

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

JAQUELINA DOS SANTOS CARDOSO

RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

JAQUELINA DOS SANTOS CARDOSO

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO ORIENTADO PELA PROFESSORA  
DOUTORA MARIA ÂNGELA PERPÉTUA RODRIGUES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho é dedicado aqueles que de um modo ou de outro contribuíram para que este relatório fosse realizado. A todos eles deixo aqui o meu voto sincero de agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Ângela Rodrigues pela forma como orientou este relatório durante o período de estágio, as notas dominantes do acompanhamento, orientação, a utilidade das suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu.

À Doutora Marília Nóbrega pelo carinho, confiança, partilha, apoio e por ter acreditado na minha capacidade, empenho e na minha entrega. Ainda, agradeço pela sua crítica e por ter exigido cada vez da minha pessoa. Tudo isto me fez crescer não só como profissional mas também como pessoa. Também, um agradecimento a funcionária e amiga do projeto Novos Laços, Andreia Durães pela paciência e pelo apoio prestada.

Em especial, um agradecimento à minha família, ao meu companheiro, amigos/as e todos aqueles que acreditaram em mim, pelo apoio incondicional e companheirismo que me proporcionaram ao longo deste percurso.

Finalmente, dedico este trabalho, à memória do meu avô com quem gostaria de partilhar este momento tão especial da minha vida.

## **DISCODIFICAÇÃO DE ABREVIATURAS**

**AE** – Agrupamentos de Escolas

**CFAE** – Centros de Formação de Associação de Escolas

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**RJFCP** – Regime Jurídico da Formação contínua de Professores

**JI** – Jardim de Infância

**ONGs** – Organizações Não Governamental

**CCPFC** - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de professores

**LBSE** - Lei de Base do Sistema Educativo

## **ABREVIATURAS DAS AÇÕES DE FORMAÇÕES**

**NF1** - A Alimentação Saudável na Adolescência

**NF2** - A Criança e a Alimentação Saudável no Pré-Escolar e 1º Ciclo

**NF5** - A Programa de Língua Estrangeira dos Cursos de Educação e Formação: Criação de Materiais Didáticos com Recursos às TIC

**NF7** - O Rei, a Corte e a Casa: As Representações do Poder no Antigo Regime

**NF10** - Voleibol – Ensinar Jogando

**NF14** - Segurança no Laboratório Escolar

**NF15** - A Utilização das Webquest no Ensino das Ciências experimentais

**NF16** - Programa em Java no Ensino Informático

**NF17** - Windows Movie Maker-Edição Vídeo

**NF21** - Diferenciação nos Métodos e Técnicas na Sala de Aula

**NF22** - Modelos de Educação e Formação de Adultos: Processo de RVCC e Cursos EFA

**NF26T** - Competências Digitais (Nível 1) - Curso A - TURMAS 2,3,4

**NF29** - Intervenção Precoce: Tarefas Desenvolvimentais na Infância

**NF30** - Ensinar Ciências no Pré-Escolar e 1ºciclo Experimentando

**NF31** - Folha de Cálculo Excel - Básico

**NF32** -A Criança e a alimentação saudável: os alimentos e a prática desportiva

**NF33** - Educação Sexual em Meio Escolar: Metodologia de Abordagem/Intervenção

**NF34** - Projecto de Formação Para o Novo Programa de Português do Ensino Básico II – Aprofundamento

**NF35** - Microsoft Excel

**NF36** - II Seminário Internacional Interculturalidade (s), Comunicação e Desenvolvimento: Dinâmicas de Educação, Saúde e Gestão

**NF37** - Danças Sociais: Nível Introdutório dos Programas Nacionais de Educação Física

**NF38** - O Dicionário Terminológico na Sala de Aula

**NF39** - Novo Programa de Matemática no Ensino Básico - 1º e 2ºCiclo

**NF40** - Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: Implementação das novas regras em contexto pedagógico

**NF43** - Aconselhamento em Sexualidade e Saúde

**NF48** - Ensino e Aprendizagem com TIC no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

**NF52** - Quadros Interativos Multimédia no Ensino e Aprendizagem da Matemática

**NF53** – Quadros interativos Multimédia no Ensino e Aprendizagem das Ciências Experimentais

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>PARTE I – CONTEXTO DO ESTÁGIO.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO - PROJETO NOVOS LAÇOS.....</b>	<b>7</b>
1. <i>Breve Historial .....</i>	<i>7</i>
2. <i>Contexto Sociogeográfico.....</i>	<i>8</i>
3. <i>Princípios Orientadores .....</i>	<i>10</i>
4. <i>Objetivos e Competências.....</i>	<i>10</i>
5. <i>Estrutura Organizacional e Competências dos Órgãos de Direção e Gestão .....</i>	<i>11</i>
6. <i>Caraterização das Escolas e Agrupamentos e o público-alvo Abrangidas .....</i>	<i>14</i>
7. <i>Acreditação da Formação.....</i>	<i>17</i>
8. <i>Formas de financiamentos.....</i>	<i>18</i>
9. <i>Recursos Materiais .....</i>	<i>19</i>
<b>CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES .....</b>	<b>21</b>
1. <i>Enquadramento Legal da Formação Contínua de e professores em portugal.....</i>	<i>21</i>
2. <i>Objetivos, áreas de formação e as modalidades .....</i>	<i>23</i>
3. <i>Avaliação e Certificação .....</i>	<i>27</i>
<b>II PARTE- DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO 1- ATIVIDADES DESENVOLVIDA AO LONGO DO ESTÁGIO .....</b>	<b>30</b>
I. <i>A Inserção dos dados pessoais dos docentes na Plataforma do centro .....</i>	<i>31</i>
II. <i>A observação de uma ação de formação – Windows Movie Maker .....</i>	<i>31</i>
III. <i>A construção do mapa do plano da ação de formação referente ao ano 2011.....</i>	<i>33</i>
IV. <i>Elaboração de Cronograma e folha de presenças da ação de formação – Mediação Escolar Prevenção e Resolução de Conflitos (NF61T1 e T2).....</i>	<i>35</i>

<b>V. Palestra - “Otimização dos Recursos Cognitivos na Aprendizagem”</b> .....	<b>35</b>
<b>VI. Digitalização dos trabalhos antigos dos formandos.</b> .....	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO 2 – ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO DE AÇÕES DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>38</b>
<b>1. Enquadramento Teórico</b> .....	<b>38</b>
1.1. Conceitos de Avaliação.....	38
1.2. Conceitos de Avaliação da Formação .....	40
1.3. Modelos de avaliação .....	45
<b>2. Metodologia</b> .....	<b>48</b>
2.1. Questões da Investigação e Objetivos do Estudo .....	48
2.2. Opção Metodológicas.....	49
2.3. Plano de Investigação.....	51
2.4. Seleção do Centro de Formação.....	51
2.5. Questões éticas.....	52
<b>3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b> .....	<b>52</b>
3.1. Análise Documental .....	53
3.2. Entrevista semiestruturada .....	53
3.3. Observação Participante.....	54
<b>4. Apresentação e Interpretação dos Resultados</b> .....	<b>56</b>
1.1. Um olhar sobre as práticas de avaliação das ações de formação no Projeto Novos Laços .....	60
<b>REFLEXÃO</b> .....	<b>72</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>78</b>
<b>ANEXOS ( EM CD-ROM)</b> .....	<b>81</b>
<b>Anexo A</b> – Certificação de solicitação para a realização do estágio no CFAE Projeto Novos Laços.	
<b>Anexo B</b> – Legislação referente à constituição, Homologação e acreditação do centro de Formação.	
<b>Anexo C</b> – Fichas de avaliação interna dos formadores e dos formandos.	

**Anexo D** – Ficha de avaliação do PTE

**Anexo E** – Guião da Entrevista

**Anexo F** – 2011 Transcrição da Entrevista

**Anexo G** – Planos das ações de formação realizadas durante o ano 2009,2010 e 2011

**Anexo H** – Análise de respostas das questões abertas e fechadas preenchidas pelos formandos

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ÁREA GEOGRÁFICA DE ABRANGÊNCIA DO CENTRO ASSINALADA A VERDE-CLARO E ESCURO .....	9
FIGURA 2: ORGANIGRAMA ESTRUTURAL E FUNCIONAL DO PROJETO NOVOS LAÇOS .....	12
FIGURA 3: ESCOLAS E A.E QUE INTEGRAM O CENTRO EM DESTAQUE .....	14
FIGURA 4:: ESCOLAS E A.E. DOS CONCELHOS L1 E O2 QUE INTEGRAM O PROJETO NOVOS LAÇOS .....	15
FIGURA 5: Nº DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE DOS A.E ASSOCIADOS .....	16
FIGURA 6: Nº PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE DAS ESCOLAS ASSOCIADA.....	16
FIGURA 7: TOTAL DO PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE DOS A.E E AS ESCOLAS ASSOCIADAS DO PROJETO NOVOS LAÇOS	17
FIGURA 8: DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES SEGUNDO AS ÁREAS DE FORMAÇÃO .....	57
FIGURA 9: DISTRIBUIÇÃO DAS AÇÕES SEGUNDO AS MODALIDADES DE FORMAÇÃO .....	58
FIGURA 10: TOTAL DE DOCENTES ABRANGIDOS E TOTAL DE FORMANDOS QUE FREQUENTARAM C/ APROVEITAMENTO A FORMAÇÃO ENTRE 2009, 2010 E 2011, 2º NÍVEIS E CICLOS DE ENSINO.....	59
FIGURA 11: OS OBJETIVOS FORAM ATINGIDOS .....	61
FIGURA 12: DURAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO .....	62
FIGURA 13: UTILIDADE DA DOCUMENTAÇÃO .....	63
FIGURA 14: ADEQUAÇÃO DOS MÉTODOS À MODALIDADE DE FORMAÇÃO .....	63
FIGURA 15: ADEQUAÇÃO DA ABORDAGEM TEÓRICA .....	64
FIGURA 16: UTILIDADE DO TRABALHO REALIZADO.....	65
FIGURA 17: ADEQUAÇÃO DO MÉTODO UTILIZADO NA AVALIAÇÃO .....	66
FIGURA 18: ADEQUAÇÃO DO TRABALHO ELABORADO PARA A AVALIAÇÃO .....	67
FIGURA 19: CONTRIBUTO DOS MÉTODOS E INSTRUMENTOS PARA A MELHORIA DA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	67
FIGURA 20: MÉDIA GLOBAL DAS RESPOSTAS OBTIDAS.....	68
FIGURA 21: TEMAS MAIS ÚTEIS DO PONTO DE VISTA PROFISSIONAL.....	69
FIGURA 22: ASPETOS MAIS POSITIVOS.....	70

FIGURA 23: ASPETOS A MELHORAR.....	70
FIGURA 24: APRECIÇÃO GLOBAL DA AÇÃO.....	71
FIGURA 25: FUTURAS AÇÕES.....	71

## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: SENTIDOS ATRIBUÍDOS À AVALIAÇÃO .....	39
QUADRO 2: OS TRÊS PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO (ADAPTADO POR RODRIGUES, 1999:101).....	42
QUADRO 3: FUNÇÕES DE AVALIAÇÃO, SEGUNDO O SEU PAPEL NA SEQUÊNCIA DA AÇÃO DE FORMAÇÃO .....	44
QUADRO 4: Nº DE DOCENTES QUE CONCLUÍRAM AS AÇÕES DE FORMAÇÃO COM APROVEITAMENTO, SEGUNDO NÍVEL DE ENSINO.....	58

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização - Formação de Professores. O estágio desenvolveu-se num Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE), *Projeto Novos Laços* que está sedado numa Escola Secundária com 3º ciclo, Carvalho Pinto, e teve início em novembro de 2011 e decorreu até maio de 2012.

Para além de participar nos trabalhos do quotidiano do Centro tivemos como intenção orientadora do estágio, compreender o processo de avaliação das ações de formação neste centro.

Este trabalho encontra-se estruturado em três partes.

Na primeira parte, refere-se o contexto do estágio e faz-se a caracterização do centro de formação bem como da forma como está organizada a formação contínua de professores em Portugal.

A segunda parte trata das atividades desenvolvidas durante o período do estágio, apresentando os seus objetivos, o nosso papel no seu desenvolvimento e uma reflexão sobre as mesmas.

Finalmente na terceira parte faz-se a apresentação do estudo: o enquadramento teórico da investigação, a metodologia e a apresentação dos resultados; e por último apresentam-se as conclusões, do estudo.

O relatório termina com as conclusões que retiramos do processo que desenvolvemos durante o estágio na sua totalidade.

Este trabalho encontra-se estruturado em três partes. Na primeira parte, refere-se o contexto do estágio e faz-se a caracterização do centro de formação. Na segunda parte, abarcam-se todas as atividades desenvolvidas durante o período do estágio no âmbito da nossa participação na vida do centro. Finalmente na terceira parte faz-se a apresentação do estudo: o enquadramento teórico da investigação, a metodologia e a apresentação dos resultados; e por último apresentam-se as conclusões, do estudo. O relatório termina com as conclusões que retiramos do processo que desenvolvemos durante o estágio na sua totalidade.

# PARTE I – CONTEXTO DO ESTÁGIO

## CAPÍTULO 1 - CARATERIZAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO - PROJETO NOVOS LAÇOS

### 1. Breve Historial

Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) foram constituídos no início dos anos noventa, por determinação legal, com o objetivo de proporcionar formação contínua aos educadores de infância e aos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Nessa altura constitui-se, num dos Concelhos do Distrito de Lisboa, um centro de formação, Projeto Novos Laços - Norte, sediado na Escola Secundária Dr. Carvalho Pinto, com o objetivo de implementar formação para os docentes das escolas e agrupamentos de escolas associadas. A atual Diretora do centro afirma que no início da sua constituição esteve presente e que até se candidatou para a diretora do centro, mas acabou por não ser selecionada. No entanto, foi convidada pela anterior Diretora J.G. a assumir o cargo de assessora bem como outra professora (atual assessora da diretora Projeto Novos Laços) que exercia funções na escola sede.

Diz-nos a Diretora do Projeto Novos Laços que no momento em que assumiu o cargo, em Julho de 2006, o Projeto Novos Laços – Norte abrangia apenas as escolas pertencente a área Norte do Concelho. Entretanto foram emitidos dois despachos em 2008 (Despacho nº 18038 e nº 18039)<sup>1</sup>, ambos de 4 de Julho, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, sobre a extinção de todos os CFAE a nível nacional, determinando, também, que as direções das escolas, poderiam constituir um novo centro de formação, se assim o entendessem, considerando os princípios enunciados nesses despachos. A maior parte das escolas que pertenciam ao Centro de

---

<sup>1</sup> Confronte-se o anexo B referente a legislação, homologação, constituição e acreditação do centro de formação em estudo

Formação D. Dinis Afonso ficaram sem formação durante o ano civil 2007, vindo os seus professores frequentar a formação no Projeto Novos Laços – Norte. Em consequência disso, a maior parte das escolas quis associar-se ao Projeto Novos Laços – Norte, ainda no ano 2007. E, em 2008, todas as restantes solicitaram a sua integração neste centro de formação.

O Centro de formação Projeto Novos Laços foi criado pela iniciativa de dezanove agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas (cf. anexo B). Estas escolas e AE integraram até ao final do mês de Junho do ano 2008 ao CFAE, D. Dinis Afonso e Projeto Novos Laços – Norte. Assim, numa reunião que contou com a presença dos Presidentes de Conselhos Executivos de todos os AE e escolas não agrupadas, realizada no dia oito de Julho de 2008, propôs-se a constituição do centro que se submeteu à apreciação da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT).

O centro de formação em estudo está sediado na Escola S/3 Ciclo do Ensino Básico Dr. Carvalho Pinto, situada num dos concelhos do Distrito de Lisboa. Esta opção decorreu da localização central, em termos geográficos, que esta escola apresenta relativamente às restantes, mediada por boas ligações viárias intra e interconcelhias e por acessos diversificados às zonas circundantes destes concelhos. Por outro lado, a escola apresentava infraestruturas, equipamentos e capacidade disponível para acolher o centro de formação, à semelhança do que aconteceu com o Projeto Novos Laços – Norte que aqui se sediou na última década. Dispõe, ainda, de locais específicos para o estacionamento das viaturas dos potenciais formandos e formadores.

Apesar das vantagens apontadas, o sistema de transportes apresenta algumas deficiências nomeadamente no que se refere das para as freguesias mais distantes do concelho L1 e, especialmente, nas ligações entre os dois concelhos.

## 2. Contexto Sociogeográfico

O centro de formação em destaque abrange dois concelhos da Área Metropolitana de Lisboa: os concelhos L1 e O2.

Os dois concelhos, com um passado profundamente rural, apresentam um extenso património natural, histórico, cultural e edificado, possuindo uma atual rede de infraestruturas



### 3. Princípios Orientadores

Como já referimos anteriormente o centro de formação, Projeto Novos Laços, foi criado com o objetivo fundamental de proporcionar formação contínua aos docentes pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclos dos ensinos básico e do ensino secundário, das escolas e AE associadas, mas também, a formação do pessoal não docente que nelas exerce funções.

A nível do centro de formação, existe uma lógica política na definição das prioridades de formação, com predominância para certas áreas e/ou disciplinas e não de outras, ou até para uma lógica de focalização nas diversas áreas do saber dos formandos em detrimento da lógica pedagógico-didática, de projeto e de inovação global ou de intervenção comunitária. Este facto conduz à necessidade de, no âmbito da gestão da formação, se perspetivarem com a devida antecedência as prioridades para aproximar a oferta da procura que se seguirá no período de tempo decorrente. Há, por um lado a necessidade de orientar a formação para temáticas globais e, por outro, para situações e/ou temáticas mais concretas.

No sentido de potenciar a realização de formação adequada com as orientações micro, meso e macropolíticas, o principal desafio é o de construir um modelo organizacional que potencie e promova a participação, de acordo com uma perspetiva sistémica, respeitando a complexidade e a riqueza ecológica das pessoas e dos contextos organizacionais que edificam o Projeto Novos Laços. É essencial reconhecer o relevo da dimensão humana dos profissionais, do mesmo modo que se reconhece o impacto dos seus saberes e saberes-fazer para a melhoria do ensino e da educação e das comunidades educativas.

### 4. Objetivos e Competências

De acordo com o regulamento interno, compete ao centro de formação, Projeto Novos Laços:

- a) Coligir as necessidades de formação identificadas nos planos de formação das escolas e dos agrupamentos de escolas associadas;
- b) Promover as ações de formação contínua que respondam às necessidades detetadas e às prioridades definidas;

- c) Elaborar o plano de ação do centro de formação;
- d) Coordenar e apoiar projetos de inovação dos estabelecimentos de educação e de ensino associados;
- e) Promover a articulação de projetos desenvolvidos pelas escolas com os órgãos do poder local;
- f) Participar na criação e gestão de projetos e de centros de recursos.

Como já referimos anteriormente, o centro tem por objetivo, criar ou implementar formação para pessoal docente das escolas associadas, e, sempre que possível, para o pessoal não docente, que responda às suas reais necessidades de formação. Entendendo-se as necessidades reais como, em primeiro lugar, as sentidas pelos próprios professores no seu exercício profissional, e em segundo lugar, as que são sentidas pela própria organização escolar.

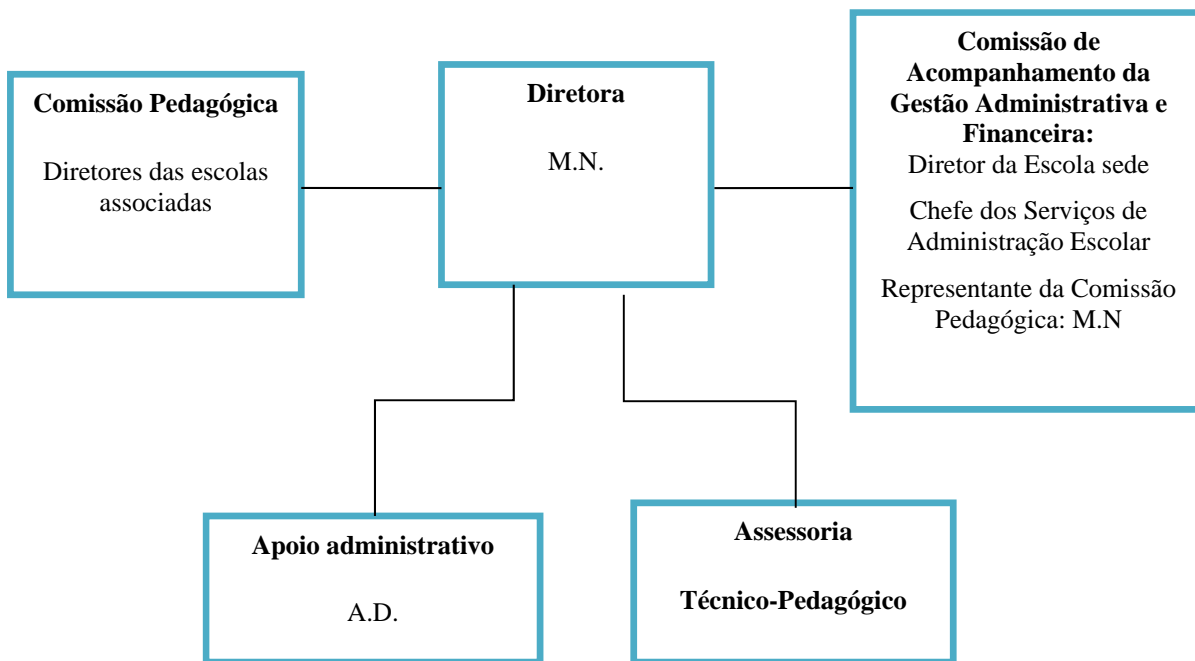
No Regulamento Interno do Projeto Novos Laços explicitam-se os seguintes objetivos:

- Promover a cooperação e a articulação de intervenções das escolas associadas, nomeadamente no desenvolvimento de projetos de educação e de formação;
- Incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional;
- Promover a identificação das necessidades de formação;
- Dar resposta às necessidades de formação identificadas;
- Fomentar o intercâmbio e a divulgação de experiências pedagógicas;
- Adequar a oferta à procura de formação.

## 5. Estrutura Organizacional e Competências dos Órgãos de Direção e Gestão

Ainda de acordo com o regulamento interno o Projeto Novos Laços dispõe de verbas próprias inscritas no orçamento da escola sede e tem receitas próprias provenientes da aceitação de liberalidades ou de serviços prestados ou concedidas por outras instituições, mediante protocolo, nomeadamente a autarquia. A movimentação das verbas referidas anteriormente compete ao Conselho Administrativo da escola sede, sob proposta do Diretor do centro de formação.

