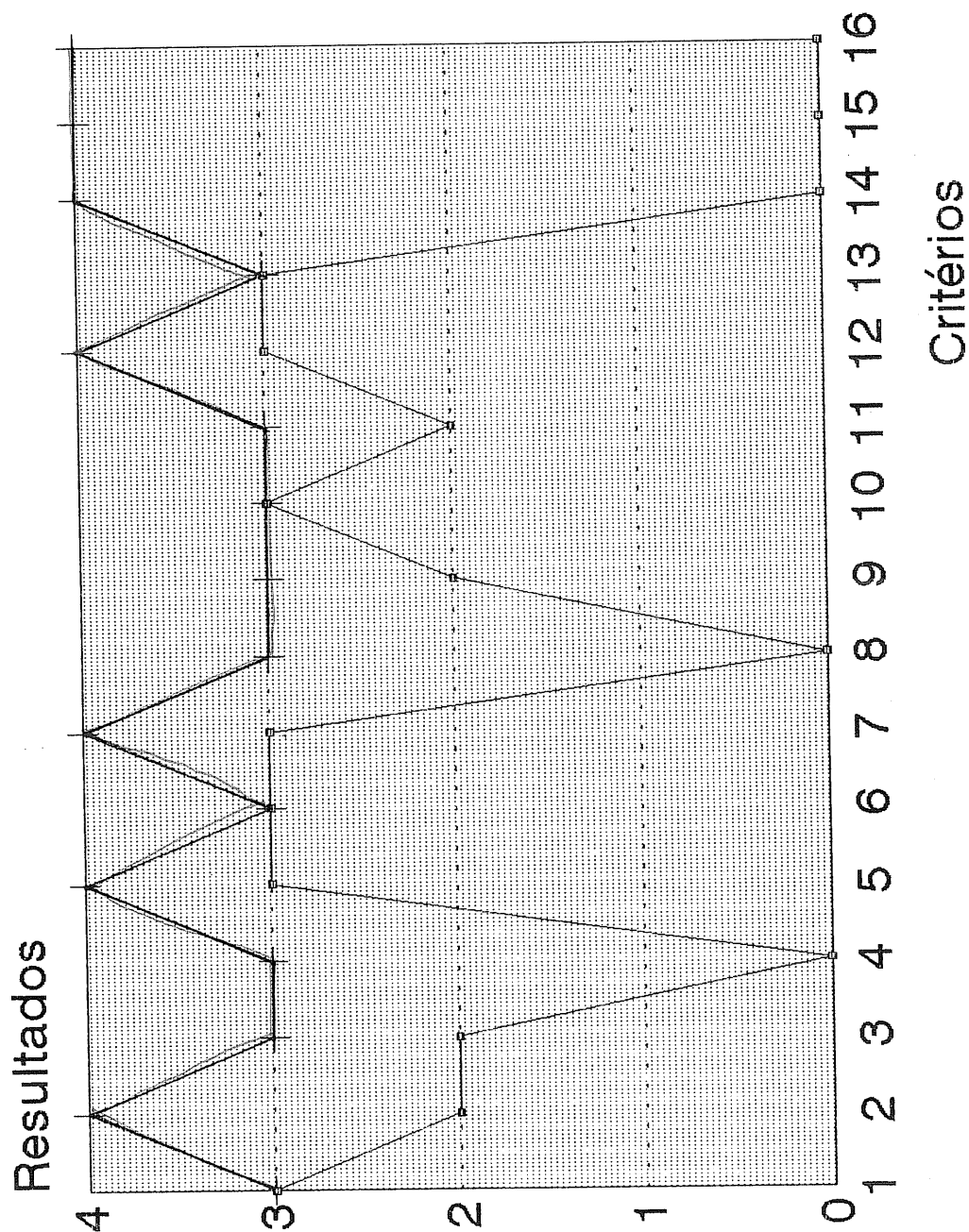
Comparação do Desempenho - Beatriz



Critérios

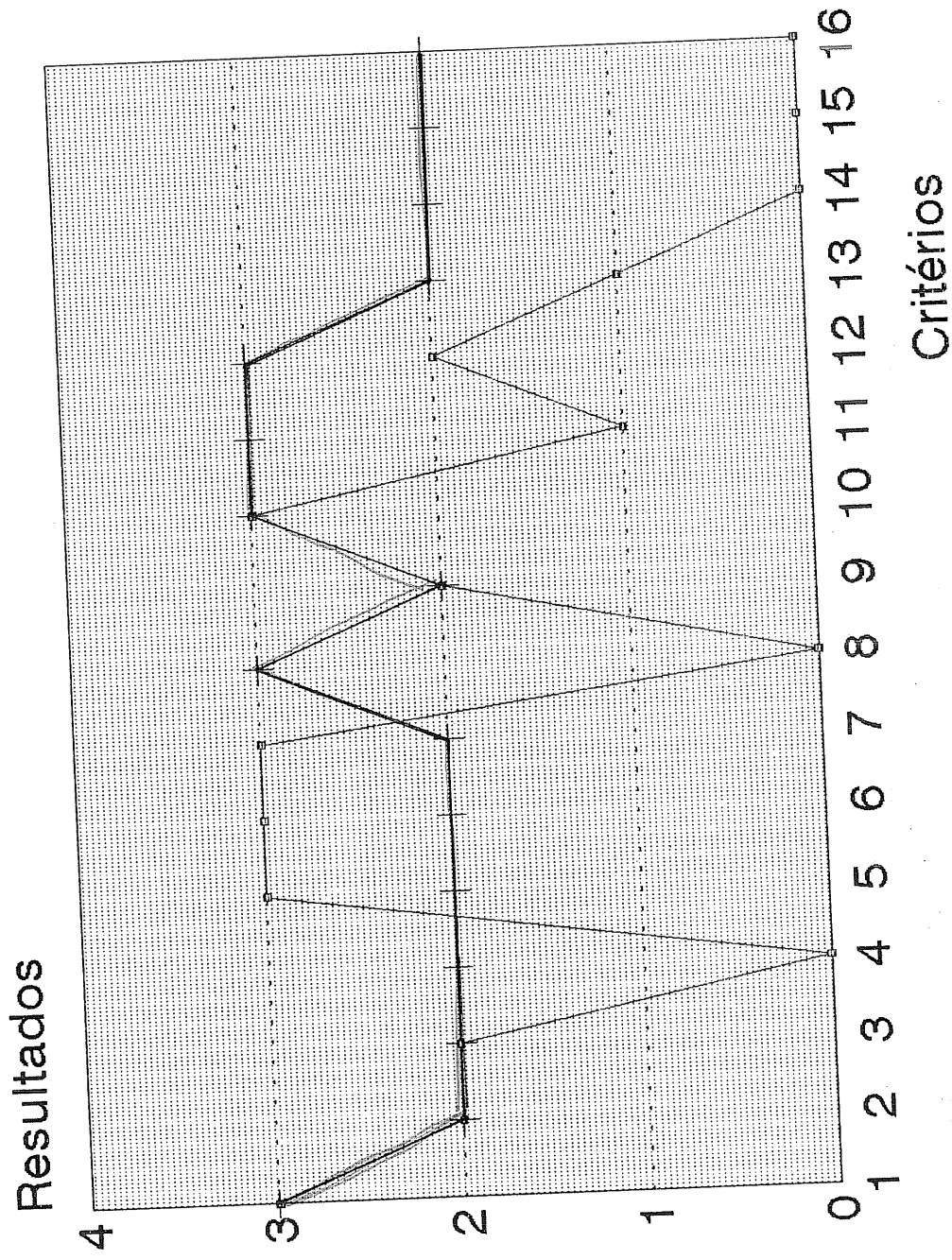
AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - Manuela



AUTOSCOPIAS

Comparação do Desempenho - António



ANEXO M: Questionário “Avaliação Global da Acção”
(contém Questionário de Auto-Avaliação)

AVALIAÇÃO GLOBAL DA ACCÇÃO

**1º Curso de Formação Pedagógica
de Formadores a Distância**

AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

Este questionário, a ser preenchido individualmente por cada participante, visa recolher a informação necessária à avaliação da acção desenvolvida.

Solicitamos que responda o mais sinceramente possível.

Obrigado.

NOME: _____

LOCALIDADE: _____

SEXO: _____

1. IDENTIFICAÇÃO DA ACÇÃO

1.1. Designação

1º Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância

1.2. Data início

1.3. Data final

1.4. Duração

PARA A APRECIACÃO DA ACÇÃO, PROPÕE-SE:

- . Utilização das escala de 1 a 5
- . Indicação do significado dos valores extremos
- . Marcação com um x do quadrado escolhido
- . Utilização do espaço "observações" para informações complementares
- . Utilização de 1 folha A4 se o espaço "observações" for insuficiente

2. PROGRAMA DA ACÇÃO

		1	2	3	4	5	
2.1. Objectivos da Acção	CONFUSOS	☐	☐	☐	☐	☐	MTO CLAROS
2.2. Conteúdo da Acção	INADEQUADO	☐	☐	☐	☐	☐	COMPLET. ADEQUADO
2.3. Utilidade dos Temas	INAPLICÁVEIS	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE APLICÁVEIS
2.4. Adequação da Formação às suas necessidades e expectativas	INADEQUADO	☐	☐	☐	☐	☐	COMPLET. ADEQUADO

OBSERVAÇÕES:

3. METODOLOGIA IMPLEMENTADA

		1	2	3	4	5	
3.1. Estruturação dos Módulos	INADEQUADO	☐	☐	☐	☒	☐	TOTALMENTE ADEQUADO
3.2. Sequência dos Módulos	INADEQUADO	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE ADEQUADO
3.3. Coerência intermodular	INCOERENTE	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE COERENTE
3.4. Articulação de Manuais Teóricos e Videogramas	DESARTICULADO	☐	☐	☐	☒	☐	TOTALMENTE ARTICULADO
3.5. Flexibilidade de conteúdos e locais de aprendizagem	RÍGIDO	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE FLEXÍVEL
3.6. Adequação às diferenças individuais e à disponibilidade de tempo	INADEQUADO	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE ADEQUADO
3.7. Articulação entre as sessões tutoradas, os grupos de trabalho, formação em sala / simulação de sessões de ensino aprendizagem e os trabalhos individuais de estudo e produção didáctica.	DESARTICULADO	☐	☐	☐	☐	☐	TOTALMENTE ARTICULADO

OBSERVAÇÕES:

4.1. MANUAIS

TÍTULO	Tratamento Pedagógico do conteúdo					Estruturação do conteúdo					Linguagem					Criatividade					Classificação Σ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.1.1. Função Formador																									
4.1.2. Psicologia Aprendizagem 1																									
4.1.3. Psicologia Aprendizagem 2																									
4.1.4. A Comunicação																									
4.1.5. Conhecer e Dinamizar o Grupo																									
4.1.6. Objectivos Pedagógicos																									
4.1.7. Avaliação Pedagógica																									
4.1.8. Plano de Sessão																									
4.1.9. Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional																									
4.1.10. Programação da Formação																									
4.1.11. Os Audiovisuais na Formação																									
4.1.12. Método Expositivo																									
4.1.13. Método Interrogativo																									
4.1.14. Método Demonstrativo																									
4.1.15. Métodos Activos																									
4.1.16. Métodos dos Casos																									
4.1.17. Role-Playing																									
4.1.18. Autoscopia																									
4.1.19. Jogos Pedagógicos																									
4.1.20. Técnica Brainstorming																									

4.2. VIDEOGRAMAS

TÍTULO	Tratamento Pedagógico do conteúdo					Estruturação do conteúdo					Linguagem					Criatividade					Classificação Σ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.2.1. Função Formador																									
4.2.2. Psicologia Aprendizagem 1																									
4.2.3. Psicologia Aprendizagem 2																									
4.2.4. A Comunicação																									
4.2.5. Conhecer e Dinamizar o Grupo																									
4.2.6. Objectivos Pedagógicos/Avaliação Pedagógica																									
4.2.7. Plano de Sessão																									
4.2.8. Recursos Humanos e Gestão da Formação																									
4.2.9. Programação da Formação																									
4.2.10. Audiovisuais da Formação																									
4.2.11. Método Expositivo																									
4.2.12. Método Interrogativo																									
4.2.13. Método Demonstrativo																									
4.2.14. Métodos Activos																									
4.2.15. Autoscopia																									
4.2.16. Técnica Brainstorming																									

OBSERVAÇÕES:

5. APOIO PEDAGÓGICO

		1	2	3	4	5	
Apoio dos coordenadores técnico e pedagógico	INEFICAZ	☐	☐	☐	☒	☐	MUITO EFICAZ

6. FUNCIONAMENTO DA ACÇÃO

		1	2	3	4	5	
6.1. Motivação e Participação	AUSENTE	☐	☐	☐	☒	☐	PLENO
6.2. Trabalhos/Exercícios /Actividades	INSUFICIENTE S	☐	☐	☐	☐	☐	CONVENIENTE
6.3. Relacionamento entre participantes	NEGATIVO	☐	☐	☐	☐	☒	MTO ABERTO
6.4. Relacionamento entre participantes e os Formadores em sala	NEGATIVO	☐	☐	☐	☐	☒	MTO ABERTO
6.5. Relacionamento entre os participantes e os formadores no domicílio	NEGATIVO	☐	☐	☐	☐	☒	MTO ABERTO
6.6. Relacionamento entre os participantes e o coordenador	NEGATIVO	☐	☐	☐	☐	☒	MTO ABERTO
6.7. Apoio técnico-administrativo	INEFICAZ	☐	☐	☐	☒	☐	EFICAZ
6.8. Instalações (Sala)	MÁS	☐	☐	☐	☒	☐	EXCELENTES
6.9. Meio Audiovisuais	ESCASSOS	☐	☐	☐	☒	☐	CONVENIENTE S
6.10 Documentação	INADEQUADO	☐	☐	☐	☒	☐	MTO ADEQUADO
6.11. Utilização dos suportes	INADEQUADO	☐	☐	☐	☒	☐	MTO ADEQUADO

OBSERVAÇÕES:

7. ACTUAÇÃO DOS ANIMADORES

(SALA)

[illegible]

OBSERVAÇÕES:

8. SUGESTÕES / CRÍTICAS

8.1. Assuntos considerados mais importantes

8.2. Assuntos a desenvolver mais profundamente

8.3. Outros assuntos a incluir em acções deste tipo

8.4. Aspectos mais positivos na acção

8.5. Aspectos a melhorar

8.6. Numa escala de 1 a 4, que classificação atribui ao curso, na sua globalidade? _____

OBSERVAÇÕES:

9. SUGESTÕES

10. OBSERVAÇÕES FINAIS:

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

1. Em que medida se considera apto(a) para:

1.1.Preparar sessões de ensino-aprendizagem de acordo com objectivos previamente definidos relativamente a uma população-alvo determinada

Não apto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Muito apto

1.2.Desenvolver de forma eficaz os conteúdos das diferentes áreas temáticas do programa:

TEMAS

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.[illegible]

1.3. Avaliar os resultados da aprendizagem, concebendo e aplicando instrumentos de avaliação.

Não apto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Muito apto

1.4. Utilizar e conceber diferentes tipos de auxiliares pedagógicos

Não apto

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Muito apto

2. Atribua uma classificação global dos conhecimentos que adquiriu durante o curso

Insuficientes

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 Muito bons

3. Quando tiver que transferir os conhecimentos adquiridos ao longo do curso para as situações reais do contexto profissional, quais as dificuldades que pensa que irá enfrentar?



