

Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti
Desde 1963

PÓS-GRADUAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
E
FORMAÇÃO DE FORMADORES

TRABALHO ELABORADO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA:

Projecto de Investigação

"COMO ELABORAR UM PLANO DE FORMAÇÃO SOBRE PCT Numa Escola Reflexiva Dinâmicas de Grupo no Contexto do PCT"

DOCENTE / ORIENTADOR: **DR. JOÃO GOUVEIA**

GISELA MARIA DE BRITO GASPAR

ALUNA Nº 2007252

TURMA-B

DEZEMRO DE 2008

ÍNDICE

- NOTA INTRODUTÓRIA
- INTRODUÇÃO
- ENQUADRAMENTO TEÓRICO
- DO PCT / AO PLANO DE FORMAÇÃO
- CONSTRUIR UM PROJECTO DE FORMAÇÃO
- COMO ELABORAR UM PLANO DE FORMAÇÃO
- DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (DNF)
- INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO
- INDICADORES
- FUNDAMENTAÇÃO DA ACÇÃO
- FORMAÇÃO
- FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO
- AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
- PLANO DE FORMAÇÃO
 - **DESCRIÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO**
- PROGRAMA
 - Justificação do Curso
 - Objectivos
 - Conteúdos
 - Metodologias
 - Regime de Avaliação da Acção de Formação
- AVALIAÇÃO:
 - da Formação
 - da Acção
 - do Formador
 - dos Formandos
- CONCLUSÃO

- BIBLIOGRAFIA

ANEXOS:

ANEXO 1 – INQUÉRITO

ANEXO 2 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

ANEXO 3 – TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS
DOS INQUÉRITOS:

- A AMOSTRA
- RESULTADOS
- HIPÓTESES:
 - HIPÓTESE 1
 - HIPÓTESE 2

ANEXO 4 – OS 4 NÍVEIS DE AVALIAÇÃO (Segundo Donald
Kirkpatrick)

ANEXO 5 – AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO
(AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS)

ANEXO 6 - EXEMPLO DE UM POSSÍVEL “NOVO (?)
MODELO” DE PCT

NOTA INTRODUTÓRIA

Este trabalho de Projecto foi elaborado no âmbito da disciplina de “Projecto de Investigação” da Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e será a continuidade do trabalho da disciplina de “Avaliação de Aprendizagens”, visto o assunto ser o mesmo: “Concepção de uma possível acção de formação para educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico / Dinâmicas de grupo no contexto do PCT” (de obrigação burocrática a instrumento de gestão curricular).

INTRODUÇÃO

A ideia de Projecto Curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Incorpora, portanto, a dimensão social da acção educativa e até a de “cidade educativa” e só é viável no quadro da autonomia da escola, que concebe as escolas como lugares de decisão. Por isso, se reconhece que o PCT enquanto instrumento de gestão pedagógica numa escola, neste caso numa turma, fomente uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre professores, e mesmo entre outros actores/agentes educativos, gerador de intervenções de melhor

qualidade e que visem o sucesso escolar em todas as suas vertentes.

Então, “por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”, M^a. do Céu Roldão, (2000, “Avaliação do impacto da formação: um estudo dos centros de formação da Lezíria e Médio Tejo – 1993/1998”).

O conceito de projecto, amplamente utilizado na escola actual, tem sido, não raras vezes, objecto de uma “reconceptualização”, isto é, tem-se limitado, frequentemente, a “dar um nome a práticas organizacionais e pedagógicas que se mantiveram inalteráveis.” (Clarinda, Leite, 2003, “Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar”).

Com efeito, um olhar atento à realidade das nossas escolas permite perceber que a banalização do conceito de projecto, – consubstanciado, concretamente, nos três grandes projectos associados à autonomização da escola, o Projecto Curricular de Agrupamento / Escola, Projecto Educativo de Agrupamento / Escola, Projecto Curricular de Turma, – os torna, em muitas instituições, apenas mais um documento a elaborar e/ou reformular no início ou no fim de um ano lectivo, sem que lhes seja dada qualquer utilidade ulterior.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais: aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação, de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições em conhecimento “fundamentais” e modelos práticos, centrados nas escolas em métodos “aplicados”.

Esta realidade não tem, hoje, qualquer pertinência. Por conseguinte, é fundamental adaptar modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. “Eu quero professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; que os valoriza e lhes fornece os recursos e apoios necessários à sua formação e de desenvolvimento; professores que não são apenas teóricos mas também criadores” (Lawn, 1991, página 39). Por outro, a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões de formação inicial, da indução e da formação contínua (Hardgreaves, 1991).

Vários estudos de investigação realizados revelam que se dá maior realce na formação inicial aos aspectos cognitivos e lacunas na preparação no plano das relações e da organização (Honeyford, 1982; Vonk, 1983; Veenman, 1984). Isto tudo quer dizer que os futuros professores estão bem “apetrechados” ao nível do domínio

dos conteúdos do ensino. No entanto, não foram sensibilizados ou não lhes chamaram á atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica da turma e na sua organização.

Outro aspecto que se tem vindo a empregar, quer na formação inicial, quer na formação contínua são as técnicas cognitivas para reafirmar a segurança e evitar situações de “stress”. Exemplos disso temos a “Aprendizagem de destrezas sociais em situações simuladas” e a “Inoculação de stress”, já com alguma experiência de aplicação na formação de professores.

Outro aspecto importante a ter em conta na formação inicial é desenvolver uma acção preventiva no sentido de evitar o mal – estar docente no início da carreira, de modo a ultrapassar o choque com “a realidade” e as tensões sociais tendem a reduzir-se. Ultrapassadas essas dificuldades iniciais o professor poderá então auto realizar-se profissionalmente. Contudo se a formação contínua fosse sempre uma mais valia para o professor e não um acréscimo de formação (de sessões de esclarecimento...) os docentes talvez não sentissem tantas e/ou algumas dificuldades em abordar determinados temas.

No campo da formação profissional contínua, a tradicional dicotomia entre o lugar de aprender e o lugar de fazer, característico do modo escolar, tem de ser contrariada por uma tendência no sentido de uma forte finalização das situações formativas em relação às situações de trabalho. Esta valorização da articulação das práticas de formação com os contextos de trabalho está associada quer à crescente importância do factor trabalho,

relativamente ao factor capital, bem como à evolução do conceito “taylorista” de “mão-de-obra” para o conceito de recursos humanos.

As formações clássicas, escolarizadas, dirigidas à capitalização individual para o “posto de trabalho” são reconhecidamente ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças nos saberes estruturalmente concebidos como os mais adequados para uma perspectiva de desenvolvimento, promoção de competências no dia a dia do docente, tendo em conta que a formação tem que ser acção, reflexão, acção.

Assim, novos modelos de formação têm que ser pensados e organizados como um processo fazendo o apelo a novos tipos de saberes, de trabalho em equipa, pensar à escala de um todo para depois se poder partir para uma parte (neste caso PEA- PCA-PCE-PCT). Temos que agir em conformidade com os contextos escolares em que estamos inseridos e estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação (diagnosticar o problema, definir o quê, como, porquê, quando...). Segundo Carré (1992) a resposta mais pertinente às aceleradas mutações técnicas e sociais consiste em desenvolver nos “formandos” um reflexo de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, numa perspectiva de constante auto-formação. Logo, o formador terá que ser um “mero” observador, supervisor que terá como essencial função a de orientar; onde os modos de formação deverão ser abertos, integrados, participativos, activos. Havendo sempre um processo onde a acção seja qualificante mas com base coexistente na sobreposição entre a função de produto final; sinónimo de aprendizagem. Trabalhando numa dimensão pessoal também se

trabalha na social, colectiva e inter-activa; isto é aprendizagem, desenvolvimento de estratégias que nos levam à aquisição de competências.

Sendo que a finalidade desta formação é a aquisição de saberes, conhecimentos para a elaboração, estruturação de um documento PCT, a formação será uma componente de recursos humanos que serão partilhados ao longo de toda a acção/formação. Será então uma estratégia de formação participada e interactiva onde será possível construir uma visão partilhada do que é o PCT.

Numa dimensão colectiva permite-se a possibilidade de os próprios professores “aprenderem” uns com os outros, partilharem, reforçando a sua capacidade autónoma de mudança e organização.