A estrutura de direção e gestão do centro de formação é constituída, pela Diretora, pela Comissão Pedagógica, pelo Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira e pela assessoria técnico-pedagógico (ver figura 2). Cada uma destas estruturas possui competências próprias. O funcionamento do centro de formação decorre da ação conjugada das várias estruturas de direção e gestão, tendo em vista o cumprimento dos objetivos estabelecidos na legislação em vigor.



**Figura 2:** Organograma estrutural e funcional do Projeto Novos Laços

A Comissão Pedagógica é o órgão de participação da comunidade de formação contínua organizada no centro, sendo composto pelos dezanove Diretores/Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias e pela Diretora do centro de formação, que preside. Esta participação é exercida por representatividade direta e formal das escolas e agrupamentos de escolas associadas esperando-se que assumam a forma de participação ativa. Neste sentido as competências da Comissão Pedagógica são exercidas e os seus membros participam empenhadamente e de forma visível, manifestando-o através da apresentação de propostas e recomendações, concordando ou contestando as decisões, concordando ou opondo-se os processos e projetos de resolução de problemas. As competências deste órgão são de ordem consultiva e deliberativa, de coordenação pedagógica, e de acompanhamento nos domínios executivo e orçamental. Este órgão é de primordial importância para o funcionamento do centro,

visto que se preconiza a sua centralidade no acompanhamento da planificação, desenvolvimento e avaliação das ações de formação e a função reguladora na ausência de tomada de decisão pelo Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira.

Compete à Diretora zelar pelo cumprimento da lei, dos regulamentos e das instruções emanadas pelos órgãos de direção e gestão do centro de formação e o desenvolvimento de uma gestão sensata no respeito pelo cumprimento dos objetivos e normas definidos pelas instâncias tutelares (Ministério da Educação, Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua). Essas competências integram aspetos relacionados com a representação oficial do centro de formação, atividades de organização e coordenação de foro pedagógico, a coordenação administrativa, a gestão dos recursos materiais e humanos, a gestão das relações interpessoais e interinstitucionais e, conseqüentemente, a avaliação de necessidades materiais e financeiras que as suportem.

As atividades organizativas e administrativas, da responsabilidade da Diretora, carecem de apoio técnico e administrativo. Aqui se enquadram as funções da única funcionária administrativa (A.D) adstrita ao centro de formação. Considerando a importância de garantir a prestação de serviços com qualidade, eficientes e eficazes e atendendo à dimensão da área geográfica e ao número e diversidade de destinatários abrangidos pela ação do Projeto Novos Laços, têm sido afetados assessores técnico-pedagógicos, recorrendo ao crédito global de horas das escolas associadas (anos letivos 2009/2010 e 2010/2011) e às horas de redução por idade e tempo de serviço (ano letivo 2011/2012). Porém, destaca-se como constrangimento à melhoria da prestação de serviços por este centro de formação, a ausência de uma equipa de trabalho que assegure a assessoria à Direção.

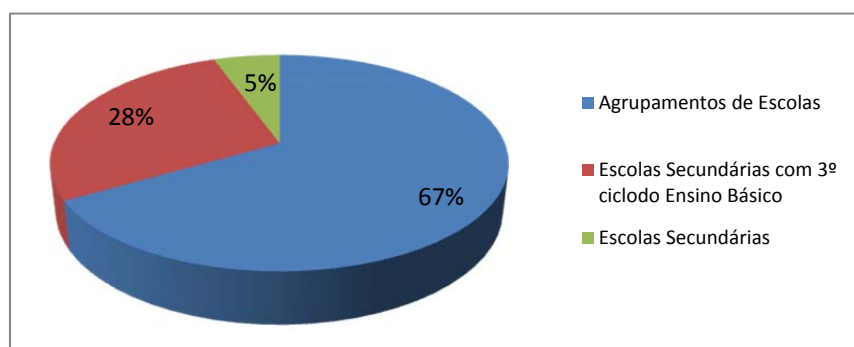
A gestão económica e financeira cabe ao Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira do centro que elabora o projeto de orçamento atendendo a que as fontes de financiamento. A realidade, neste âmbito, mudou radicalmente. Assim, até ao ano 2007 o financiamento era assegurado por verbas do Fundo Social Europeu e, a partir de 2008, passou a contar com verbas provenientes da Contribuição Pública Nacional e com Receitas Próprias. Desde o início do ano civil 2011 as verbas são capitalizadas através da designada “formação autofinanciada” desenvolvendo-se, também, outras atividades a título gracioso.

O Presidente do Conselho Administrativo da escola sede é responsável por todos os atos necessários à autorização de despesas, verificação da sua legalidade, e ao seu pagamento. Compete à Diretora propor a movimentação das verbas inscritas no orçamento da escola sede

para o funcionamento do Projeto Novos Laços e, enquanto membro eleito pela Comissão Pedagógica do Projeto Novos Laços para integrar o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira, pronunciar-se, de acordo com critérios de responsabilidade, racionalidade e rigor, sobre a gestão das verbas que assegurem o regular e normal funcionamento do centro de formação.

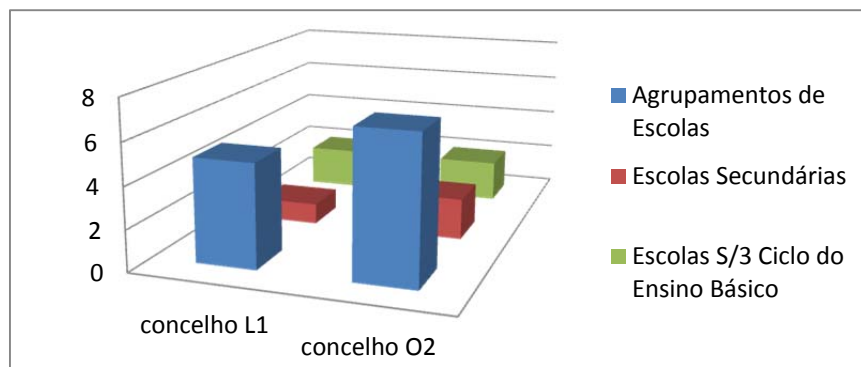
## 6. Caraterização das Escolas e Agrupamentos e o público-alvo Abrangidas

O centro de formação em estudo<sup>2</sup> é constituído por seis escolas secundárias e doze agrupamentos de escolas, sete das quais se localizam no concelho L1 e onze no concelho O2. Em qualquer dos casos, a maioria dos estabelecimentos de ensino são agrupamentos de escolas, representando 67% do total de associados (42% no caso do concelho L1 e 58% no caso do concelho O2). As escolas secundárias totalizam os restantes 33% de associados e, de entre elas, a maioria tem 3º ciclo do ensino básico (28%) (veja-se a Figura 3). Estes dados indiciam que a população escolar pertence maioritariamente aos diversos ciclos do ensino básico, o que é concordante com os dados do Censos 2001 (veja-se a título de exemplo os dados do anexo B). Na Figura 4 podemos observar a distribuição dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que integram o Projeto Novos Laços, de acordo com o concelho a que pertencem.



**Figura 3:** Escolas e A.E que integram o centro em destaque

<sup>2</sup> Os dados apresentados reportam-se a dezembro de 2011.

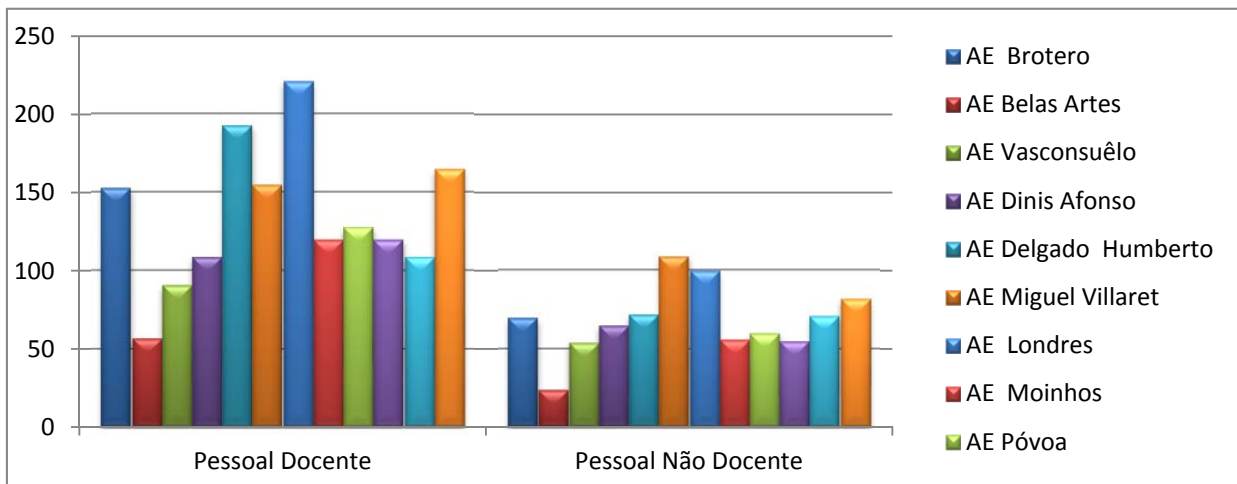


**Figura 4::** Escolas e A.E. dos concelhos L1 e O2 que integram o Projeto Novos Laços

Os A.E, apesar de incluírem sempre a educação pré-escolar e todos os ciclos do ensino básico, são muito diversificados, pois, entre outras variáveis, facilmente se deteta que o número de escolas que os compõem é muito variado (confrontem-se os dados constantes do Anexo B).

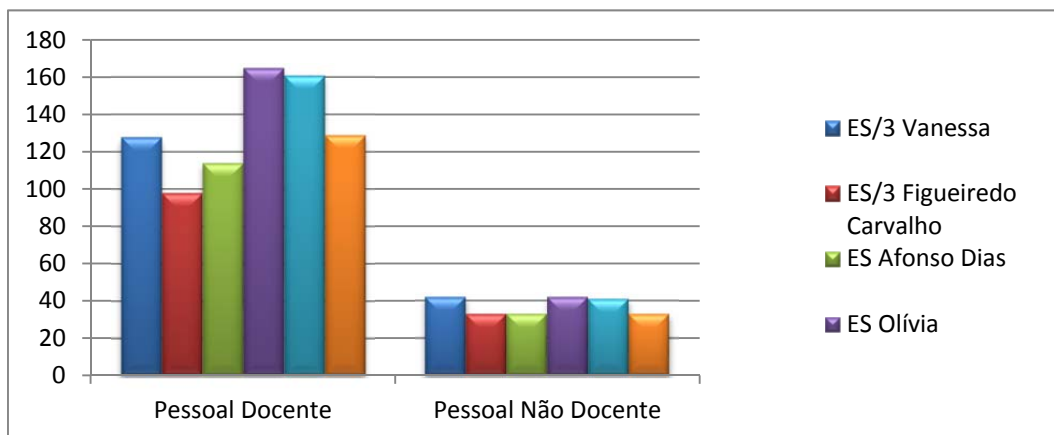
Os principais destinatários da atuação do Projeto Novos Laços são os membros do pessoal docente que exerce funções nos estabelecimentos de ensino públicos, desde a Educação Pré-Escolar, passando pelos diversos ciclos do ensino básico, até ao ensino secundário. Contudo, considerando as necessidades que têm sido sentidas no âmbito da formação do pessoal não docente, os CFAEs, têm procurado dar-lhes resposta de acordo com os estatutos e carreiras em que se integram e em colaboração com as entidades tutelares. Essa intenção está equacionada pelos órgãos de direção e gestão do Projeto Novos Laços. Assim, faremos, a seguir a caracterização da população que integra os potenciais destinatários da atividade do centro de formação.

Os A.E apresentam um número de docentes e não docentes que difere significativamente de uns para outros. Se em alguns casos, como acontece, por exemplo, com o Agrupamento de Escolas Nº 1 de Londres esse número parece ter relação direta com a dimensão da organização (abrange 20 escolas e jardim-de-infância), noutros casos, essa variação poderá relacionar-se mais com a dimensão de cada uma das escolas e com a população discente que recebe; a título de exemplo, compare-se o Agrupamento de Escolas Belas Arte e o Agrupamento de Escolas Santana. (Figura 5).



**Figura 5:** Nº do pessoal docente e não docente dos A.E associados

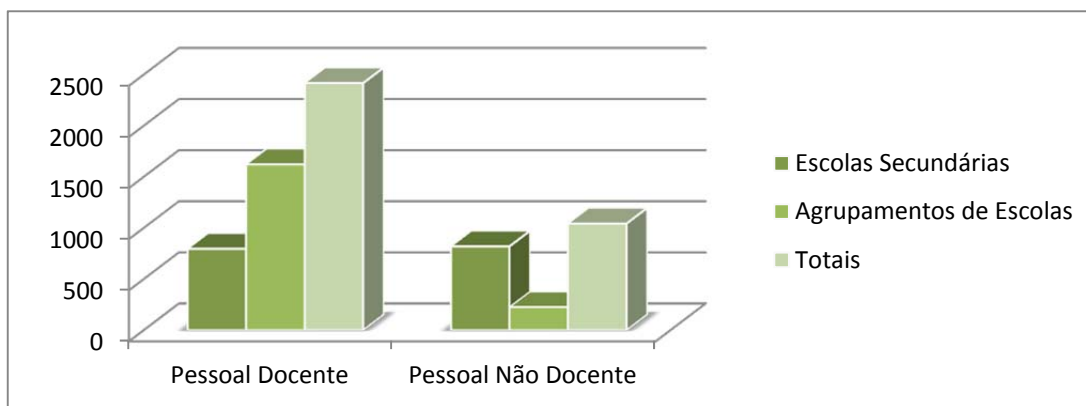
Relativamente às escolas secundárias e S/3 ciclo do ensino básico, todas elas não agrupadas, são igualmente perceptíveis discrepâncias, especialmente no que diz respeito ao número de docentes e não docentes e, até, à proporcionalidade entre eles (Figura 6). Sublinha-se que estes dados, por si só, pouco revelam na medida em que seria necessário estudar, pelo menos, a tipologia, as dimensões e disponibilidade de salas para que se pudessem estabelecer paralelos consistentes.



**Figura 6:** Nº Pessoal Docente e não Docente das Escolas associada

Depois disso, podemos afirmar que na totalidade, o centro abrange cerca de 2396 profissionais docentes (do pré-escolar, de todos os ciclos do ensino básico e do ensino

secundário) e 1042 profissionais não docentes (incluindo técnicos superiores, pessoal administrativo e auxiliares de ação educativa), como se pode observar na Figura 7.



**Figura 7:** Total do Pessoal Docente e não Docente dos A.E e as Escolas associadas do Projeto Novos Laços

## 7. Acreditação da Formação

De acordo com a Diretora do centro, o Projeto Novos Laços não realiza, por norma, ações de formação sem acreditação, apesar de ter havido, ao longo do tempo, algumas exceções: três ações referentes às ferramentas do Microsoft Office (Excel e PowerPoint), uma formação sobre o Sistema de Avaliação de Desempenho na Administração Pública (SIADAP), outra sobre Autoavaliação das Escolas com o modelo CAF. A primeira exceção teve origem em pedidos diretamente apresentados por um grupo de cerca de 20 professores. Na fase em que esta formação decorreu não poderia haver financiamento para formações no âmbito das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). No segundo caso, a formação destinava-se a Diretores/Avaliadores e assistentes técnicos ligados ao sistema por serem avaliadores ou por terem a responsabilidade da inserção de dados na plataforma da DGAE. Esta formação foi solicitada à diretora do centro quando iniciou a avaliação com o modelo SIADAP. A formação sobre Autoavaliação das Escolas destinou-se, exclusivamente, aos diretores das escolas e agrupamentos de escolas associadas.

Além dessas exceções, todas as restantes ações de formação que são publicitadas, quer se realizem quer não, são acreditadas pelo CCPFC. O processo de acreditação é realizado na plataforma do CCPFC, “e-processos”, desde de Janeiro de 2011. Esta tem entradas específicas para cada situação (acreditação dos CFAE, acreditação de ações, acreditação de formadores) e

itens exclusivos para cada modalidade de ação de formação. Existem formulários de utilização obrigatória para cada caso. O pedido de acreditação de uma ação de formação implica que o formador que lhe está associado esteja previamente acreditado pelo CCPFC numa ou mais área (s) /domínios que abranjam a área da ação de formação. Quando a ação de formação é acreditada o centro pode realizá-la, nos moldes em que foi acreditada

## 8. Formas de financiamentos<sup>3</sup>

O Projeto Novos Laços teve, no ano 2008, um plano de formação, inserido no programa nacional, “Avaliação de Desempenho Docente,” que foi financiado. Este programa foi criado com o propósito de dar resposta às necessidades do sistema educativo relacionadas com a implementação do sistema de avaliação desempenho dos docentes.

Neste programa de formação era estabelecido um número restrito de turmas em função do número de professores da população abrangida pelo centro de formação em causa. No caso do Projeto Novos Laços constituíram-se 36 turmas. Os destinatários estavam previamente definidos: Diretores das escolas, membros das direções executivas que não o diretor, coordenadores de departamento curricular (avaliadores) e os próprios Professores.

Em 2009, foram definidas pelo Ministério da Educação as diretrizes para os centros de formação poderem apresentar projetos a financiamento, desta vez através do orçamento de estado. Porém essas diretrizes foram alteradas quando estava a decorrer o prazo de apreciação das candidaturas. Inicialmente havia duas vertentes de formação: uma que se destinava às necessidades na área científico-didática dos docentes e outra no âmbito das TIC. A meio do processo de candidatura as prioridades foram alteradas e, por consequência, foram retiradas todas as ações que dissessem respeito às TIC. Apesar disso, a proposta apresentada pelo Projeto Novos Laços foi aprovada e financiada. Nessa fase, o centro de formação conseguiu dar “respostas” concretas aos destinatários até porque o projeto foi criado com base nos dados recolhidos através do levantamento de necessidade que as escolas tinham realizado.

Em 2010 o Projeto Novos Laços desenvolveu outro plano de formação financiado pelo orçamento de estado, decorrente de um novo programa a nível nacional, o Plano Tecnológico de

---

<sup>3</sup> Dados recolhidos na entrevista realizada à Diretora do Projeto Novos Laços em 15 de novembro de 2011

Educação (PTE). Este programa estava direcionado para criar condições de boa utilização dos equipamentos tecnológicos das escolas. O desenvolvimento do programa estava previsto para quatro anos civis consecutivos, de 2010 a 2013, certificando as competências pedagógicas em TIC de 90% do total de docentes. Porém, o financiamento para a formação contínua de professores só existiu em 2010. Note-se que o financiamento proveniente do Fundo Social Europeu, para as zonas NUT III, terminou em 2008.

A inexistência de verbas que garantam a formação é, portanto, um dos problemas graves dos CFAE, no momento presente.

Atualmente, o Projeto Novos Laços sobrevive, sobretudo, com a realização de formação através da implementação de três metodologias:

- 1) Estabelecendo protocolos e/ou parcerias com entidades públicas ou privadas (empresas privadas, Autarquia, Universidades, ONG's, etc.). Sempre que o parceiro garante financiamento, a responsabilidade do centro é exclusivamente pedagógica; é responsável pela acreditação das ações, pelo desenvolvimento da formação, pela garantia do cumprimento dos objetivos, conteúdos, e metodologias consignadas e pela avaliação e certificação dos formandos.
- 2) Formação dos docentes por formadores que possuem formação especializada e exercem funções numa das escolas associadas. Estes formadores dão respostas a título gracioso a uma necessidade que é sentida por um grupo de professores, para os quais se desenvolve uma formação concreta, como, por exemplo, “O Dicionário Terminológico” e o “Projeto de Formação para o Português do Ensino Básico”.
- 3) A Formação financiada pelos próprios formandos. Este procedimento é cada vez mais relevante e solicitada. É graça a este último ponto que a centro tem sobrevivido.

## 9. Recursos Materiais

A atividade realizada pelo centro de formação não é desenvolvida exclusivamente com os recursos e equipamentos próprios, sendo de salientar que o centro acede aos recursos físicos da escola associada sempre que necessário. O centro tem à sua disposição duas salas equipadas com computadores e quadros interativos, onde ocorrem as ações de formação.

O espaço onde está instalado o centro, possui duas salas: uma é o gabinete da Diretora, com a área de biblioteca, um computador, uma mesa de reuniões com quatro cadeiras, impressora, secretária, etc. Na outra sala, onde funciona o secretariado, encontra-se a funcionária do apoio administrativo, a estagiária e as duas assessoras técnico-pedagógica. Esta sala está equipada, entre outros, com computadores e impressora multifunções, a funcionar em rede, secretárias, cadeiras e duas estantes para organização e arquivo de documentos, entre outros materiais.

## CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

### 1. Enquadramento Legal da Formação Contínua de e professores em Portugal

A formação contínua dos professores foi institucionalizada, em Portugal, no início dos anos 90 (Rodrigues,2006:10) e desde então, tem vindo a ser alvo de muita reflexão e de críticas, principalmente no campo educativo, a fim de contribuir para o resultado das reformas educativas, a promoção da profissionalização docente e o desenvolvimento organizacional das escolas. Ou seja, por um lado, espera-se que a formação contínua cultive profissionais da educação, uma cultura de desenvolvimentos e atualização de novos conhecimentos, as novas competências profissionais necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, e por outro lado, que lhes promova o aperfeiçoamento e a especialização nos vários domínios da atividade educativa. Acrescenta, ainda, Ruela (1990:19), que

*apesar, no início da sua implementação tenha vindo a ser reclamada como um direito, sobretudo pelos sindicatos em meados da década de setenta, só no princípio do processo da reforma educativa, em 1986, que se atribuiu uma importância crucial através da sua institucionalização na Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE).*

A LBSE (46/86)<sup>4</sup> reconhece a formação contínua como um direito de todos os profissionais da educação, visando assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

No seguimento da referida Lei, o Decreto-Lei nº 344/89, que define o ordenamento jurídico da formação de professores veio, eleger a formação contínua como um dever e condição necessária à progressão na carreira docente. Este mesmo decreto, além de propor-se melhorar a competência profissional dos professores, também, destina-se a incentivar os

---

<sup>4</sup> A LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) foi alterada pelas Leis nº 115/97 de 19 de Setembro, 49/2005 de 30 de Agosto e 85/2009 de 27 de Agosto.

*docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino, e adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo (art.26º).* Após do ano 1990, o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº42/2012 de 21 de fevereiro) refere-se ao direito à formação “*Pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes*” [alínea a), do ponto 1, do art.º 6º do ECD] e explicita que “*A formação contínua pode resultar de iniciativa de instituições para tanto vocacionadas ou ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas, podendo ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável*”. [art.º 16º do ECD].

Assim, concretizando os determinados normativos legais acima referidos, foi criado um sistema nacional de formação contínua de professores, através da publicação do RJFCP, Decreto-Lei nº 249/92. Este diploma legal tem sido alterado ao longo do tempo.

Antes da publicação do RJFCP, as ações de formação contínua continham a sua origem em iniciativas dos serviços centrais do Ministério da Educação, dos sindicatos dos professores e das escolas. Citando ainda Ruela (1990:20) a formação contínua em Portugal, caracterizava-se então pela,

*Desconexão entre as necessidades de formação sentida pelos docentes e a oferta formativa;*  
*Falta de organização e de apoio das entidades responsáveis pela formação e,*  
*Ausência de repercussões nas práticas dos docentes.*

Ainda, refere-se que, segundo as conclusões do primeiro congresso nacional de formação contínua de professores realizado em Aveiro em 1991, apresentava-se as seguintes características dominantes da formação contínua: *a descontinuidade; a sua incidência nas ciências da especialidade e na pedagogia e didática como dimensões privilegiadas; a inexistência de articulação com as necessidades dos professores e, a não ligação aos contextos organizacionais das escolas.* Também Nóvoa (1991), cita esta situação, ao salientar que a formação contínua assumiu um carácter “*pontual e disperso*” instruindo-se segundo uma lógica de articulação com as necessidades e desenvolvimento do sistema educativo. Isto é, a formação contínua veio contribuir não só para o melhoramento das necessidades sentidas pelos professores mas, também, para as organizações educativas.

## 2. Objetivos, áreas de formação e as modalidades

De acordo com o artigo 3º do RJFCP prevê como objetivos fundamentais da formação contínua:

- a) *A melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, com o intuito de atualização e aprofundamento de conhecimentos nas vertentes teóricas e práticas;*
- b) *O aperfeiçoamento das competências profissionais dos docentes nos diversos domínios da atividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação ou de ensino e quer a nível da sala de aula;*
- c) *o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional;*
- d) *O estímulo aos processos de mudanças ao nível das escolas e da comunidade educativa em que estas se integrem suscetível de gerar dinâmicas formativas;*
- e) *a aquisição de capacidades, competências e saberes que favorecem os docentes a construção de autonomia;*
- f) O apoio a programa de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

O presente Decreto-Lei, arroga-se um contributo importante para a construção de uma nova perspetiva e filosofia para a formação e a valorização profissional e pessoal dos educadores e professores, de modo, a articularem os trabalhos que desenvolvem a nível do estabelecimento de educação/ensino.

Consideram-se, de acordo com o artigo 6º da legislação em vigor, quatro áreas de formação a que as diferentes ações de formação para os docentes devem estar subordinadas. **Área A)** Ciências da especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino; **Área B)** Ciências da educação; **Área C)** Prática e investigação pedagógica e didática nos diferentes domínios da docência e; **Área D)** Formação pessoal, deontológica e sociocultural.

O Conselho Científico-Pedagógico dispõe de regulamentos próprios para a acreditação de ações de formação conforme a modalidade pretendida. Em qualquer caso, o número mínimo

de horas para acreditação de uma ação de formação é de 15, não havendo limite para o número máximo de horas e os formandos são obrigatoriamente avaliados qualitativa e quantitativamente de acordo com a escala estatuída no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Desta forma, segundo o artigo 7º do RJFCP, as ações de formação contínua assumem as seguintes Modalidades:

- a) **Curso ou Módulo de Formação**<sup>5</sup> - Possui uma função global de aquisição de conhecimentos, capacidades e competências, por parte dos profissionais da educação, com vista à atualização e consequente aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; a aquisição e desenvolvimento de capacidades e de instrumentos de análise e problematização dos professores em formação e; o aperfeiçoamento das competências. Esta modalidade de curso aplica-se a qualquer área de formação e contemplam predominantemente conteúdos dirigidos ao “saber” e ao “saber-fazer”. Neste sentido é fundamental a adequação das proporções entre sessões teóricas e práticas. Nesta modalidade o processo de avaliação dos formandos poderá constituir-se na elaboração de um produto a construir ao longo do curso ou na elaboração de uma reflexão final. Não se definem a duração mínima ou máxima, pois deve ser considerado como critério de duração e a sua correspondência adequada ao objetivos definidos.
- b) **Círculo de Estudos**<sup>6</sup> - Tem por função o questionamento e a mudança de práticas profissionais, fortalecer a autoconfiança dos participantes e, consolidando-se o espírito do grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade. São vários métodos que servem as ações de formação desta modalidade, por exemplos, os estudos de casos, o método dos problemas, o método da discussão, o guia de estudo, o método de representações e o estudo de situações. Esta deverá decorrer num horizonte de 10 semanas
- c) **Frequência de disciplinas singulares em instituições de ensino superior**<sup>7</sup>

Para a acreditadas as disciplinas singulares de ensino e é necessário o cumprimento das seguintes condições: prosseguiram objetivos de entre referidos no artigo 3º do RJFCP;

---

<sup>5</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade curso/módulo de formação (1998)

<sup>6</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade círculo de estudos (1998)

<sup>7</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade oficina de formação (1998)

incidirem, pelo menos, uma das áreas no artigo 6º do RJFCP; integrarem o currículo de um curso cuja condição de acesso seja a titularidade de um bacharelato ou de licenciatura; serem realizados em regime de frequência obrigatória, a pelo menos, dois terços de aulas correspondentes e serem ministrados por instituições de ensino com vocação adequada ao domínio a que respeitam.

O número de créditos a decorre da aplicação do nº 1 do artigo 14 do RJFCP, tomando como horas de formação;

1. O Doutoramento corresponde a 600 horas de formação;
2. O Mestrado completo corresponde a 400 horas de formação e a,
3. Parte curricular de mestrado, licenciatura ou cursos de estudos superiores especializado, completo e as disciplina isoladas ou conjuntos de disciplinas de cursos corresponde a 300 horas de formação.

**Oficina de Formação**<sup>8</sup> – é realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientadas para os seguintes objetivos: consolidando procedimentos de ação ou produzindo materiais de intervenção como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das intervenções educativas, transformação das práticas; refletir sobre a prática desenvolvidas e construir novos meios processuais ou técnico. Embora seja uma ação bastante prática, tal como outras modalidades de formação, deverão ser criadas situações de socializações onde os formandos possam relatar as sua práticas efetivas, partilhando e refletindo o modo de equacionar novos meios processuais e técnicos. O período da realização de uma oficina de formação não deverá ultrapassar um ano letivo e, os números de horas das sessões presenciais conjuntas oscilará entre 15 e 50 horas.

d) **Projeto**<sup>9</sup> – o objetivo de projeto como metodologia de formação tem por função estimular e desenvolver processos de mudança ao nível das Escolas/Territórios Educativos em que estas se integram suscetíveis de gerar dinâmicas formativas socioprofissionais, sociocomunitárias, sócio escolares ou relativas ao universo dos alunos; aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção; potenciar a integração afetiva, a socialização e a realização de interesses

---

<sup>8</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de disciplinas singulares do ensino superior (1998)

<sup>9</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade de projeto (1998)

peçoais e coletivas e favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de ação. As ações de formação nesta modalidade carecem de prévia aprovação do respetivo órgão de gestão e administração, ouvindo o órgão de coordenação pedagógica. O período de realização não deverá ultrapassar o horizonte de um ano letivo.

Além destas quatro modalidades, existem mais duas (Seminário e Estágio) que raramente serão adotadas na acreditação de uma ação de formação.

- e) **Estágio**<sup>10</sup> – é uma modalidade realizada segundo componentes de saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objetivos: reflexão sobre as práticas desenvolvidas; tratamento de aspetos específicos da atividade profissional; aquisição de novos conhecimentos e competências; construção de novos saberes práticos.

Esta modalidade suporta-se, fundamentalmente, na atividade individual dos formandos com acompanhamento e orientação de um formador, no sentido de proporcionar uma reflexão conjunta nas e sobre as práticas. O período da realização do estágio não deve ultrapassar um ano letivo e terá de incluir sessões presenciais conjuntas cuja duração oscile entre 15 e 30 horas de formação

- f) **Seminário**<sup>11</sup> – este destina-se a exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes de estudo e de trabalho científico.

O seminário pode enquadrar-se em qualquer das áreas referida pelo artigo 6º do RJFCP, ajustando-se, predominantemente à área correspondente às Ciências da Educação e à Prática e Investigação e Didática nos diferentes domínios da docência. A realização do seminário remete-nos para um procedimento clássico de promoção de competências de investigação, de estudo autónomo e de reflexão crítica. Daí no final cada participante deve apresentar um ensaio escrito sobre o estudo realizado ou um relatório científico da investigação produzida durante o seminário.

Segundo o Decreto-Lei 207/96 de 2 de novembro do RJFCP no seu capítulo III, seção I, alíneas a, b e c, são consideradas as entidades formadores, as instituições de ensino superior cujo âmbito de atuação se situe no campo de formação de professores, das ciências de educação e das ciências de especialidades; os CFAEs e os centros de formação de associações de profissionais

---

<sup>10</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade de estágio(1998)

<sup>11</sup> Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação na modalidade oficina de seminário (1998)

ou científicas sem fins lucrativos, constituídas nos termos da lei, cuja intervenção seja considerada relevante para o processo de FCP.

### 3. Avaliação e Certificação

De acordo com o Decreto-Lei 207/96 de 2 de novembro do RJFCP no seu capítulo II, seção II – Avaliação e Certificação – artigo 10º, no ponto um, refere-se que as ações de FC devem ser avaliadas pelo formando, pelo formador ou pela entidade formadora de modo a permitir a análise da sua adequação aos objetivos previamente definidos e da sua utilidade na FCP. O ponto dois do mesmo artigo, refere-se que a entidade formadora deve criar instrumentos de avaliação, proceder ao tratamento dos dados recolhidos e promover a divulgação dos respetivos resultados.

Em relação, a avaliação dos formandos, o artigo 11º da mesma seção, refere-se que as ações de formação contínua devem assegurar a avaliação individual e preferencialmente escrita, sem o prejuízo de utilização, cumulativa ou alternativa, de outros instrumentos como, relatórios, provas, trabalhos, comentários e apreciação críticas, cabendo a entidade formadora a responsabilidade da avaliação final.

Quanto ao artigo 13º refere-se à certificação das ações de formação contínua ministradas, cabendo às entidades formadoras a emissão desses certificados, sendo satisfeitas as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas e divulgadas.

O centro de formação em estudo dispõe de um conjunto de requisitos que estão estabelecidos na legislação, nomeadamente no RJFCP e no ECD, para a avaliação das ações de formação, dos formadores e dos formandos, devidamente clarificados no Regulamento Interno.

Compete à Comissão Pedagógica verificar o cumprimento da legislação, nomeadamente, proceder ao acompanhamento de todas as questões pedagógicas que tenham relação com o plano de ação do centro de formação, com as ações de formação, com os formadores e com os formandos. Esta comissão emana decisões e orientações, de que destacamos os critérios gerais adotados para avaliar as ações de formação, os formadores e os formandos.

O Diretor do centro tem como responsabilidades e competências, coordenar e gerir todo o processo de formação contínua que se promove no centro de formação. Aqui se incluem as

funções de assegurar a articulação entre as escolas associadas, promover o levantamento de necessidades de formação e a estruturação do plano de ação, fomentar a organização, o desenvolvimento e a avaliação das ações de formação e, conseqüentemente, dos formadores e dos formandos, incluindo a sua certificação, comunicação ao interessado e divulgação na plataforma *moodle*. É, também, da sua responsabilidade zelar pelo cumprimento das normas e das orientações emanadas da Comissão Pedagógica. De igual modo, cabe ao Diretor do centro de formação apreciar a avaliação, caso a caso e no global, das ações de formação, dos formadores e dos formandos, e dar a conhecer à Comissão Pedagógica os resultados dessa avaliação.

Podemos afirmar que os procedimentos de avaliação das ações de formação, dos formadores e dos formandos estão relacionados entre si mas, sendo processos complementares, são diferentes.

No caso da avaliação das ações de formação, no final de cada uma delas, o formador por um lado, e os formandos<sup>12</sup>, por outro, respondem a um questionário digital que lhes é remetido pelos serviços administrativos. Neste, procura-se que os participantes façam uma apreciação global da formação, no sentido de saber, entre outros aspetos, se os objetivos definidos inicialmente foram atingidos e se as metodologias, a duração da ação e o espaço onde decorreu a formação foram adequados. No caso da apreciação feita pelos formandos, o questionário procura conhecer as opiniões com pormenor, sendo constituído por questões de resposta fechada e de resposta aberta.

No que respeita à avaliação do desempenho dos formadores existem duas vias para se proceder à recolha de informações. Por um lado, os formandos dão a sua opinião sobre os procedimentos e/ou opções do formador, quando respondem a alguns itens do questionário referido no parágrafo anterior, como, por exemplo, a utilidade da documentação distribuída nas sessões, a adequação dos métodos utilizados e da abordagem teórica ou quando, através das respostas abertas, dão a conhecer outras razões de agrado ou desagrado. Por outro lado, os órgãos de direção e gestão do centro de formação apreciam o cumprimento dos deveres e dos princípios pedagógicos por parte do formador, como seja a entrega dos instrumentos e dos documentos que utiliza e dos que são produzidos na formação, o cumprimento dos prazos estabelecidos, o conteúdo do relatório da formação e a coerência da avaliação dos formandos, relativamente à aplicação dos critérios estabelecidos. Há, ainda, a considerar a eventual

---

<sup>12</sup> Vejam-se os anexos D, sobre as fichas de Avaliação

apresentação de pedidos de reapreciação das classificações por parte dos formandos sendo, nesse caso, apreciada a consistência dos argumentos apresentados pelas partes (formando e formador).

Em suma, a formação contínua de professores constitui-se tanto como um direito e como um dever, tanto por parte dos professores e como as instituições que os promovem.

As entidades formadoras têm o dever de promover as ações de formação no sentido de dar resposta às necessidades dos professores e também, de atualizar os conhecimentos e competências para a melhoria das suas práticas educativas

Na generalidade, há muitos profissionais da educação que frequentam as ações de formação contínua não por vontade própria ou por valor da formação, mais sim, pela necessidade de créditos, para mudança de escalão, ou ainda, aqueles que estão no fim da carreira, para assegurar deste modo uma reforma condigna.

Na minha opinião, acho que esses profissionais têm que encerrar a formação contínua como uma mais avaliação, para a atualização dos novos conhecimentos e como um meio para conseguir o progresso na carreira profissional ou pessoal, e não como um direito ou dever de valorização profissional.

A formação contínua deve ser constantemente avaliada, de modo a melhorar a sua qualidade e adequação das novas necessidades. Para isso acontecer, devem ser criados uma metodologia e instrumentos adequados para avaliação dos centros e dos respetivos planos de formação.

# II PARTE- DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

## CAPÍTULO 1- Atividades desenvolvida ao longo do estágio

Nesta parte privilegiam-se as atividades e os seus objetivos realizadas durante o período de estágio. Embora nem todas as atividades desenvolvidas têm o mesmo peso de consistência, ou seja, algumas mais relevantes do que outras para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. É importante salientar, que de uma forma ou de outra todas as atividades que participei e realizei, foi uma experiência bastante bom e positivo para o melhoramento dos conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional, para a melhor compreensão e articulação entre a teoria e da prática.

No primeiro dia de estágio, reuni-me com a Diretora do centro de formação, a fim de conhecer um pouco, a história e a forma como funciona o centro, acertar a calendarização da minha ida ao centro e recolher algumas informações necessárias que seja útil para a caraterização do centro de formação. Mais antes disso, a Diretora apresentou-me os membros que fazem parte da equipa e o espaço onde se encontra instalado o centro.

Foi-me disponibilizado alguns documentos em formato digital e em papel, como por exemplo, o regulamento interno, um documento com a breve caraterização de centro: Introdução ao plano de ação 2009-2011, os *dossiers* técnico pedagógico da educação (DTP), onde consta todas as informações dos formados e das ações de formação e, entre outros documentos que seria necessário para o meu trabalho de investigação. Além disso, foi-me dado liberdade de pesquisar alguns documentos que se encontram no correio eletrónico do centro e no servidor do centro.

Após alguns dias, falei com a Diretora no sentido de participar em algumas atividades com intuito de perceber melhor como funciona o centro. Assim fui desenvolvendo atividades diversas de que dou conta seguidamente:

### **I. A Inserção dos dados pessoais dos docentes na Plataforma do centro**

Esta tarefa tinha como objetivo inserir e confirmar corretamente os dados dos formandos na plataforma do centro. Para realizar esta tarefa, estive a consultar a pasta do DTP para recolher todas as informações dos formandos e de seguida, inserir na plataforma de gestão de formação.

De modo geral, foi bom reproduzir esta atividade, visto que, é sempre uma avaliação aprender/saber fazer as coisas novas e que nos permitiu ter a ideia/noção de como organizar os documentos e/ou informações importantes no qual, poderão ser preciso no futuro. Aprecio muito a forma como o centro salvaguarda e organiza os seus documentos/informações, a fim de garantir a segurança dos mesmos. Neste aspeto, o centro dispões de todo o cuidado em armazenar os documentos, além de serem arquivados em formato de papel nos *dossiers*, também, são armazenados em formato digital.

No final, o resultado foi gratificante porque a diretora gostou da forma como eu trabalho e elogiou a preocupação de como tenho cuidado em fazer as coisas.

### **II. A observação de uma ação de formação – *Windows Movie Maker***

Para observar esta ação a Diretora e eu falámos com o formador para pedirmos a sua autorização. Depois de explicar qual era a minha intenção em observar aquela ação, o formador concordou, mas, disse-me que antes tinha que falar com os formandos, para saber se eles concordavam com a ideia de serem observadas durante a formação.

O objetivo de observar esta formação consistiu-se em: saber como funciona uma ação de formação; saber qual o interesse dos formandos perante a formação; perceber o grau de participação dos formandos e as suas dificuldades e, perceber qual a relação entre os formandos e o formador e os formandos, perceber se o formador avalia os formandos de acordo com os critérios definidos no programa de ação de formação.

Tratava-se de um curso formação e destinava-se aos educadores e professores do 1º ciclo. A turma era constituída por formador e vinte formandos. Antes do início da formação, o formador apresentou-me à turma e deu-lhes a conhecer os meus objetivos.

Ao iniciar a formação, deu a perceber que na sessão anterior os formandos tinham os deveres a fazer em casa para praticar e explorar as ferramentas digitais abordadas na ação. Nesta tarefa os formandos tinham de selecionar as imagens e vídeos na linha de segurança da internet ou guardado no computador para importar para o programa *Windows Movie Maker*, utilizando todas as ferramentas necessárias. Ao importar as imagens e os vídeos para o tal programa, isto, permiti-os reproduzir o som e inserir o texto. O objetivo desta atividade consistia em mostrar os formandos como podem reproduzir um vídeo com os textos e som de maneira a realizasse uma atividade mais dinâmica e interessante com os seus alunos, a fim, de e despertá-los incentivá-los mais interesse e atenção nas aulas. Isto é uma forma de mostrar como os professores/educadores podem criar o currículo e desenvolver várias atividades com os seus alunos. Durante o desenrolar da atividade, houve alguns formandos que sentiram dificuldades em realizar a tal tarefa, e nesse caso, o formador sentiu a necessidade de colocar os formandos a trabalharem em grupos, de modo a conseguir dar resposta a todos.

No final da ação, tudo correu como previsto os formandos ficaram satisfeitos com o resultado do trabalho feito. Ainda, o formador apresentou-lhes algumas atividades do género que já tinha desenvolvido com outros formandos noutra formação. Ao verem os resultados das atividades feitas pelos outros colegas, ficaram impressionados com os resultados e decidiram seguir o exemplo para ver se conseguiam despertar algum interesse aos seus alunos e criar novas formas de dinamizar as suas aulas.

Como forma de reflexão, gostei muito de observar a ação de formação, porque acabei por aprender algumas coisas (percebi como criar um dispositivo com imagens, textos e músicas de fundo, de forma a melhorar a dinâmica da aula e incentivar e despertar os interesses dos alunos nas aulas e combater o insucesso escolar; aprendi o quanto é importante esta ferramenta digital para a comunidade educativa, uma vez que os profissionais da educação precisam, cada vez mais, novas metodologias e estratégias para combater os problemas que enfrentam no dia a dia. e também, a forma como foi recebida pelo formador e formandos. Acredito que se os professores/educadores começaram a utilizar esta ferramenta nas suas aulas, terão muito sucesso com os seus alunos e consigam motivá-los para a melhoria da aprendizagem e, não só, seria muito bom para os professores melhorarem a sua prática do ensino-aprendizagem, a fim de combater o insucesso dos alunos.

No que refere a relação interpessoais, conclui-se uma boa relação entre o formador e os formandos e vice-versa e entre formandos, há um bom clima de trabalho e de partilha de

experiência, boa disposição do formador em relação aos seus formandos, a convicção e a diversidade na exposição dos conteúdos pelo formador.

### **III. A construção do mapa do plano da ação de formação referente ao ano 2011**

Uma vez que, o meu objetivo da investigação centra-se na análise das respostas dos formandos a partir do questionário de avaliação das ações do referido ano, para saber o grau de satisfação dos formandos, ou seja saber como é que eles avaliam o formador, as ações de formação e, entre outros aspetos da formação que se considera importante.

O objetivo desta atividade centrou-se em saber quantas ações foram realizadas, quais foram as áreas e modalidades e quem são os destinatários entre outras informações essenciais. Para reproduzir o mapa preferi adotar o modelo usado pelo centro. Ao perfazer o mapa tive o máximo cuidado na transmissão das informações inseridas, de modo que estas sejam verdadeiras. Os dados inseridos no mapa foram recolhidos nos planos das ações referente ao ano 2011, nos *dossiers* com as fichas de inscrições dos formandos entre outros documentos.

Após de ter feito o mapa, apresentei a Diretora do centro para conferir se os dados inseridos estão corretos e, também precisava que me esclarecesse algumas dúvidas em relação as informações inseridas no mapa. Após de serem verificados e corrigidos aqueles dados avancei com a análise das fichas do inquérito preenchido pelos formandos sobre a avaliação das ações de formação e dos formadores.

