

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

***A Formação dos Educadores de Infância:
Estratégias e Práticas***

*Estudo Realizado num Agrupamento de Escolas na Zona
Norte de Portugal*

Fernanda Cristina Oliveira Martins Neves

Orientador: Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto

2012



RESUMO

O desenvolvimento profissional docente pode ser comparado a uma viagem, em que todos os educadores/professores desejam, ou deveriam desejar embarcar. Por vezes, essa viagem torna-se vaga, quando existe a incerteza de um caminho e de um destino objetivamente traçados. Essa indeterminação faz com que, em muitas situações, as forças dos educadores desvanescam, a confiança diminua e o empenho abrande.

Se queremos profissionais motivados em organizações que criem oportunidades a partir das suas fraquezas, com forças para crescer e inovar, então, urge criar dinâmicas de gestão da formação. Tais dinâmicas, terão de ser capazes de colocar docentes e organização na mesma embarcação, com um rumo traçado através da partilha e reflexão conjunta, com um destino que todos conheçam e identifiquem como seu. O processo de formação deverá ser realizado por todos e para todos, docentes e organização.

Parece-nos evidente, que o supervisor terá um papel fundamental, na criação de espaços e tempos capazes de proporcionar uma dinâmica de formação partilhada, assente em estratégias e práticas bem definidas e inovadoras.

Este estudo, alicerçado na metodologia qualitativa, pretende aliar à Formação em contexto, objetivos claramente definidos, com o recurso a metodologias e práticas estruturadas numa avaliação constante, por todos. Assim, o processo de formação nascerá dentro da organização, adequado ao contexto e pensado à escala das suas reais necessidades. O objetivo que impulsionou toda a investigação, e entendemo-lo como um desafio, consistiu em melhorar as estratégias da gestão da formação ao nível dos supervisores.

Designou-se, assim, este projeto por: ***Formação de Educadores de Infância: Estratégias e Práticas, Estudo realizado num Agrupamento de Escolas da Zona Norte de Portugal.***

ABSTRACT

The professional development of teachers can be seen as a journey, in which all educators/teachers embark, or should want to embark. Sometimes, this trip becomes vague when its path and destination are not clearly defined. This uncertainty causes, in many situations, the strengths of educators to fade, their commitment, and confidence to decrease.

If we want to have motivated professionals in organizations that create opportunities out of their weaknesses, able to grow and innovate, then it is absolutely necessary to create training management dynamics. Such dynamics have to be able to put teachers and organization on the same boat, with a path marked by sharing and joint reflection, and a destination that everyone knows and identifies as their own. The training process should be done by all and for all, teachers and organization.

It seems obvious that the supervisor will have a key role in creating spaces and moments capable of providing a shared training dynamic, based on well-defined and innovative strategies and practices.

This study, based on qualitative methodology, aims to combine the training context and clearly defined goals, with the use of methodologies and practices structured in constant evaluation made by all. Thus, the training process will be created within the organization, and adapted to the context and scale of its real needs. The goal that propelled the entire investigation, and we understand it as a challenge, resided in improving strategies of training management at the level of supervisors.

So this project is called: **Educators Training: Strategies and Practices**, a study conducted in a group of schools in the North of Portugal.

ÍNDICE

SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE quadros	viii
1 CAPÍTULO I - Introdução	1
1.1 Fundamentação, razão de ser e objetivos	1
1.1.1 Objectivos	6
2 Capítulo II - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
2.1 Modelos de Supervisão.....	8
2.2 Supervisão na Escola Reflexiva	13
2.3 Os Professores e a Formação.....	14
2.4 A Formação e as suas Finalidades.....	19
2.5 A Formação na Escola Reflexiva.....	21
2.6 Formação em Contexto de Trabalho	26
2.7 Necessidades de Formação em Educação	29
2.7.1 Modelos e Técnicas de Diagnóstico de Necessidades de Formação	32
2.7.2 Instrumentos e Meios de Recolha de Dados no Diagnóstico de Necessidades de Formação	34
2.8 Planeamento da Formação.....	37
2.9 Avaliação da Formação	40
2.9.1 O Modelo CIRO.....	41
2.9.2 O Modelo Daniel Stufflebeam.....	41
2.9.3 O Modelo de Brinkerhoff	42
2.9.4 O Modelo de Donald Kirkpatrick.....	42
3 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
3.1 Técnicas de Recolha de Dados.....	49
3.1.1 Entrevistas.....	49
3.1.2 Análise de Conteúdo	52
3.1.3 Análise Documental	54
3.1.4 Focus group.....	54
4 CAPÍTULO IV - Descrição e Análise dos Resultados.....	57
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