OBSERVAÇÕES:

4. MATERIAL PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

4.1. MANUAIS

TÍTULO	Tratamento Pedagógico do conteúdo					Estruturação do conteúdo					Linguagem					Criatividade					Classificação Σ							
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
4.1.1. Função Formador			1	7	8					11	5				8	8			1	1	10	4		1	2	36	25	
4.1.2. Psicologia Aprendizagem 1				13	3					1	11	4			8	8				2	11	3			3	43	18	
4.1.3. Psicologia Aprendizagem 2	1			10	5					1	11	4			10	6				1	12	3		1	2	43	18	
4.1.4. A Comunicação	1	5	5	5	5					4	9	3			2	8	6			4	11	1		1	15	33	15	
4.1.5. Conhecer e Dinamizar o Grupo			1	11	4					1	11	4			10	6				3	12	1			5	44	15	
4.1.6. Objectivos Pedagógicos				9	7						8	8			6	10				1	10	5		1	33	30		
4.1.7. Avaliação Pedagógica				8	8						8	8			6	10					12	4				34	30	
4.1.8. Plano de Sessão			1	7	8						10	6			8	8				2	10	4			3	35	26	
4.1.9. Estratégia de Recursos Humanos e Formação Profissional	3	5	4	4						3	7	6			5	7	3	1	1	6	4	5		4	9	22	18	1
4.1.10. Programação da Formação			2	11	3					2	13	1				9	5				5	10	1			11	43	10
4.1.11. Os Audiovisuais na Formação			1	12	3					2	12	2			2	8	6			1	3	10	2		1	8	42	13
4.1.12. Método Expositivo			2	10	4					3	8	5			1	6	9			3	11	2			9	35	20	
4.1.13. Método Interrogativo			1	13	2						12	4			10	6					14	2				1	49	14
4.1.14. Método Demonstrativo			2	12	2					1	12	3			10	6				2	13	1			5	47	12	
4.1.15. Métodos Activos			1	11	4					3	10	3			10	6				3	9	4			7	40	17	
4.1.16. Métodos dos Casos			2	10	4						1	13	1		1	9	6			2	12	2		1	6	44	13	
4.1.17. Role-Playing			1	12	3					1	13	1			1	11	4			2	13	1			6	49	9	
4.1.18. Autoscopia			2	11	3					2	13	1			1	10	5			3	11	2			7	44	13	
4.1.19. Jogos Pedagógicos			1	11	4						14	2				11	5				12	4			1	68	15	
4.1.20. Técnica Brainstorming											12	4								1	14	1			1	48	15	
TOTAL	3	7	27	199	84	-	4	29	216	71	-	5	17	171	127	1	8	42	222	47			4	24	1158	6328		

4.2. VIDEOGRAMAS

TÍTULO	Tratamento Pedagógico do conteúdo					Estruturação do conteúdo					Linguagem					Criatividade					Classificação Σ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4.2.1. Função Formador		2	10	4			2	10	4			1	11	4			1	1	8	6		1	6	39	18
4.2.2. Psicologia Aprendizagem 1				15	1		1	13	2			1	13	2				1	12	3			3	53	8
4.2.3. Psicologia Aprendizagem 2			1	13	2			13	3			1	13	2				1	14	1			3	53	8
4.2.4. A Comunicação			2	11	3		1	11	4			2	9	5				4	10	2			9	41	14
4.2.5. Conhecer e Dinamizar o Grupo				11	5			11	6				11	5					12	4				45	19
4.2.6. Objectivos Pedagógicos/Avaliação Pedagógica			1	11	4		2	11	3				12	4				2	3	5			5	43	16
4.2.7. Plano de Sessão			2	6	8		3	10	3				9	7				2	8	6			7	33	24
4.2.8. Recursos Humanos e Gestão da Formação		2	11	3			10	6			1	18	6	1			3	8	5			6	37	20	1
4.2.9. Programação da Formação			2	13	1		2	13	1			1	12	3				4	10	2			9	48	7
4.2.10. Audiovisuais da Formação			1	13	2		1	13	2			2	13	1				2	13	1			6	52	6
4.2.11. Método Expositivo				13	3		3	10	3			1	12	3					13	3			4	48	12
4.2.12. Método Interrogativo		2	4	10			1	5	10			2	1	12	1		1	4	10	1			6	14	42
4.2.13. Método Demonstrativo				14	2			13	3			1	13	2				2	12	2			3	52	9
4.2.14. Métodos Activos			2	10	4		1	13	2				11	5				1	13	2			4	47	13
4.2.15. Autoscopia			3	9	4		1	13	2				11	5				3	12	1			7	45	12
4.2.16. Técnica Brainstorming *																									
TOTAL	4	31	162	43		1	32	170	37		3	19	168	50			5	35	161	39		13	117	661	118

OBSERVAÇÕES:

ANEXO M: Relatório Final de Coordenadores e Tutores da Acção

RELATORIO FINAL
dos
Coordenadores/Tutores da Acção

Decorreu de 23 de Setembro de 1993 a 26 de Fevereiro de 1994 o 1º Curso de Formação Pedagógica de Formadores a distância que pretendia que à saída os formandos estivessem "habilitados para preparar, animar e avaliar sessões de ensino-aprendizagem em função de objectivos pedagógicos previamente definidos".

A avaliar pelos resultados, trabalhos apresentados pelos formandos, fichas de apreciação e de avaliação global da acção pode concluir-se que os resultados foram conseguidos.

Importa agora relatar os aspectos mais relevantes passados durante o curso.

Logo no início e após as apresentações os formandos foram informados do modo como ia decorrer a acção; da metodologia a adoptar, do apoio pedagógico, dos diferentes suportes visuais e escritos a serem entregues e dos momentos de avaliação a afectar ao longo do processo formativo.

ACOMPANHAMENTO

No decorrer das visitas de tutoragem, feitas essencialmente pelos signatários, visou-se fundamentalmente:

- . Auscultar a satisfação das expectativas dos formandos em relação ao desenrolar do curso;
- . Eliminar eventuais dúvidas em relação ao material didáctico entregue anteriormente;
- . Preparar para a análise e para o estudo dos diferentes suportes escritos e visuais a tratar;
- . Superar as dificuldades a nível da realização dos trabalhos e eliminar eventuais falhas.

Os acompanhamentos no domicílio foram feitos a cada formando duas vezes por mês, tendo de se registar a simpatia com que os formandos e até mesmo os familiares nos receberam, coincidindo com a entrega de novo material didáctico ou sempre que era entendido haver necessidade de esclarecer algumas dúvidas. Também várias vezes os participantes foram contactados pelo telefone, sempre que os coordenadores o entendiam necessário.

Com estes contactos pretendia-se colmatar algumas dúvidas surgidas durante o estudo dos manuais e o visionamento dos vídeos, que algumas vezes foram vistos em conjunto com os participantes.

A nível da realização dos trabalhos ajudou-se a superar algumas carências e a incentivar para a necessidade de um grande empenhamento, para a qualidade dos mesmos.

TRABALHOS APRESENTADOS

Pode concluir-se com agrado que de uma forma geral os trabalhos apresentados corresponderam aos objectivos inicialmente traçados, quer a nível do rigor científico, da apresentação formal, do domínio dos conteúdos e da sua estruturação lógica, conforme se pode ver nos comentários por nós formulados quando da sua apreciação.

ACOMPANHAMENTO DOS VIDEOS E MANUAIS

Embora se considere que os suportes atingiram um nível bastante razoável, há que ter em conta que os instrumentos produzidos estavam a ser testados e que num curso futuro algumas das sugestões que fomos recolhendo como:

- . maior articulação e complementariedade manual/video
- . maior cuidado a nível da revisão dos manuais, nomeadamente para evitar as gralhas
- . inclusão de bibliografia de modo a permitir aos participantes um aprofundamento dos conteúdos temáticos
- . maior número de situações práticas nos videos
- . revisão de alguns videos de modo a estarem em consonância com os objectivos que se pretendem alcançar com cada um deles,

terão necessariamente de serem levadas em consideração para podermos melhorar a eficácia do nosso trabalho.

COMENTARIOS DOS FORMANDOS

Fomos particularmente sensíveis a alguns dos comentários obtidos através das fichas de apreciação, nomeadamente:

- . só ter sido orçamentado o subsídio de deslocação no início e fim de cada período em que tinham que se deslocar ao local da formação (sala). Não sendo incluído um subsídio para estadia nem para a deslocação diária do local onde pernoitavam para o local da formação;
- . a necessidade de aumentar o tempo de formação em sala e
- . incluir mais uma situação de autoscopia.

ALGUMAS OCORRENCIAS

A necessidade de alterar as datas de fim do curso por duas vezes devido a dificuldades na produção. Refira-se que os actores não estavam sensibilizados para este tipo de temáticas e as filmagens eram mais demoradas do que o esperado.

Também o facto de algum desse trabalho ter sido desenvolvido na quadra do Natal veio contribuir para aquela situação.

CONCLUSÃO

Do que foi dito podemos concluir que o projecto conseguiu um nível de realização bastante satisfatório, no entanto há a considerar a melhoria de alguns suportes escritos e visuais e tentar contemplar um subsídio de estadia para os formandos. Tal é particularmente importante na medida em que se pretende reduzir as assimetrias regionais e facilitar o acesso da informação/formação a zonas geograficamente distantes e permitir que os habitantes das regiões menos desenvolvidas participem em acções o que de outro modo seria impossível.

Os Coordenadores/Tutores

ANEXO O: Ficha de Apreciação - Follow-Up da Acção

**1º CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES A
DISTÂNCIA**

**FOLLOW-UP
DA
ACÇÃO**

FOLLOW-UP DO CURSO

Este questionário, a ser preenchido individualmente por cada ex-participante, visa recolher a informação necessária ao follow-up da acção.

Solicitamos que responda o mais sinceramente possível.

Obrigado.

NOME:

RESIDÊNCIA:
Morada:.....TEL.

TRABALHO:
Empresa:.....
Morada:TEL.

PARA A APRECIACÃO, PROPÕE-SE:

- Utilização das Escalas de 1 a 5
- Indicação do Significado dos Valores Extremos
- Marcação com um X do quadrado escolhido
- Utilização do espaço "Observações" para informações complementares
- Utilização de 1 folha A4 se o espaço "Observações" for insuficiente.

1. APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS (TRANSFERÊNCIA)

1.1. Necessidade de Cursos em Portugal de Formação Pedagógica de Formadores

1 2 3 4 5

Nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muita

1.2. Adequação da Formação Pedagógica de Formadores a Distância

Inadequada ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Complet. Adequada

1.3. Investimento feito no Curso

N. Valeu a Pena ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Valeu MTO Pena

1.4. Contributo do Curso para reduzir as Disparidades Regionais no domínio da Formação Pedagógica de Formadores

Nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevada

1.5. Contibuto do Curso para abrir caminhos a acções de formação em outras áreas

Nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevada

2. GRAU DE ATINGIMENTO DOS OBJECTIVOS

2.1. Objectivos Definidos para a Acção

1 2 3 4 5 MTO

Inadequados ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Adequad

2.2. Correspondência entre os Resultados obtidos após o Curso e os Objectivos perseguidos

Nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Total

2.3. Razoabilidade de custos, em termos de dinheiro e tempo dispendidos, dos resultados obtidos após o curso

Fraca ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevada

2.4. Adequação do tempo de formação aos conteúdos programáticos

Nula ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Elevada

Observações:

.....

.....

.....

3. EFEITOS NÃO ESPERADOS

3.1. Existiram efeitos que não esperava (pessoais e/ou profissionais) como resultado das competências que adquiriu durante o curso? Se sim, desenvolva.

.....

.....

.....

.....

4. MUDANÇA DE SITUAÇÃO PROFISSIONAL

4.1. Mudou de situação profissional após o curso? O que fazia profissionalmente antes do curso e o que faz agora?

.....