Este mapa não só útil para o meu trabalho de investigação, mas, também foi vantajoso para o centro, uma vez que, no final de cada ano, este tem de produzir um mapa com as informações detalhadas para apresentar à comissão pedagógica, e se for no caso do plano de ação de formação for financiada pela Ministério da Educação, cabe ao centro inseridos todas as informações necessárias no mapa e enviar juntamente com o relatório de avaliação, onde consta todas as informações sobre o que aconteceu antes, durante e depois da formação. Isto será uma forma de prestar conta a organização titular.

A ideia de construir a mapa é uma forma de ter tudo organizado e controlado, de modo a facilitar o trabalho.

Efetuar a tal atividade foi favorável, por um lado, de poder discutir os resultados com a Diretora, de forma a ter corretamente os dados e, por outro, de ficarem satisfeito e de gostarem do meu trabalho e, por fim, a maneira como a Diretora crítica e tentar perceber aquilo que quero transmitir e fazer.

Esta foi uma atividade conjunta com os elementos da equipa do centro. Entretanto, a Diretora do centro distribuiu-nos um mapa com o levantamento de necessidades de formação feitas pelas escolas e agrupamentos de escolas associadas e, tínhamos que analisar bem o mapa e ver quais as prioridades dos docentes das escolas associadas.

Após uma análise profunda, reunimos em conjunto, para partilhar as ideias e as conclusões a que cada um chegou. De acordo com a análise feita chegamos a conclusão que as necessidades de formação identificadas como prioritárias aos docentes abrangem três grandes áreas de formação: 1º - Formação no âmbito Organizacional; 2º - Formação no âmbito das Tecnologias de Informação e 3º - formação no âmbito d sala de Aula. Em relação a primeira área, os docentes expressam-se interesses para as seguintes formações: Gestões de conflitos; Gestão, Stresse e Emoções; Avaliação de Desempenho; Construção e implementação de projetos, motivação de equipas; comunicação/relação interpessoais. No segundo caso as prioridades dos docentes debruçaram-se em: Folha de cálculo; Construção/Manutenção da Website; Análise e Bases de dados; Apresentações, fotografia e imagem; segurança e privacidade; Sistema operativos. Finalmente, no terceiro caso, as prioridades recaíram-se sobre: Recursos multimédia/Informático; gestão de conflitos; diversificação de estratégia; Avaliação do rendimento escolar; controlo de emoções e ansiedade; resolução de problemas, trabalho em equipa.

Realizar esta atividade foi algo de muita importância e interessante, porque foi uma das áreas que queria elaborar para o meu trabalho final do curso, a propósito de conhecer e saber na realidade quais são os problemas/ dilemas que os professores sentem no dia-a-dia no exercício profissional, saber qual as estratégias e métodos que usam para resolver esses problemas, saber quais às necessidades de formação destes e, perceber quais são as áreas de formação mais adequada para ultrapassar estas dificuldades ou para preencher essa lacuna. Mas, também podemos questionar sobre a formação recebida se ajudou na melhoria das suas prática Profissional e pessoal, porque nem sempre os professores conseguem atingir as suas expetativas face a formação recebida. Pois, isto, é um dos assuntos que no qual iremos esclarecer na parte final do trabalho, de acordo com às análises feitas pelo os formandos, ao avaliar às ações de formação e os formadores. Isto pode estar ligado a muitos fatores, como: muitas vezes a formação não era aquilo que estava a pensar, a clareza e a exposição do formador, as metodologias, os conteúdos entre outros aspetos da formação.

#### **IV. Elaboração de Cronograma e folha de presenças da ação de formação – Mediação Escolar Prevenção e Resolução de Conflitos (NF61T1 e T2)**

Esta atividade, tinha como objetivo fazer a cronograma e folha de presenças as duas turmas da ação - Mediação Escolar Prevenção e Resolução de Conflitos. Ao realizar a atividade, tive que consultar as fichas de inscrições dos formandos na ação, no servidor do centro. Já não é a primeira vez que faço uma tarefa dessa natureza, só que desta vez foi especial, porque, a equipa do centro confiar na qualidade do meu trabalho, da minha capacidade e empenho de colaborar e de fazer as coisas.

#### **V. Palestra - “Otimização dos Recursos Cognitivos na Aprendizagem”**

Esta palestra foi proposta por professor Luís Filipe Cardim à Diretora do Projeto Novos Laços. Depois da negociação entre ambos, o formador enviou-nos um *e-mail* com os conteúdos a desenvolver na palestra e as condições feitas pelo mesmo. Uma das condições que o formador queria, era saber qual a preferência de aprendizagem em termos Visuais, Auditivos ou Cinespaciais por parte dos participantes e qual o número dos inscritos na palestra. Foram apresentadas os seguintes conteúdos: A gestão do tempo; um cérebro e dois hemisférios; os cinco sentidos: pontos fortes e fracos; memória, atenção e concentração; estilos individuais de aprendizagem; o planeamento de uma aula; o papel dos mapas mentais na aprendizagem.

Após a apresentação dos conteúdos, foram divulgadas a palestra na plataforma do site ([moodle.cenfores.org](http://moodle.cenfores.org)) do centro com ficha de inscrição para os interessados inscreverem. Durante o decorrer da inscrição tive a responsabilidade de ver todos os dias os números de pessoas inscritos na palestra.

Devido ao meu empenho e interesse por aprender e fazer as coisas, foi-me proposta, pela Diretora que organizasse e elaborasse todos os documentos necessários para a palestra, mas, de certa maneira, podia sempre contar com a ajuda, disponibilidade e colaboração da equipa para esclarecimento de qualquer dúvida.

Seguidamente ao encerramento das inscrições, foram enviados aos formandos um *e-mail* de confirmação sobre o local, a data e a hora onde decorrerá a palestra. Também foi enviado ao formador, os números de pessoas inscritos e a forma de aprendizagem escolhidas pelos mesmos.

Ao saber o número dos participantes, elaborei a lista de presenças, reservei a sala onde possivelmente decorrerá a palestra junto a escola sede do centro de formação Projeto Novos Laços, constituí um instrumento de avaliação (questionário de satisfação) entre outros documentos necessários para a palestra.

De modo geral, gostaria de frisar, que a ideia de criar o questionário de satisfação tinha como objetivo saber a opinião dos formandos relativamente a palestra, ou seja, saber se realmente valeu a pena realizar esta palestra e se lhes trouxe algum contributo ou melhoria e novas técnicas de aprendizagem.

A análise das respostas dos formandos, podemos concluir que os formandos gostaram muito da palestra, e até sugeriram que realizassem mais palestra, seminários ou ações de formação para aprofundar e explorar melhor os temas abordados e os que não chegaram de ser abordados com uma duração mais longa, porque duas horas é muito tempo para abordar esses temas. Em relação aos temas/conteúdos abordados na palestra, as opiniões são diversificadas. Para os participantes os temas mais interessantes abordados ao longo da palestra foram: A gestão de tempo na aprendizagem, algumas sugestões Práticas, planeamento de uma aula, técnicas de memorização, mecanismo para otimizar o gestão de tempo em contexto escolar, como otimizar o tempo letivo na sala de aula, processos de concentração e memorização.

No que diz respeito ao conhecimento de alguns dos temas abordados, para a maioria dos formandos os temas abordados já eram familiares e, para alguns dos temas eram desconhecidos, a título exemplificativo vejamos, as estratégias para gerir o tempo, mapas mentais, atenção e concentração e os diferentes tipos de memória.

Só me resta, realçar o quanto foi importante para mim trabalhar na organização da palestra. De modo geral, a palestra foi bastante positiva, porque os temas e conteúdos abordados foram bem explicitados, o cuidado, a diversidade e a experiência e certeza do formador na exposição da matéria, os interesses dos formandos pelo tema e conteúdos, a forma de intervenção entre palestrando e os participantes. Só resta dizer, que o único ponto franco desta palestra foi a gestão de tempo. Pois esta foi o único ponto mais criticado pelos participantes, porque não foi possível abordar todos os temas que o palestrante tinha planeado. Em consequência disso foi pedido ao centro para realizar uma sessão sobre o assunto ou que elaborasse uma ação de formação em vez da palestra com os mesmos temas e conteúdos, a fim de compreender melhor a matéria.

## **VI. Digitalização dos trabalhos antigos dos formandos.**

Como o próprio nome nos diz, esta tarefa tinha como objetivo, digitalizar os antigos trabalhos dos formandos, no qual são chamados artigos mortos, em formado digital e distribuir em formado digital. Esta atividade contou com a minha colaboração, da Diretora e de uma funcionária (com NEE) da escola sede.

Como a nossa ajudante tem deficiência visual cabe a um de nós (eu ou a Doutora) disponibilizar os documentos a serem digitalizados e, depois verificá-los.

Foi uma experiência boa trabalhar com uma pessoal com NNE, porque sempre tive curiosidade de ver e perceber como que um deficiente visual consegue fazer as coisas com tanta facilidade como qualquer pessoa normal. É por isso que digo, ser diferente não quer dizer ser uma pessoa incapaz de perceber, interpretar, não saber fazer, mais sim, mostrar que és capaz de fazer, interpreta as coisas, cada ser humano manifesta e reage da sua maneira. A forma de pensar, interpretar e agir depende de pessoa para pessoa de sociedade em sociedade, ou seja do meu onde estamos inseridos. É por isso que devemos respeitar, aceitar, perceber a pessoa do jeito que ela é, independente da sua deficiência porque a sua inteligência, a sua forma de pensar, de trabalhar, de agir, não está dependente da deficiência.

Em síntese, posso referir que muito aprendi sobre a forma como se organiza a formação contínua dos professores em Portugal e mais especificamente como funciona um centro de formação. Gostaria ainda de frisar, que foi uma boa oportunidade trabalhar neste centro e com a respetiva diretora e equipa o que me permitiu observar como faz o trabalho e o cuidado de fazê-lo corretamente. A partilha de experiência foi bastante boa e agradável.

# Capítulo 2 – Estudo sobre a Avaliação de Ações de Formação

## 1. Enquadramento Teórico

### 1.1. Conceitos de Avaliação

Hoje em dia, de facto, todos falamos de avaliação, mas avaliar tem significado diferente para cada um e é diferente também a nossa prática, ou seja, cada um tem a sua opinião sobre a avaliação e, aplica na sua prática diferentemente. Neste âmbito, encontramos várias obras sobre a avaliação.

Ao longo das últimas décadas temos assistido a uma profunda alteração sobre a concetualização do termo avaliação, porém continua a insistir-se em compreender este fenómeno como um processo que se realiza à parte, indissociável de um todo.

A natureza do conceito da avaliação tem vindo a ser um objeto de estudos em diversos sentidos, em diferentes momentos e contextos. A palavra avaliação tem um conceito muito complexo e diversificado. Neste sentido, importa-nos, clarificar bem o termo avaliação. Uma vez que, cada indivíduo tem a sua opinião, explicação sobre a avaliação.

Para Estrela (1999:193) a primeira primeiras dificuldades que deparámos, quando falamos em *avaliar a qualidade da formação, decorre da indefinição, polissemia e até da ambiguidade de cada um dos conceitos envolvidos nesta expressão e, que muitas vezes leva-nos as discussões inúteis*. Conceber a avaliação não é uma tarefa fácil, exige elaborar um instrumento e definir uma metodologia adequada para avaliar objeto em questão. Como descrevem Veiga e Estrela (1998) podemos conceber a avaliação como uma simples técnica que implica uma instrumentação mais ou menos sofisticado que, como sublinha Lecoite (1993), citado por Estrela (1999:197) põe entre parêntesis as lógicas reais e os conflitos de poder ou uma avaliação em que a técnica se subordina a uma conceção ético-política da avaliação, remetendo para referenciais e relações de poder que deveriam ser explicitados, para que o juízo de valor não surja como subjetivo e arbitrário.

Para Stufflebeam (citado por Garcia, 1999:217) a avaliação

*é o processo de conceber, obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor, o mérito dos objetivos, a concepção, a implementação e o impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controlo e aumentar o conhecimento.*

Lesne, Guba e Lincoln, (citados por Rodrigues,1999), asseguram-se que avaliar *é confrontar dados de facto (o real, o existente) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objetivos e critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido,*

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, Universal, a palavra Avaliar significa “*determinar a valia ou o valor de algo; apreciar o merecimento de algo; estimar; julgar; orçar; reconhecer a força de algo*”.

Talvez podemos ver o quadro 1, sobre alguns dos sentidos atribuídos à avaliação a partir de diferentes autores:

**Quadro 1:** Sentidos Atribuídos à Avaliação

	Significados	Palavras-chave
Avaliar é	(...) determinar a eficácia de determinado projeto de formação. Esta avaliação remete-se ao avaliador a preocupações com a aferição dos resultados diretos e diferidos da formação. Nesta linha de pensamento encontram-se autores, tais como, D. Kirkpatrick (1959).	Resultados da formação
	(...) medir os efeitos de determinado programa em relação aos objetivos pré-estabelecidos, visando reunir informação suficiente de apoio à tomada de decisões que resultem na introdução de melhorias nos programas que se encontrem a decorrer ou intervenções formativas futuras. Perspetiva defendida por C. Weiss (1972).	Tomada de decisões
	(...) uma recolha sistemática de informação sobre um conjunto de dimensões/componentes de um projeto de formação sobre os quais se emitem juízos de valor com vista à utilização dos resultados produzidos. Posição defendida por Michael Patton (1978).	Recolha sistemática de informação
	Brinkerhoff (1983) vem destacar também a ideia do ato avaliativo surgir na sequência da emissão de juízos de valor acerca das diferentes componentes de um projeto de formação. Para este autor a avaliação está claramente ao serviço da melhoria do processo educativo/ formativo. Barbier (1985) refere igualmente que a finalização de um ato avaliativo ocorre com a produção de um juízo de valor sobre determinada componente de um projeto formativo. Partilham a mesma ideia o Joint Committee on Standards (1994); Ernest R. House (1993); Michael Scriven (1991).	Á Emissão de juízos de valor
	(...) uma ação sistemática que permite determinar o valor, o mérito e/ou sentido de	Avaliar o mérito/

	determinada atividade ou processo de intervenção. Posicionamento defendido por Jack Phillips, 1991.	Valor de um Programa.
--	---	-----------------------

Fonte: IQF (2006). *Guia para a avaliação da formação* (pp. 30).

Como sublinham, Stufflebeam, De Ketele e Rogiers, (cit. por Estrela, 1999:197), avaliação pode ser entendida como *processo de aquisição e descrição de informação em vista da tomada de decisões* (aqui o avaliador parece estar atrás de uma imparcialidade de ordem técnica transferindo para o decisor a responsabilidade da valoração da informação apresentada). Figari, Barbier, Lecointe e entre outros autores) *apoiam-se em relevo o juízo de valor que decorre do confronto entre o referente e um referido* (neste caso, o avaliador assume a responsabilidade da valoração da informação do juízo que faz quando confronta os dados obtidos com os referenciais anteriormente estabelecidos).

## 1.2. Conceitos de Avaliação da Formação

Como analisam Goldstein e Phillips (cit. por Caetano, 2007:20), a avaliação da formação consiste *num processo sistemático de recolha de dados e de análise da compreensão, na implementação e consequências das ações de formação realizadas numa organização, com vista a averiguar a sua eficiência, relevo e resultados na dinâmica organizacional*. Deste modo, Caetano (2007) descreve que a *avaliação da formação ao nível dos resultados pretende, por um lado, saber em que medida foram alcançados os objetivos da formação, em termos de aprendizagem por parte dos formandos e, por outro lado, pretende analisar em que medida o alcance desses mesmos objetivos resulta numa mudança ou melhoria do desempenho profissional dos formandos no seu local de trabalho, ou seja, em que medida se verificou transferência da aprendizagem para o local do trabalho*. Na verdade a avaliação é um dos componentes mais complexos do processo educacional formal, e tem sido alvo constante de vários estudos e debates, face ao caráter ideológico e político.

Rodrigues (1998:71) apresenta-nos os três paradigmas de avaliação de um dispositivo educativos (objetivista ou técnica, subjetiva ou prático e dialética ou crítico). A tese da articulação e coerência entre diferentes tipos, níveis e planos das práticas educativas, bem como as diferentes dimensões dessas práticas, é de resto reforçada pela proximidade, correspondência

e complementaridade das análises realizadas por diferentes autores em diferentes campos e áreas da educação e formação.

- **A perspetiva objetivista ou técnica**

Nesta perspetiva, a avaliação identifica-se aqui inevitavelmente a um processo de controlo externo e não necessita de explicar, questionar fundamentar ou justificar o referencial da avaliação (...) apelando privilegiadamente em termos metodológicos para os planos experimentais, com objetivo de averiguar os efeitos políticos, programa, dispositivos de formação, matérias educativas, métodos e estratégias. Como refere o autor os comportamentos e os fenómenos sociais são explicados em termos de causalidade linear e os sujeitos assumem a posição de objetos do conhecimento. É neste contexto que conceber a ação social como técnica, em termos meramente instrumentais, separando meios e fins, (Pág. 72-73).

- **Perspetiva subjetiva ou prático**

Neste paradigma, o conhecimento é tomado como subjetivo em que o observador assume uma posição interna, de participação na investigação e a situação em estudo. Como refere Barbier (1987) citado por Rodrigues, 1998:76), o conhecimento não será tomado como valorativamente neutra, tal como as ações e situações a que se reporta, e não faz sentido conceber teoria-prática paramente em termos de aplicação, sobretudo quando não existe correspondência valorativa e de objetos entre a causa estudada e aquelas que se procura generalizar. Acrescenta, ainda, o autor que o indivíduo, o sujeito social é o sujeito na formação e na avaliação, é ele a fonte da referência de avaliação e compete-lhe o direito de participar na organização, gestão, execução e controlo dos dispositivos, processo e os resultados da avaliação.

- **A perspetiva Dialética ou Crítica**

Finalmente, nesta última perspetiva, os comportamentos e as ações sociais não são tomadas completamente dependentes de pessoas, os indivíduos estão inseridos socialmente e são simultaneamente sujeitos e objetos das situações sociais. O conhecimento científico requer uma

ruptura epistemológico com o conhecimento empírico e subjetivo, com as representações e crença decorrentes da experiência e da posição social particular de cada indivíduo. A visão dialética da realidade social e a visão dialética da atividade axiológica (proposta de Benavente,1990c) corresponderá uma visão dialética da investigação e do conhecimento científico que corresponderá uma pedagogia reflexiva e crítica e um modo de intervenção social igualmente solidário de uma visão dialética da relação entre teoria e prática, (pag.78)

**Quadro 2:** Os três Paradigmas de Avaliação da Formação (adaptado por Rodrigues, 1999:101)

<b>Dimensões</b>	<b>Objetivista</b>	<b>Subjetivista</b>	<b>Crítico</b>
Epistemologia	Positivismo	Fenomenologia	Teoria crítica
Causalidade	Causalidade linear	Subjetivo	Causalidade circular
Conhecimento	Objetivo	Informar a deliberação	Dialético/reflexivo
Fim da prática da investigação	Instrumental	etnometodologia	Emancipação/libertação
Metodologia	Experimental	Participação	Investigação-ação
Posição do observador	Distanciação	Subjetivismo/relativismo	Co vivência
Axiologia	Objetivismo/apriorismo	Contratual	Visão dialética da atividade axiológica
Ética	Autoritária	Democrática	Não impositiva
Política	Autocrática	Constituída por grupos em conflito	Socialmente crítica
Sociedade	Estável e hierarquizada	Autogestão	Fragmentada em subculturas
Inovação	Tecnologia	Negociada	Inserida sócio-histórico-culturalmente
Ação social	Técnica	Prática	Práxis
Avaliação	Controlo	Autoavaliação	Coavaliação
Fonte de referencial	A administração	O grupo em formação	A comunidade
Fonte do desenvolvimento curricular	A sociedade	As aspirações pessoais	As situações concretas da vida dos formandos
Papel da educação e/ou da formação	Modelagem	Desenvolvimento pessoal	Problematização

Papel do professor e do formador	Executante/consumidor do currículo; transmissor	Parceiro no desenvolvimento curricular; Facilitador	Parceiro no desenvolvimento curricular; Orientador crítico
Relação ao saber	Pedagogia do modelo	Autoaprendizagem ou autoformação	Relação dialética Teoria-prática
Acesso ao conhecimento	Extrospeção	Introspeção	Experimentação/confronto
Papel do aluno e do formando	Passivo/objeto	Autónomo/sujeito	Agente (agido e ator)

No sentido de problematizar a importância da avaliação dos respetivos dispositivos educativos, Figari (1996) define a avaliação de dispositivos como *um processo sistemático de recolha e de interpretações das observações com finalidade de dar a conhecer o desenrolar e os efeitos de um projeto pedagógico*. Sendo assim, a avaliação de um dispositivo não se preocupa com os processos mas também com os procedimentos e diz respeito a todos os atores que participam no jogo complexo da avaliação.

Como domina (Hadji 1994:31), a avaliação é o ato pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objeto determinado (ação, indivíduo, projeto, situação, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: referido e o referente. De acordo com Barbier (1985:68) o referente é aquilo relativamente a quem o juízo de valor se aplica é ou suscetível de ser aplicado inserida. Ou seja, um conjunto de normas ou critérios que servem de grelhas de leitura do objeto de avaliar, (Hadji, 1994:31). Para o autor o referente é um modelo ideal que articula as intenções consideradas significativas a partir de uma pluralidade de projeto, (pag.32).

O referido na perspectiva de Barbier (1985:60) o referido é aquilo a partir de quem um juízo de valor é feito ou suscetível de se fazer. Em linguagem corrente, corresponde os dados de partida, de fatos de base, de informação concretas a partir das quais se faz o juízo de valor. Como refere Hadji (1994:32) é constituído pelo conjunto dos observáveis julgados representativo do objeto “lido”, ou seja corresponde à uma realidade observável.

Neste sentido, o autor apresenta-nos um quadro que sintetiza os momentos de avaliação numa ação de formação em função do papel que a avaliação representa em cada momento da realização da ação de formação, (63).