Sendo a formação efectuada em espaço escola, optimiza o potencial formativo do contexto escolar, onde se poderão criar dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo auto-formativo marcado pela reflexão, pela pesquisa, a nível individual e colectivo.

O PCT é um documento essencial no Portfólio do professor. Contudo, o professor avaliado deve especificar qual foi o seu grau de intervenção no processo de construção ou de readaptação do Projecto Curricular de Turma.

*“O indivíduo muda, mudando o próprio contexto em que trabalha”
(GG).*

DO PCT / AO PLANO DE FORMAÇÃO

Nos últimos anos, a tentativa de mudanças deliberadas, em larga escala, nos sistemas escolares, tem estado no centro das atenções de decisores/políticos, investigadores e profissionais da educação. Os resultados têm sido de generalizado desaponto. Com efeito, as sucessivas e cíclicas vagas de reformas desenvolvidas a partir dos anos 60, representaram uma tentativa importante para o domínio educativo, os processos de mudança têm tido alguma repercussão mesmo a nível tecnológico.

Esta concepção de mudança educativa, assimilando-se a uma mudança de novos currículos, novas competências, novos modelos de ensino-aprendizagem vieram associar-se a um estado preocupante para os professores na medida em que apesar de serem considerados como “generalistas” dentro da sala de aula, actualmente também têm que o ser dentro de todo o contexto escolar. Só assim se mudam “mentalidades”, até em tão medianas, e se transforma uma escola “bancária” numa escola transformadora / libertadora, incidindo noutra tipo de valores e não apenas um local / espaço onde se transmitem saberes e valores e se passa a ter uma postura mais activa, reflexiva. A mobilização para a mudança tem que estar na capacidade de resposta às situações reais das nossas escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que proporcionem uma formação com sentido para todos os alunos. A formação, de professores, vem nesse sentido de aproximação de uma outra concepção e na flexibilização de percursos e meios para combater

determinada problemática. Nesta perspectiva surgiu a ideia de formação sobre o PCT.

Outro equívoco em relação a toda esta problemática de mudança consiste no facto de se pensar que uma formação, de modo instrumental, dirigido ao professor como agente individual e um processo, permita que se realize um texto / relatório e se faça deles uma alavanca humana para aplicar no sistema educativo como: frequentou uma acção de formação, elaborou uma reflexão (que por vezes nem crítica é), foi avaliado e... tem formação (ponto final).

O que se pretende não é isto mas sim um acção onde os professores/formandos tenham uma participação activa, reflexiva, crítica de todo o processo, se consigam atingir os objectivos pré definidos, se consigam definir estratégias adequadas para determinada problemática e durante um período de tempo, se avalie, reformule e avalie todo o processo. Contudo, a formação também não pode ser considerada apenas como um instrumento decisivo para a concretização da mudança mas sim um processo num todo em que a auto-formação terá que dar continuidade aos conhecimentos que foram adquirindo ao longo da formação...
..."professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo interactivo"...

Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como "lugares onde os professores aprendem" (Ingvarson, 1990).

O PCT é um instrumento essencial como estratégia da turma, cuja construção e avaliação se deveriam efectuar com mais frequência, contudo não é assim que sucede nas nossas escolas. No entanto todos nós sabemos que é o eixo fundamental de um processo e que tem que estar interligado com o PEA, PCA, e PCE.

É num quadro mais específico e menos global que foi pensada esta formação, de modo a que os professores adquiram competências para melhor o elaborar, aplicar nas suas práticas pedagógicas e deixar que seja apenas um mero documento do qual são obrigados a executar e avaliar no final de um ano lectivo.

Com base em situações reais vividas na escola enunciam-se as questões de carácter estratégico que se consideram fundamentais na construção de um plano de formação:

- Inquérito
- Tratamento dos dados.
- Necessidades
- Como elaborar o PCT – finalidade da formação.

CONSTRUIR UM PROJECTO DE FORMAÇÃO

A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança implica uma formação concebida “por medida”, em relação a um contexto e a um público que precisa desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas.

COMO ELABORAR UM PLANO DE FORMAÇÃO

Como um projecto de intervenção, abrangendo os professores do 1º ciclo de um agrupamento de escolas.

Constituição de uma equipa de trabalho que aderiu voluntariamente.

Projecto de âmbito local com a finalidade à construção, com os formandos, de práticas pedagógicas novas, susceptíveis a favorecer o sucesso escolar numa perspectiva de interdisciplinaridade e elaboração de um documento com dispositivos de formação que sirva como suporte à intervenção e à produção de mudanças.

Encontros periódicos, como momentos de gestão dos recursos existentes, das transformações adquiridas pelos formandos, onde o formador terá o papel de orientar nas trocas de informação, experiências, planeamento de estratégias a adoptar, enriquecendo através da reflexão / avaliação – espaço formativo.

Acompanhamento individualizado, caso necessário, aos formandos em situações de necessidade.

Necessidade de sistematizar a experiência acumulada, dando-lhe uma forma comunicável e transformando-a num “material” de formação.

Criação de um centro de recursos educativos sempre disponível (online, por exemplo) (utilização de um moodle criado para comunicação entre formador e formandos).

Este trabalho foi desenvolvido no sentido de a partir de um diagnóstico de necessidades de formação, se constitua como formação na acção, orientada por um formador ou supervisor

pedagógico ao longo de todo um ano escolar e incidindo no trabalho desenvolvido em torno do PCT e das suas linhas de acção.

O que se pretende provar é que uma utilização eficaz e pedagogicamente sustentada do PCT conduz a um melhor desempenho dos professores e, conseqüentemente, a melhores resultados dos alunos em termos académicos e comportamentais. Mas como as inovações ocorrem na promoção da educação e da sua avaliação, pode-se dizer que a avaliação resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e factores que intervêm, na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma.

Uma das metodologias mais referenciadas em toda a investigação sobre avaliação é a de Donald Kirkpatrick, que, há mais de quarenta anos, identificou os seguintes quatro níveis de avaliação:

- 1º nível – os formandos gostaram da formação?
- 2º nível – os formandos aprenderam com base nos objectivos da formação?
- 3º nível – o comportamento dos formandos, na escola, mudou? E os formandos aplicam o que aprenderam?
- 4º nível – qual o impacte da formação na instituição – escola?

Mas afinal o que é que se pode avaliar?

Muitos elementos se podem avaliar, por exemplo:

- Os objectivos da formação;
- As necessidades de formação;
- A satisfação dos formandos;
- Os métodos pedagógicos;

- O desempenho dos formandos;
- O desempenho dos formadores;
- A competência dos formadores;
- A adequação dos conteúdos;
- A adequação dos programas aos formandos;
- A duração da acção de formação;
- A documentação de apoio;
- O material pedagógico;
- O funcionamento do grupo de formação;
- A participação dos formandos;
- As relações entre formandos e entre formandos e formadores;
- As condições materiais e ambientais;
- A aplicação dos conhecimentos adquiridos;
- O grau de cumprimento dos resultados previstos;
- Os efeitos inesperados da formação;
- As mudanças no meio envolvente;
- O impacto na instituição.

Esta listagem, que não é exaustiva, mas indicativa, serve para salientar que a focagem da avaliação depende sobretudo dos objectivos e das finalidades da avaliação.

DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO (DNF)

A caracterização da situação de entrada, da responsabilidade do formador/supervisor, tratar-se-á, basicamente, de procurar responder a algumas questões:

Como é elaborado o PCT?

Por quem?

Quando?

Com que fim?

Que utilização pedagógica é feita deste documento?

Para fornecer respostas às questões colocadas, as quais possibilitarão o retrato rigoroso da situação em que se encontram os docentes relativamente à elaboração e utilização do PCT, serão utilizados os seguintes instrumentos de diagnóstico.

INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO

Inquérito aos professores (anexo 1)

Os resultados da aplicação deste instrumento de avaliação de diagnóstico serão avaliados pelo formador/supervisor e apresentado através do tratamento de dados, a nível estatístico, dos inquéritos (respondidos pelos docentes da referida escola) com registos gráficos, o qual incluirá toda a informação recolhida, de acordo com os seguintes indicadores:

INDICADORES

Qual o grau de dificuldade que o docente sente na elaboração do PCT:

- Na identificação e caracterização do problema.
- Na definição dos objectivos a atingir.
- Na selecção de um tema integrador.
- Na selecção e definição de actividades.