.....

.....

.....

4.2. Se mudou de situação profissional, encontra-se presentemente a desenvolver alguma actividade relacionada directamente com as competências adquiridas no curso? Qual?

.....

.....

.....

.....

4.3. Quais são as principais dificuldades que tem sentido?

.....

.....

.....

.....

4.4. Se não mudou de situação profissional, considera que o curso não valeu a pena?

.....

.....

.....

.....

Observações:

.....

.....

.....

.....

5. SUGESTÕES

5.1. Passados estes meses, que sugestões gostaria de dar à equipa responsável pelo curso no sentido do seu aperfeiçoamento futuro?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Maria Helena Antunes
R. Conselheiro Lopo Vaz,
Lote D, 4º B
1800 Lisboa

Caro Colega:

A fim de terminarmos a avaliação do 1º Curso de Formação Pedagógica de Formadores a Distância necessitamos de obter dados relativos à etapa do Follow-Up da acção.

Solicito-lhe que, o mais rapidamente possível, me devolva o questionário em anexo no envelope junto, a fim de podermos tratar os dados relativos à referida etapa de avaliação.

Lisboa, 25 de Maio de 1994

Com os melhores cumprimentos e
o meu agradecimento antecipado

Maria Helena Antunes

ANEXO^P: Dados referentes à Avaliação da Eficácia do Modelo

	"T"	P	"T"	P
1.Domínio Assunto	1.861	0.083	1.464	0.164
2.Def.Objectivos	4.858	0	5.653	0
3.Plano Sessão	4.858	0	5.839	0
4.Prep.Aux.Pedag.	14.608	0	7.390	0
5.Comunicação Object.	1.431	0.173	5.975	0
6.Motivação	1.321	0.206	7.000	0
7.Inter.Grupo	3	0.009	4.392	0.001
8.Util.Aux.Pedag.	11.816	0	7.746	0
9.Metodos Escolhidos	6.343	0	7.319	0
10.Capac.Expressão	3.873	0.002	4.392	0.001
11.Auto-Confiança	8.174	0	6.455	0
12.Postura	8.51	0	8.660	0
13.Controlo Tempo	2.905	0.011	5.477	0
14.Instrum.Aval.	8.199	0	12.011	0
15.Verif.Res.	10.115	0	10.247	0
16.Com.Res.Aprend.	7.737	0	9.944	0

1. Donímio do Assunto

AL OBSERVATIONS: 16

	DA2	DA1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	2.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.063	2.875
VARIANCE	0.329	0.117
STANDARD DEV	0.574	0.342

PAIRED SAMPLES T-TEST ON DA2 VS DA1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.188

SD DIFFERENCE = 0.403

T = 1.861 DF = 15 PROB = 0.083

2. Definição de Objectivos

TOTAL OBSERVATIONS: 16

	DO2	DO1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	2.938	2.000
VARIANCE	0.729	0.133
STANDARD DEV	0.854	0.365

F = 5.481

PAIRED SAMPLES T-TEST ON DO2 VS DO1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.938

SD DIFFERENCE = 0.772

T = 4.858 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

3. PLANO DE SESSÃO

	PS2	PS1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.125	2.188
VARIANCE	0.517	0.296
STANDARD DEV	0.719	0.544

PAIRED SAMPLES T-TEST ON PS2 VS PS1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.938
SD DIFFERENCE = 0.772
T = 4.858 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

4. ~~PREPARAÇÃO~~ AUXILIARES PEDAGÓGICAS

	PAP2	PAP1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	0.000
MAXIMUM	4.000	1.000
MEAN	3.000	0.375
VARIANCE	0.667	0.250
STANDARD DEV	0.816	0.500

PAIRED SAMPLES T-TEST ON PAP2 VS PAP1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.625
SD DIFFERENCE = 0.719
T = 14.608 DF = 15 PROB = 0.000

AL OBSERVATIONS: 16

5. Communicative objectives

	CO2	CO1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	2.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.063	2.750
VARIANCE	0.729	0.200
STANDARD DEV	0.854	0.447

F = 3.643

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CO2 VS CO1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.313
SD DIFFERENCE = 0.873
T = 1.431 DF = 15 PROB = 0.173

TOTAL OBSERVATIONS: 16

6. Motivational

	MOT2	MOT1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	2.750	2.438
VARIANCE	0.733	0.529
STANDARD DEV	0.856	0.727

F = 3.86

PAIRED SAMPLES T-TEST ON MOT2 VS MOT1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.313
SD DIFFERENCE = 0.946
T = 1.321 DF = 15 PROB = 0.206

TOTAL OBSERVATIONS: 16

7. Interacción e/o Grupo

	IG2	IG1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.063	2.313
VARIANCE	0.863	0.363
STANDARD DEV	0.929	0.602

F = 2377

PAIRED SAMPLES T-TEST ON IG2 VS IG1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.750
SD DIFFERENCE = 1.000
T = 3.000 DF = 15 PROB = 0.009

TOTAL OBSERVATIONS: 16

8. Utilización Auxiliares Pedagógicas

	UAP2	UAP1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	0.000
MAXIMUM	4.000	2.000
MEAN	3.000	0.250
VARIANCE	0.533	0.333
STANDARD DEV	0.730	0.577

T = 1.607

PAIRED SAMPLES T-TEST ON UAP2 VS UAP1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.750
SD DIFFERENCE = 0.931
T = 11.816 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

9. Netos Escalinas

	MET2	MET1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	2.000
MEAN	2.938	1.313
VARIANCE	0.729	0.229
STANDARD DEV	0.854	0.479

PAIRED SAMPLES T-TEST ON MET2 VS MET1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.625
SD DIFFERENCE = 1.025
T = 6.343 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

10. Casanova de Calpates

	CE2	CE1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	3.000	2.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	3.500	3.000
VARIANCE	0.267	0.267
STANDARD DEV	0.516	0.516

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CE2 VS CE1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.500
SD DIFFERENCE = 0.516
T = 3.873 DF = 15 PROB = 0.002

TOTAL OBSERVATIONS: 16

11. AUTO-CONFIDENCE

	AC2	AC1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.438	1.688
VARIANCE	0.396	0.496
STANDARD DEV	0.629	0.704

T = 1.253

PAIRED SAMPLES T-TEST ON AC2 VS AC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.750
SD DIFFERENCE = 0.856
T = 8.174 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

12. POSTURE

	P2	P1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	3.438	1.750
VARIANCE	0.529	0.600
STANDARD DEV	0.727	0.775

T = 1.134

PAIRED SAMPLES T-TEST ON P2 VS P1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.688
SD DIFFERENCE = 0.793
T = 8.510 DF = 15 PROB = 0.000

AL OBSERVATIONS: 16

13. CONTROLO DO TEMPO

	CT2	CT1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	2.688	2.000
VARIANCE	0.363	0.800
STANDARD DEV	0.602	0.894

F = 2.204

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CT2 VS CT1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.688
SD DIFFERENCE = 0.946
T = 2.905 DF = 15 PROB = 0.011

14. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

TOTAL OBSERVATIONS: 16

	IA2	IA1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	0.000
MAXIMUM	4.000	3.000
MEAN	2.938	0.188
VARIANCE	1.263	0.563
STANDARD DEV	1.124	0.750

F = 2.243

PAIRED SAMPLES T-TEST ON IA2 VS IA1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.750
SD DIFFERENCE = 1.342
T = 8.199 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

15. VERIFICATION RESULTS

	VR2	VR1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	0.000
MAXIMUM	4.000	0.000
MEAN	2.438	0.000
VARIANCE	0.929	0.000
STANDARD DEV	0.964	0.000

PAIRED SAMPLES T-TEST ON VR2 VS VR1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.438
SD DIFFERENCE = 0.964
T = 10.115 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

16. COMMUNICATION RESULTS
SPREADSHEET

	CRA2	CRA1
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	0.000
MAXIMUM	4.000	2.000
MEAN	2.438	0.125
VARIANCE	1.063	0.250
STANDARD DEV	1.031	0.500

T: 4.252

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CRA2 VS CRA1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.313
SD DIFFERENCE = 1.195
T = 7.737 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

1. Domínio do Assento

	DAC1	DAC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	2.000	2.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	3.188	3.313
VARIANCE	0.429	0.496
STANDARD DEV	0.655	0.704

PAIRED SAMPLES T-TEST ON DAC2 VS DAC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.125
SD DIFFERENCE = 0.342
T = 1.464 DF = 15 PROB = 0.164

TOTAL OBSERVATIONS: 16

2. Definição de Objectivos

	DOC1	DOC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	1.875	2.750
STANDARD DEV	0.719	0.683

PAIRED SAMPLES T-TEST ON DOC2 VS DOC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.875
SD DIFFERENCE = 0.619
T = 5.653 DF = 15 PROB = 0.000

3. Plano de dados

TOTAL OBSERVATIONS: 16

	PSC1	PSC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	1.875	3.125
STANDARD DEV	0.806	0.500

PAIRED SAMPLES T-TEST ON PSC2 VS PSC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.250
SD DIFFERENCE = 0.856
T = 5.839 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

4. Prepara Avaliacao Pedag.

	PAPC1	PAPC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	1.063	2.875
STANDARD DEV	1.124	0.500

PAIRED SAMPLES T-TEST ON PAPC2 VS PAPC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.813
SD DIFFERENCE = 0.981
T = 7.390 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

5. Communication deficit

	COC1	COC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	2.375	3.188
STANDARD DEV	0.619	0.544

PAIRED SAMPLES T-TEST ON COC2 VS COC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.813
SD DIFFERENCE = 0.544
T = 5.975 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

6. Noting

	MOTC1	MOTC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	2.125	3.000
STANDARD DEV	0.719	0.730

PAIRED SAMPLES T-TEST ON MOTC2 VS MOTC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.875

SD DIFFERENCE = 0.500
T = 7.000 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

7. Intensity of G-b

	IGC1	IGC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	2.188	2.938
STANDARD DEV	0.911	0.772

AIRER SAMPLES T-TEST ON IGC2 VS IGC1 WITH 16 CASES
MEAN DIFFERENCE = 0.750
SD DIFFERENCE = 0.683
T = 4.392 DF = 15 PROB = 0.001

TOTAL OBSERVATIONS: 16

8. Utilization of Aerials
Reduction

	UAPC1	UAPC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	0.938	2.938
STANDARD DEV	1.124	0.574

PAIRED SAMPLES T-TEST ON UAPC2 VS UAPC1 WITH 16 CASES
MEAN DIFFERENCE = 2.000
SD DIFFERENCE = 1.033
T = 7.746 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

9. Metodo Escollido

	METC1	METC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	1.750	3.000
STANDARD DEV	0.775	0.516

PAIRED SAMPLES T-TEST ON METC2 VS METC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.250
SD DIFFERENCE = 0.683
T = 7.319 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

10. Metodo de Expresados

	CEC1	CEC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	2.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	2.813	3.375
STANDARD DEV	0.655	0.619

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CEC2 VS CEC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 0.563
SD DIFFERENCE = 0.512
T = 4.392 DF = 15 PROB = 0.001

OBSERVATIONS:

16

12 Potura

	PC1	PC2
CASES	16	16
MINIMUM	1.000	2.000
MAXIMUM	3.000	4.000
MEAN	1.688	2.938
STANDARD DEV	0.704	0.574

D SAMPLES T-TEST ON PC2 VS PC1 WITH 16 CASES
 DIFFERENCE = 1.250
 DIFFERENCE = 0.577
 8.660 DF = 15 PROB = 0.000

TAL OBSERVATIONS: 16

11 Auto Confamp

	ACC1	ACC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	2.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	1.750	3.000
STANDARD DEV	0.931	0.365

AIRED SAMPLES T-TEST ON ACC2 VS ACC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.250
SD DIFFERENCE = 0.775
= 6.455 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

13. Anterior de Rele

	CTC1	CTC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	1.000	1.000
MAXIMUM	4.000	4.000
MEAN	1.875	2.875
STANDARD DEV	0.885	0.806

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CTC2 VS CTC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 1.000
SD DIFFERENCE = 0.730
T = 5.477 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

14 Testamento Ariz

	IAC1	IAC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	2.000
MAXIMUM	2.000	4.000
MEAN	0.125	3.000
STANDARD DEV	0.500	0.816

PAIRED SAMPLES T-TEST ON IAC2 VS IAC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.875

SD DIFFERENCE = 0.957
T = 12.011 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

15 Verifop Result

	VRC1	VRC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	1.000
MAXIMUM	2.000	4.000
MEAN	0.125	2.750
STANDARD DEV	0.500	0.775

PAIRED SAMPLES T-TEST ON VRC2 VS VRC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.625
SD DIFFERENCE = 1.025
T = 10.247 DF = 15 PROB = 0.000

TOTAL OBSERVATIONS: 16

16 Comuicop
Resulten
Aper di + ger

	CRAC1	CRAC2
N OF CASES	16	16
MINIMUM	0.000	1.000
MAXIMUM	2.000	4.000
MEAN	0.125	2.688
STANDARD DEV	0.500	0.793

PAIRED SAMPLES T-TEST ON CRAC2 VS CRAC1 WITH 16 CASES

MEAN DIFFERENCE = 2.563
SD DIFFERENCE = 1.031
T = 9.944 DF = 15 PROB = 0.000

OBSERVATIONS: 16

	DAC1	DAC2	DOC1	DOC2	PSC1
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.429	0.496	0.517	0.467	0.650
	PSC2	PAPC1	PAPC2	COC1	COC2
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.250	1.263	0.250	0.383	0.296
	MOTC1	MOTC2	IGC1	IGC2	UAPC1
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.517	0.533	0.829	0.596	1.263
	UAPC2	METC1	METC2	CEC1	CEC2
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.329	0.600	0.267	0.429	0.383
	ACC1	ACC2	PC1	PC2	CTC1
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.867	0.133	0.496	0.329	0.783
	CTC2				
CASES	16				
ANCE	0.650				