6 ANEXOS	101
6.1 Anexo I - Guião das Entrevistas	102
6.2 Anexo II - Guião do focus group.....	108
6.3 Anexo III - Transcrição da entrevista ao elemento da Direção.....	112
6.4 Anexo IV - Transcrição da entrevista a um elemento da Coordenação	124
6.5 Anexo V - Transcrição da 1ª sessão de focus group	134
6.6 Anexo VI - Transcrição 2ª sessão de focus group	154
6.7 Anexo VII - Análise de Conteúdo	171

SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE**- Avaliação Externa de Escolas
- AF**- Avaliação da Formação
- CIRO**- *Context, Inputs, Reaction, Outputs*
- DGEAC**- Direção Geral Educação e Cultura
- DGERT**- Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
- DNF**- Diagnóstico de Necessidades de Formação
- ECVET**- Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissional
- EE**- Encarregados de Educação
- EF**- Execução da Formação
- EFP**- Ensino e Formação Profissional
- ESEPF**- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- IGEC**- Inspeção Geral de Educação e Ciência
- IP**- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino profissional
- IQF**- Instituto Qualidade da Formação
- JI**- Jardim de Infância
- LNF**- Levantamento de Necessidades de Formação
- OCDE**- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- PAA**- Plano Anual de Atividades
- PE**- Projeto Educativo
- PF**- Planeamento da Formação
- PISA**- *Programme for International Student Assessment*
- QA**- Quadro de Agrupamento
- RI**- Regulamento Interno
- TEIAS**- Projeto- Tecer Estratégias Interativas e Articular Significados
- E1**- Elemento da Direção
- E2**- Elemento da Coordenação
- EFG1**- Educadora Focus Group 1
- EFG2**- Educadora Focus Group 2

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagnóstico de Necessidades de Formação segundo Modelo de Discrepância (Gouveia e Rodrigues et al, 2007:14).....	33
Figura 2 - Os 4 Níveis de Avaliação de Donald Kirkpatrick (Gouveia, 2010:127)	44
Figura 3 - Kirkpatrick e kirkpatrick, 2009, traduzido e adaptado por Gouveia (2010:128).....	45
Figura 4 - Organigrama da apresentação dos resultados.	57
Figura 5 - Diagrama representativo da interação dos quatro componentes a desenvolver/trabalhar numa organização inteligente. (Traduzido e adaptado de Rosenberg 2006: 57)	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação e descrição das categorias em estudo.	67
---	----

1 CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “A Formação dos Educadores de Infância- Estratégias e Práticas”- Estudo realizado num Agrupamento de Escolas da zona Norte de Portugal, constitui-se no projeto a elaborar no percurso do Mestrado em Supervisão Pedagógica pela Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. O estudo visa identificar e analisar as estratégias e práticas ao nível da formação dos educadores de infância, de um Agrupamento da zona norte, com especial incidência sobre os domínios do Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF), o Planeamento da Formação (PF), a Execução da Formação (EF) e a Avaliação da Formação (AF). O objetivo central, que norteou todo o percurso, residia em melhorar as estratégias da gestão da formação, ao nível dos supervisores.

A estrutura do trabalho encontra-se organizada por capítulos. O primeiro capítulo integra a introdução, fundamentação, razão de ser e os objetivos da investigação; o segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, incluindo todo o suporte teórico necessário ao projeto; o terceiro capítulo identifica e caracteriza a metodologia de investigação; o quarto capítulo inclui a descrição e análise dos resultados, relata as principais conclusões, propostas de melhoria e possíveis investigações futuras, equacionadas a partir desta investigação.