- Na planificação das actividades.
- Na elaboração dos recursos, necessários, a utilizar (humanos, materiais, tempo...).
- Na definição de estratégias avaliativas (instrumentos a utilizar, critérios a ter em conta, momentos de avaliação, estratégias de análise, tratamento de dados, reestruturação) do PCT.
- Na concepção “global” do PCT como documento de apoio pedagógico.
- Na articulação entre as áreas curriculares disciplinares.
- Na articulação entre as áreas curriculares não disciplinares.
- Auto-motivação para o trabalho a desenvolver.
- Ausência / escassez de referências bibliográficas.

Este DNF, depois de terem sido tratados os inquiridos, foi bem elucidativo em relação à necessidade de formação sobre este tema. Conforme os resultados obtidos, por escolha dos docentes inquiridos, o tipo de formação que seleccionaram como estratégia foi a formação presencial e /ou formação acção, a qual terá como finalidade/objectivo colmatar as dificuldades sentidas na elaboração do PCT.

Projectar uma acção não significa necessariamente que os objectivos sejam atingidos. O fundamental é que se saiba que, se não o forem, que se actue em conformidade.

Depois de elaborado o diagnóstico de necessidades de formação, chegou-se à conclusão que este grupo de inquiridos beneficiaria com uma formação nesta área.

Será pertinente que se elabore uma acção de formação

FUNDAMENTAÇÃO DA ACÇÃO

O critério de admissão dos formandos fica à priori definido aquando das necessidades que os docentes seleccionaram no inquérito (ver inquérito, pergunta 6 – “Que estratégia considera que mais o/a ajudaria na concepção do PCT”). Assim, a população alvo será todos os docentes que demonstraram necessidade nesta formação (20 professores do 1ºCiclo e 3 educadores de infância).

Contudo, é importante que exista um plano de comunicação / divulgação do projecto de formação que seja mobilizador, sedutor, concretizável e que possa ser potenciador de novas aprendizagens, partilhas em conjunto.

Desde logo, seria interessante escolher um nome que seja sugestivo e mobilizador pois, poderá haver sempre mais alguém interessado em fazer parte da equipa de formandos. Depois de suscitada a curiosidade seria também importante apresentar os resultados da avaliação de diagnóstico com a simplicidade e parcimónia adequadas, aos docentes que contribuíram com informação, agradecendo-lhes (mais uma vez) o envolvimento e participação no início de todo este processo pois, sem eles nada teria sido conseguido.

Como estratégia de divulgação da formação podem ser elaborados cartazes, com imagem gráfica cuidada (que podem ser afixados na sala dos docentes) onde se publicite o projecto mas, deixando algumas informações por divulgar, com o intuito de despertar curiosidade para a formação.

A “campanha” de comunicação do projecto pode estender-se a reuniões de professores (de coordenação ou outras), à colocação da informação no moodle da escola / agrupamento. Depois da informação devidamente divulgada, valerá a pena que antes da formulação final do projecto de formação sejam reunidos / convocados os professores (em formatos e modalidades ainda a estudar... combinar com todos de modo a não complicar os tempos de cada um, etc.) explicando-lhes o que conseguiram saber (pela informação fornecida), agradecendo a sua participação e dando conta do que se pretende fazer e como. Este momento é estratégico e oportuno para recolha de sugestões quanto às melhores estratégias a adoptar para os objectivos que se querem atingir. É óbvio que as pessoas sentem-se mais mobilizadas para agir quando fizerem parte integrante da equipa de formação e aqui apresentarão algumas sugestões e/ou opiniões de como gostariam que se desenrolasse todo o processo da formação. O essencial, neste caso, é a participação informal pois consegue-se fazer com que todos se apropriem da ideia.

Estas ou outras acções de comunicação e disseminação são importantes que sejam realizadas porque levam os professores a participar na formação de uma forma mais activa e participativa.

FORMAÇÃO

Como já foi referido atrás na fundamentação desta acção de formação e em face dos problemas / necessidades encontrados e tendo em conta o enquadramento conceptual da utilização do PCT

propõe-se que os formandos desenvolvam as seguintes competências, necessárias para a elaboração e concretização numa base pedagógico - científica (ou pedagogicamente) sustentada, do PCT:

- diálogo entre formador/supervisor e formandos com a finalidade de negociar sobre algumas propostas / sugestões efectuadas anteriormente em conversas informais,
- gestão do tempo (a combinar em grande grupo),
- prioridades do formador e dos formandos em relação ao modo como deverá ser planeada a formação (tudo deverá ser partilhado),
- análise de problemas,
- pensamento crítico; reflexão sobre as acções,
- resiliência,
- outras.

Estas podem ser algumas expressões utilizadas contudo, o essencial passa por termos que ser exigentes, objectivos e concisos naquilo que queremos atingir com a formação. Então, logo de início, o mais importante será delinear-mos:

- Análise e resolução de problemas
- Gestão do tempo
- Trabalho cooperativo e individual
- Pensamento crítico e reflexivo
- Relacionamento interpessoal,
- Planeamento e organização.

FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

- Formação - acção e/ou presencial (seleccionada maioritariamente pelos inquiridos/formandos, ver em anexo resultado do inquérito) – participação e orientação do formador/supervisor nas várias formas de organização da formação.

No entanto também deverão existir momentos onde a formação se processe virtualmente: e-learning com o intuito de partilha de informação, comunicação entre o formador e os formandos (e estes também entre eles).

Aqui, o formador criou um Moodle que poderá (e deverá) ser utilizado especificamente para ser partilhado só pela equipa de formação.

(O Moodle é um pacote de software para a produção de sítios Web e disciplinas na Internet.

É um projecto em desenvolvimento desenhado para dar suporte a uma abordagem social construcionista do ensino. O Moodle distribui-se livremente porque é um software Open Source (sob os termos da Licença Pública GNU). Basicamente significa que o Moodle tem direitos de autor, mas oferece-lhe algumas liberdades adicionais. Pode modificar, usar e copiar o Moodle, desde que aceite sempre: facultar o código fonte aos outros; não modificar nem eliminar a licença e copyrights originais, e aplicar esta mesma licença a qualquer software derivado do mesmo).

Deste modo o acompanhamento do formador será individual mas com momentos de partilha, ou seja, se acharem conveniente, em algumas sessões, poderão ser feitos pequenos grupos de

trabalho (por exemplo: grupos de trabalho com professores que leccionem o mesmo ano de escolaridade, a fim de trocarem impressões sobre as áreas curriculares que são comuns).

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

(QUEM, O QUÊ, COMO, QUANDO, PORQUÊ)

A avaliação da formação incidirá no Modelo de Kirkpatrick (são 4 níveis de avaliação: 1.Avaliação da Satisfação, 2.Avaliação das aprendizagens, 3.Avaliação da Transferência e 4.Avaliação de Impacte – anexo 4).

É importante avaliar processo e produto, assim surgem os quatro níveis de avaliação (acima referidos) ou seja, tem que existir a avaliação antes, durante e após a formação.

Avaliar é classificar, a qualidade das técnicas de ensino dos formandos e/ou formador visando melhorar o desempenho. É determinar em que medida as competências foram atingidas (desenvolvidas).

PLANO DE FORMAÇÃO

DESCRIÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

Designação da Acção de formação: “Como elaborar um PCT, (instrumento de gestão curricular), – Dinâmicas de grupo no contexto do PCT”.

Formador: GG

Local de realização da acção de formação: (E.B1/J.I DA CRUZ DE PAU – Matosinhos)

Público-alvo: Docentes do Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Número máximo de formandos: 20

Duração / N.º de horas: 25 horas

- É obrigatória a frequência de, pelo menos, 20 horas presenciais e 5 horas e-learning de formação.

Creditação: (atribuída pelo C.F.)

Condições de frequência e de aprovação:

- A certificação da acção está condicionada à obtenção de aproveitamento no curso.

I – Justificação do curso

Com a implementação da Reorganização Curricular, regulada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, foi instituída a obrigatoriedade da concepção e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma (PCT) – o instrumento de gestão curricular que se encontra mais próximo dos alunos.