**Quadro 3:** Funções de avaliação, segundo o seu papel na sequência da ação de formação

Antes da ação de formação	Durante a ação	Depois da ação de formação
<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstica</li> <li>▪ Prognóstica</li> <li>▪ Preditiva</li> </ul> <p><b>Função:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientar</li> <li>▪ Adaptar</li> </ul> <p><b>Centrada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No produto e nas suas características (identificação)</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formativa</li> <li>▪ Progressiva</li> </ul> <p><b>Função:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regular</li> <li>▪ Facilitar (aprendizagem)</li> </ul> <p><b>Centrada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos processos</li> <li>▪ Nas atividades</li> </ul> <p style="text-align: right;">} De produção</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sumativa</li> <li>▪ Terminal</li> </ul> <p><b>Função:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verificar</li> <li>▪ Certificar</li> </ul> <p><b>Centrada:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nos produtos</li> </ul>

O quadro acima representado, ilustra precisamente a realização de uma ação de formação numa lógica de linearidade temporal respeitando a instrumentação de cada função da avaliação.

A avaliação de uma ação de formação integra, especialmente estes três momentos: Antes, durante e depois da ação de formação.

O modelo de ICP de Figari (1996), integra estes três momentos de avaliação, que dizem respeito a três dimensões de um dispositivo educativo: O Indutivo (diz respeito a conjunto de determinações que correspondem não só a vida profissional e social, mas também a vida individual, situando as decisões num contexto ou nas origens tomando uma figura de projeto na lógica de gestão da formação desenvolvendo uma função prognóstico); O Construído (tem a ver com o processo, a negociação, a elaboração, e cumpre uma função formativa, regulando as produções do atores e operacionalização da ação a partir do próprio processo de

referencialização); e o Produtivo (designa a atualização, a programação pertencente à ordem do tratamento dos resultados e dos efeitos, e apresenta uma função de caráter sumativa, (pag.90).

Na verdade, antes da realização de qualquer ação de formação, a avaliação que se faz é diagnóstico. Como refere Hadji (1994:62), este tipo de avaliação trata de explorar e/ou identificar algumas características do aprendente, na sequência de escolher uma formação mais bem adequada ao tipo de necessidade dos formandos adequando perfil individual ao perfil da formação.

Durante a ação de formação é realizada uma avaliação formativa/processual cuja função é regular o processo. Este tipo de avaliação é proposto por Scriven (1967), cit. Hadji, (1994:63). Esta avaliação tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica e, tem com objetivo contribuir para a melhoria da aprendizagem e ou programa em funcionamento. Através desta avaliação, é possível detetar lacunas integrando-as num processo de resolução de problemas com vista a melhoramento da ação de formação.

No final da ação é realizada uma avaliação sumativa que propõe fazer um balanço geral do ciclo de formação exercendo uma função certificativa. O produto final deve ser julgado ou avaliado conforme os critérios inicialmente estabelecidos.

Por fim, resta-nos apresentar alguns modelos de avaliação que explicam e fundamentam, nas suas especificidades e importância.

### 1.3. Modelos de avaliação

Geralmente, antes de concebemos uma metodologia para a avaliação de uma ações de formação, em primeiro lugar, têm que definir claramente o objeto que pretendemos avaliar, ou seja, que se reconheçam os principais componentes que compõem um processo da formação. Sendo assim, cabe definir-nos claramente os objetivos específicos da avaliação e criar os instrumentos a serem utilizados.

Nesse sentido, vejamos o modelo de avaliação proposto por Donald Kirkpatrick, 1959 (citado por Caetano, 2007:21), que tem sido utilizada predominantemente para a avaliação da formação há várias décadas, principalmente, por parte das entidades que realizam formação. A sua proposta assenta-se em quatro níveis de avaliação.

**Nível 1:** Avalia a *reação* dos formandos relativamente aos aspetos da formação (ex.: o formador, os conteúdos, os métodos utilizados, etc.)

**Nível 2:** Avalia as *aprendizagens* efetuadas, ou seja, à aquisição ou melhoria dos seus conhecimentos e competências, ou mudança de atitude por parte dos formandos.

**Nível 3:** Avalia os *comportamentos* no contexto real de trabalho (os formandos alteraram os respetivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – Processo de transferência de adquiridos)

**Nível 4:** Avalia os *resultados* da formação (a transferência adquiridos para os contextos reais de trabalho e se provocou impactes no desempenho da organização)

O modelo de Brinkerhoff (cit. Por Pereira, C.1996:159) assenta-se *num processo contínuo de acompanhamento das fases sucessivas de tomadas de decisão associadas à formação de recursos humanos e dos impactos dessa formação nos sujeitos e nas organizações.*

Esta, apresenta-nos seis fases essenciais num processo formativo:

1. A definição dos objetivos de formação, de acordo com as necessidades detetadas – importa, essencialmente, identificar e questionar os critérios que serviram com suporte na definição dos objetivos e do população-alvo, a fim de avaliar em que medida a decisão de formação vem dar resposta a estas necessidades, ou seja, saber o que fazem para responder as necessidades detetadas.
2. A estruturação das ações (neste caso tem que ter em atenção o nível da adequação do programa aos objetivos definida e ao critérios que descrevem a sua população-alvo). Dito da forma, devemos proceder uma análise cuidadosa sobre os conteúdos, a modalidade da formação, as metodologias adotadas, a duração, mas também, avaliar não só a sua adequação relativamente às orientações iniciais, como a respetiva pertinência no quadro global do plano elaborado.
3. A execução das ações - observar em que medida os recursos materiais e humanos usados estão em conformidade com as exigências da estrutura programática e com os objetivos da formação.
4. Os seus resultados imediatos nos formandos – aqui interessa saber em que medida a formação contribui para a aquisição de um conjunto de conhecimentos,

capacidades e atitudes definidos como objetivos pedagógico a atingir no final da ação.

5. Os seus resultados mediatos na inserção profissional dos ex-formandos – aqui é importante saber em que medida os conhecimentos, capacidades, e atitudes interiorizados foram traduzidos em novas competências profissionais.
6. Os seus resultados mediatos no contexto da organização em que se inserem os ex-formandos – o objetivo é avaliar em que medida as competências, novos conhecimentos adquiridas vão agir sobre as suas práticas.

O modelo do CIPP (*Context, Input, Processus e Product*) proposto por Stufflebeam (2000), ao longo das últimas décadas, teve um impacto significativo na avaliação de programas de formação, essencialmente na formação contínua de professores.

A avaliação do contexto tem com o objetivo definir o contexto institucional, identificar as necessidades de formação e a oportunidade de as respondê-las, perceber se o objetivos propostos são coerentes com as necessidades diagnosticada. Este modelo tem como finalidade a tomada de decisões de planificação.

A avaliação das entradas (Input) tem a ver com as decisões de estruturação. Tem com objetivo principal perceber se a estratégias e o plano propostas são adequados ao projeto de ação de formação proposto.

Em relação a avaliação do processo, o objetivo é identificar e prever disfunções do dispositivos, saber se realmente as estratégias implementadas são adequadas e suficiente ao projeto de formação, sendo tomadas das decisões de aplicação.

Por fim, temos a avaliação do produto que consiste em análise de adequação dos resultados obtidos e na sua comparandos com os objetivos inicialmente traçados, o que permite tomar decisões de revisão.

## 2. Metodologia

Neste capítulo, apresentaremos as questões de estudo e os seus objetivos, em seguida abordaremos a fundamentação da abordagem metodológica e as técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados e, por último, apresentaremos os resultados.

Neste estudo pretende-se, compreender e interpretar o modo como são feitas às práticas de avaliação das ações de formação no Centro de Formação de Associação de Escolas Projeto Novos Laços.

### 2.1. Questões da Investigação e Objetivos do Estudo

A questão central que orienta o nosso trabalho é: “compreender que práticas de avaliação das ações de formação estão presentes no Projeto Novos Laços?”

No sentido de facilitar a estruturação do estudo, desdobramos a questão central, nas interrogações que se seguem:

- 1 Que natureza tem a avaliação das ações de formação no Projeto Novos Laços?
- 2 Quais são as orientações e os princípios que regem a avaliação das ações de formação no Projeto Novos Laços?
- 3 Que metodologias são utilizadas para avaliar as ações de formação no Projeto Novos Laços?
  - 1.1 Quais são os atores participantes na avaliação?
  - 1.2 Quais são os critérios de avaliação?
  - 1.3 Que instrumentos de avaliação?
  - 1.4 Quem são utilizados para a avaliação das ações de formação?
- 4 Quais são os objetivos e/ou as implicações da avaliação das ações de formação no Projeto Novos Laços?

Atendendo às questões de investigação, apresentamos os seguintes objetivos do presente estudo:

- 1 Conhecer que tipo de avaliação é utilizado para as ações de formação que se desenvolvem no Projeto Novos Laços;

- 2 Conhecer os princípios que regem a avaliação das ações de formação do Projeto Novos Laços
- 3 Conhecer as metodologias utilizadas pelo Projeto Novos Laços para avaliar as ações de formação;
- 4 Conhecer os critérios, os instrumentos, e os participantes envolvidos na avaliação das ações de formação que se realizam no Projeto Novos Laços;
- 5 Perceber com que objetivos é feita a avaliação das ações de formação pelo Projeto Novos Laços
- 6 Saber qual o impacto da avaliação das ações de formação para a organização.

## 2.2. Opção Metodológicas

Na perspetiva de Richardson, (cit. Por Nóbrega, M., 2006:74) um método de investigação é um conjunto de procedimentos sistemáticos que permitem a descrição e a explicação de fenómenos. Estes procedimentos envolvem a formulação de um problema, a recolha de informação e a sua interpretação com base nas informações descobertas, tendo por base uma sustentação concetual, previamente adotada e clarificada. O projeto de estudo e a natureza do problema em análise condicionaram as opções tomadas em termos metodologia de investigação. Neste sentido, o estudo apresenta uma forma essencialmente interpretativa e descritiva, visto que procura-se a descrição e a compreensão do processo de avaliação das ações de formação de formação no CFAE Projeto Novos Laços.

Tendo em atenção as questões de estudo e os objetivos enumeradas, neste estudo privilegiou-se uma abordagem qualitativa/interpretativa, com objetivo à compreensão e interpretação de uma realidade complexa que se desenrola no seu contexto natural, ou seja, no centro de formação de associação de escolas Projeto Novos Laços.

Do ponto de vista destes autores Leandro A. e Teresa F. (2008:26) & Coutinho C.P (2011:16) a investigação qualitativa está mais dirigida para a *compreensão e descrição dos fenómenos*. Já para Bogdan e Biklen (1994), Merriam (1988), Stake (1994), a opção por uma abordagem metodológica qualitativa está relacionada com a natureza do objeto e a questão de investigação a estudar. Ainda salienta-se aqui a expressão investigação qualitativa, pode ser entendida, Bogdan & Biklen (1994:16), como

*termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados como qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente as pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, formuladas com objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.*

Na investigação qualitativa a preocupação do investigador não é testar as questões preliminares ou testar hipótese, mas sim, privilegiar-se, essencialmente, a compreensão dos fenómenos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação Bogdan e Biklen (1994:16).

Neste sentido, estes autores apresentam como características da investigação qualitativa:

- 1. A fonte direta de dados - é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- 2. Tem natureza descritiva, - o investigador na sua busca de conhecimento, tenta analisar os dados em toda a sua riqueza.*
- 3. O investigador aqui preocupa-se ou valoriza mais o processo do que propriamente o produto/resultados.*
- 4. O investigador analisa-se os seus dados de forma indutiva (não recolhe os dados para confirmar/ infirmar hipótese constituídas previamente).*
- 5. A importância vital está no significado das coisas que cada indivíduo atribui-lhe, 47-51.*

Ao contrário das características da investigação qualitativa apresentada por Bogdan e Biklen (1994), Moreira apresenta-nos seis itens sobre a características dessa investigação: 1) a interpretação como foco; 2) a subjetividade é enfatizada, ou seja, o interesse reside na perspetiva dos informantes; 3) a flexibilidade na conduta do estudo; 4) o interesse é no processo e não no resultado; 5) o contexto interiormente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e, 6) o reconhecimento do que há uma influência da pesquisa sobre a situação do estudo. Já Godoy (1995a:62) enumera-nos um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo: 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o investigador como instrumento fundamental; 2) o carácter descritivo; 3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e, 4) Enfoque indutivo.

Dentre as características da investigação apresentadas, salientamos, para o nosso estudo, a importância que é dada a descrição e interpretação de situações e processos. Sendo, a prioridade é dada aos resultados mais do que os processos. Dito isto, o nosso estudo assenta mais nas características, 1, 2,4,5.

### 2.3. Plano de Investigação

Este estudo privilegiou atividades e procedimentos da metodologia naturalista como o registo transcrito a partir da gravação da entrevista, a análise e interpretação dos questionários e a análise de documentos. Os métodos utilizados para a recolha, análise e procedimento de informação incluem, a observação não participante de uma ação de formação, a observação participante em atividades administrativas, burocráticas e pedagógicas do centro, a entrevista estruturada realizada á diretora do centro e as conversas informais com os membros da equipa do centro de formação.

### 2.4. Seleção do Centro de Formação

O contacto com o centro de formação Projeto Novos Laços teve um caráter formal. A estagiária contactou a Diretora do centro através do endereço eletrónico e contacto telefónico e, posteriormente, uma reunião com a orientadora do IE com o objetivo de averiguar se existiam condições para avançar com a investigação, não só a nível do interesse e da pertinência do estudo mas também ao nível da colaboração institucional. O estudo realizou-se num dos centros de formação de associação de escolas situada na periferia de Lisboa, aquele onde estávamos a realizar o nosso estágio A escolha deste centro de formação para estudo consolidou-se nos seguintes fatores:

- No sentido de incrementar um ensaio oficialmente autorizado (Veja-se o anexo A), elege o centro de formação - Projeto Novos Laços, cujo a Diretora e os seus membros permitissem o estudo e relevassem abertura e disponibilidade para colaborar, fornecendo informações necessárias para a caracterização do centro.

- O ensaio centrado nas dinâmicas do centro de formação, teve-se por essencial que a Diretora estivesse disposta a ser alvo do estudo empírico, facultando os documentos necessários para a investigação proposta e autorizando a observação e a entrevista.
- A possibilidade de contar com a Diretora do centro de formação e os seus membros, durante o período do estágio.
- A preferência de o centro de formação localizar-se na área geográfica próxima e na periferia de Lisboa.
- A forma como o centro de formação nos facultou os documentos e dados necessários para a caracterização do centro, tal como, consentiu em ser alvo do estudo proposto e acolheu a nossa presença com indiscutível boa vontade, sendo de salientar a cooperação e a disponibilidade dos participantes em geral.

## 2.5. Questões éticas

As preocupações de ordem ética implicaram a solicitações para a realização do estudo (veja-se o anexo A) entre o IE e o CFAE Projeto Novos Laços.

No sentido de garantir a confidencialidade, avalizou-se que seria mantido o absoluto anonimato do Centro de Formação, os atores envolvidos, das escolas associadas, garantindo o sigilo, em todas as circunstâncias. Para facilitar a análise criaram-se os códigos e os nomes fictícios para cada membro do CFAE, os concelhos, as escolas e agrupamentos de escolas, sem que se tenha deixado de identificar o corpo que cada membro pertence.

Foi fornecido a entrevistado um documento que sintetizava os objetivos do estudo e as condições de participação. No documento se explica a concordância da entrevistada em participar no estudo, consentido que a sua produção possa ser divulgada nos meios científicos, garantindo-se o seu anonimato. Assegura-se que a entrevistada tem o direito de retirar a qualquer momento.

## 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi efetuado com recurso à informação documental como, o regulamento interno, respostas do questionário dos formandos sobre a avaliação das ações de

formação e do formador, a realização da entrevista à Diretora. Como processos complementares procedeu-se a observação não participante e das conversas informais.

### 3.1. Análise Documental

A análise documental utilizada durante o estágio teve como função, de complementariedade de informações que foram sendo recolhidas.

como refere Sarmiento, 2000 (cit. Por Marília Nóbrega, 2006:82), os documentos analisados podem agrupar-se em dois grandes grupos: os projetivos da ação e os produtos da ação. No primeiro caso, incluem-se os projetos, os planos e os regulamentos e, no segundo caso, incluem-se as atas, relatórios e outros documentos escritos no decorrer da atividade. Entre os documentos projetivos da ação, no estudo, contam-se o regulamento Interno, Introdução ao Plano da ação 2009-2011, os relatórios.

Tal como salientam Bodgan e Biklen (1994:149) “o termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar (...) os dados incluem materiais que os pesquisadores registam ativamente (...) os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra”

Procede-se, à recolha e leitura dos documentos legislativos (Anexo B), que regem a estrutura e funcionamento do centro e dos seus órgãos de gestão e administração, nomeadamente, os Despachos sobre a constituição do centro de formação e o RGFCP.

### 3.2. Entrevista semiestruturada

Este tipo de Entrevista, o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do entrevistado, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixadas uma orientação para o início da entrevista, (Ghiglione & Matalon, 1998:64). A ordem como os temas devem ser abordados é livre.

No entender de Patton (1990), *a entrevista é a melhor forma e talvez a única de descobrir o que um determinado indivíduo Pensa*, pois tal como diz Bolívar (1998:12), “... o relato capta a riqueza e os detalhes dos significados sobre os assuntos humanos”. Em suma, numa entrevista podemos captar a forma mais vulgar de comunicarmos: a expressão pelas

palavras, atitudes e comportamentos. Já por outro lado, as entrevistas possibilitam a obtenção de dados comparáveis entre vários sujeitos, (Bogdan & Bicklen, 1994).

A recolha de informação, fornecidas pela voz do participante, foi efetuada através da entrevista semiestruturada, que permitisse processar descrições e explicações ricas e solidamente fundadas nos processos corrido no contexto em estudo. A entrevista foi constituída com base nas questões e objetivos de estudos, diretamente relacionada com a problemática do estudo, (veja-se anexo D, o guião da entrevista). , abraçando a ideia de Nunan (1992), de que a entrevista semiestruturada, o pesquisador elabora previamente um conjunto de tópicos e de questões para guiar a entrevista, mas sem a rigidez de perguntas preestabelecidas e fechadas. Adotou-se um modelo de guião, que se encontrava estruturada em torno de questões abertas, para que a entrevistada pudesse falar de acordo com a importância que atribuía ao que lhe solicitado. Visava compreender as perspetiva e a opinião da entrevistada acerca das práticas de avaliação e das dinâmicas de funcionamento do centro de formação Projeto Novos Laços.

A investigadora desenvolveu a entrevista, sem que fossem definidas nem as palavras nem a ordem das questões ao longo do tempo, centrando na entrevistada, permitindo-lhe exprimir-se livremente, fomentando respostas verídicas e procurando as razões mais profundas, com questões do tipo: Qual/ais? Como? Porquê? Quem? Na sua perspetiva?

Como já tínhamos marcado com a nossa entrevistada, o dia, hora e local da entrevista, relembrámos os objetivos do estudo e enunciando os tópicos a abordar. A entrevistada consentiu, formalmente, em participar no estudo e autorizou para que a entrevista fosse gravada. A entrevista realizou-se na sala da direção do centro de formação Projeto Novos Laços.

O registo escrito, resultante da transcrição da entrevista, foi entregue ao entrevistado respetivo para que pudesse completar, alterar ideias ou argumentações que considerasse não corresponder ao conteúdo de que desejava transmitir (veja-se o anexo I, a transcrição da entrevista)

### 3.3. Observação Participante

Apesar de não ser estruturada, a observação realizada ao longo período de estágio teve com principal função de verificar e de conhecer a verdadeira história do centro em estudo, tornando-se às restantes técnicas já referidas.

Este tipo de observação direta permite um acompanhamento que, quando se torna diário, facilita a compreensão dos significados que os atores atribuem a realidade em que se encontram inseridos e a posição que vão tomando.

## 4. Apresentação e Interpretação dos Resultados

Neste capítulo apresentaremos os dados da avaliação das ações de formação realizadas pelo centro de formação Projeto Novos Laços referentes aos últimos três anos (2009, 2010, 2011).

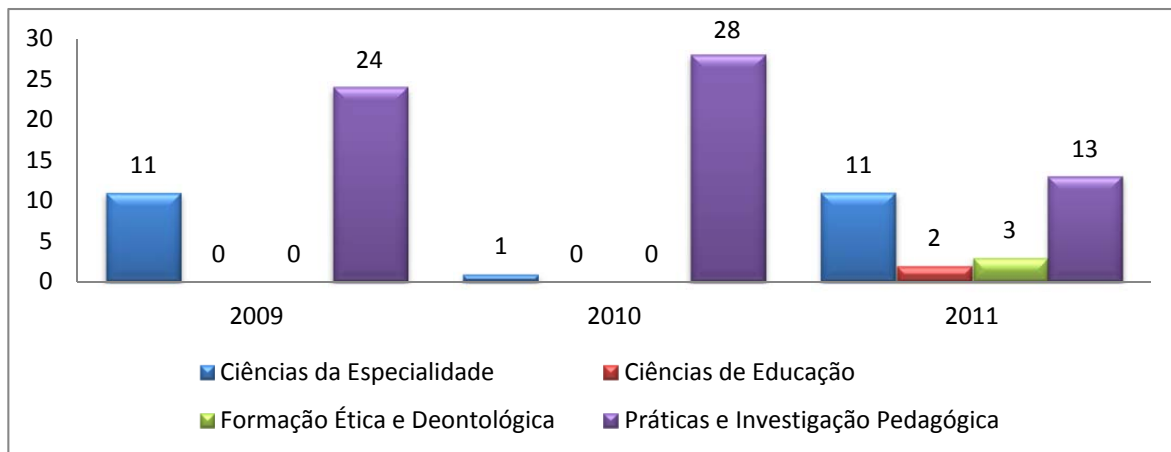
É de notar que o centro de formação Projeto Novos Laços funciona por ano letivo civil, de acordo com as regras de contabilidade e atendendo aos eventuais financiamentos, que são sempre anuais, e, também, por ano letivo, em conformidade com a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Apesar do Projeto Novos Laços também ter realizado ações de formação para pessoal não docente, aqui, atendendo ao objetivo do estudo, consideram-se apenas as destinadas a educadores e professores do ensino básico e ensino secundário.