Pretende-se que seja um estudo de leitura aprazível, tendo sido organizado de forma simples, para que o leitor tenha a percepção real de todo o percurso do trabalho.

1.1 Fundamentação, razão de ser e objetivos

“...Mais do que descobrir o conhecimento, entendemos que o ser humano o constrói.” (Gouveia, 2010:16)

A escola é um espaço privilegiado para a formação dos cidadãos a todos os níveis. Numa sociedade complexa por natureza, marcada por uma incerteza humana e social crescente, a missão da escola torna-se cada vez mais difícil. A escola tem que dar resposta às exigências da sociedade, preparando os alunos de modo a que um dia tenham um papel efetivo na comunidade onde estão inseridos. Para que isto seja uma realidade, a escola tem que ser repensada e transformada, de modo a acompanhar as transformações ocorridas na sociedade.

A mudança apesar de desejada, só se concretizará com o empenho efetivo de todos os intervenientes (alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral) e aplicada a contextos concretos. Os professores enquanto agentes do ensino, desempenham um papel fundamental na inovação da escola, portanto, se é reconhecida por todos a necessidade de mudança, esta terá que passar, também, pela formação dos professores. De facto, esta é uma área de extrema importância para a educação e determinante para a qualidade de ensino.

A formação dos professores inclui, para além da formação inicial (de inegável importância), a formação contínua, que operando ao longo da carreira docente, será a chave para a mudança efetiva da escola. No entanto, se por um lado, existe a convicção de que a formação de professores é a solução da educação, por outro, existe a certeza que a formação de professores é um problema, partilhando a opinião de que “a formação ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.” (Fullan, 1993 citado por Marcelo, 2009:7) Na verdade, apesar da aposta feita pelo sistema educativo na formação contínua de professores, não se verificaram as esperadas alterações das práticas educativas. A formação de professores pode ser definida como

“ (...) a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (Garcia 1999, citado por Silva, 2009: 95)

A formação de professores tem, assim, um papel determinante na adaptação e acompanhamento da escola à mudança, e na crescente qualidade do ensino-aprendizagem.

O realce da formação profissional em Portugal deve-se, em grande parte, ao desenvolvimento de um sistema de formação contínua regulado pela DGERT (Direção Geral do Emprego e das Relações do Trabalho), à qual compete segundo a Portaria nº 633/2007 de 30 de Maio legislar e regulamentar sobre o acesso à “...formação profissional, devendo as medidas de dupla certificação, escolar e profissional, ser preparadas em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação, I P” (Artigo 2º), e ao nível das entidades formadoras proceder à avaliação da qualidade e acreditação destas, “... bem como promover o conhecimento dos mesmos tendo em vista o desenvolvimento equilibrado do sector da formação e a qualidade das ações desenvolvidas e, ainda, a avaliação dos resultados da formação” (Artigo 3º).

De salientar, o sistema para a educação e formação profissional o ECVET (Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissional) que se encontra em fase de progressiva implementação, tendo sido aprovado pelo Parlamento Europeu e o Conselho a 18 de Junho de 2009. Este sistema propõe “apoiar a aprendizagem ao longo da vida, a mobilidade dos aprendentes europeus e a flexibilidade dos percursos de aprendizagem para aquisição de qualificações” (DGEAC, 2012: 6). É sua intenção testar os conceitos e princípios do sistema ECVET, para que sejam garantidas condições à sua aplicação, as qualificações do ensino e da formação profissionais (EFP), em toda a Europa a partir de 2012.

O panorama educacional português parece vir a demonstrar uma preocupação mais ténue pela eficiência do sistema educativo, dando por outro lado uma maior importância a questões relacionadas com a eficácia e os resultados. Se não, vejamos como tem vindo a imergir a accountability na realidade educacional portuguesa. De salientar, a “...existência de modelos ainda inacabados ou em construção que procuram integrar e articular, de forma mais ou menos explícita e com graus de consistência diversos, as três