II – Objectivos a atingir:

- Discutir o conceito de gestão curricular;
- Compreender o projecto curricular de turma como instrumento de gestão do currículo formal;

- Esboçar princípios orientadores da construção de projectos curriculares de turma;
- Identificar formas de integração curricular que possam sustentar a construção do projecto curricular de turma;
- Identificar estratégias que facilitem a desburocratização dos projectos curriculares de turma;
- Elaborar guiões para a concepção do Projecto Curricular de Turma;
- Planificar actividades de articulação de conteúdos disciplinares;
- Desenvolver actividades de articulação com as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto e Estudo Acompanhado) e com as Actividades de Enriquecimento Curricular;
- Elaborar grelhas para avaliar o Projecto Curricular de Turma.

III - Conteúdos da Acção:

- O currículo enquanto projecto (conceito de currículo e de projecto);
- Um percurso do PEA, PCA, PCE e PCT;
- O projecto curricular como instrumento de gestão do currículo formal;
- Princípios orientadores da construção de projectos curriculares de turma (integração, diferenciação, relevância...);
- Formas alternativas de integração curricular e aproveitamento das mesmas na construção de projectos curriculares de turma;
- Estratégias de desburocratização dos projectos curriculares de turma (racionalização da gestão da informação, aproveitamento das TIC...).
- Reformulação e avaliação do PCT.
- Avaliação de projectos reais.

IV - Metodologias de Realização da Acção:

- Apresentação dos participantes; realização de um jogo/dinâmica de grupo;
- Debate: Como se elabora um PCT? Para que serve o PCT?
- Análise de PEA, PCA e PCE;
- Planificação de actividades de articulação curricular a integrar em PCT reais;
- Articulação das áreas disciplinares com as áreas curriculares não disciplinares;
- Apresentação dos trabalhos;
- Avaliação dos projectos;
- Avaliação da oficina de formação.

Resumindo, na parte inicial do módulo, far-se-á, em grupo, uma análise crítica de projectos curriculares de turma já existentes. Nessa análise, serão identificados os aspectos considerados mais positivos e os aspectos considerados mais geradores de insatisfação. Em relação a estes últimos, serão discutidas, em grupo, possíveis formas de ultrapassar os problemas identificados. Ao longo das sessões de trabalho, o formador procurará garantir que as referidas discussões assumam um carácter reflexivo, estimulando a sistematização dos vários contributos e enquadrando-os teoricamente. Espera-se que esse processo reflexivo gere, no final do módulo, a apresentação de propostas concretas para a contínua melhoria dos projectos curriculares de turma em desenvolvimento nas escolas em que trabalham os formandos.

V - Condições de Frequência da Acção:

A Acção de Formação está aberta a todos os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em condições legais para frequentá-la.

VI - Regime de Avaliação dos Formandos:

- PORTFÓLIO

- Participação nas actividades;
- Elaboração de um guião para o PCT;
- Apresentação de um PCT ao grupo;
- Trabalho efectuado no Moodle;
- Reflexão escrita sobre o trabalho realizado na oficina de formação.

A avaliação final do curso terá em conta as atitudes, os conhecimentos e poderá ser mencionada numa escala qualitativa. No entanto também poderá ter um carácter sistemático e contínuo, sendo orientada sobretudo por pressupostos formativos.

Na parte inicial da acção de formação, realizar-se-á uma avaliação de carácter diagnóstico, centrada na compreensão das representações dos formandos relativamente à problemática em questão. Tais representações constituirão o ponto de partida para um processo reflexivo, orientado para a reconstrução crítica dessas mesmas representações, o que pressupõe a realização de uma avaliação contínua, de carácter formativo. Ao longo desse processo, será progressivamente construído um portfólio reflexivo, cuja apreciação continuada proporcionará uma regulação interactiva, além de um balanço global – ou seja, uma avaliação sumativa – na

parte final da Acção de Formação. O portfólio incluirá pequenos trabalhos individuais e de grupo relacionados com a problemática em causa (análises de projectos curriculares já existentes, propostas de linhas orientadoras para a construção de novos projectos).

Sem prejuízo do estipulado no ponto VI, os formandos poderão ser solicitados, no início da acção, a optar pelo tipo de avaliação final. Independentemente da escala escolhida (qualitativa e/ou quantitativa) a notação final será sempre: Aprovado/Não aprovado.

CONCLUSÃO

“A formação de professores justifica-se para que se criem condições geradoras do desenvolvimento de competências de inovação e de configuração de intervenções positivas às situações que vão correndo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação dos colectivos de trabalho” (NÓVOA, 1992),

A importância atribuída, nas últimas décadas, à formação contínua de professores tem subjacente a ideia de adaptar os professores a mudanças entretanto decididas a nível central. A formação centrada na escola estabelece uma ruptura com esta lógica adaptativa e instrumental, em que as pessoas são formadas para agir, dando lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo. Por isso se torna tão importante a metodologia de projecto na concepção e planeamento deste tipo de práticas formativas. Neste sentido, o professor deixa de ser encarado como

um técnico que executa decisões e utiliza os materiais produzidos pela «indústria do ensino» para ser visto como um processador de informação que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflecte criticamente sobre as suas práticas reorientando-as. O “sentido” da formação será então construído, a partir da sua forte finalização relativamente à autonomia e ao exercício da responsabilidade. A construção de uma oferta formativa que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional implica uma formação concebida “por medida”, em relação a um contexto e a um público precisos. Desenvolver uma dinâmica formativa significa, então, instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e colectivas. As acções de formação são realizações de cursos de formação contínua, curricular ou propedêutica.

O plano de cada acção de formação identifica:

- A designação da acção de formação;
- Os pré-requisitos para a inscrição na acção de formação;
- O calendário de execução;
- O local de realização;
- O formador ou equipa de formadores que realizarão a acção de formação; e
- A natureza da certificação conferida pela acção de formação.

Os professores, embora reconheçam e aceitem os pressupostos teóricos da medida, têm-se confrontado com dificuldades, sobretudo ao nível dos processos e das práticas. Num estudo recentemente realizado, mais de 90% dos professores consideram que necessitam de formação, mas de uma formação

prática, baseada na realidade das escolas, onde se troquem experiências e se partilhem projectos. Neste sentido, os docentes sentem necessidade de aprofundar estratégias que promovam o trabalho colaborativo, de modo a se ultrapassarem os constrangimentos de isolamento profissional, que limitam ou que bloqueiam actividades de adequação, de integração e de diferenciação curriculares. Ou seja, aquilo para que se está a apontar é para um “conceito de formação que implique os professores na (re) construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares” (LEITE e SILVA, 2002), ou, como refere Perrenoud (1993), permita aos professores uma “releitura das suas experiências”. Dito de outro modo, estou a sustentar um sentido da formação que tem como intenção gerar processos positivos de mudança que se ancoram num trabalho dos professores realizado sobre si próprios e sobre as suas próprias experiências profissionais.

De certo modo, está-se também a secundar Paquay e al. (1996) quando sustentam que “as competências constroem-se a partir de uma prática, de uma experiência, ou dito de outro modo, logo que (os professores) se encontram confrontados com situações reais complexas, com situações que põem problemas, com incidentes críticos” que permitem desconstruir e reconstruir as práticas. Creio que são estas situações que promovem posturas profissionais reflexivas e facilitam a evolução dos habitus dos professores, pois seguem uma racionalidade crítica assente no convívio entre a auto e a hetero-formação, que amplia o campo dos

saberes aos seus usos sociais, e que, por isso, se tornam saberes histórica e socialmente contextualizados.

“A pertinência da formação e da investigação está associada a processos que permitam que estas se articulem, entre si, e com a intervenção, gerando situações onde seja possível promover a inovação”. GG

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, Isabel (1996). “Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão”, Porto: Porto Editora.

Bento, Luís e Salgado, Cristina Tavares, (2001). “A formação pragmática – Um novo olhar”, Cascais: Editora Pergaminho.

Boaventura, Odete, (2005). “Notas e Vivência(s) de um Projecto Curricular de Turma”. Porto: Edições ASA.

Canário, Rui, org. (1992). “Inovação e projecto educativo de escola”, Lisboa: Educa.

Correia, José Alberto, (1989). “Inovação pedagógica e formação de professores”. Porto: ASA.

Cortesão, Luíza; Leite, Carlinda; Pacheco, José Augusto, (2002). “Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?” Porto: Porto Editora.

Day, Chistopher, (2001). “Desenvolvimento profissional dos professores: Os desafios da aprendizagem permanente”. Porto: Porto Editora.

“Documentos fornecidos no Moodle” da ESE Paula Frassinetti, (2007/2008) por vários docentes – Porto

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy, (2001). “Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.” Porto: Porto Editora.