OBSERVATIONS: 16

	IA1	IA2	VR1	VR2	CRA1
F CASES	16	16	16	16	16
IMUM	0.000	2.000	0.000	1.000	0.000
IMUM	2.000	4.000	2.000	4.000	2.000
N	0.125	3.000	0.125	2.750	0.125
NDARD DEV	0.500	0.816	0.500	0.775	0.500

CRA2

CASES	16
UM	1.000
UM	4.000
	2.688
ARD DEV	0.793

OBSERVATIONS: 16

	IA1	IA2	VR1	VR2	CRA1
CASES	16	16	16	16	16
ANCE	0.250	0.667	0.250	0.600	0.250

CRA2

CASES	16
ANCE	0.629

COMPARAÇÃO DAS DISTRIBUIÇÕES DOS RESULTADOS ENTRE O GRUPO I E O GRUPO II

Autoscopia I Autoscopia II

06/05/2007 08:00:00

06/05/2007 08:00:00

"T" P "T" P

1. Domínio Assunto	-1.692	0.104	-1.101	0.280
2. Def. Objectivos	0.620	0.541	0.686	0.498
3. Plano Sessão	1.285	0.210	0.000	1.000
4. Prep. Aux. Pedag.	-2.236	0.036	0.522	0.606
5. Comunicação Object.	1.964	0.060	-0.494	0.626
6. Motivação	1.222	0.231	-0.889	0.382
7. Inter. Grupo	0.458	0.651	0.414	0.682
8. Util. Aux. Pedag.	-2.177	0.040	0.269	0.790
9. Metodos Escolhidos	-1.922	0.064	-0.251	0.804
10. Capac. Expressão	0.899	0.376	0.620	0.540
11. Auto-Confiança	-0.214	0.832	2.406	0.024
12. Postura	0.239	0.813	2.159	0.039
13. Controlo Tempo	0.397	0.694	-0.745	0.462
14. Instrum. Aval.	0.277	0.784	-0.180	0.858
15. Verif. Res.	-1.000	0.333	-1.011	0.321
16. Com. Res. Aprend.	0.000	1.000	-0.769	0.448

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON AC1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	1.688	0.704
2.000	16	1.750	0.931

SEPARATE VARIANCES T = -0.214 DF = 27.9 PROB = 0.832
 POOLED VARIANCES T = -0.214 DF = 30 PROB = 0.832

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON AC2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.438	0.629
2.000	16	3.000	0.365

SEPARATE VARIANCES T = 2.406 DF = 24.1 PROB = 0.024
 POOLED VARIANCES T = 2.406 DF = 30 PROB = 0.023

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CE1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.000	0.516
2.000	16	2.813	0.655

SEPARATE VARIANCES T = 0.899 DF = 28.4 PROB = 0.376
 POOLED VARIANCES T = 0.899 DF = 30 PROB = 0.376

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CE2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.500	0.516
2.000	16	3.375	0.619

SEPARATE VARIANCES T = 0.620 DF = 29.1 PROB = 0.540
 POOLED VARIANCES T = 0.620 DF = 30 PROB = 0.540

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CO1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.750	0.447
2.000	16	2.375	0.619

SEPARATE VARIANCES T = 1.964 DF = 27.3 PROB = 0.060
 POOLED VARIANCES T = 1.964 DF = 30 PROB = 0.059

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CO2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.063	0.854

2.000	16	3.188	0.544	
SEPARATE VARIANCES T =		-0.494 DF =	25.5 PROB =	0.626
POOLED VARIANCES T =		-0.494 DF =	30 PROB =	0.625

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CRA1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	0.125	0.500
2.000	16	0.125	0.500

SEPARATE VARIANCES T =	0.000 DF =	30.0 PROB =	1.000
POOLED VARIANCES T =	0.000 DF =	30 PROB =	1.000

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CRA2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.438	1.031
2.000	16	2.688	0.793

SEPARATE VARIANCES T =	-0.769 DF =	28.2 PROB =	0.448
POOLED VARIANCES T =	-0.769 DF =	30 PROB =	0.448

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CT1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.000	0.894
2.000	16	1.875	0.885

SEPARATE VARIANCES T =	0.397 DF =	30.0 PROB =	0.694
POOLED VARIANCES T =	0.397 DF =	30 PROB =	0.694

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON CT2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.688	0.602
2.000	16	2.875	0.806

SEPARATE VARIANCES T =	-0.745 DF =	27.8 PROB =	0.462
POOLED VARIANCES T =	-0.745 DF =	30 PROB =	0.462

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON DA1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.875	0.342
2.000	16	3.188	0.655

SEPARATE VARIANCES T =	-1.692 DF =	22.6 PROB =	0.104
POOLED VARIANCES T =	-1.692 DF =	30 PROB =	0.101

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON DA2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.063	0.574
2.000	16	3.313	0.704

SEPARATE VARIANCES T = -1.101 DF = 28.8 PROB = 0.280
 POOLED VARIANCES T = -1.101 DF = 30 PROB = 0.280

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON DO1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.000	0.365
2.000	16	1.875	0.719

SEPARATE VARIANCES T = 0.620 DF = 22.3 PROB = 0.541
 POOLED VARIANCES T = 0.620 DF = 30 PROB = 0.540

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON DO2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.938	0.854
2.000	16	2.750	0.683

SEPARATE VARIANCES T = 0.686 DF = 28.6 PROB = 0.498
 POOLED VARIANCES T = 0.686 DF = 30 PROB = 0.498

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON IA1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	0.188	0.750
2.000	16	0.125	0.500

SEPARATE VARIANCES T = 0.277 DF = 26.1 PROB = 0.784
 POOLED VARIANCES T = 0.277 DF = 30 PROB = 0.783

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON IA2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.938	1.124
2.000	16	3.000	0.816

SEPARATE VARIANCES T = -0.180 DF = 27.4 PROB = 0.858
 POOLED VARIANCES T = -0.180 DF = 30 PROB = 0.858

INDEPENDENT SAMPLES T-TEST ON IG1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.313	0.602

2.000 16 2.188 0.911
 RATE VARIANCES T = 0.458 DF = 26.0 PROB = 0.651
 POOLED VARIANCES T = 0.458 DF = 30 PROB = 0.650

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON IG2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.063	0.929
2.000	16	2.938	0.772

SEPARATE VARIANCES T = 0.414 DF = 29.0 PROB = 0.682
 POOLED VARIANCES T = 0.414 DF = 30 PROB = 0.682

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON MET1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	1.313	0.479
2.000	16	1.750	0.775

SEPARATE VARIANCES T = -1.922 DF = 25.0 PROB = 0.066
 POOLED VARIANCES T = -1.922 DF = 30 PROB = 0.064

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON MET2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.938	0.854
2.000	16	3.000	0.516

SEPARATE VARIANCES T = -0.251 DF = 24.7 PROB = 0.804
 POOLED VARIANCES T = -0.251 DF = 30 PROB = 0.804

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON MOT1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.438	0.727
2.000	16	2.125	0.719

SEPARATE VARIANCES T = 1.222 DF = 30.0 PROB = 0.231
 POOLED VARIANCES T = 1.222 DF = 30 PROB = 0.231

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON MOT2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.750	0.856
2.000	16	3.000	0.730

SEPARATE VARIANCES T = -0.889 DF = 29.3 PROB = 0.382
 POOLED VARIANCES T = -0.889 DF = 30 PROB = 0.381

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON P1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	1.750	0.775
2.000	16	1.688	0.704

SEPARATE VARIANCES T = 0.239 DF = 29.7 PROB = 0.813
 POOLED VARIANCES T = 0.239 DF = 30 PROB = 0.813

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON P2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.438	0.727
2.000	16	2.938	0.574

SEPARATE VARIANCES T = 2.159 DF = 28.5 PROB = 0.039
 POOLED VARIANCES T = 2.159 DF = 30 PROB = 0.039

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON PAP1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	0.375	0.500
2.000	16	1.063	1.124

SEPARATE VARIANCES T = -2.236 DF = 20.7 PROB = 0.036
 POOLED VARIANCES T = -2.236 DF = 30 PROB = 0.033

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON PAP2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.000	0.816
2.000	16	2.875	0.500

SEPARATE VARIANCES T = 0.522 DF = 24.9 PROB = 0.606
 POOLED VARIANCES T = 0.522 DF = 30 PROB = 0.605

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON PS1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.188	0.544
2.000	16	1.875	0.806

SEPARATE VARIANCES T = 1.285 DF = 26.3 PROB = 0.210
 POOLED VARIANCES T = 1.285 DF = 30 PROB = 0.209

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON PS2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.125	0.719
2.000	16	3.125	0.500

SEPARATE VARIANCES T = -0.000 DF = 26.8 PROB = 1.000
 POOLED VARIANCES T = -0.000 DF = 30 PROB = 1.000

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON UAP1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	0.250	0.577
2.000	16	0.938	1.124

SEPARATE VARIANCES T = -2.177 DF = 22.4 PROB = 0.040
 POOLED VARIANCES T = -2.177 DF = 30 PROB = 0.037

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON UAP2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	3.000	0.730
2.000	16	2.938	0.574

SEPARATE VARIANCES T = 0.269 DF = 28.4 PROB = 0.790
 POOLED VARIANCES T = 0.269 DF = 30 PROB = 0.790

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON VR1 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	0.000	0.000
2.000	16	0.125	0.500