dimensões da accountability: avaliação, prestação de contas e responsabilização”(Esteban, 2010:162), ou seja, procedimentos que integram apenas algumas das dimensões referidas. Como exemplos temos: o programa de avaliação externa das escolas, “utilizado para dar conta ao Governo, aos pais e à sociedade em geral de algumas dimensões específicas do funcionamento do sistema educativo”(ibidem);o modelo de desempenho docente, embora ainda um pouco difuso, parece ter relação, ainda que indireta, com a accountability; o novo regime de autonomia e gestão das escolas públicas, diretamente relacionado com princípios e orientações que “...remetem para formas de avaliação, prestação de contas e responsabilização...”(idem:163); por último, referimos o programa de avaliação externa das escolas, também ele revelador de “dimensões importantes do modelo de accountability.” (idem:164) Estamos perante claras evidências da construção de “...modelos e sistemas de accountability em educação...referentes ao pilar da prestação de contas, isto é, relacionadas com as dimensões da justificação, argumentação e da informação.” (idem:167). Posto isto, torna-se pertinente que o que já existe no panorama educativo relacionado com pressupostos de accountability seja incluído em sistemas mais amplos, assentes em pressupostos claros e estruturados.

Reconhecendo o papel fundamental da formação de professores na capacidade de resposta da organização escola perante as exigências da sociedade, olhando a escola como um local de trabalho, e ao mesmo tempo um local de formação, para aqueles que a assistem, e conjugando a necessidade de uma formação permanente decorrente das rápidas alterações, que afetam inevitavelmente o professor impondo-lhe obrigações acrescidas, este estudo debruçou-se sobre a formação contínua dos educadores de infância, de um Agrupamento. A estrutura do ciclo de formação contemplado nesta investigação incluiu quatro dimensões sendo elas:

- DNF, o primeiro momento de um plano de formação, digamos que é “chave” para o sucesso de um percurso formativo, sendo também ele o primeiro momento avaliativo;
- PF, que deve ser realizado contemplando o DNF;

- EF, que circunscreve a implementação da formação;
- AF que deve ser um processo contínuo e em algumas situações propiciador de novos ciclos formativos.

Este projeto aliou interesse pessoal e intencionalidade investigativa com a vida de um Agrupamento de Escolas, procurando perceber de que forma se processa a formação ao nível dos educadores de infância numa instituição educativa que assume uma concepção de “escola aprendente”, em tempos de escassez financeira ao nível da oferta de formação contínua para professores, e por outro lado, deixando o meu contributo ao nível da gestão da formação, uma vez que se encontra em curso no Agrupamento a revisão do papel do supervisor.

Esta escola assume-se como um local propiciador de aprendizagens, na qual o supervisor tem um papel de suma importância, pois deve reunir condições para que seja criado um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, através de um clima de confiança e apoio, confrontando-o com desafios. Defendemos, então, uma perspetiva interpretativa da formação, uma concepção de ensino como questionamento sistemático da prática e uma visão construtivista da aprendizagem e da formação.

O Agrupamento sustenta-se no “modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos” (Alarcão, 2000: 99). Uma praxis reflexiva (re)constrói o conhecimento e estreita o afastamento entre teoria e prática. Sentimos necessidade de dialogar com a prática, questioná-la e caminhar em busca da melhor resposta: pensando, amadurecendo e explicitando sobre a realidade. Só é possível refletirmos a partir de uma realidade concreta e contextualizada na vivência própria de cada um e só construímos o saber ao questionar o observado.

Entendemos que a formação deve consagrar três dimensões básicas, a “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola” (Nóvoa, 2002 citado por Veiga, 2008:136). A combinação destas três vertentes permitirá ao professor acompanhar as mudanças e desenvolver competências

importantes para o seu desempenho na escola, como ator participativo em toda a vida da organização.

O projeto apresentado neste trabalho pretende, com base numa prática investigativa, identificar e analisar as estratégias e práticas ao nível da formação dos educadores de infância em contexto real, em que a nossa meta final é a de contribuir para o melhoramento das estratégias de gestão de formação, ao nível dos supervisores no Agrupamento.

Este percurso investigativo foi desenvolvido com um permanente reajustamento, necessário a uma real transformação.

1.1.1 Objectivos

Pretendemos com esta investigação atingir determinados objetivos, que permitam uma gestão eficiente da formação no Agrupamento, e que promovam a sua concretização, de uma forma consensual, entre todos os educadores e supervisores.