Gouveia, João, (2007 / 2008), “Documentos fornecidos pelo docente para a disciplina: Avaliação das Aprendizagens”, in Moodle da ESE – Paula Frassinetti, Porto.

Hargreaves, Andy, (1998). “Os Professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna”. Lisboa: McGraw-Hill.

Leite, Carlinda (2003). “Para uma escola curricularmente inteligente”. Porto: Edições ASA.

Leite, Carlinda (2004). “Para que serve o Projecto Curricular de Turma?” *Correio da Educação*, n.º 177.

Leite, Carlinda; et al. (2001). “Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar”. Porto: Edições ASA.

Leite, Carlinda e Fernandes, P. (2003. p. 55-66) “Da organização às práticas de formação contínua de professores. Compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local”. *in: ELO, A formação de professores*. Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda,.

Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia; Fernandes, Preciosa, (2003). “Projectos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar”, Porto: Edições ASA.

Lima, Jorge Ávila de (2002). “As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos”. Porto: Porto Editora.

Little, Judith (1990). “Teachers as colleagues. In Ann Lieberman (org.), Schools as collaborative cultures: Creating the future now (pp. 165-193)”. New York: Falmer Press.

Mão-de-Ferro, António, (1987). “Na Rota da Pedagogia”, Lisboa: Edições Colibri.

Moreira, M. A. (1996). “A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês”, Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Aveiro.

Pacheco, José Augusto (2001). “Currículo: Teoria e praxis”. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1993) “Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas”, Lisboa: D. Quixote.

Perrenoud, P. (1993) “Práticas Pedagógicas, Profissão docente e Formação”. Publicações Dom Quixote/IIIE.

Robalo, Fernanda, (2004) “Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma”, Lisboa: Texto Editores.

Roldão, Maria do Céu (1999). "Gestão curricular: Fundamentos e práticas". Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.

Roldão, Maria do Céu (2003). "Diferenciação curricular revisitada: Conceito, discurso e praxis". Porto: Porto Editora.

ANEXOS

► ANEXO 1

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito foi elaborado, no âmbito da disciplina de Avaliação das Aprendizagens, do Curso de Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, com o objectivo de realizar, em primeiro lugar, uma análise dos elementos que podem ser identificativos dos conhecimentos sobre a elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT). Por outro lado, para que, pensando no contexto escola, nos possa dar a opinião sobre a importância/necessidade de adquirir formação sobre o tema PCT.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Diagnóstico das Necessidades de Formação

Assinale com “X” no quadrado que considere a resposta adequada.

Parte superior do formulário

A

1. Qual a sua área de ensino?

Pré-Escolar	
1º Ciclo do Ensino Básico	

2. Há quantos anos exerce a profissão?

< 01	<input type="checkbox"/>
02-05	<input type="checkbox"/>
06-10	<input type="checkbox"/>
11-15	<input type="checkbox"/>
16-20	<input type="checkbox"/>
21-25	<input type="checkbox"/>
26-30	<input type="checkbox"/>

3. Qual o seu grau académico?	3.1. Em que área?
Bacharelato	
Licenciatura	
Pós-Graduação / Especialização	
Mestrado	
Doutoramento	

4. Qual a sua situação profissional?

Professor Titular	
Professor	
Contratado	

B

5. Que grau de dificuldade sente na elaboração do PCT?

	Nenhuma Dificuldade	Alguma Dificuldade	Muita Dificuldade
Na identificação caracterização do(s) problema(s)			
Na definição dos objectivos a atingir			
Na selecção de um tema integrador			
Na selecção e definição de actividades			
Na planificação das actividades			

<p>Na elaboração dos recursos, necessários, a utilizar (humanos, materiais, tempo...)</p>			
<p>Na definição de estratégias avaliativas (instrumentos a utilizar, critérios a ter em conta, momentos de avaliação, estratégias de análise, tratamento de dados, reestruturação) do PCT</p>			
<p>Na concepção “global” do PCT como documento de apoio pedagógico</p>			
<p>Na articulação entre as áreas curriculares disciplinares</p>			
<p>Na articulação entre as áreas curriculares não disciplinares</p>			

Auto-motivação para o trabalho a desenvolver			
Ausência/escassez de referências bibliográfica			

6. Que estratégias considera que mais o(a) ajudaria na concepção do PCT?

Formação nesta área *	
Troca de experiências entre pares e/ou outros técnicos	
Planificar com outros que tenham formação	
Planificar em Conselho de Ano e/ou de Docentes	

* Se escolheu esta estratégia diga qual o tipo de formação que prefere

Formação presencial	
E- Learning	
Formação - Acção	

Obrigada pela sua colaboração!

► ANEXO 2

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO

INDICADORES	NÍVEIS				
	1	2	3	4	5
Pertinência dos registos e adequação à prática pedagógica					
Espírito crítico / capacidade de auto-crítica					
Capacidade de análise das situações					
Capacidade de articular entre a teoria e a prática					
Rigor formal (organização textual e escrita de acordo com as normas)					
Apropriação e transformação do conhecimento					
Utilização do portfólio como instrumento de apoio à aprendizagem					
Influência positiva, do portfólio como forma de ensinar, aprender e avaliar					

Se os formandos conseguirem operacionalizar um pouco isto, listando critérios para cada indicador, seria bom! A utilização deste instrumento de avaliação ajudaria muito à verificação das aprendizagens em que se encontram os formandos, nesta altura do processo.

Segundo Legendre (1993) o portfólio é:

“Documento escrito no qual as aquisições de formação são definidas, demonstradas e articuladas em função de um objectivo.”

(in: “Documentos fornecidos pelo Dr. João Gouveia”)

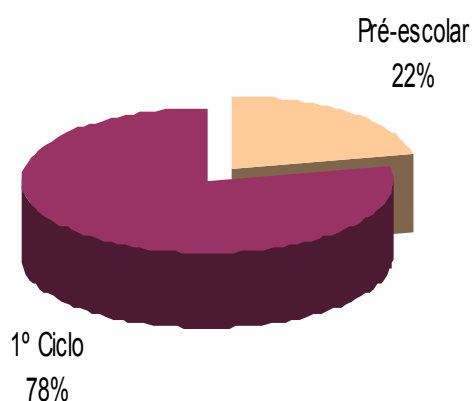
► ANEXO 3

TRATAMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS
INQUÉRITOS

■ A AMOSTRA

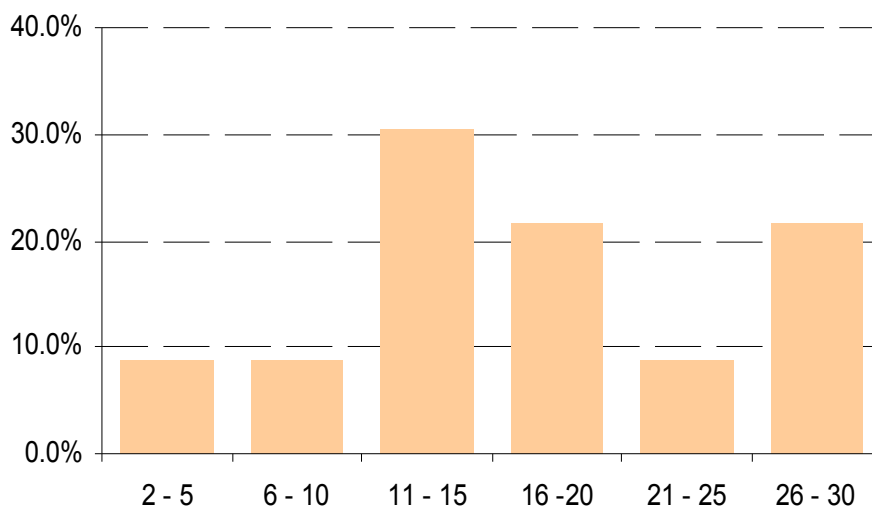
- Dos vinte e três Professores inquiridos a maioria lecciona no 1º Ciclo (78%), enquanto os restantes 22% leccionam no ensino Pré-escolar como se pode comprovar pela observação do gráfico nº 1.