Podemos afirmar que, nos últimos três anos letivos, o Projeto Novos Laços realizou 89 ações de formação para o pessoal docente, correspondendo 32 ao ano 2009, 29 ao ano 2010 e 28 ao ano 2011. Relativamente ao ano 2009, contabilizámos 29 ações no plano financiado e três não financiadas, em resposta a projetos desenvolvidos por escolas associadas. Das turmas previstas para esse ano (47), quatro não puderam decorrer nesse ano civil e, depois de solicitada alteração do plano, foi autorizada a prorrogação da sua realização para o ano civil seguinte; concretizou-se mais uma turma do que se previa inicialmente (5 em vez de 4). Das 29 ações de formação que decorreram em 2010, como já afirmámos, 5 resultaram da prorrogação do plano de 2009. Quanto às restantes ações de formação, 17 correspondem ao plano financiado para esse ano (PTE) que se concretizou em 36 turmas, tal como estava inicialmente previsto. As restantes turmas e ações dizem respeito a oferta formativa não financiada, resultante de pedidos das escolas e dos formandos que as frequentaram. No ano civil 2011, apesar de não ter havido financiamento para a formação, realizaram-se 28 ações de formação, concretizadas em 31 turmas. (confronte-se o anexo F).

Nestes três anos civis verificamos que, de acordo com as áreas de formação constantes dos formulários para a acreditação das ações de formação existentes no Projeto Novos Laços, que considera as áreas e domínios definidos pelo CCPFC, houve formação em qualquer das quatro áreas, mas sobressai, em primeiro lugar, as Práticas e Investigação Pedagógica (Área C) e, em segundo, as Ciências de Especialidade (Área A), como podemos verificar na figura 10.

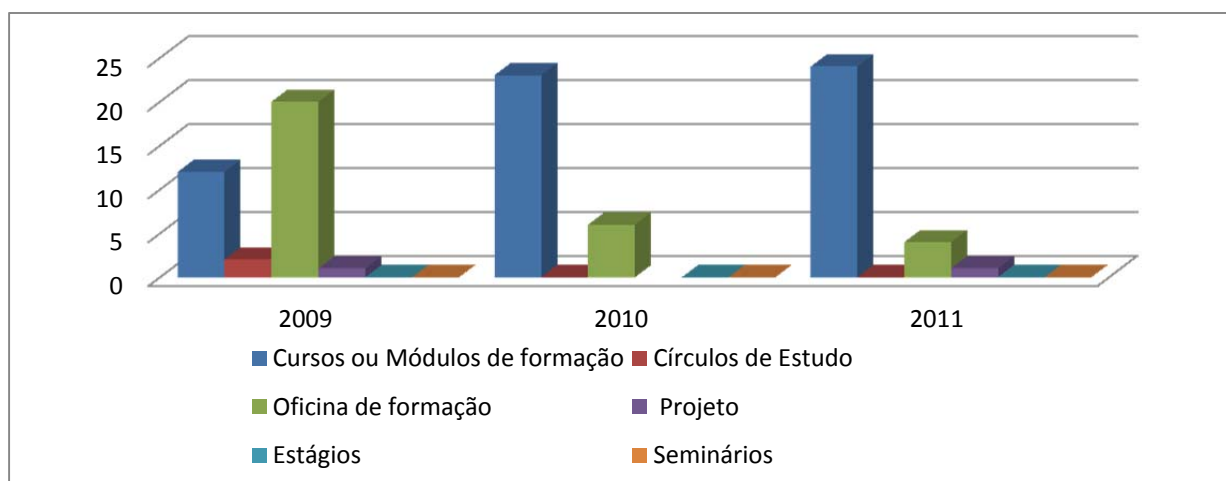
Curiosamente as ações do plano de formação PTE, realizadas em 2010, inscrevem-se na área C apesar de, cada uma delas, ser direcionada para a área científico-didática de um grupo de recrutamento específico ou para grupos de recrutamento afins.



**Figura 8:** Distribuição das ações segundo as áreas de formação

As modalidades das ações desses três anos são, sobretudo, os cursos/módulos de formação e as oficinas de formação. Constatamos que, neste período de tempo, não decorreu nenhuma ação na modalidade “estágio” nem “seminário”. (veja-se a figura 9)

Ainda quanto às modalidades de formação, podemos constatar que, no ano 2009, decorreram ações nas modalidades curso de formação, oficina de formação, círculo de estudos e projeto, prevalecendo as oficinas de formação. Em 2010, registam-se ações nas modalidades curso de formação e oficina de formação. Porém, a modalidade curso de formação passou a ocupar a primeira posição quanto ao número de ações realizadas, com uma diferença significativa em relação às oficinas de formação. No ano 2011, assinala-se a realização de ações nas modalidades curso de formação, oficina de formação e projeto. Mais uma vez os cursos de formação estão em destaque. (ver figura 9)



**Figura 9:** Distribuição das ações segundo as modalidades de formação

No que se refere, ao número de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário inscritos, que frequentaram e que concluíram as ações de formação com aproveitamento, apuramos que, no ano 2009, se inscreveram 917 docentes, frequentaram a formação 748 e concluíram com aproveitamento 728 formandos; em 2010, dos 1018 docentes inscritos, 959 frequentaram e 932 concluíram com aproveitamento; em relação a 2011 inscreveram-se 733 docentes, frequentaram 721 e concluíram com aproveitamento 713.

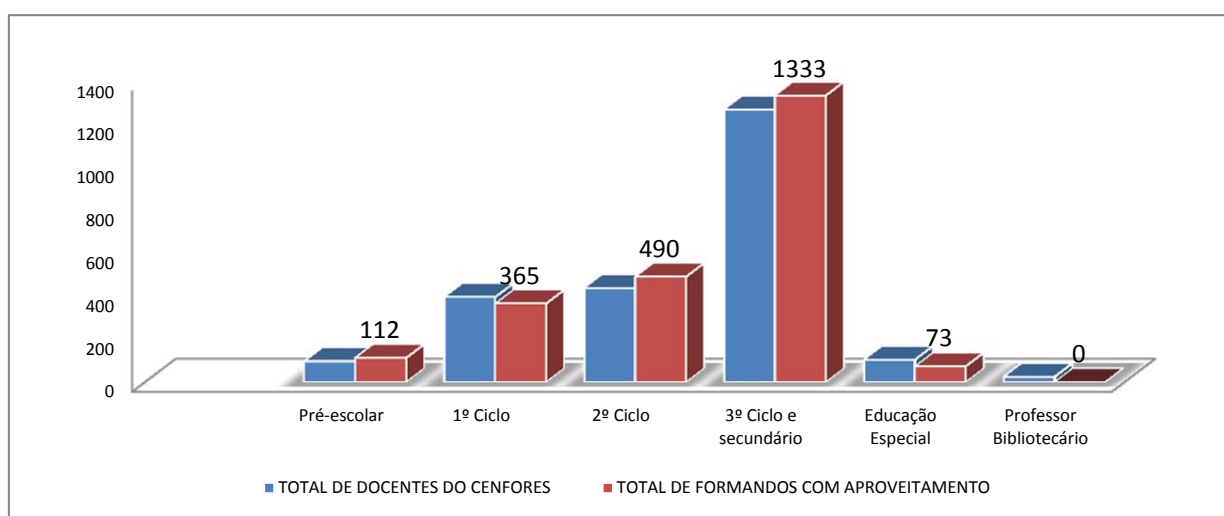
Apresentamos, a seguir, o número total de formandos, segundo o nível de ensino e por grupos de recrutamentos, que concluíram com aproveitamento as ações de formação dos anos 2009, 2010 e 2011. (ver Quadro4)

**Quadro 4:** Nº de docentes que concluíram as ações de formação com aproveitamento, segundo nível de ensino

Nível de ensino	Grupos de recrutamento (código)	Anos			TOTAL
		2009	2010	2011	
<b>Pré-escolar</b>	100	23	40	49	<b>112</b>
<b>1º Ciclo</b>	110	116	155	94	<b>365</b>
<b>2º Ciclo</b>	200, 210, 220, 230, 240, 250, 260 e 290	105	194	191	<b>490</b>
<b>3º Ciclo e secundário</b>	300, 310, 320, 330, 340, 350, 400, 410, 420, 430, 500, 510, 520, 530, 540, 550, 560, 600, 610 e 620	460	519	354	<b>1333</b>
<b>Educação Especial</b>	910, 920 e 930	24	24	25	<b>73</b>
<b>Total</b>		<b>728</b>	<b>932</b>	<b>713</b>	<b>2300</b>

Das ações que o centro de formação realizou nesses três anos consecutivos, podemos afirmar que, em termos absolutos e em relação ao total de docentes abrangidos pelo centro de formação (ver figura 10), os docentes do 3º ciclo e ensino secundário foram os que mais frequentaram ações de formação. É de notar também que são estes níveis de ensino que apresentam maior diversidade de grupos de recrutamento e, em valores absolutos, maior número de professores. Seguem-se os docentes do 2º ciclo e os do 1º ciclo. Os docentes que menos ações de formação frequentaram, em termos de percentagem face ao total de professores abrangidos, foram os da educação especial cujo exercício de funções pode estar associado a qualquer dos ciclos e níveis de ensino.

O grupo específico “professores bibliotecários” foi implementado no ano letivo 2009/2010 mas a alocação de docentes a esse grupo ainda está em curso. Por esta razão, no ano civil 2010 foi realizada formação exclusiva para estes professores, organizada e coordenada pela Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE).



**Figura 10:** Total de docentes abrangidos e total de formandos que frequentaram c/ aproveitamento a formação entre 2009, 2010 e 2011, 2º níveis e ciclos de ensino

## 1.1. Um olhar sobre as práticas de avaliação das ações de formação no Projeto Novos Laços

No sentido de atingir os objetivos definidos no capítulo anterior, procurando não tornar este trabalho demasiado extenso, centramos a nossa atenção na avaliação das ações de formação do ano 2011. Optamos por proceder à análise dos questionários aplicados aos formandos no final de cada ações de formação.

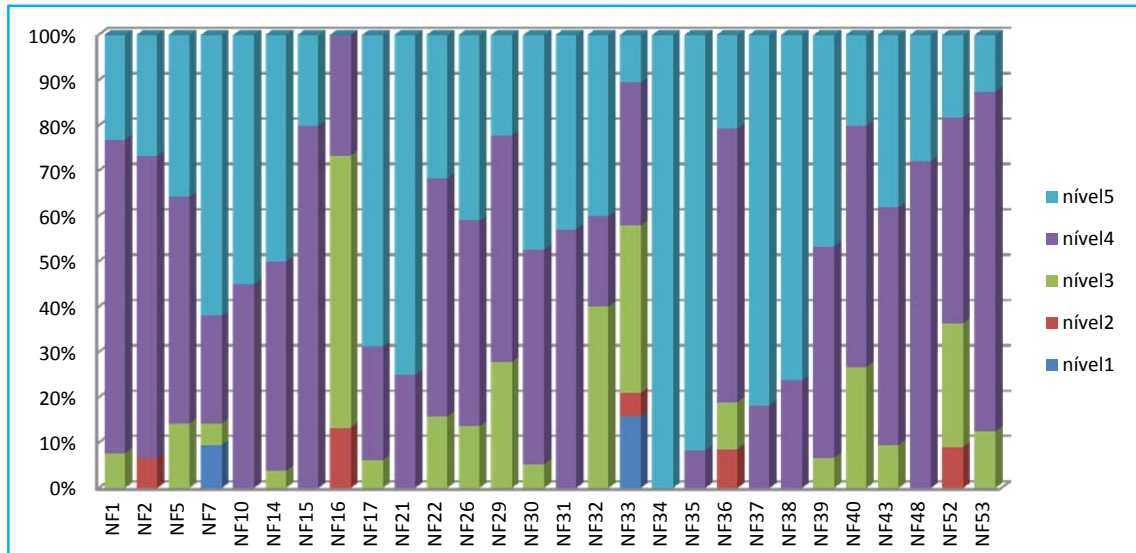
O nosso olhar estruturou-se em duas fases: na primeira debruçamo-nos sobre as questões de resposta fechada e na segunda sobre o estudo dos indicadores emergentes das respostas abertas. Neste padrão de questionário procura-se saber a opinião dos participantes nas ações relativamente à consecução dos objetivos, à duração da ação de formação, à utilidade da documentação, ao interesse dos conteúdos tratados para a atividade profissional, à adequação dos métodos de trabalho e do processo de avaliação dos formandos. Pede-se, ainda, uma apreciação global da ação, com explicitação dos aspetos positivo. Este questionário funciona também como instrumento de deteção de necessidades de formação, pelo que se pedem ideias sobre temas para futuras ações.

Os formadores preenchem igualmente um questionário para se poder avaliar, na perspetiva de cada um, o modo como decorreu a ação no que respeita à consecução dos objetivos, adequação da metodologia, duração e qualidade do espaço onde a mesma decorreu, grau de participação dos formandos e, finalmente, uma apreciação global da ação, bem como sugestões para futuras ações.

Para cada ação e para cada turma, os questionários são tratados, elaborando-se uma síntese gráfica e a corresponde apreciação. Estas permitem analisar os indicadores para o conjunto do plano de formação.

A análise da questão proposta aos formandos “*os objetivos foram atingidos?*” tinha uma possibilidade de escolha de cinco níveis, variando entre não (nível 1) e totalmente (nível 5). Como se pode observar na figura 11 regista-se uma opinião bastante positiva na globalidade das ações de formação, recaindo as escolhas no nível 4 e 5. Todavia, em seis turmas revelam-se algumas escolhas de nível dois e, até, de nível um, em dois casos (NF2, NF7, NF16, NF33, NF36, NF52), mas com uma percentagem pouca significativa comparada com a dos níveis superiores. Ainda, podemos observar na figura 11 que, em três ações de formação, há um

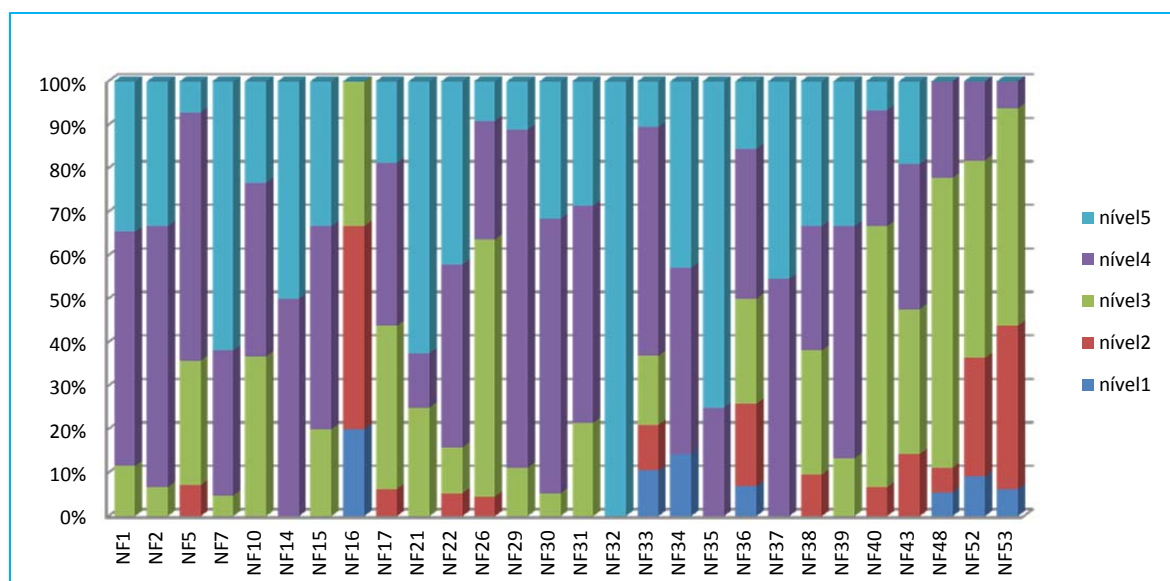
número mais elevado de opções para o nível três, contrariamente ao que acontece nas restantes ações de formação.



**Figura 11:** Os objetivos foram atingidos

No que se refere à *adequação da duração da ação de formação*, os formandos responderam usando uma escala de 5 níveis, variando entre o nada adequada (1) e o muito adequada (5), constatamos, como podemos ver na figura 12, que as opiniões dos formandos são bastante positivas, se considerarmos o total de respostas de nível 4 e 5. Apesar disso, há um grupo de ações de formação com respostas negativas que consideramos significativas (NF16, NF33, NF36, NF48, NF52, NF53). Relativamente à ação de formação NF32 todos os formandos consideraram que a duração foi muito adequada. Há outros casos em que a duração da ação de formação é considerada adequada e muito adequada

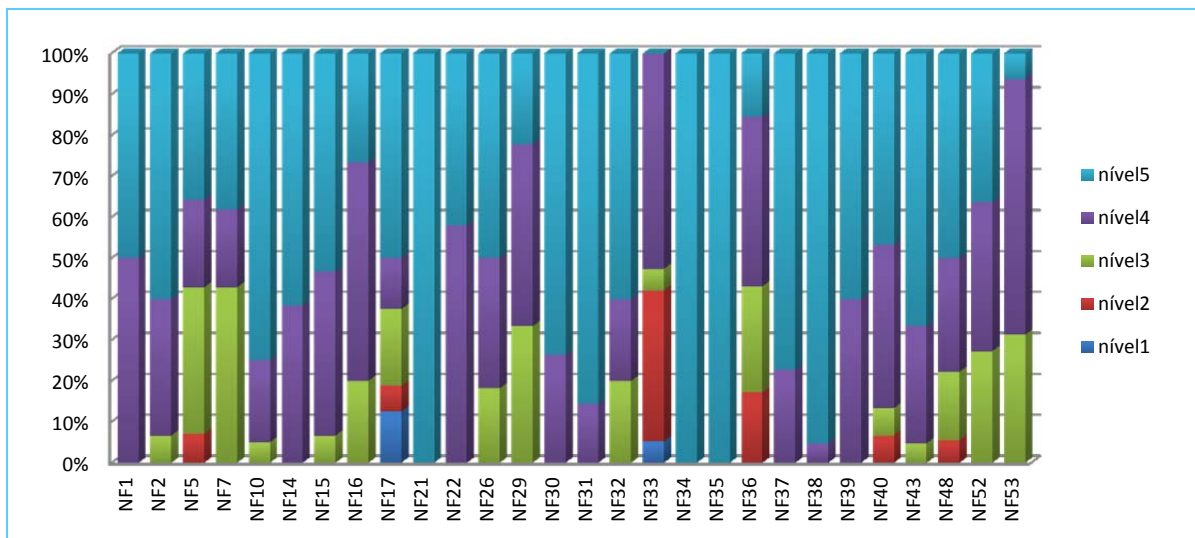
Face às discrepâncias que observamos entre as várias ações de formação, interrogamo-nos sobre o que esteve por detrás, por um lado, da satisfação de alguns formandos e, por outro, da insatisfação por parte de outros. Será que essa (in) satisfação tem a ver com carga horária; a não adequação da calendarização e, ou será por outra razão?



**Figura 12:** Duração da Ação de Formação

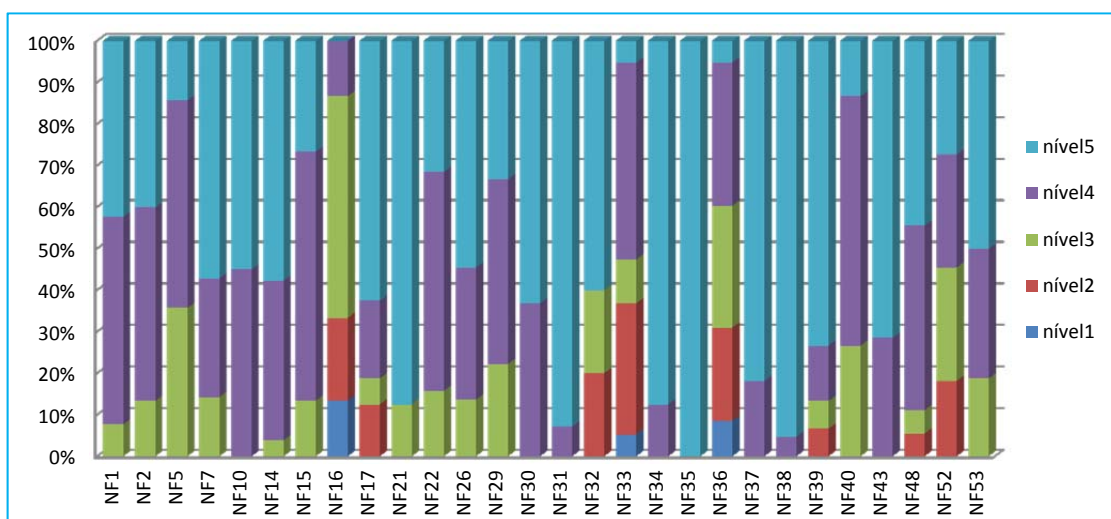
No que diz respeito, à *utilidade da documentação utilizada* e/ou colocada à disposição dos formandos durante a ação, apura-se que a opinião destes (veja-se a figura 13), mais uma vez, converge para os níveis 4 (bastante útil) e 5 (muito útil) da escala; mais de 50% dos formandos assinalaram o nível 5. É, ainda, de notar que nas ações de formação NF21, NF34 e NF35 todos os formandos atribuíram a cotação máxima da escala. De modo semelhante na ação NF38 todos os formandos, exceto um, assinalaram a cotação máxima. Para estes, a documentação utilizada/disponibilizada foi muito adequada para o desenvolvimento pessoal e profissional. É importante frisar que, em geral, os formadores do Projeto Novos Laços têm sempre uma grande preocupação em fornecer/facultar aos formandos uma base documental, maioritariamente disponibilizada em formato digital, acessível através da plataforma *moodle*, adequada aos objetivos e conteúdos da ação e às tarefas e atividades a desenvolver pelos formandos; esta nossa perceção está relacionada com a observação de uma sessão de formação e com a consulta dessa plataforma.

Sendo certo que a maioria das respostas recaíram nos níveis 4 e 5, como já referimos, averiguámos, também, que algumas ações de formação apresentam respostas negativas (NF5, NF17, NF33, NF36, NF40, NF48). Destas salientamos a ação NF33 porque apresenta cerca de 40% de respostas no nível 1 e 2.