Começamos por definir o objetivo central da nossa investigação - melhorar as estratégias de gestão da formação ao nível dos supervisores. Para alcançarmos este objetivo foi necessário construir um caminho sustentado em componentes estruturadas e objetivas, passíveis de serem abordadas em sede de Agrupamento. Nesse sentido, pretendemos contribuir para um maior consenso: ao nível dos supervisores, sobre gestão da Formação; acerca do processo em curso sobre o papel do supervisor; ao nível do diagnóstico de necessidades de formação; ao nível do planeamento da formação; ao nível execução/implementação da formação; e ao nível da avaliação da formação. Com o mesmo propósito, procurámos identificar pontos fortes e fracos (a rever na gestão da formação) e reforçar a consciência, já existente no agrupamento, da formação ao serviço da instituição educativa, promovendo as condições para uma organização aprendente.

Ao atingirmos os objetivos acima descritos, iremos certamente dar um contributo para a elaboração futura de planos de formação neste Agrupamento e para a deteção de pontos fortes e fracos do modelo em vigor. Deste modo, a formação contínua poderá ser direcionada de modo a satisfazer as reais necessidades dos educadores de infância, permitindo uma melhor adequação do sistema à realidade a que se destina, promovendo o crescimento pessoal e profissional dos educadores e do desenvolvimento organizacional do contexto em que interagem.

2 CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Uma sociedade altamente sofisticada e, contudo, tremendamente indefesa, inclusive perante a escassez dos recursos que lhe são vitais. Uma sociedade de grande riqueza histórica, mas de enorme incerteza humana e social. Uma sociedade em risco” (Alarcão, 2001:14)

A complexidade, a heterogeneidade, a ambiguidade e as contradições assombram a sociedade atual e refletem-se na escola. A escola tem que ser transformada num espaço de aprendizagens, de partilha, de afecto, de autonomia, de cidadania, de liberdade, o que, entre outros fatores, obriga a uma formação de professores adequada e desejada, articulada com a escola e os seus projetos. A nova escola implica uma mudança paradigmática, tanto ao nível das concepções como ao nível das práticas. As mudanças do pensamento da sociedade em relação à escola, da relação escola/sociedade e da nova concepção do papel dos professores na escola colocam novos desafios ao ensino, de modo a que este responda satisfatoriamente às novas expectativas sobre ele depositado. A mudança tem que ser construída em parceria por todos os atores que vivem e convivem na escola, uma vez que a escola é uma realidade muito mais ampla do que o espaço físico limitado pelos seus muros.

2.1 Modelos de Supervisão

A Supervisão tem sido alvo de diversas investigações por diversos autores. O trabalho desenvolvido nesta área tem contribuído muito para uma supervisão ao serviço da melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento docente. Destacamos, de seguida, os autores que nos ajudaram no enquadramento desta temática:

- Alarcão e Tavares (1987); Alarcão (2005), abordam os vários modelos em supervisão. Alguns dentro de uma perspetiva um pouco tecnicista da supervisão, outros com uma visão muito mais interpretativa das situações e das pessoas envolvidas no processo, que parecem caminhar em busca do ponto de equilíbrio entre supervisor e professor. Esta vertente tem como referência uma abordagem reflexiva e ecológica de supervisão;

- Formosinho (2002), refere-se à supervisão como um instrumento necessário ao processo de crescimento, de (trans)formação e (re)qualificação de qualquer organização, ao serviço da formação e inovação. Para esta autora, torna-se imperativo repensar a supervisão, colocando-a em “papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa que procura responder ao problema identificado” (idem:12);

- Vieira (1993), contempla a supervisão numa prática reflexiva, em que, no contexto de formação de professores, esta é encarada “como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Idem: 28);

Numa perspetiva de sistematizar as particularidades que o processo supervisivo assume na prática, Alarcão e Tavares (1987) estruturam em cenários os modelos de supervisão:

Cenário da imitação artesã: consiste em “colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito.” (idem: 20). Subjacentes a este modelo, estão as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, mas também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo também, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas.