Gráfico nº 1 – Área de Ensino



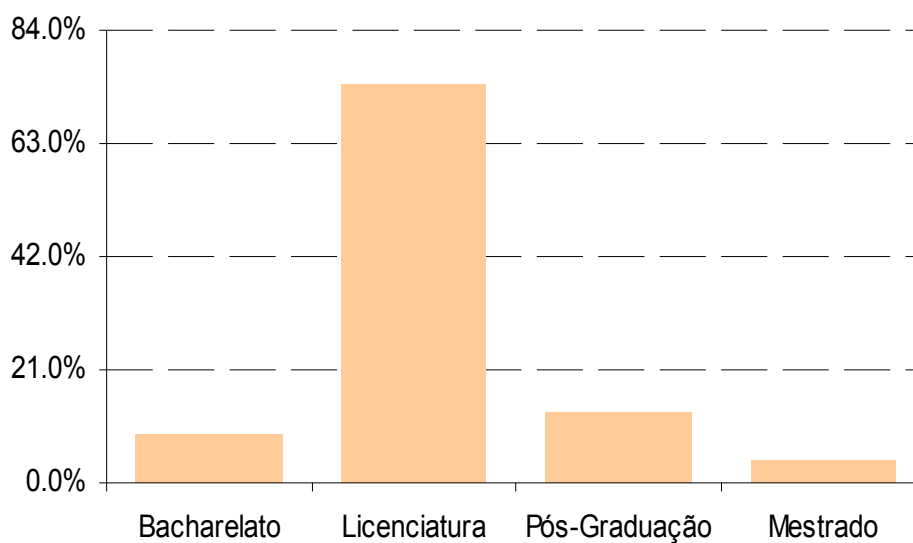
- A análise da distribuição do tempo de exercício profissional dos inquiridos indica-nos que se trata de uma amostra com um tempo de profissão já significativo pois 52% dos sujeitos já lecciona há mais de 15 anos. O intervalo modal situa-se nos 11-15 anos, aí se encontrando 30,4% dos professores. Os sujeitos que leccionam há menos tempo (2- 5 anos de profissão) representam apenas 8,7% do total.

Gráfico nº 2 – Tempo de exercício da profissão



- Em termos de habilitações académicas constata-se que a generalidade possui habilitações ao nível da Licenciatura (73,9%), e os sujeitos com Pós-graduações ou Mestrados representam 17,3% do total.

Gráfico nº 3 – Grau Académico



- No que se refere à situação profissional os professores estão em franca maioria (73,9%), seguindo-se os Professores Titulares (21,7%) e os Professores Contratados com 4,3% do total de sujeitos conforme se pode visualizar na tabela nº 1.

Tabela nº 1 - Situação Profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Professor				
Titular	5	21.7	21.7	21.7
Professor	17	73.9	73.9	95.7
Contratado	1	4.3	4.3	
Total	23	100.0	100.0	100.0

■ RESULTADOS

▪ Na tabela nº 2 podemos apreciar o grau de dificuldade percebido pelos professores nas várias vertentes de elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT). Em realce evidenciamos as respostas mais frequentes. Em quase todas as vertentes os professores experimentam alguma dificuldade, com excepção da questão Auto-motivação para o trabalho a desenvolver em que se dividiram perante o grau de dificuldade experimentado: 47,8% afirma não ter dificuldade e 47,8% afirma experimentar alguma dificuldade. A vertente que sugere um maior grau de dificuldade é Na concepção “global” do PCT como documento de apoio pedagógico em que 34,6% indica experimentar muita dificuldade.

Tabela nº 2 - Que grau de dificuldade sente na elaboração do PCT?

		Nenhuma dificuldade	Alguma dificuldade	Muita dificuldade	Total
Na identificação caracterização do(s) problema(s)	Freq.	7	16		23
	%	30.4	69.6		100.0
Na definição dos objectivos a atingir	Freq.	4	19		23
	%	17.4	82.6		100.0
Na selecção de um tema integrador	Freq.	9	13	1	23
	%	39.1	56.5	4.3	100.0

Na selecção e definição de actividades	Freq.	8	14	1	23
	%	34.8	60.9	4.3	100.0
Na planificação das actividades	Freq.	8	14	1	23
	%	34.8	60.9	4.3	100.0
Na elaboração dos recursos, necessários, a utilizar	Freq.	8	13	2	23
	%	34.8	56.5	8.7	100.0
Na definição de estratégias avaliativas do PCT	Freq.	2	14	7	23
	%	8.7	60.9	30.4	100.0
Na concepção “global” do PCT como documento de apoio pedagógico	Freq.	3	12	8	23
	%	13.0	52.2	34.8	100.0
Na articulação entre as áreas curriculares disciplinares	Freq.	5	14	4	23
	%	21.7	60.9	17.4	100.0
Na articulação entre as áreas curriculares não disciplinares	Freq.	4	13	6	23
	%	17.4	56.5	26.1	100.0
Auto-motivação para o trabalho a desenvolver	Freq.	11	11	1	23
	%	47.8	47.8	4.3	100.0
Ausência/escassez de referências bibliográfica	Freq.	6	14	2	22
	%	26.1	60.9	8.7	95.7

- Quando inquiridos sobre quais as estratégias que consideram que os ajudariam na concepção do elaboração do Projecto Curricular de Turma as preferências vão em especial para a formação (39,0%) e para a troca de experiências entre pares ou com outros técnicos (26,8%).

Tabela nº 3 - Que estratégias considera que mais o(a) ajudaria na concepção do PCT?

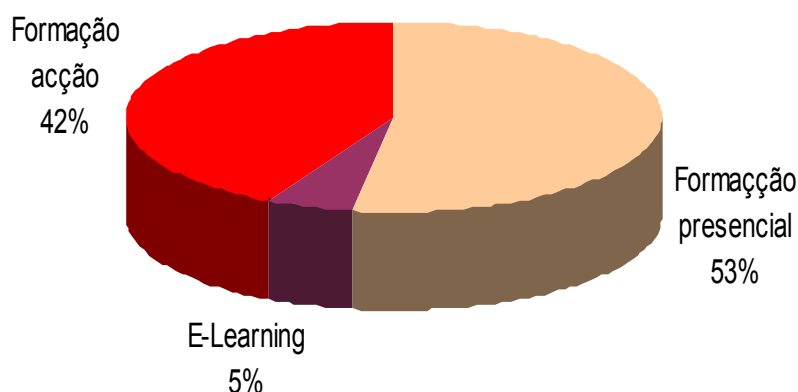
	Freq.	%
Formação nesta área	16	39.0
Troca de experiências entre pares e/ou outros técnicos	11	26.8
Planificar com outros que tenham formação	10	24.4
Planificar em Conselho de Ano e/ou de Docentes	4	9.8

- O tipo de formação preferida pelos professores que consideraram que a formação seria a melhor estratégia para os auxiliar a elaborar o PCT é a formação presencial (52,6%) seguida da formação acção que é escolhida por 42,1% dos sujeitos.

Tabela nº 4 - qual o tipo de formação que prefere

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
Formação presencial	10	43.5	52.6	52.6
E-Learning	1	4.3	5.3	57.9
Formação acção	8	34.8	42.1	100.0
Total	19	82.6	100.0	
Missing System	4	17.4		
Total	23	100.0		

Gráfico nº 5 – Tipo de formação preferida



■ HIPÓTESES:

- Nas hipóteses que formularemos de seguida vamos utilizar como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância de $(\alpha) \leq 0,05$. Na primeira hipótese como estamos a comparar dois grupos numa variável dependente medida numa escala ordinal vamos utilizar o teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Na hipótese nº 2 como testamos uma hipótese de independência vamos utilizar o teste do Qui-quadrado (χ^2).

Os testes foram realizados com recurso às facilidades estatísticas do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 15.0 para Windows.

Hipótese 1 – O tempo de serviço influencia o grau de dificuldade que os professores sentem na elaboração do Projecto Curricular de Turma (PCT).

Aceitamos a hipótese nula, ou seja não existem diferenças entre os professores mais antigos e os professores menos antigos no grau de dificuldade que experimentam na elaboração do projecto curricular de turma, pois todos os valores do teste de Mann-Whitney são superiores ao nível de significância de referência.