**Figura 13:** Utilidade da Documentação

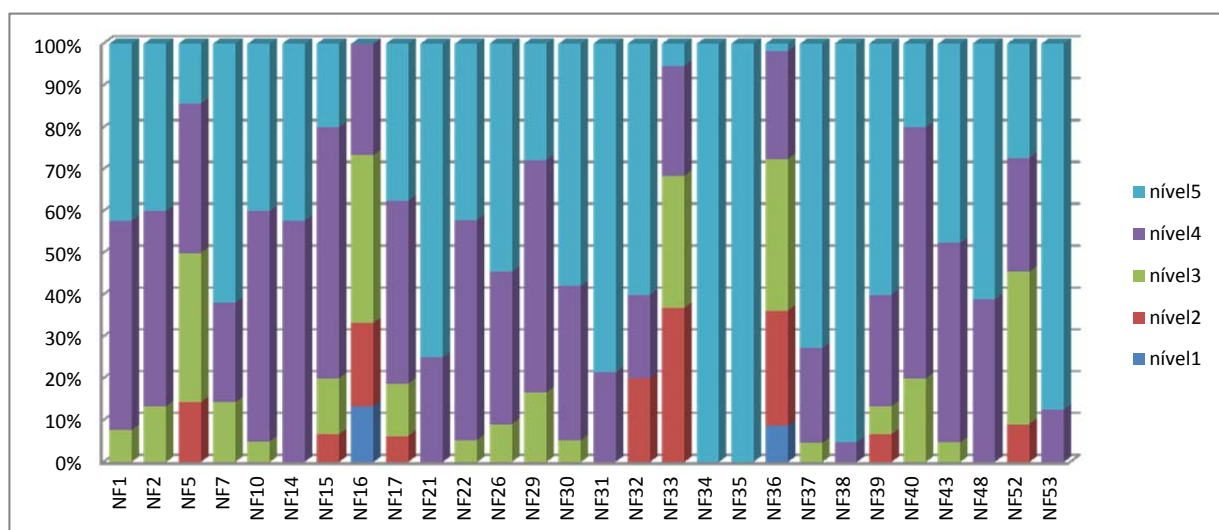
No que diz respeito, à *adequação dos métodos utilizados pelo formador à modalidade* da ação de formação que coordenou, recolhemos a opinião dos formandos que apresentamos na figura 14. O que está em causa nesta análise é o contributo das metodologias para a melhoria das práticas, para a inovação pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do profissionalismo docente. Na opinião dos formandos os métodos de trabalho foram muito adequados à modalidade de formação, concentrando-se a maioria das respostas nos níveis 4 e 5. Apesar disso, nas ações de formação NF16, NF17, NF32, NF33, NF36, NF39, NF43 e NF52 há respostas negativas (níveis 1 e 2), que nalguns casos (NF16, NF33, NF36) ultrapassam os 30%.



**Figura 14:** Adequação dos Métodos à Modalidade de Formação

Relativamente ao relevo da *abordagem teórica* para o esclarecimento e orientação das práticas pedagógicas dos formandos, a opinião maioritária é, novamente, bastante positiva visto que prevalecem as escolhas nos níveis 4 e 5 (veja-se a figura 15). Em duas ações (NF34 e NF35) todos formandos consideraram este âmbito da abordagem teórica muito adequada. Tal como anteriormente já assinalámos, há ações com escolhas nos níveis 1 e 2 (NF5, NF15, NF16, NF17, NF32, NF33, NF36, NF39, NF52), que ultrapassam os 30% nas ações NF16, NF33, NF36.

Parece-nos que estes dados estão relacionados com a maior importância que os formandos atribuem à componente prática das ações de formação.



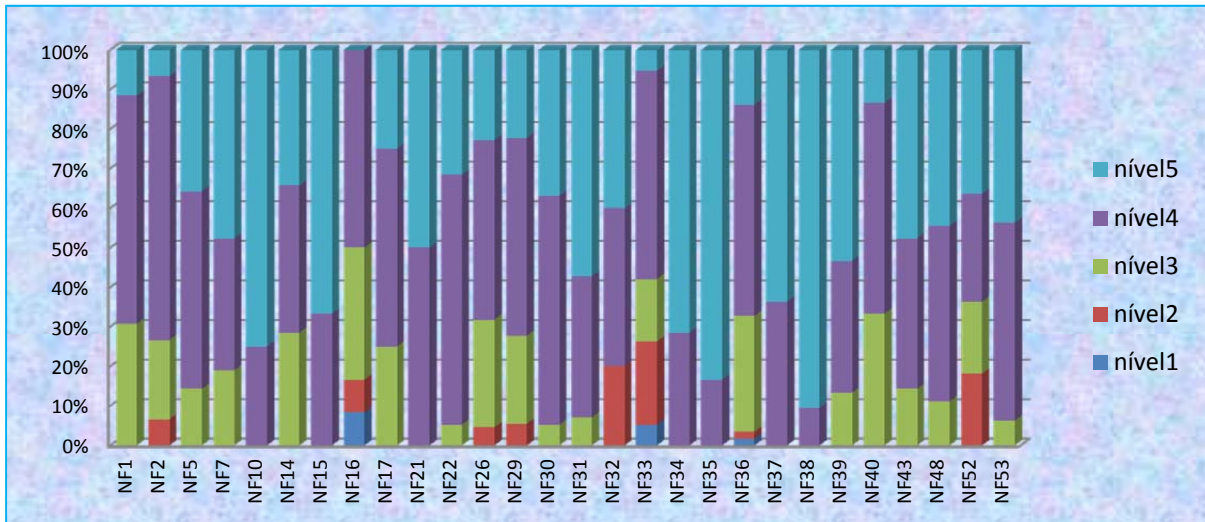
**Figura 15:** Adequação da Abordagem Teórica

Inquiridos sobre o *contributo do trabalho realizado* ao longo da ação de formação para a abertura de novas perspetivas, no sentido de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos seus alunos ou da organização escolar, os formandos optaram maioritariamente pelos níveis 4 e 5 (veja-se a figura 16), indiciando satisfação pelo crescimento pessoal e profissional que permitirá transferir informação, conhecimento e/ou procedimentos para a realidade educativa.

Registam-se ações com escolhas nos níveis 1 e 2 (NF2, NF16, NF26, NF29, NF32, NF33, NF36, NF52) que não têm a mesma expressão dos casos anteriormente analisados.

Estes dados estão de acordo com as informações colhidas nas questões de resposta aberta, nas quais a grande maioria dos formandos manifesta a possibilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, aproveitando as

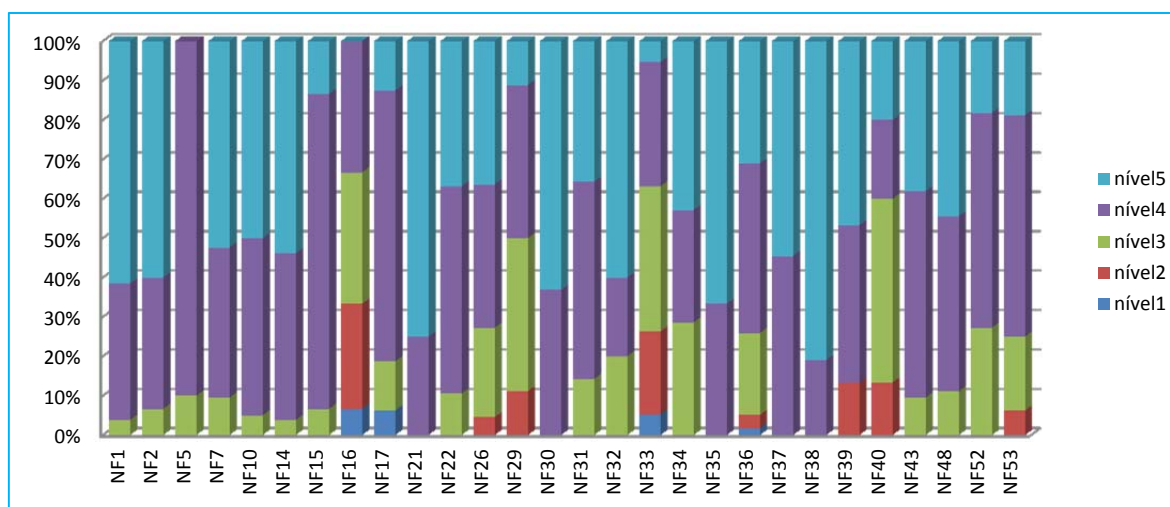
potencialidades da “Plataforma *moodle*” e os ganhos pessoais e profissionais que a formação lhes proporcionou.



**Figura 16:** Utilidade do Trabalho Realizado

A avaliação do desempenho dos formandos obedece aos critérios e indicadores estabelecidos pelo Projeto Novos Laços, que devem ser considerados pelo formador. Este deve observar: (1) na componente presencial, a assiduidade e a participação ativa dos formandos nas tarefas e atividades propostas durante a formação, (2) no âmbito das atividades de trabalho autónomo, a produção de documentos/materiais, a realização de pesquisas/investigações e, nos casos em que está prevista, a participação *online* em fóruns e debates na plataforma *moodle* e (3) englobando as duas dimensões formativas, a elaboração e apresentação do trabalho final individual.

No que respeita à *adequação do método utilizado para avaliar o desempenho* dos formandos na ação de formação, a maioria dos respondentes considera-o muito adequado, marcando as escolhas nos níveis 4 e 5 (confronte-se a figura 17). Apesar dessas opiniões revelarem, neste âmbito, uma grande satisfação, como se pode observar na figura 19, encontramos turmas em que os formandos optaram pelo nível 1 e 2 (NF16, NF17, NF26, NF29, NF33, NF36, NF39, NF40 e NF53), destaca-se a ação NF16 com 30% de opções negativas.

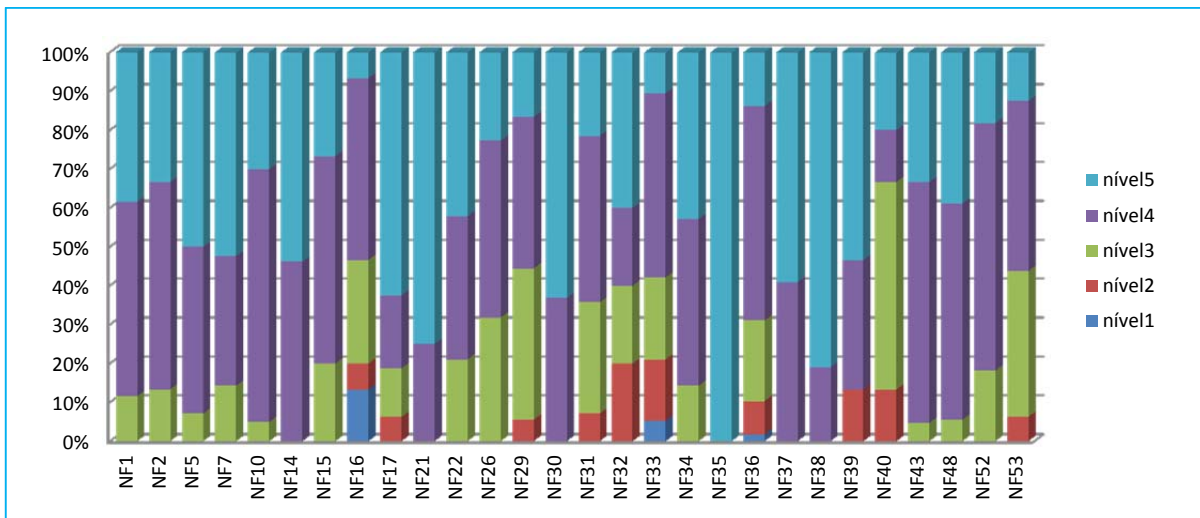


**Figura 17:** Adequação do Método Utilizado na Avaliação

Por sua vez, as opiniões dos formandos quanto *à importância/adequação do trabalho elaborado para a avaliação do seu desempenho* na ação, numa perspetiva de aperfeiçoamento da prática docente ou do desempenho de funções na escola, incidem, sobretudo, nos níveis 4 e 5, isto é, revela grande satisfação por parte dos respondentes (ver a figura 18).

Nas ações NF16, NF17, NF29, NF31, NF32, NF33, NF36, NF39, NF40 e NF53 houve formandos que optaram pelos níveis 1 e 2.

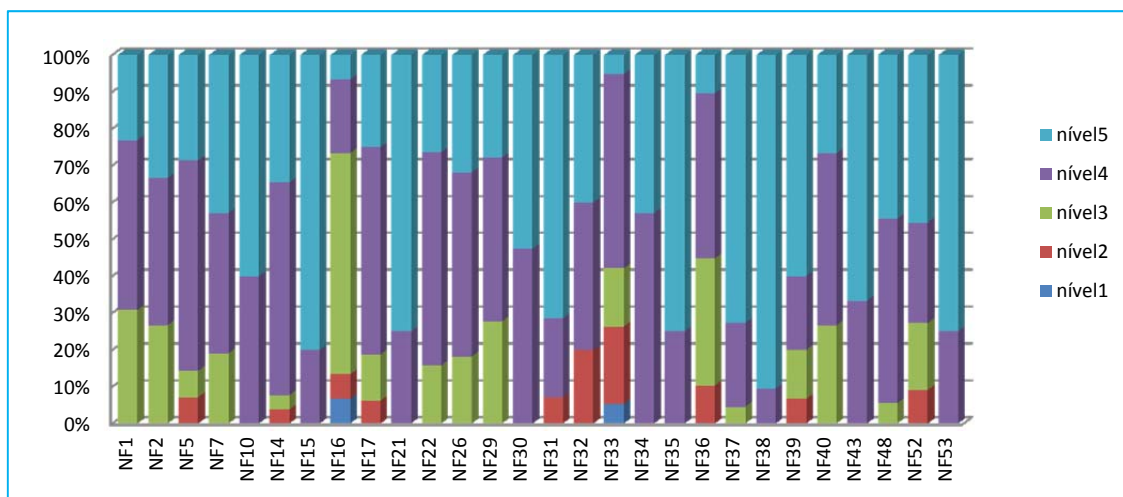
Estes dados estão de acordo com as informações colhidas nas questões de resposta aberta, nas quais a grande maioria dos formandos manifesta a possibilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, no sentido de melhorar a sua prática profissional e pessoal, e principalmente na melhora das aprendizagens dos alunos.



**Figura 18:** Adequação do Trabalho Elaborado para a Avaliação

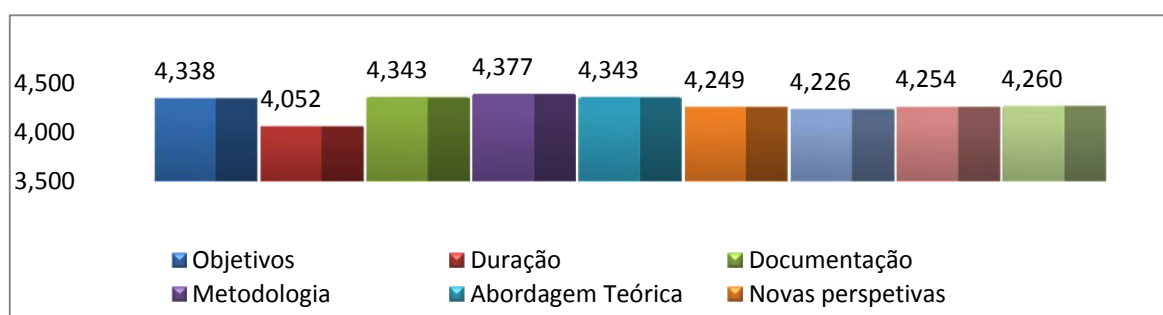
Os formandos reconhecem o *contributo do trabalho realizado ao longo da ação de formação* para a descoberta de novos métodos e/ou instrumentos de trabalho que permitissem melhorar a atividade profissional, pois acentuam a escolha dos níveis 4 e 5.

Relativamente às ações NF5, NF14, NF16, NF17, NF31, NF32, NF33, NF36, NF39 e NF53 houve formandos que optaram pelos níveis 1 e 2, de entre as quais salientamos a ação NF33 por revelar uma percentagem de respostas negativas na ordem dos 25%.



**Figura 19:** Contributo dos métodos e instrumentos para a melhoria da atividade profissional

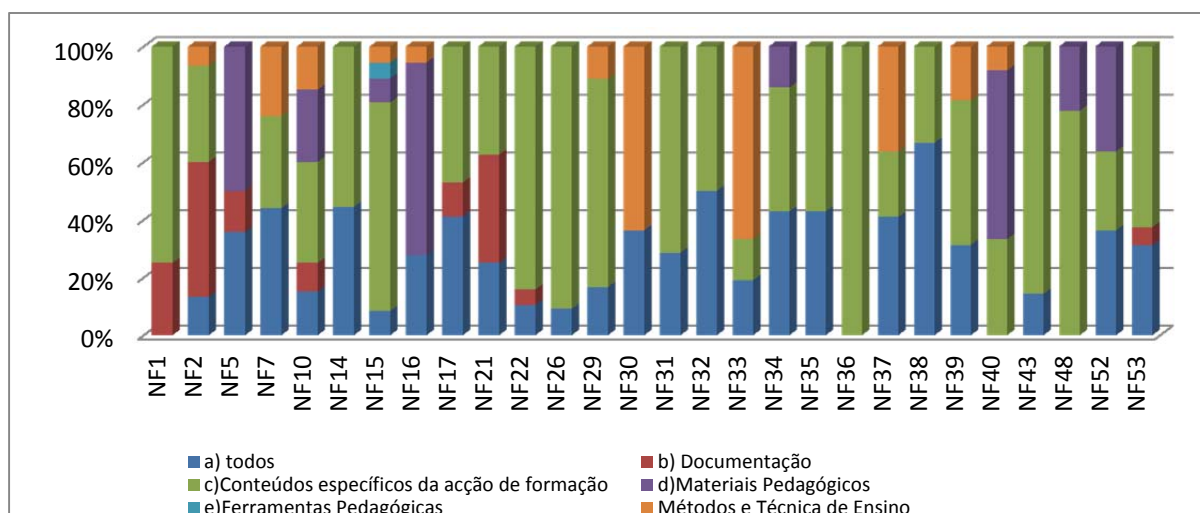
Considerando a média das respostas obtidas para cada âmbito da análise anteriormente apresentada, constata-se que as ações de formação são percecionadas pelos formandos de forma bastante positiva, parecendo-nos que interpretam a formação como um espaço privilegiado/importante para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, a duração da ação de formação é o âmbito de menor agradabilidade comparada com os restantes âmbitos, apesar de se registar a média global de 4,1 na escala de 1 a 5.



**Figura 20:** Média global das respostas obtidas

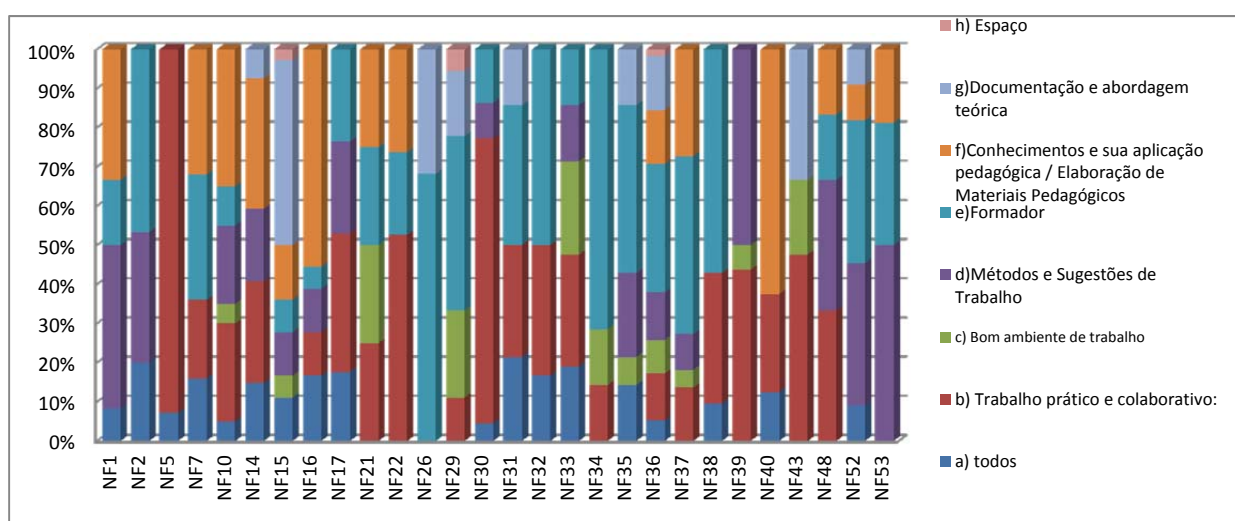
A livre expressão dos formandos quanto aos *aspetos mais úteis da formação*, do ponto de vista profissional, corrobora a análise dos dados colhidos nas questões anteriormente referidas. Assim, todos os aspetos tratados na formação são considerados importantes, com especial relevo para os conteúdos específicos utilizado durante a formação no processo de ensino e aprendizagem das novas potencialidades e dos recursos, igualmente identificado como um dos aspetos mais vantajosos da formação, aplicado à atividade profissional como ferramenta de trabalho.

Estes dados estão de acordo com as informações colhidas nas questões de resposta fechadas, nas quais a grande maioria dos formandos manifesta o facto de os conteúdos específicos da ação de formação sejam bastante interessantes no ensino de novos recursos de aprendizagem com os alunos.



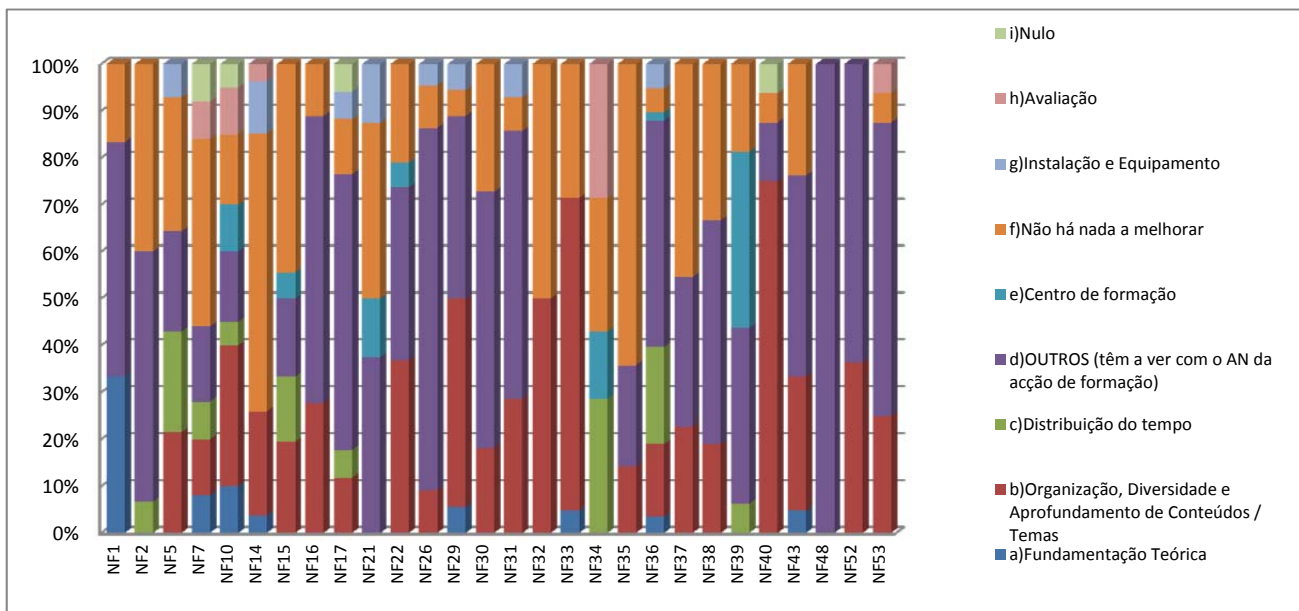
**Figura 21:** Temas mais úteis do ponto de vista profissional

Os formandos foram auscultados quanto aos **aspetos mais positivos da formação** e, também, aos aspetos a melhorar. O tratamento das respostas dos formandos permitiu apurar, no que respeita aos aspetos mais positivos, um conjunto de categorias (veja-se a figura 22), de entre as quais se destacam: (1) partilha de saberes, de experiências, de informações, de matérias, oportunidade de reflexão, o trabalho, a interação com os colegas, motivados pela formação e exigidos pelos objetivos das ações de formação, (2) a possibilidade de poder desenvolver novas práticas pedagógicas, utilizando os recursos e as atividades propostas na formação, (3) a clareza na comunicação, exposição, interesse, inovação nos conteúdos e as metodologias por parte dos formadores, a riqueza dos conteúdos e novas abordagens de ensino (4) o relevo dos ganhos pessoais e profissionais decorrentes da formação.