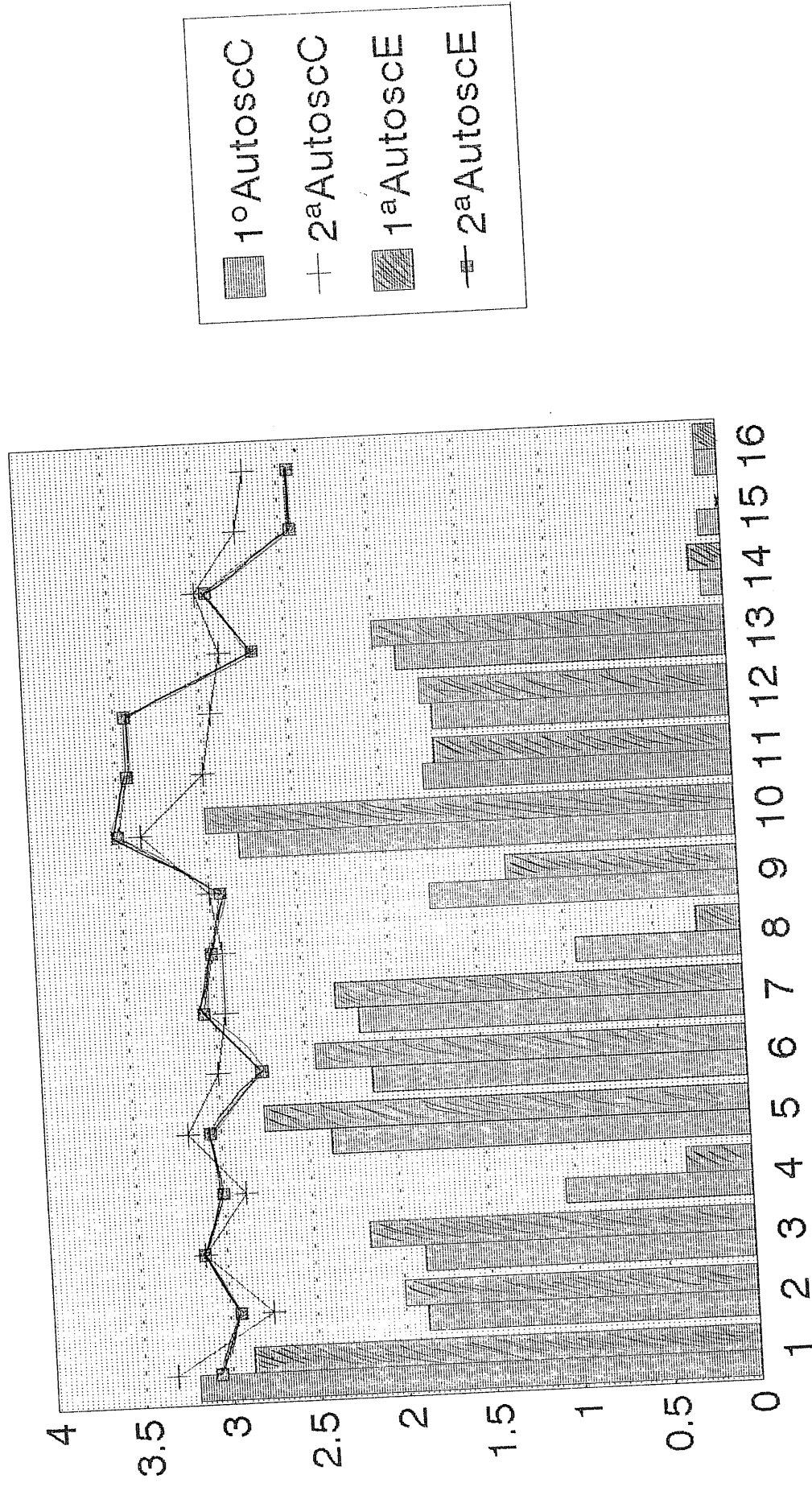
INSUFFICIENT DATA FOR TEST

DEPENDENT SAMPLES T-TEST ON VR2 GROUPED BY GRUPO

GROUP	N	MEAN	SD
1.000	16	2.438	0.964
2.000	16	2.750	0.775

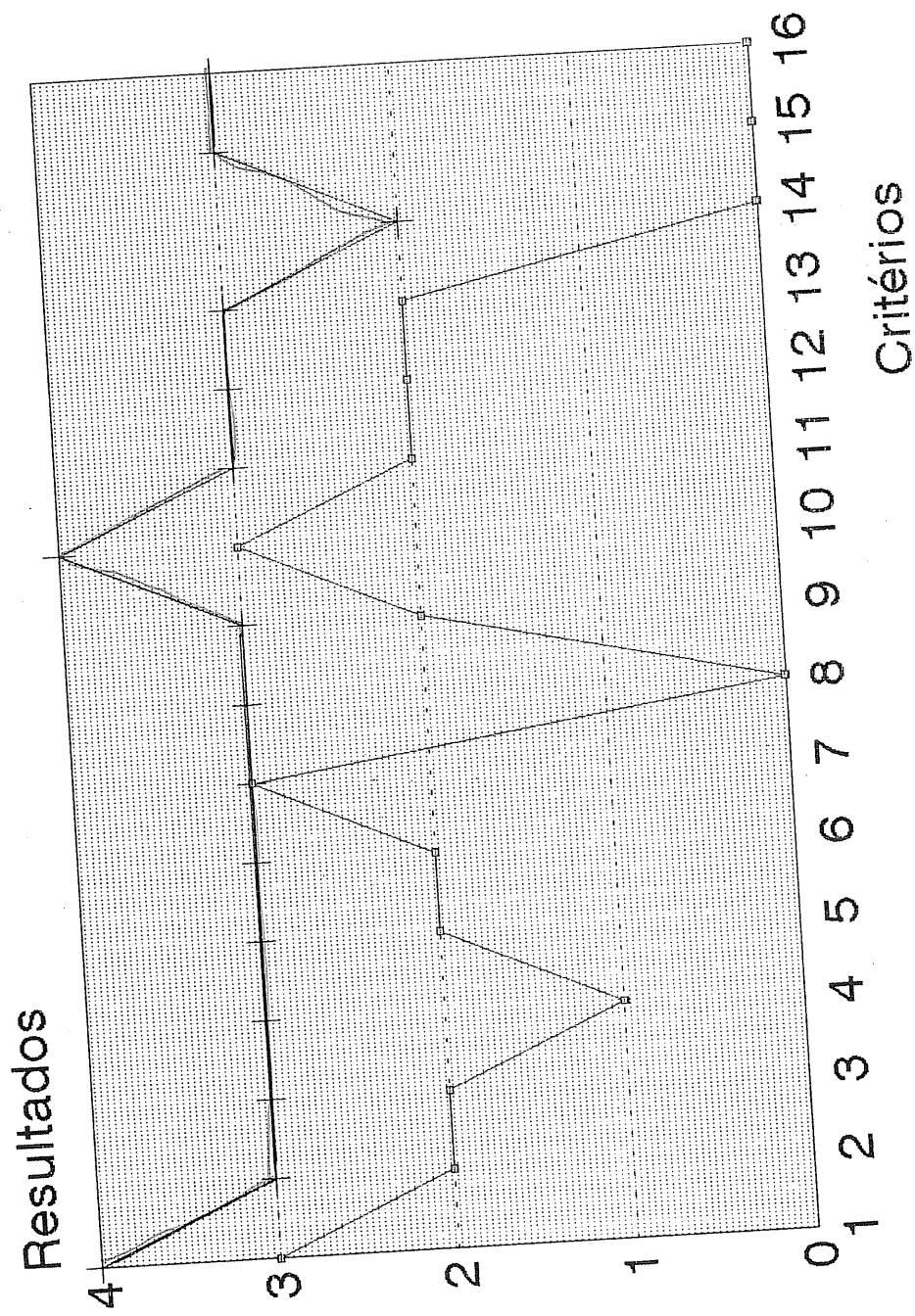
SEPARATE VARIANCES T = -1.011 DF = 28.7 PROB = 0.321
 POOLED VARIANCES T = -1.011 DF = 30 PROB = 0.320

COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO - GRUPOS

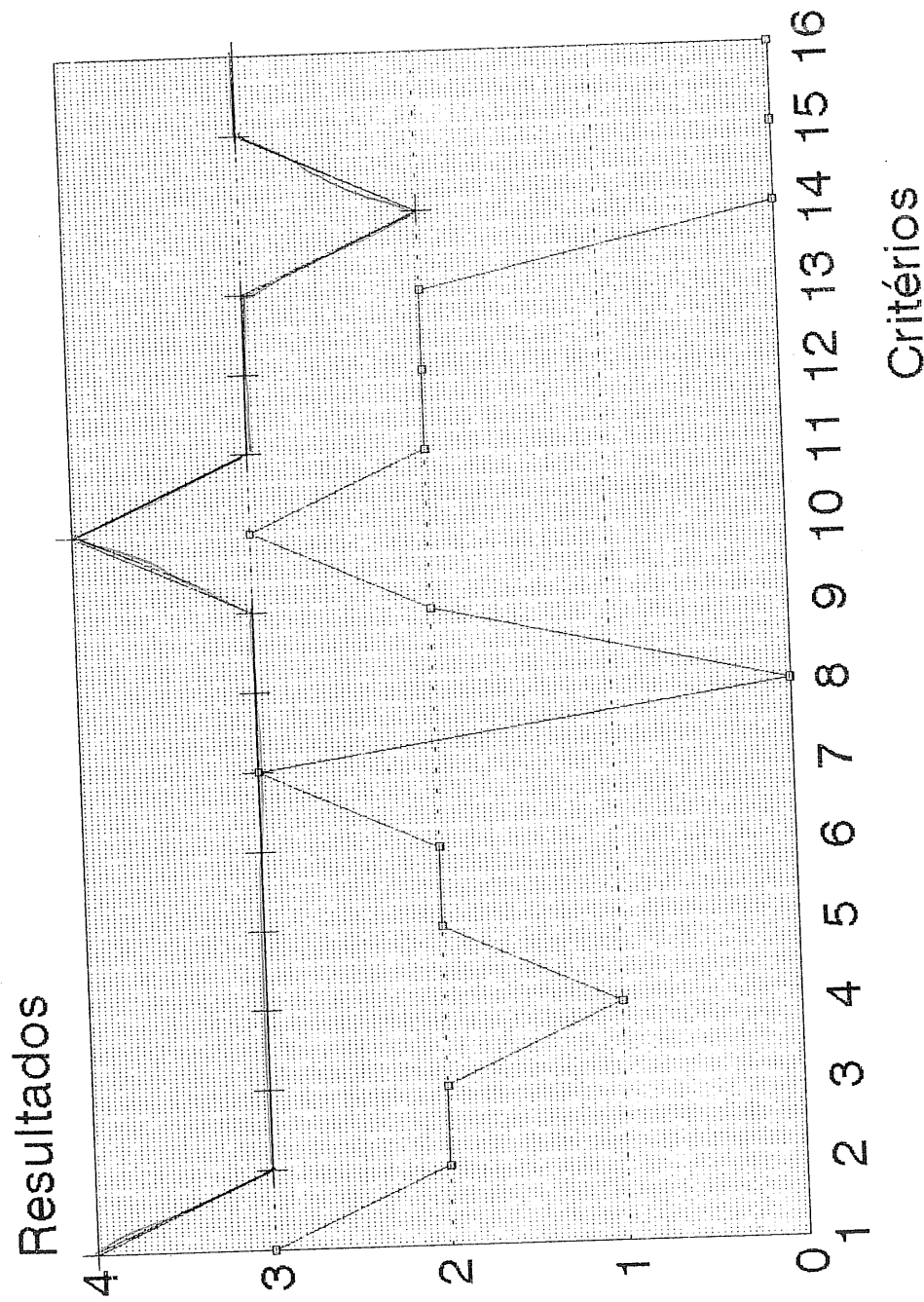


Grupo Experimental/Grupo Controlo

COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO - MÁRIO

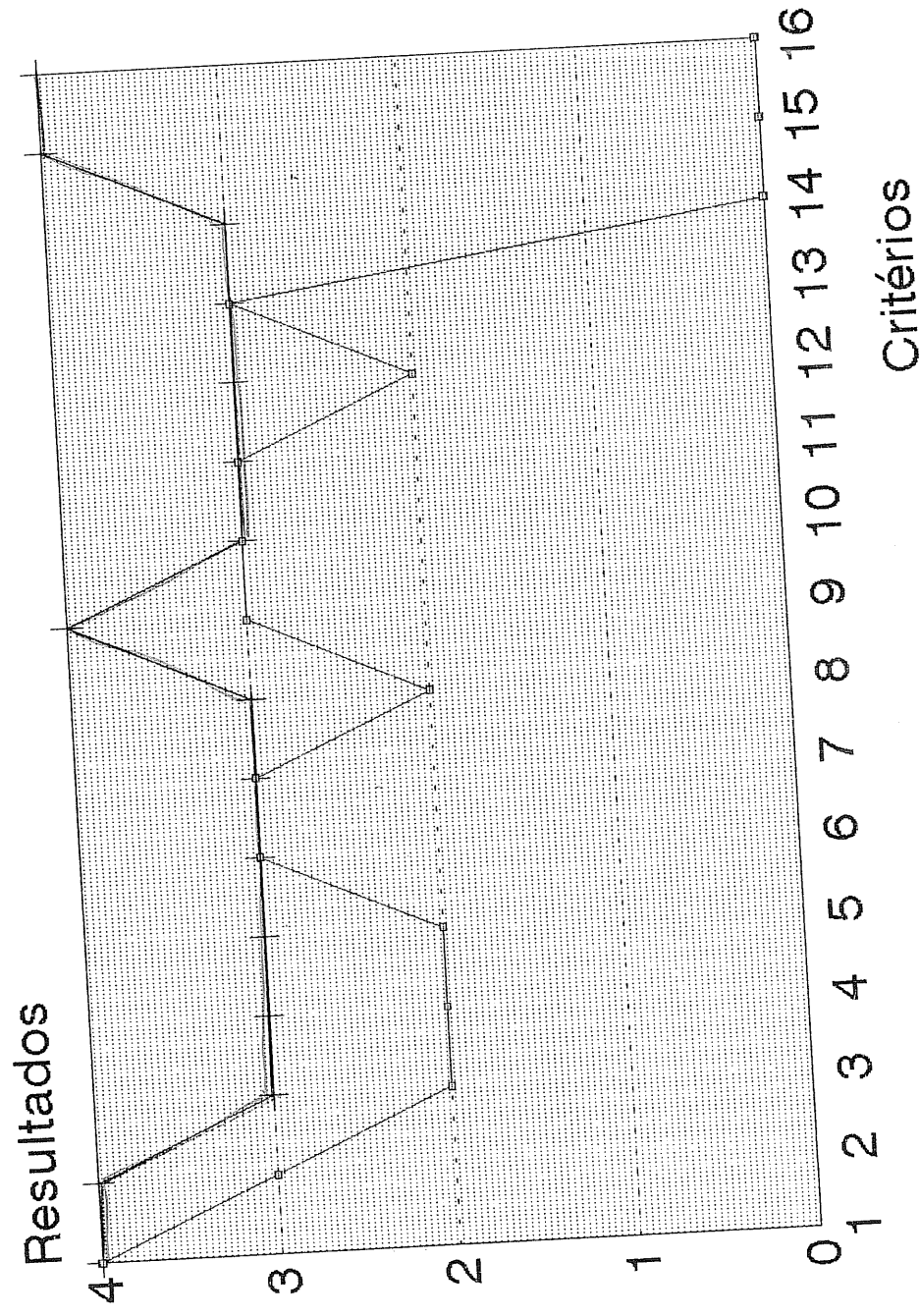


COMPARAÇÃO DO DESEMPENHO - Helder

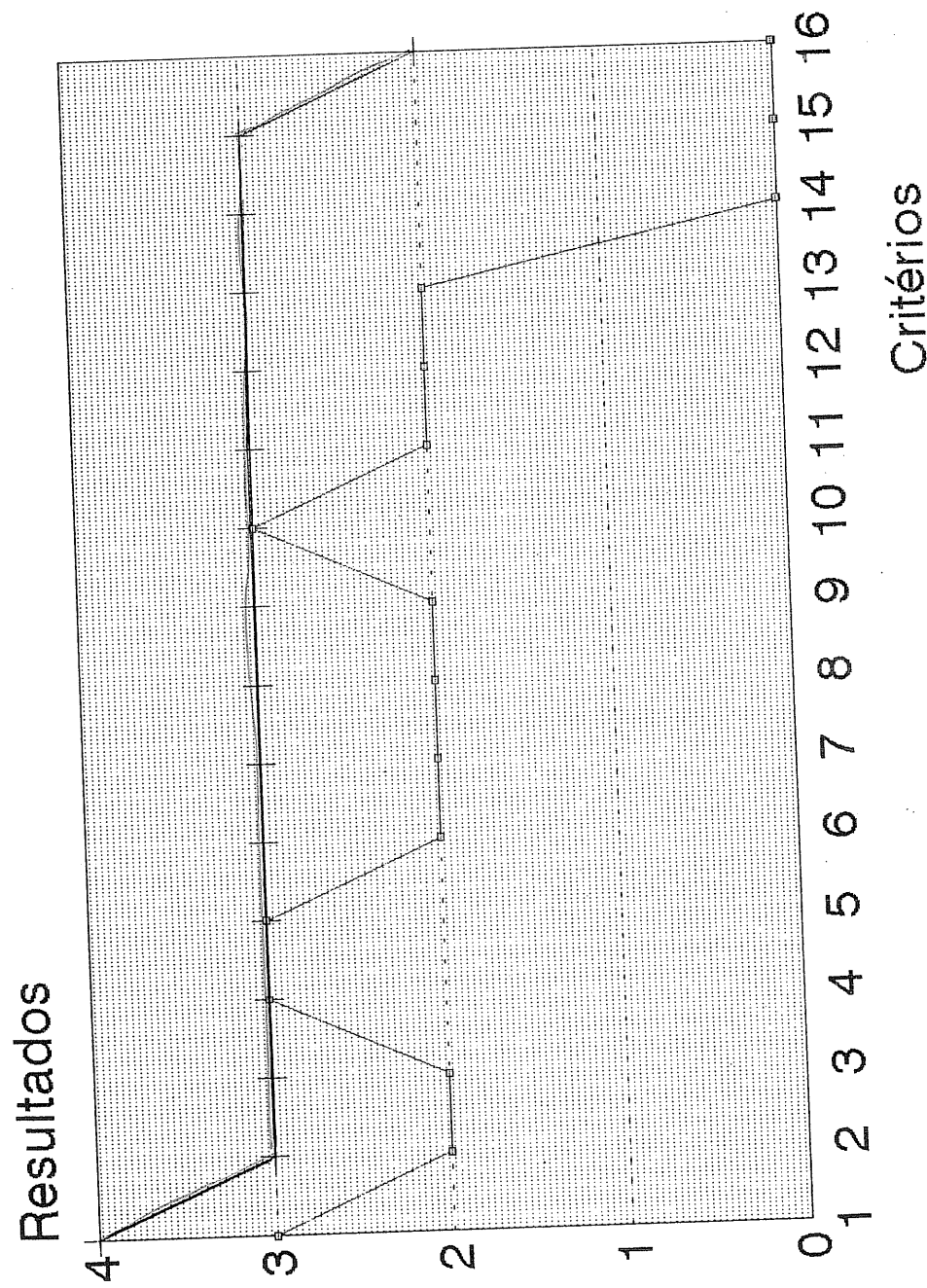


Autoscopy

Comparação do Desempenho - Dulce

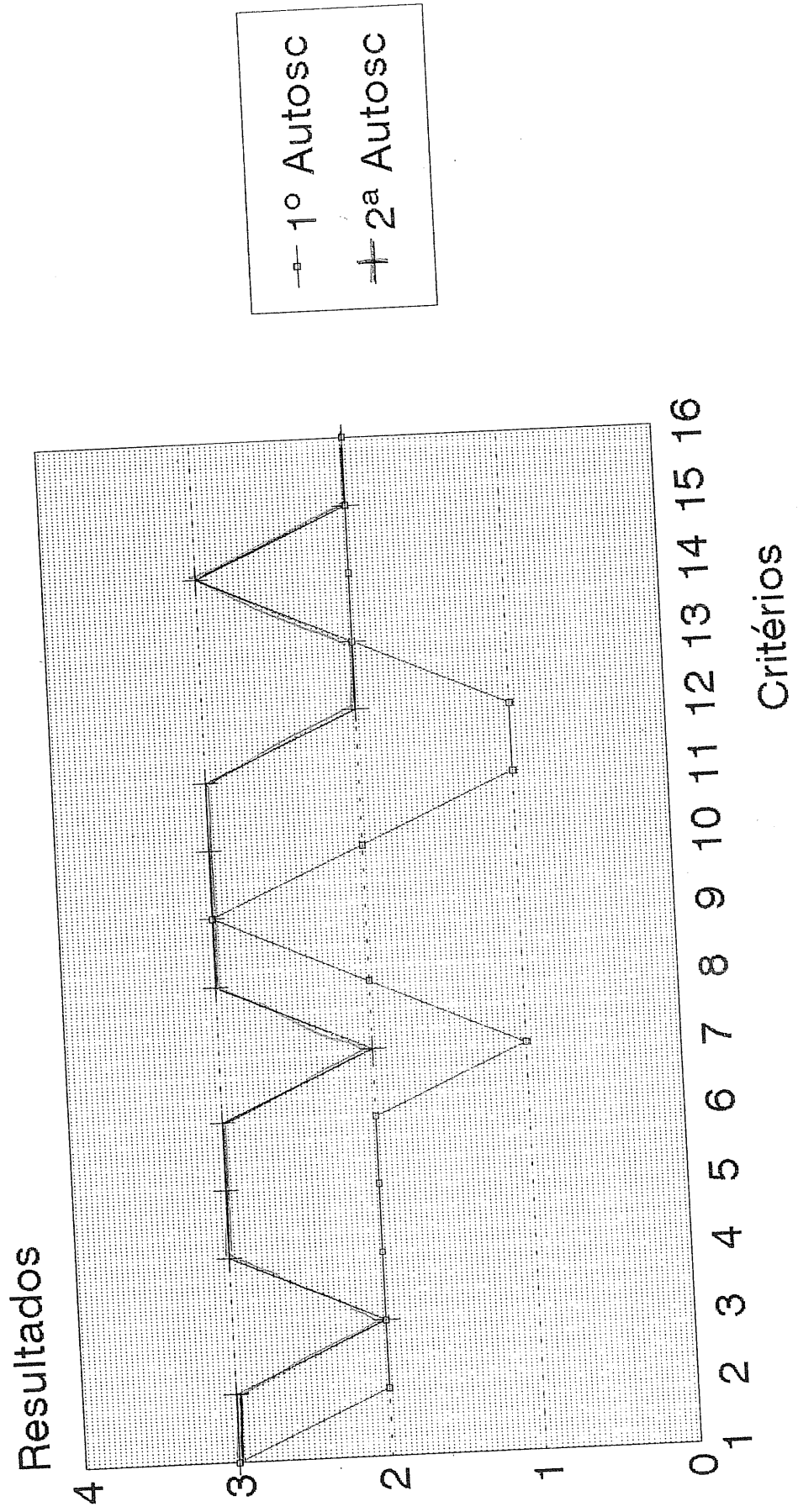


Comparação do Desempenho - Esperança

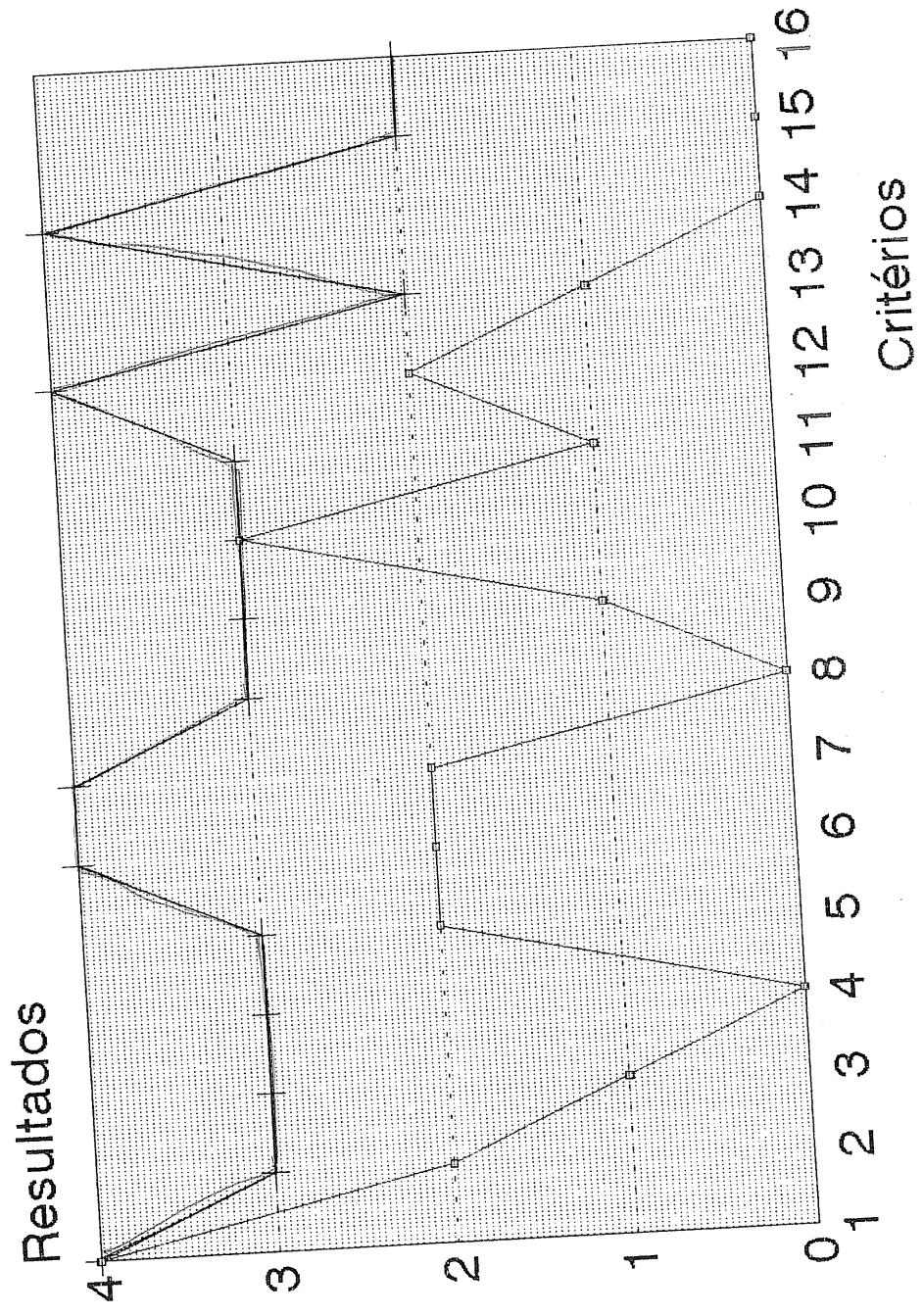


AUTOSCOPIA

Comparação do Desempenho - Ana



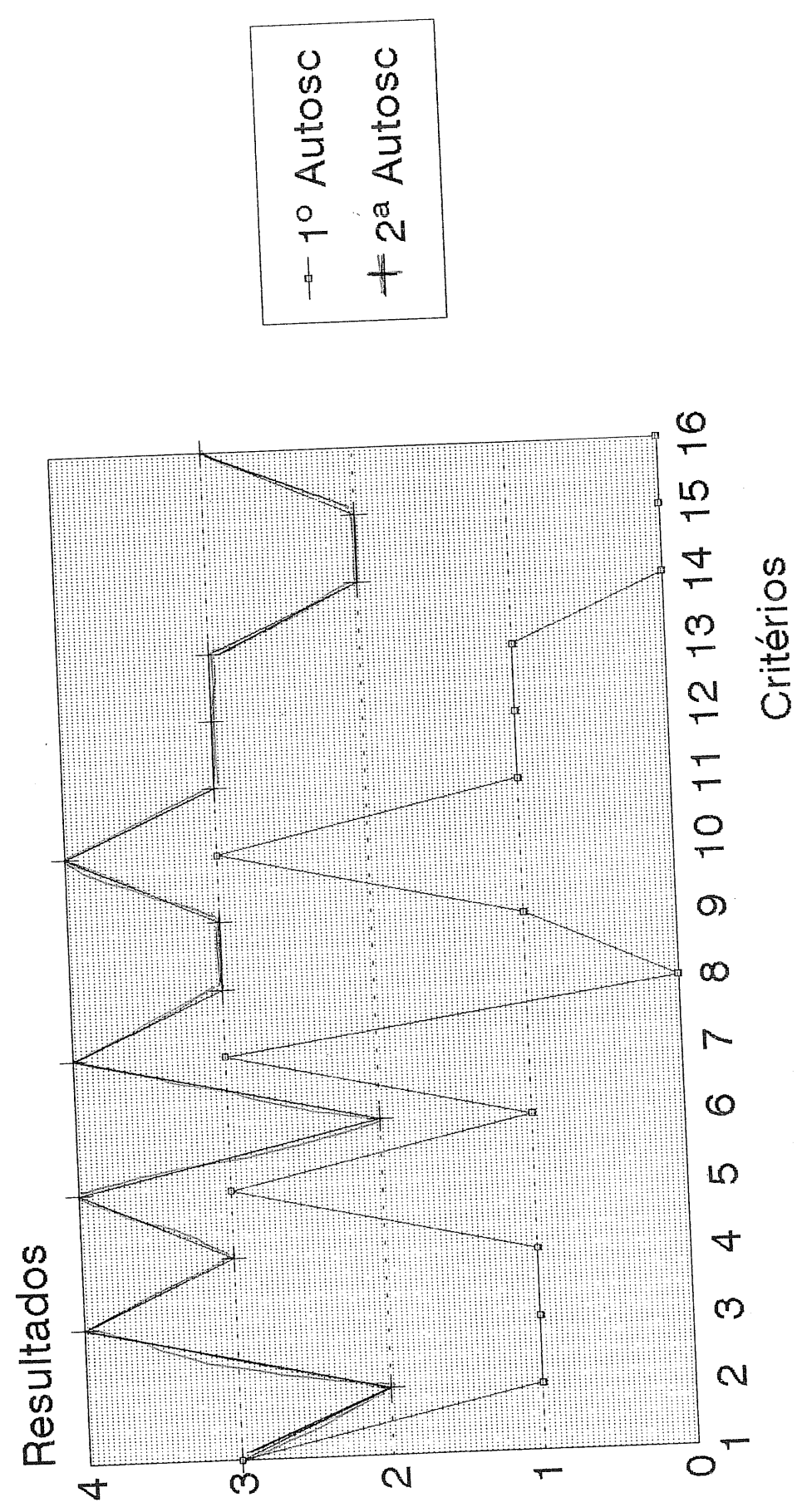
AUTOSCOPIA Comparação do Desempenho - Domingos