Tabela nº 5 – Estatísticas de Mann-Whitney

	Mann- Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
Na identificação caracterização do(s) problema(s)	62	140	0.309	0.76
Na definição dos objectivos a atingir	55.5	133.5	0.983	0.33
Na selecção de um tema integrador	62	128	0.282	0.78
Na selecção e definição de actividades	53	131	0.934	0.35
Na planificação das actividades	64	142	0.144	0.89
Na elaboração dos recursos, necessários, a utilizar	54	120	0.837	0.40

Na definição de estratégias avaliativas do PCT	59.5	137.5	0.463	0.64
Na concepção “global” do PCT como documento de apoio pedagógico	61	139	0.341	0.73
Na articulação entre as áreas curriculares disciplinares	52	118	0.988	0.32
Na articulação entre as áreas curriculares não disciplinares	65.5	143.5	0.034	0.97
Auto-motivação para o trabalho a desenvolver	66	144	0.000	1.00
Ausência/escassez de referências	50	105	0.776	0.44

▪ HIPÓTESE 1

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	Tmp_serv_grp	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_05_01	menos tempo	11	12.36	136.00
	mais tempo	12	11.67	140.00
	Total	23		
P_05_02	menos tempo	11	12.95	142.50
	mais tempo	12	11.13	133.50
	Total	23		
P_05_03	menos tempo	11	11.64	128.00
	mais tempo	12	12.33	148.00
	Total	23		
P_05_04	menos tempo	11	13.18	145.00
	mais tempo	12	10.92	131.00
	Total	23		

Test Statistics^b

	P_05_01	P_05_02	P_05_03	P_05_04
Mann-Whitney U	62.000	55.500	62.000	53.000
Wilcoxon W	140.000	133.500	128.000	131.000
Z	-.309	-.983	-.282	-.934
Asymp. Sig. (2-tailed)	.758	.325	.778	.350
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.833 ^a	.525 ^a	.833 ^a	.449 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Tmp_serv_grp

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	Tmp_serv_grp	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_05_05	menos tempo	11	12.18	134.00
	mais tempo	12	11.83	142.00
	Total	23		
P_05_06	menos tempo	11	10.91	120.00
	mais tempo	12	13.00	156.00
	Total	23		
P_05_07	menos tempo	11	12.59	138.50
	mais tempo	12	11.46	137.50
	Total	23		
P_05_08	menos tempo	11	12.45	137.00
	mais tempo	12	11.58	139.00
	Total	23		

Test Statistics^b

	P_05_05	P_05_06	P_05_07	P_05_08
Mann-Whitney U	64.000	54.000	59.500	61.000
Wilcoxon W	142.000	120.000	137.500	139.000
Z	-.144	-.837	-.463	-.341
Asymp. Sig. (2-tailed)	.886	.402	.643	.733
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.928 ^a	.487 ^a	.695 ^a	.786 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Tmp_serv_grp

NPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	Tmp_serv_grp	N	Mean Rank	Sum of Ranks
P_05_09	menos tempo	11	10.73	118.00
	mais tempo	12	13.17	158.00
	Total	23		
P_05_10	menos tempo	11	12.05	132.50
	mais tempo	12	11.96	143.50
	Total	23		
P_05_11	menos tempo	11	12.00	132.00
	mais tempo	12	12.00	144.00
	Total	23		
P_05_12	menos tempo	10	10.50	105.00
	mais tempo	12	12.33	148.00
	Total	22		

Test Statistics^b

	P_05_09	P_05_10	P_05_11	P_05_12
Mann-Whitney U	52.000	65.500	66.000	50.000
Wilcoxon W	118.000	143.500	144.000	105.000
Z	-.988	-.034	.000	-.776
Asymp. Sig. (2-tailed)	.323	.973	1.000	.438
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.413 ^a	.976 ^a	1.000 ^a	.539 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Tmp_serv_grp

■ Hipótese 2 – O tempo de serviço é independente do tipo de formação preferida

▪ Confirmamos a hipótese enunciada pois Qui-quadrado(2)=3,357, $p=0,187$, ou seja a preferência pelo tipo de formação (presencial, e-learning ou formação acção) é relativamente semelhante nos dois grupos em comparação.

Tabela nº 6- Formação versus tempo de serviço

Formação		Tempo de serviço		
		menos tempo	mais tempo	Total
Formação presencial	Frequência	6	4	10
	% dentro Formação	60.0%	40.0%	100.0%
	% dentro Tmp serviço	66.7%	40.0%	52.6%
	% do Total	31.6%	21.1%	52.6%
E-Learning	Frequência	1	0	1
	% dentro Formação	100.0%	.0%	100.0%
	% dentro Tmp serviço	11.1%	.0%	5.3%
	% do Total	5.3%	.0%	5.3%
Formação acção	Frequência	2	6	8
	% dentro Formação	25.0%	75.0%	100.0%
	% dentro Tmp serviço	22.2%	60.0%	42.1%
	% do Total	10.5%	31.6%	42.1%
Total	Frequência	9	10	19

% dentro	47.4%	52.6%	100.0
Formação			%
% dentro Tmp	100.0%	100.0%	100.0
serviço			%
% do Total	47.4%	52.6%	100.0
			%

▪ HIPÓTESE 2

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Formação * Tmp_serv_grp	19	82.6%	4	17.4%	23	100.0%

Formação * Tmp_serv_grp Crosstabulation

			Tmp_serv_grp		Total
			menos tempo	mais tempo	
Formação	Formação presencial	Count	6	4	10
		% within Formação	60.0%	40.0%	100.0%
		% within Tmp_serv_grp	66.7%	40.0%	52.6%
		% of Total	31.6%	21.1%	52.6%
	E-Learning	Count	1	0	1
		% within Formação	100.0%	.0%	100.0%
		% within Tmp_serv_grp	11.1%	.0%	5.3%
		% of Total	5.3%	.0%	5.3%
	Formação acção	Count	2	6	8
		% within Formação	25.0%	75.0%	100.0%
		% within Tmp_serv_grp	22.2%	60.0%	42.1%
		% of Total	10.5%	31.6%	42.1%
Total	Count	9	10	19	
	% within Formação	47.4%	52.6%	100.0%	
	% within Tmp_serv_grp	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	47.4%	52.6%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.357 ^a	2	.187
Likelihood Ratio	3.829	2	.147
Linear-by-Linear Association	1.991	1	.158
N of Valid Cases	19		

a. 5 cells (83.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .47.

► ANEXO 4

OS 4 NÍVEIS DE AVALIAÇÃO

(Segundo Donald Kirkpatrick).

1. AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO

Destina-se a avaliar o grau de satisfação dos formandos e a permitir eventuais reajustes no modelo de formação e / ou desempenho proposto pelo formador / supervisor, em princípio no final de cada período lectivo. Poder-se-á permitir algumas reformulações propostas pelos participantes, caso o formador haja oportuno e conveniente reajustar as necessidades / expectativas inicialmente definidas. No entanto se a adequação da formação aos objectivos definidos para o projecto formativo e as metodologias e suportes pedagógicos utilizados estejam a ser atingidos, conforme o previsto,

talvez seja melhor pensar no desempenho dos formandos, nas condições da formação (tempo, espaço, ...) ou então em conjunto reflectirmos melhor sobre os pontos menos positivos, se é que existem.

2. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O formador deverá avaliar as aprendizagens dos formandos (por exemplo, no final de cada período) seguindo algumas metodologias / instrumentos:

- observação e desempenho,
- portfólio individual do formando – orientado pelo formador – onde terão de constar registos, um possível esquema / estrutura de elaboração do PCT a adoptar pela escola, auto-avaliação e uma grelha de avaliação (anexo 2) que se destina à avaliação dos formandos pelo formador. Este registo de avaliação deverá ser efectuado no final de cada período, por todos os participantes, através duma escala quantitativa (de 1 a 5) seguida facultativamente de um comentário descritivo. Os resultados serão posteriormente analisados e debatidos, conjuntamente, com vista a permitir a avaliação contínua da formação (evolução das aprendizagens).

3. AVALIAÇÃO DA TRANSFERÊNCIA

Esta fase da avaliação é considerada como um processo e não um produto, começa no início da formação e depois é depois verifica-se se foi aplicada na acção.

Deve ser feita pelo formador a partir de alguns INDICADORES

O PROFESSOR:

- participa na elaboração do PCT,
- aplica as estratégias propostas no PCT,
- avalia o grau de sucesso das estratégias implementadas,
- propõe e é receptivo a alterações / reformulações ao PCT,
- identifica dificuldades e suas causas,

O PCT:

- inclui instrumentos de avaliação que pretende constituir-se como referente a ter em conta na análise do PCT,
- permitiu aos formandos um melhor conhecimento de como se elabora o PCT como documento pedagógico,
- foi objecto de avaliação / reformulação ao longo do ano lectivo,
- as estratégias nele propostas foram implementadas com sucesso,
- facilitou a articulação interdisciplinar,
- favoreceu a reflexão dos professores.