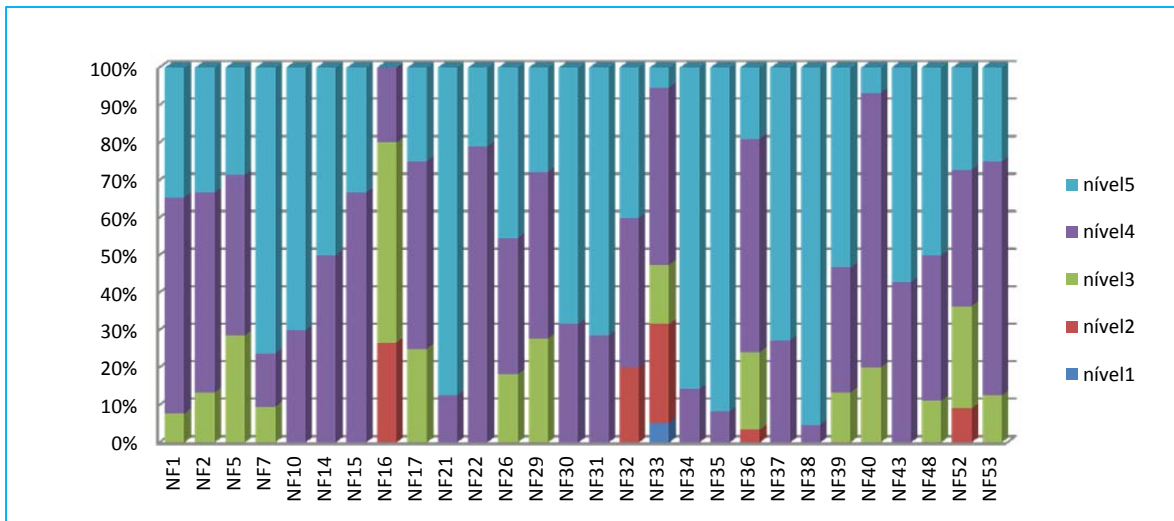
**Figura 22:** Aspetos mais positivos

Relativamente aos *aspetos a melhorar* (figura 23), sobressaem as advertências relativas: (1) às orientações e apoio nas ações de formação, especialmente quanto às orientações das atividades a desenvolver na componente de trabalho autónomo e ao número de trabalhos a realizar, (2), (3) Mais tempo para trabalhar melhor os conteúdos/temas apresentadas na sessão, a ação deveria ter mais crédito; (4) à duração da ação e ao número, duração e espaçamento no tempo das sessões presenciais. (5) Intercalar as horas não presenciais com as presenciais (6) Aperfeiçoar o ensino, explicitar as metodologias no início da formação, mais trabalho prático e dinâmica nas ações, falta de equipamento informático.



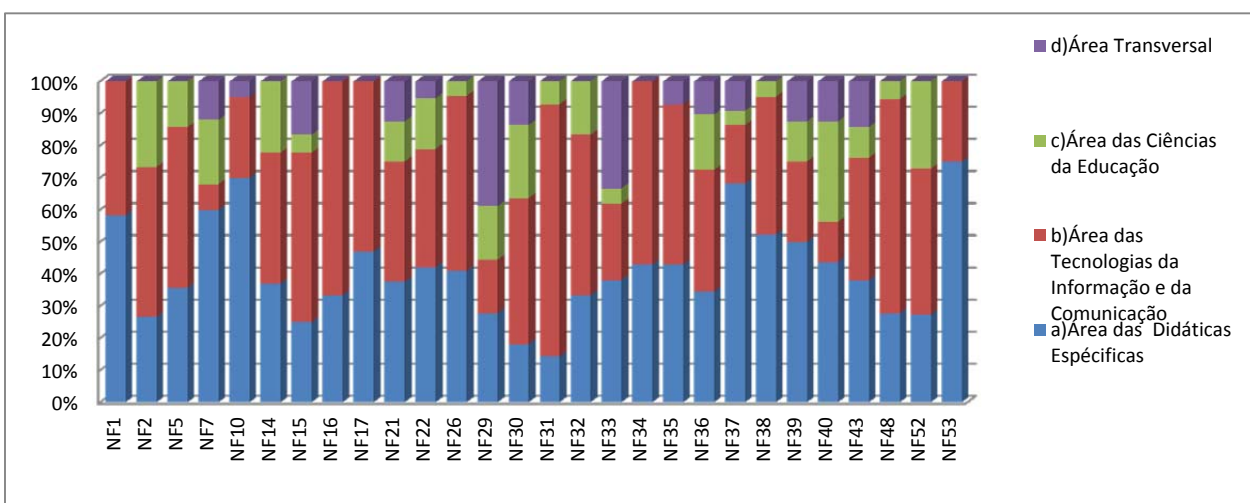
**Figura 23: Aspetos a Melhorar**

Quanto à *apreciação global da ação de formação*, apreciada pelos formandos numa escala de 5 níveis, variando entre muito negativa (nível 1) e muito positiva (nível 5), podemos afirmar que na generalidade das ações de formação o parecer é muito positivo. Os formandos assinalam, maioritariamente, os níveis 4 e 5. Registam-se algumas exceções, com níveis negativos (NF16, NF32, NF33, NF36, NF52), especialmente no caso das ações NF16 e NF33 que apresentam mais de 25% de respostas inferiores ao nível 3. Assim podemos concluir que o nível de satisfação das ações de formação realizada é muito positivo.



**Figura 24:** Apreciação global da ação

As *necessidades de formação dos docentes* (figura 25), expressas no questionário de avaliação, revelam, em especial, na área das didáticas da educação e a carência de conhecimentos e de competências na utilização de ferramentas informáticas, nomeadamente no que respeita ao Microsoft Office, que gostariam de ver supridas, a vontade de aprofundarem conhecimentos no âmbito da formação recebida (utilização da Plataforma Moodle) e a preocupação e indispensabilidade sentida pela carência de acesso à formação na área especificamente lecionada pelos docentes ou diretamente relacionada com o ciclo de ensino em que exercem funções.



**Figura 25:** Futuras ações

# REFLEXÃO

Como já referimos, anteriormente, após a elaboração do plano de formação sobre o levantamento das necessidades de formação apresentadas pelo sistema e pelas escolas associadas e os seus Profissionais, cabe ao centro de formação realizar a formação centrada nas necessidades do sistema/escolas e dos seus profissionais docentes.

A formação oferecida é perceptível na organização interna e nas dinâmicas das escolas e agrupamentos de escolas associadas, no modo de funcionamento de muitas das atividades letivas que nelas decorrem e nas propostas de formação que foram desenhadas para implementação no futuro próximo. Com estas formações, os docentes motivam os discentes através de novas técnicas pedagógicas e da utilização e novos instrumentos/ferramentas de apoio à atividade docente, letiva e não letiva, quer através da comunicação síncrona, oral, verbal ou visual quer socorrendo-se da comunicação assíncrona que é facilitada pelo recurso às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

De modo geral, foi bastante positiva a avaliação feita pelos formandos em relação à adequação dos objetivos e conteúdos relativamente às necessidades profissionais, às metodologias de trabalho, à utilidade da documentação facultada, ao espaço físico em que decorreram as diversas ações e à avaliação, embora existe algumas ações no qual as escolhas recaíram nos níveis 1 e 2, ou seja, a opinião dos formandos não foram muito favorável. Neste caso citemos alguns exemplos das ações no qual a percentagem são superiores ou igual a 30% (NF16, NF33, NF36).

Entretanto, no que respeita a avaliação da duração das ações de formação, nas modalidades de formação, as opiniões dos formandos variam, embora, em termos globais, a avaliação seja bastante positiva. Parece-nos importante destacar as sugestões apresentadas, neste âmbito, nos questionários (questões abertas) individuais de alguns formandos. Propõem, por um lado, que a calendarização seria proveitosa, se isto, coincidir com o ano letivo; mais tempo para trabalhar melhor os conteúdos/temas apresentadas na sessão, a ação deveria ter mais tempo e mais crédito; o início da formação deveria ser nos meados de junho e julho, o aumento o número de horas presenciais e, conseqüentemente, a redução do período de tempo das atividades de trabalho autónomo e, por outro, alterações na distribuição temporal dessas horas. Referem-se,

ainda, as dificuldades com que se debatem para gerir a formação e as atividades letivas dado a coincidência do calendário das ações com períodos de trabalho muito intenso.

Para além destas sugestões, são apresentados alguns aspetos que se prendem quer com a metodologia quer com os equipamentos e que, na óptica dos formandos, deveriam ser melhorados. Em primeiro lugar, a falta de orientações e de apoio sobretudo a nível do trabalho autónomo e o número excessivo de trabalhos a realizar, esclarecer as metodologias e a avaliação no início da formação. Em segundo lugar, o funcionamento do equipamento, designadamente, as dificuldades de acesso à Internet nos computadores dos formandos, o número de computadores disponíveis na sala de trabalho (regra geral, 1 computador para cada 2 formandos).

Apesar de tudo, pode concluir-se que estas ações foram ao encontro das necessidades dos professores que as frequentaram e constituíram-se como um fator relevante no desenvolvimento profissional e até pessoal como é acentuado em diversos documentos. Com efeito, a aprendizagem colaborativa assim como a reflexão suscitada durante as sessões, o contacto com nova realidade, abertura de novos horizontes tanto na vida profissional como pessoal, aquisição de conhecimento para a melhoria da prática pedagógica, a pertinência dos conteúdos práticos, troca de experiências entre os formandos e o formador foram apontadas como aspetos importantes na formação realizada. Salienta-se, que nos diversos documentos de avaliação foram mencionados o empenho e a competência dos formadores, a clareza na comunicação, exposição, interesse, inovação nos conteúdos e as metodologias, a simpatia, relação pedagógica e a qualidade, organização e divulgação da ação por parte dos formadores, assim como as condições logísticas e a disponibilidade do Centro de Formação, a nível dos equipamentos, materiais e na resolução dos problemas técnicos como fatores de satisfação.

É muito importante que o Centro continue a estabelecer com as escolas associadas um contacto muito estreito de forma a serem identificadas as necessidades de formação de cada uma delas, enquanto instituição. Assim, será possível concretizar uma formação que vá ao encontro do desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes educativos promovendo o sucesso.

# CONCLUSÃO

Ao finalizar o presente trabalho, é referente fazer uma reflexão sobre o produto de aprendizagem e do estudo em si, de uma forma clara e precisa na qual se perceba a profundidade do seu impacto. Vendo, por este lado, para o meu papel enquanto estagária, considero importante referenciar alguns aspectos que de alguma forma traduzem a verdadeira intervenção realizada.

No primeiro ponto, situo-me como estagária e iniciante nas práticas que envolvem a formação contínua de professores. Este estatuto proporcionou-me um grande sentimento de expectativa por me encontrar no campo prático da formação de professores.

A escolha desta modalidade, foi uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, de perceber melhor a realidade dos centros que implementam a formação contínua dos profissionais da educação, de fazer uma ligação entre a teoria e a prática e a possibilidade de discussão entre as suas ideias com os mais experientes, uma vez que a minha ainda é muito teórica e despromovida de qualquer fundamento experimental, mas, não menos inválidos.

Foi através das novas e diferentes situações que me deparei, surgindo dúvidas que foram esclarecidas e, foi deste processo de procura e resposta que foi construído o meu percurso de estágio.

Relativamente á parte prática, considero que o alcance do saber-fazer, em relação ás atividades que foram desenvolvidas no centro, foi acompanhado pela construção de um método de trabalho que se traduz num saber-ser e no tornar-se profissional.

Fui bem recebida e bem integrada desde o meu primeiro dia de estágio, por parte dos membros da equipa do centro, em especial, pela Diretora que sempre se mostrou interessada e disponível em me orientar e ajudar com os documentos precisos para o processo de estudo. Ainda, é de salientar que foi um grande privilégio ter desenvolvido o meu estudo neste centro de formação, porque, consegui preencher algumas lacunas que existiam em mim, como na linguagem, organização do raciocínio reflexão e na relação de várias situações que deparei no desenrolar do estudo, necessidade e elaboração de trabalhos escritos, análises críticas, desenvolvimento pessoal e profissional, necessidade de tomar atitudes autónomas em determinadas circunstância.

Em relação, ao instrumento (o questionário) usados para a avaliação das ações de formação no centro de formação, considero-o completo e pertinente, sem necessidade de modificar, uma vez que a avaliação consiste num processo que procura identificar, obter e proporcionar informação, com o intuito de melhorar a qualidade de formação e/ou a identidade formadora.

A escolha do tema não foi uma decisão fácil, foi preciso ajuda da minha professora orientadora e da diretora do centro. Confesso que no início não fiquei á vontade com o tema de estudo ( a avaliação de um dispositivo das ações de formação), por um lado, ao deparar-me com uma realidade desconhecida e por não ter nenhuma experiência nesta área, e por outro lado, medo de não saber lidar com esta situação.

Embora não me sinta à vontade com o tema, aceitei o desafio, mesmo sabendo que não ia ser uma tarefa fácil.

Como é do nosso conhecimento, sabemos que avaliação não é um fenómeno de fácil compreensão e de fácil interpretação. Para isso precisamos de especificar bem o seu significado . Para uns a avaliação consiste num processo de recolha e interpretação de dados, para a melhoria da qualidade de formação, por outro lado, o acto de avaliar permite-nos emitir o juízo de valor de acordo com os componentes e objetivos da formação.

Compartilhando da mesma opinião do que os autores citados na fundamentação teórica. A avaliação é o *processo de conceber, obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor, o mérito dos objectivos, concepção, implementação e impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controlo e aumentar o conhecimento*, Stufflebeam (citado por Garcia, 1999).

A avaliação admite sempre um ato investigativo de recolha de informação que nos permitir emitir o juízo de valor ou tomada de decisão, dando sentido a essa informação. Ainda podemos dizer que, por um lado, a avaliação corresponde uma atividade de uma análise precisa e profunda, em que as suas conclusões serão acompanhadas de juízos de valor. Esses juízos são consequência da análise, de síntese e de comparações associadas às experiências individuais, e por isso a avaliação requer um grau elevado de abstração. Por outro lado, a avaliação engloba um juízo da realidade que diz respeito ao referido e um juízo de valor que surge do confronto entre o referente e o referido.

Podemos dizer que nem sempre é fácil ser avaliador, porque emitir um juízo de valor, requer muita responsabilidade e competência. O avaliador não pode avaliar com o coração mas tem de levar em consideração a ética e princípios, e tem de agir como um profissional.

Muitas vezes a avaliação das ações de formação, não serve apenas para a melhoria dos programas da formação ou das entidades formadoras, mas, também, serve como um instrumento para o levantamento das novas necessidades de formação, como no caso do centro de formação em estudo.

Relativamente á análise feita sobre a avaliação das ações de formação pelos formados, podemos concluir que foi muito positivo, embora haja aspetos negativo, a título exemplificativo, podemos afirmar que os formados questionam muito e a duração e a calendarização da ação, por não coincidir com o ano lectivo, esclarecimento das metodologias e a avaliação no início da formação, muitas vezes falta de orientação e apoio do formador sobretudo na realização dos trabalhos autónomos. Apesar dos formados apontarem alguns aspetos negativos, também valorizaram muito a clareza e exposição dos conteúdos abordados durante a formação por parte dos formadores, a troca e partilha de experiência entre os formados e formadores, abrindo o novo horizonte, a nova realidade e aquisição de novos conhecimentos para a melhoria da prática educativa.

Podemos constatar que embora alguns dos aspetos negativos, o centro conseguiu dar respostas às necessidades dos formandos, ou seja, conseguiu chegar ao encontro das necessidades destes e construindo um fator relevante para o desenvolvimento profissional e também profissional, para a atualização e melhoria da prática educativa.

Saliento que o centro de formação deve continuar a opostar na formação contínua dos professores no sentido de dar respostas ás necessidades sentidas pelos professores e sistemas educativos.

Em última análise, a experiência foi muito boa, adquiri novos conhecimentos, e conclui que nunca estamos prontos e realizados, por isso temos de estar sempre aprender e a partilhar novas experiências para a atualização e aperfeiçoamento da nossa prática.

Assim sendo, dou os meus parabéns aos membros do centro que me acolheram e apoiaram em todos os momentos durante a realização do estudo, em especial a diretora do centro que sempre esteve disponível para me orientar, ajudar e criticar de forma a poder aperfeiçoar, melhorar e desenvolver a minha competência profissional e pessoal, ainda resta dizer o quanto foi importante trabalhar com esta equipa fantástica e dinâmica, por acreditar e fazer-me soltar o

medo e de me ter proporcionado momentos de grande aprendizagem e evolução pessoal e profissional. Também, a minha orientadora, que me proporcionou momentos de aprendizagens e a evolução profissional e pessoal, mesmo diante das minhas grandes dificuldades e desânimos.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. 5º Edição. Psiquilíbrios Edições, Braga

Barbier, J. M. (1985). A avaliação em Formação. Porto: Ed. Afrontamento

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Caetano, A. (2003). Avaliação da Formação Contínua de professores de Setúbal. Editora RH, Lda

Coutinho, C.P. (2011). Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Edições Almeida

Estrela, M.T. Rodrigues, e outros (1999). Avaliações em Educações: Novas Perspetivas. In A. Estrela e A Nóvoa (org.) *Avaliação da Formação de Professores: Algumas Críticas*. Pp.191-206. Porto Editora, LDA

Figari, G. (1996). Avaliar: que referencial? Porto: Porto Editora

Garcia, C.M. (1999). Formação de Professores. Porto Editora (pp. 212-222)

Goody, A. S. (1995a). Introdução à Pesquisa Qualitativa e as suas Possibilidades, In Revista de Administração de Empresas, vol. 35, nº 2

Hadji, C. (1994). A Avaliação, Regras do Jogo. Editor: Porto Editora

IQF (2006). Guia para a avaliação da formação (pp. 78-110).

Ludke, Menga & André, Marli E.D.A. (1986). A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU

Pardal, L. & Lopes, E.S. (2011). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Areal editore

Merriam, S.B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, PP:1-36.

Moreira, D. A. (2002). O Método Fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson.

Nóbrega, M.C.V. (2006). As Dinâmicas de Participação dos Atores da Comunidade Educativa em contexto de Assembleia de Escola: O Discurso e as Práticas

Pereira, C. (1996). Sociologia – Problemas e Práticas. In: *Uma proposta de avaliação de Ações de Formação*. Lisboa Pp.155-169

Pereira, M. (2006). O relatório como estratégia de avaliação: um estudo no 1º curso de licenciatura em enfermagem. Volume I

Pinto, I.A.B. & Silva, M. (2008). Avaliação da aprendizagem na educação. online: relato de pesquisa. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1 (2); pp. 32-39, Novembro de 2008, disponível no URL: consultado em, <http://www.eft.educom.pt> em 23 de Março de 2012

Rodrigues, P. (1998). A Avaliação da formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa

Estrela, M.T. & Veiga Simão, A.M. (1998). Algumas reflexões sobre as práticas de avaliação do ensino e dos Docentes a partir da informação de recolha no Projeto Evalúe. Comunicação apresentada no seminário internacional “Avaliação da Universidade, problemáticas e metodologias”. Évora, a publicar nas atas.

Ruelas, C. (1990). Centro de Formação das Associações de Escolas: Processos de construção e natureza de oferta formativa. 1ª Ed., Instituto de Inovação Educacional

Rodrigues, M.A.P. (2006). Análise de prática e de necessidades de formação, 1ª Ed.: Direção-Geral de inovação e desenvolvimento curricular

## Legislação Referenciada

Ministério da Educação (1996). Decreto-Lei nº 207/96. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, de 2 de novembro, nº254

Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei nº 239/2001. Diário da República, I série - A, de 30 de agosto, nº201

Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei nº 43/2007. Diário da República, I série, de 2 de fevereiro, nº38

Relatório de atividades do Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua, 1998

Ministério da Educação (2012). Decreto-Lei n.º 41/2012. Diário da República, 1.<sup>a</sup> série -N.º 37 -  
- 21 de fevereiro de 2012

## Site consultada

<http://moodle.cenfores.org/>, consultado em 25 de setembro de 2011

CENSOS 2011 (XIV Recenseamento Geral da População e IV Recenseamento Geral de Habitação), consultado em <http://www.ine.pt/>, em 25 de maio de 2012

INE, Recenseamento Geral da População e Habitação 2001 (Censos) consultados em <http://www.ine.pt/> em 10 de novembro de 2011

Fonte: Cândida, Maria (1989). Didáctica da História. Pp. 148-150. Lisboa, Universidade Aberta & de MASACHS, Roser Calaf; CASARES, M. Ángeles Suárez e FERNÁNDEZ, Rafael Menéndez (1997). Aprender a Enseñar Geografía. Pp.181-195. Barcelona consultado em <http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/MCS>, em 13 d3 julho de 2012

# ANEXOS ( EM CD-ROM)