Grupo Controlo

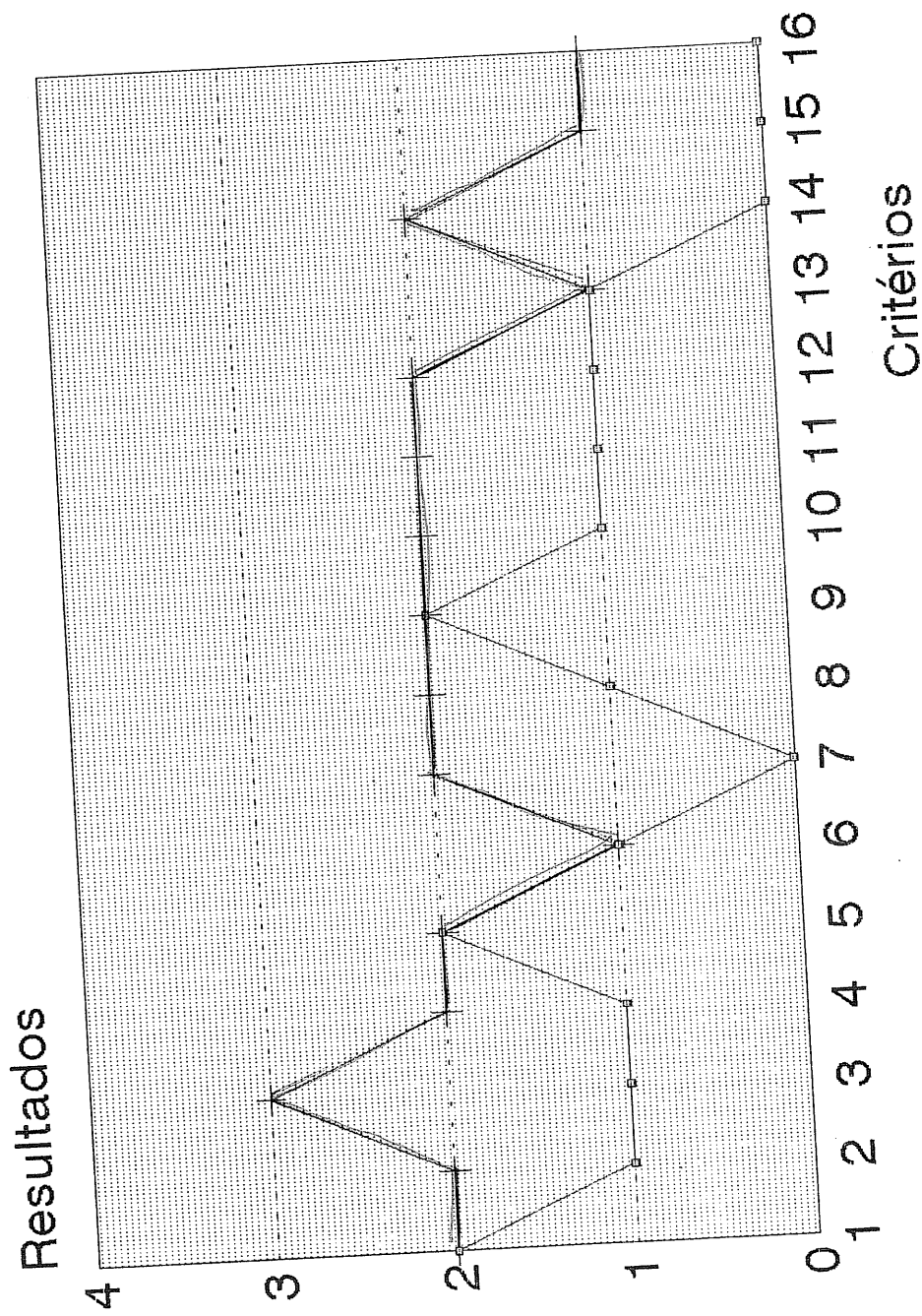
AVULSO 11

Comparação do Desempenho - Hermínio

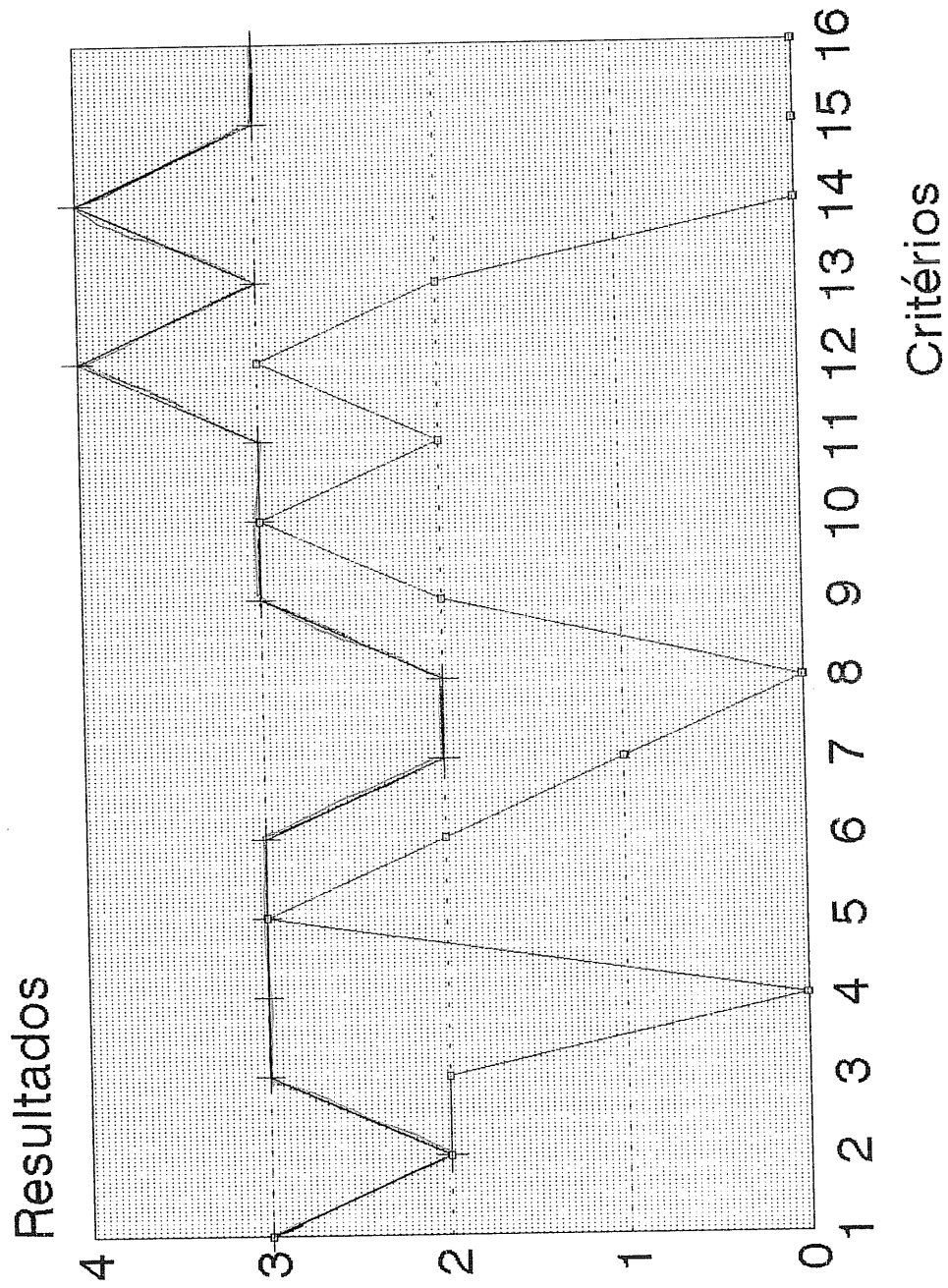


AUTOSCOPIA

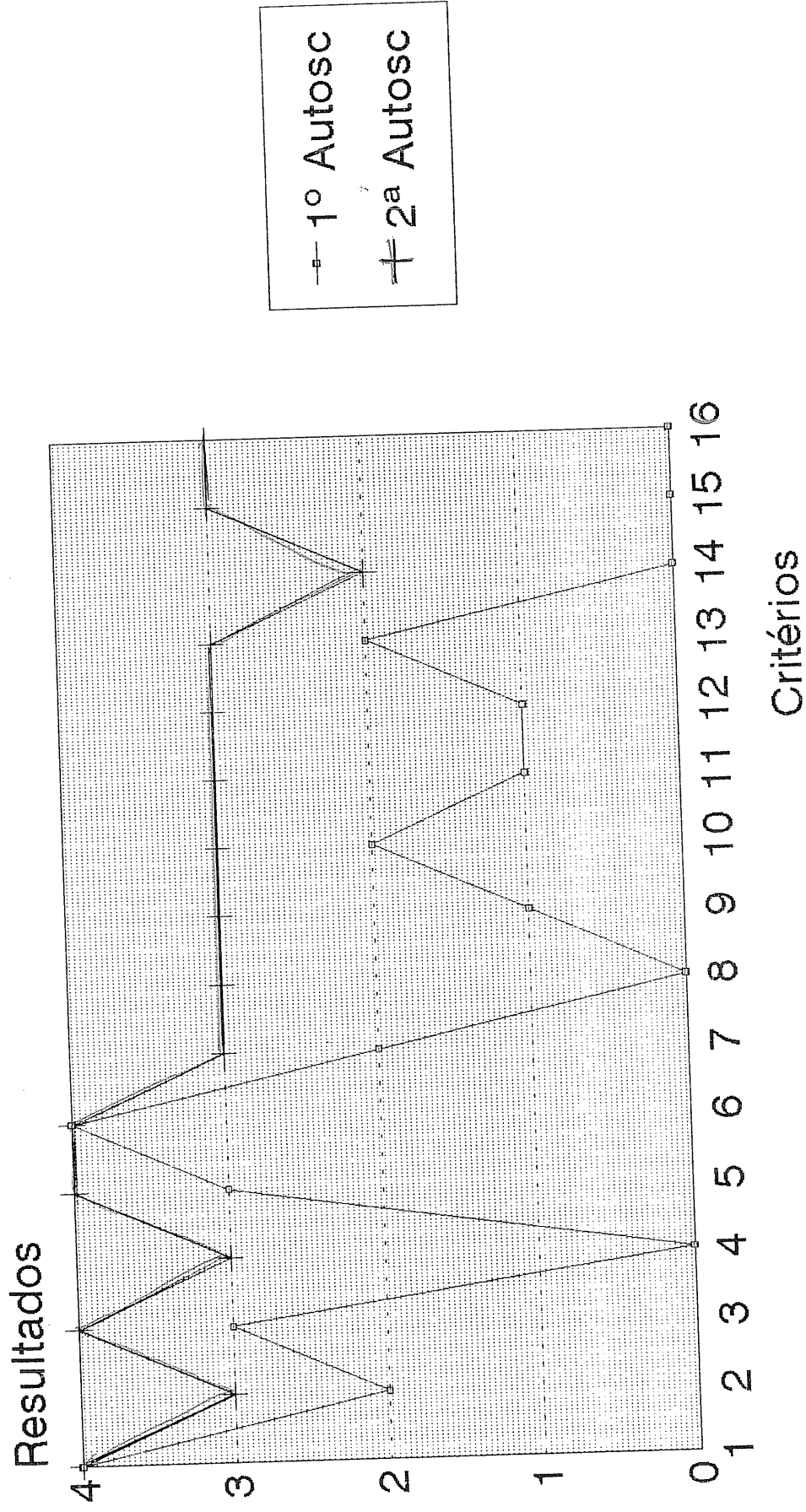
Comparação do Desempenho - Anabela



Comparação do Desempenho - Paulo

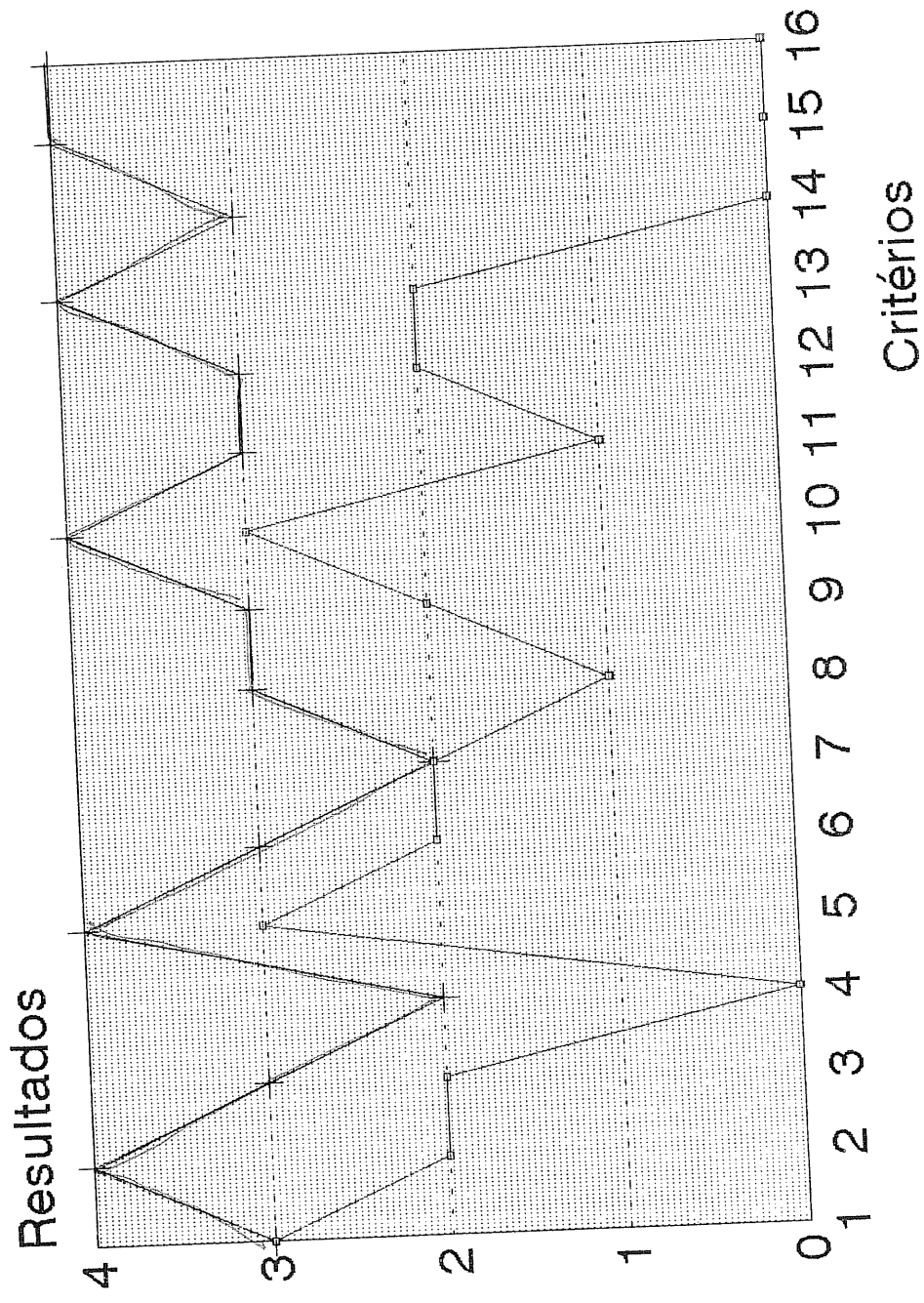


Comparação do Desempenho - Elsa