Os instrumentos de avaliação (para esta verificação) propõem-se que sejam aplicados em conversas informais, análise de documentos e registos de grelhas de observação elaboradas pelos professores – existentes no portfólio individual do formando.

Estes instrumentos de avaliação a utilizar pelo formador/supervisor e formandos, no final da formação, destina-se a avaliar a transferência das competências desenvolvidas / adquiridas pelos formandos para as situações concretas da sua prática pedagógica.

Tendo em conta os objectivos da formação, tratar-se-á de verificar através da análise dos documentos produzidos pelos formandos, (conforme já foi acima referido) ao longo da formação,

se os resultados obtidos – competências - foram adquiridas e aplicadas.

4. AVALIAÇÃO DE IMPACTE

Fase de avaliação do próprio processo de disseminação de resultados.

O instrumento que nos ajuda a transferência da formação é o mapa de impacte.

Se utilizarmos o mapa de impacte ou um plano de formação, temos que elaborar um inquérito (questionário) no início e no final da formação, assim melhor verificamos o grau de transferência. Assim, num plano de formação as pessoas têm que ter vontade de transferir, tendo em conta os seguintes aspectos:

- o que aprendi de novo, o que vou fazer de diferente e como e quando vou / vão avaliar. Isto quer dizer que esta fase da avaliação destina-se a avaliar o impacte da formação, na escola; visa perceber de que forma as competências adquiridas e/ou desenvolvidas no contexto da formação trouxeram benefícios ao nível de vários indicadores da vida escolar, principalmente dos docentes que frequentaram a formação.

A avaliação será feita pelo formador / supervisor no final do ano lectivo e terá como ponto de partida a análise da organização segundo os indicadores seguintes e confrontados com os resultados da avaliação de diagnóstico feita a montante da formação. Pretende-se verificar se a formação atingiu os objectivos individuais e colectivos previstos, visando o aperfeiçoamento dos formandos.

INDICADORES:

Melhoria “geral” na elaboração e estruturação do PCT

Envolvimento dos formandos nas propostas dos PCT

Redução de problemas

Aquisição de mais conhecimentos sobre como elaborar um PCT

Adequação de estratégias avaliativas do PCT

Melhoria na motivação

Melhoria nos resultados dos alunos

No final da formação os professores adquiriram competências e/ou desenvolveram-nas de modo a conseguirem elaborar e executar as várias etapas do PCT (caracterização do problema, definição de objectivos, estratégias, instrumentos, articulação com outras áreas, avaliação e reformulação do mesmo, nos devidos tempos) sem grandes dificuldades.

► ANEXO 5

AVALIAÇÃO DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

(feita pelos formandos)

Assinale com um X o número da escala que considera adequado

(1 = nível mínimo, 5 = nível máximo)

1. Os objectivos da sessão
foram atingidos

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. A metodologia utilizada
foi adequada aos participantes
a nível de:

- componente teórica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- componente prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Utilidade profissional:

- a formação forneceu mais ferramentas para trabalhar com os alunos, colegas e comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. A formação contribuiu
para o enriquecimento
pessoal

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. O material utilizado
foi adequado ao tema
da sessões

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

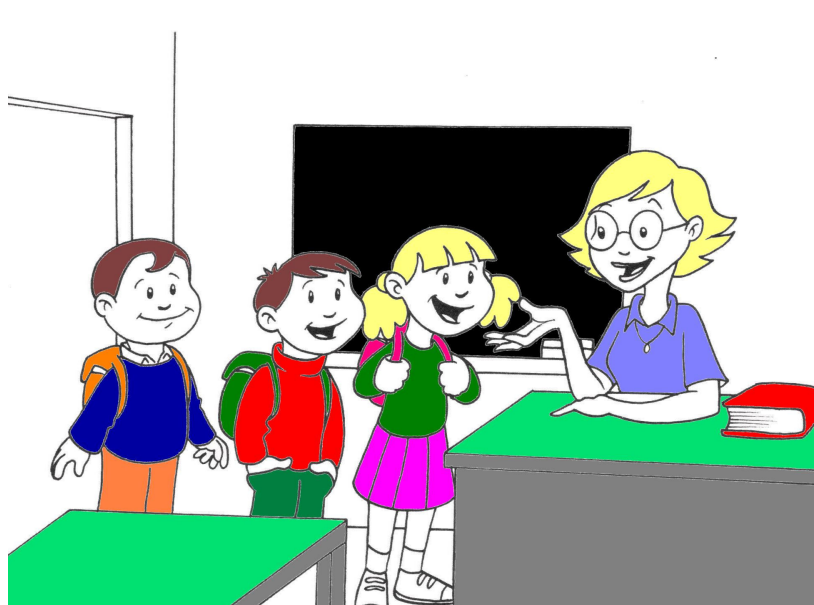
ANEXO:

RECURSO QUE PODERÁ SER UTILIZADO NAS SESSÕES
COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO

EXEMPLO DE UM POSSÍVEL MODELO PARA
CONSTRUÇÃO DO PCT
(RETIRADO DO SITE DA **ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE LAMAS**)

ESCOLA BÁSICA DO 1º CICLO DE _____

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA



Ano lectivo 200__/200__

Professor(a): _____

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA E CULTURAL

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL E SEU PERCURSO ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS

DEFINIÇÃO DE ESTRATÉGIAS/ACÇÃO A DESENVOLVER

MOTIVAÇÃO / INTERESSES DOS ALUNOS

DIFICULDADES/PROBLEMAS DOS ALUNOS

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS OU

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCATIVA GLOBAL PARA A TURMA

-Prioridades, Metodologias, Estratégias

RECURSOS

- Recursos materiais e humanos

COMPETÊNCIAS GERAIS

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- Por Ano

- Intervenientes no Processo de Avaliação

- Nomenclatura da avaliação

PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

- Distribuição da carga horária

AVALIAÇÃO

- Instrumentos, Formas e Momentos de Avaliação

_____, _____ de 200__

O(A) Professor(a)

ANEXOS

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

O ALUNO

Nome: _____

N.º _____ Turma _____ Ano _____ Data de nascimento ____/____/____

AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Pai	Mãe			
Idade					
Escolaridade					
Profissão					

A SAÚDE

Dificuldades: Visuais Auditivas Motoras De Linguagem
Doença: Crónicas Alérgicas Outras Quais? _____
Contacto a estabelecer em caso de urgência _____

A VIDA ESCOLAR

Como te deslocas para a escola?
A pé Transporte particular Autocarro Outros Qual? _____
A que horas costumas sair de casa para as aulas? _____
Quanto tempo gastas no percurso casa / escola? _____
A que horas costumas chegar a casa depois das aulas? _____
Que escola frequentaste no ano lectivo anterior? _____
Que ano? _____ Que turma? _____ Nome do Professor _____
Tiveste apoio pedagógico? Sim Não
Já tiveste retenções? Sim Não
No presente ano tens apoio? Sim Não
Que profissão gostarias de ter? _____

O ESTUDO

Em casa, onde estudas? _____
Tens alguém que te ajude nos estudos? Não Sim Quem? _____
Costumas conversar em casa sobre os estudos e a escola? Sim Não

OS TEMPOS LIVRES

Como ocupas os tempos livres? _____

O QUE GOSTAS DE FAZER

Ler Jogar computador Ver televisão Natação
Fazer ginástica Outros (Quais?) _____

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Calmos Agressivos Amigos Respeitadores
Irrequietos Tímidos

ÁREAS PREFERIDAS

- CURRICULARES DISCIPLINARES
 - Estudo do Meio
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Expressão Plástica
 - Expressão Física
 - Expressão Musical
- CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES
 - Formação Cívica
 - Estudo Acompanhado
 - Área de Projecto

ÁREAS DE MAIOR DIFICULDADE

- CURRICULARES DISCIPLINARES
 - Estudo do Meio
 - Língua Portuguesa
 - Matemática
 - Expressão Plástica
 - Expressão Física
 - Expressão Musical
 - Inglês
- CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES
 - Formação Cívica
 - Estudo Acompanhado
 - Área de Projecto

COMPORTAMENTOS DESVIANTES OU DESADEQUADOS;

OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