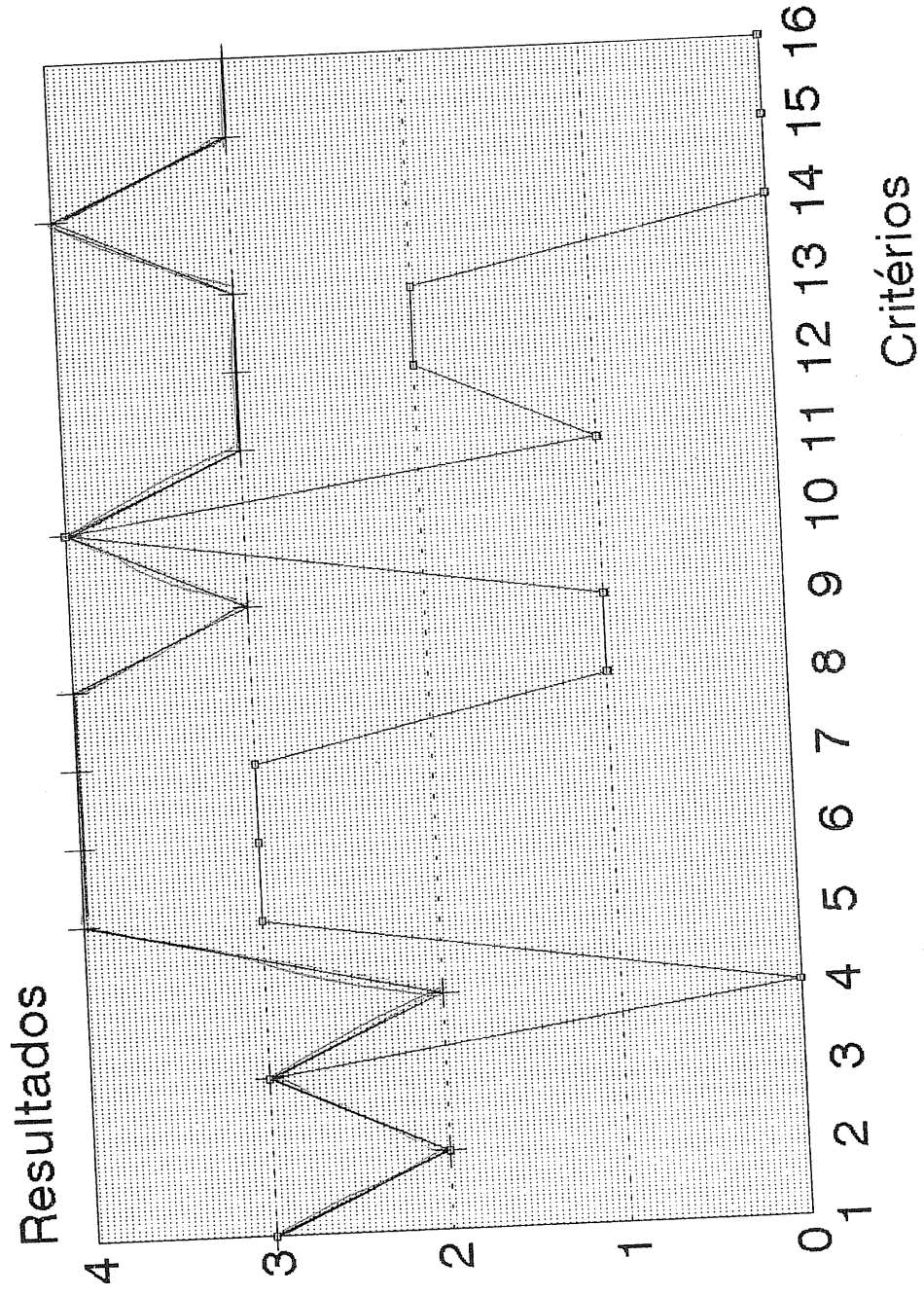
AUTOSCOPIA

Comparação do Desempenho - M^a Nazaré



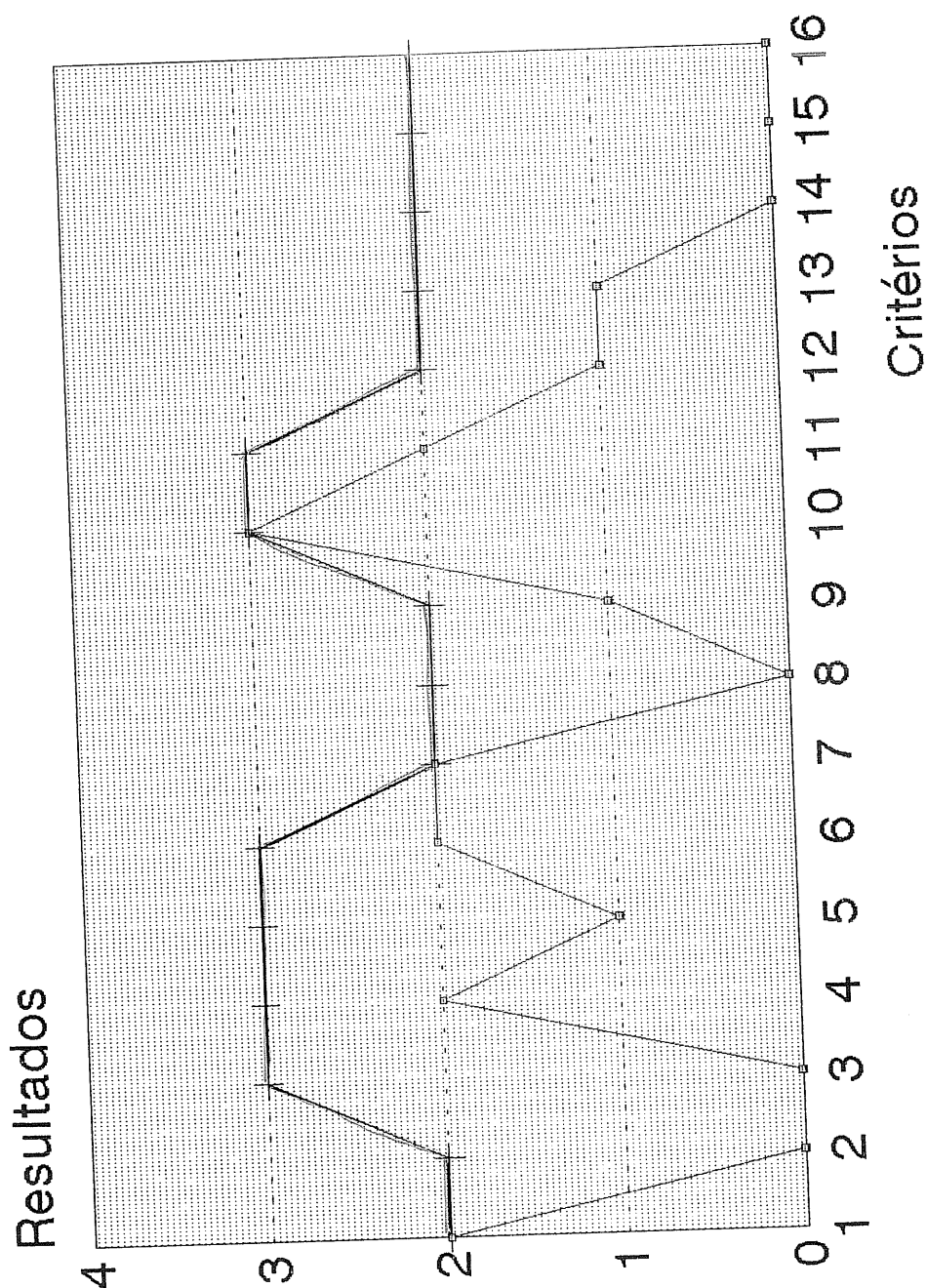
AVULSO

Comparação do Desempenho - Manuel



Grupo Controlo

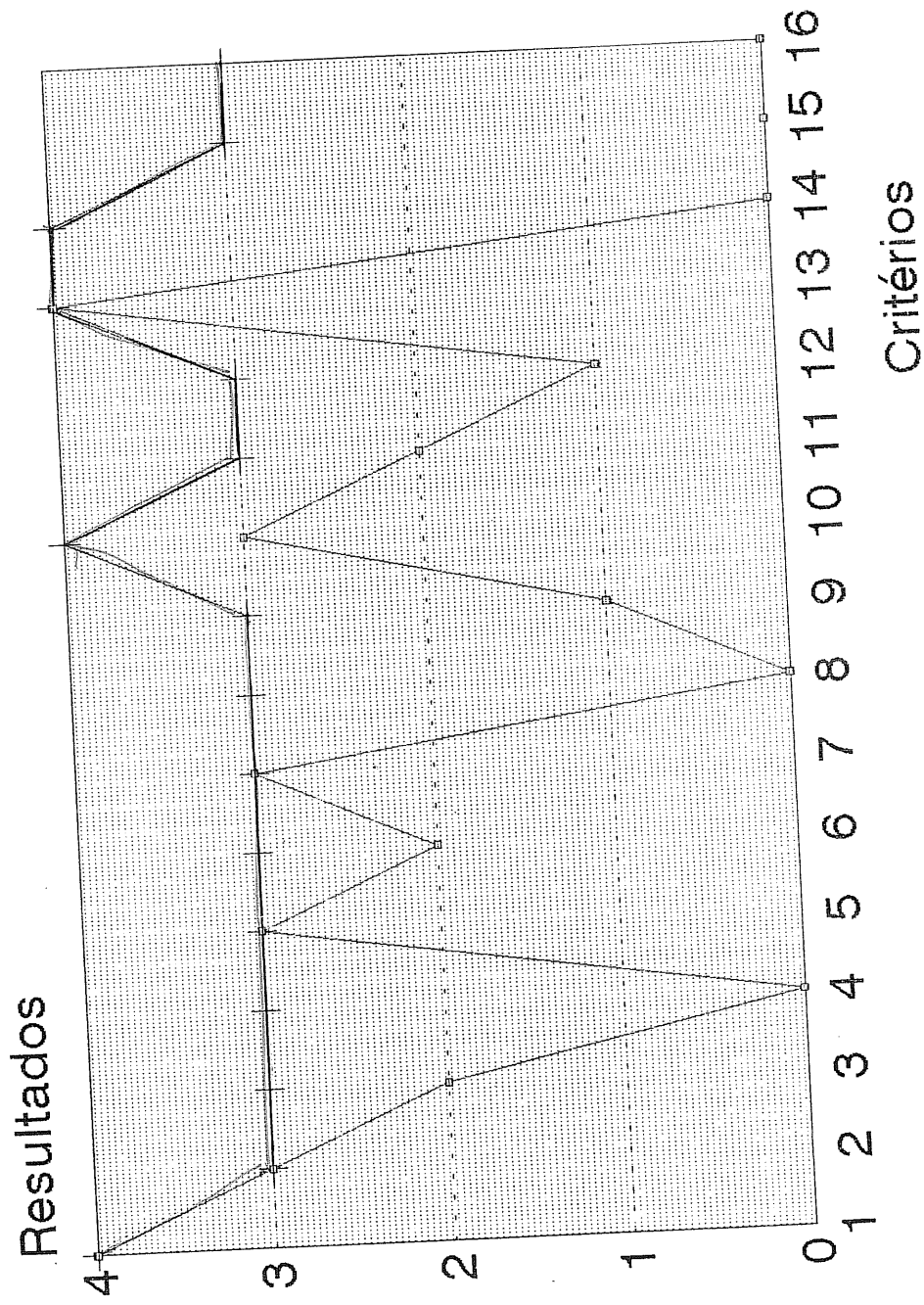
Comparação do Desempenho - Pedro



Grupo Controlo

AUTOSCOPIA

Comparação do Desempenho - Joaquim



Grupo Controlo