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: supõe “que o futuro professor conheça os modelos teóricos e tenha, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações, ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito” (Alarcão e Tavares, 1987: 21). Atribui-

se ao formando um papel mais participativo no desenrolar do processo ensino-aprendizagem, estruturando-se na linha dos trabalhos propostos por Dewey. A dimensão reflexiva ao nível da formação dos professores, introduzida por Dewey, promove o ato como uma ação reflexiva. Dewey (1933, citado por Zeichner, 1993:18) definiu a ação reflexiva como sendo “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências a que conduz.” A ação reflexiva é uma forma de enfrentar e responder às dificuldades, exercendo uma importante função na criação de saberes sobre o próprio ato educativo.

Cenário behaviorista: orientava o futuro professor, com um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem, facilitando-lhe “uma certa prática em determinadas tarefas de ensino e na utilização de determinadas técnicas que lhe permitissem enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino...”(Alarcão e Tavares, 1987: 26) Preconiza que o bom ensino depende não tanto do conteúdo a lecionar, mas muito mais dos métodos e técnicas que se utilizam, o que torna inevitável reconhecer e treinar as competências técnicas de um bom professor, sendo a competência docente vista como puramente tecnicista. De uma forma geral, esta prática supervisiva alimenta-se da imitação e do treino, em que ao professor fica reservado um papel bastante passivo.

Cenário clínico: é caracterizado “pela colaboração entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.” (idem, 1987: 31). É através deste clima de cooperação que se aprimoram práticas educativas, com base em atividades conjuntas de observação, planificação, análise e avaliação. A sua atenção encontra-se no seio da sala de aula, onde se observam e analisam acontecimentos, com o objetivo de melhorar a prática de ensino do formando sem pretensões de aplicação imediata de princípios técnicos ou científicos. Este modelo pressupõe um ciclo de supervisão que poderá definir-se em seis momentos: a) planificação da aula, em que supervisor e formando comprometem-se, tornando-se num trabalho conjunto; b) planificação da

estratégia de observação, onde são clarificadas as intenções de observação; c) observação da aula; d) planificação da conferência, devendo existir uma separação temporal, entre a observação e a conferência, para que seja dada oportunidade ao formando de refletir sobre a sua aula e ao supervisor de estruturar os dados da observação; e) conferência, efetuada por supervisor e supervisando, em que o primeiro salienta os aspetos positivos, questionando o segundo para que este reflita sobre a aula; f) análise do ciclo/mudança. O supervisor é um elemento de auxílio para o professor para examinar, interpretar e refletir sobre o processo ensino-aprendizagem.

Cenário psicopedagógico: este modelo, desenvolvido por Stones (1984 citado por Alarcão e Tavares, 1987: 35), apoia “a sua teoria de ensino num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e de essa teoria ser comum a dois mundos que se relacionam: a) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que se estabelece entre supervisor e o professor e b) o mundo da relação de ensino/aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos”. O supervisor deve ensinar conceitos e ajudar o supervisando a desenvolver competências necessárias à sua atuação docente; assim, o supervisor influencia diretamente as suas aprendizagens e indiretamente as aprendizagens dos seus alunos.

Cenário pessoalista: este cenário integra “uma perspetiva cognitiva, construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (idem: 42), valoriza-se o sujeito supervisionado, uma vez que a formação de professores deverá ter em conta o seu grau de desenvolvimento, as suas compreensões, emoções e objetivos, devendo organizar experiências vivenciais formativas e auxiliar os supervisandos a refletir sobre elas e o seu próprio eu.

Alarcão (2005) refere, entre outras práticas supervisivas, a perspetiva reflexiva, a ecológica e a dialógica:

Abordagem reflexiva: fez “o eco da conscientização da imprevisibilidade dos contextos de atuação docente e trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática explicada por Schön e a capacidade de agir em situação, sempre nova, do cenário educativo sempre dinâmico.” (idem: 26)

Nesta perspectiva, apresenta-se a trilogia da formação contínua, e a propósito do desenvolvimento pessoal do professor (Nóvoa, 1997:26), refere que: “O triplo movimento de Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços e de (auto) formação participada”. Este processo de reflexão leva o profissional a assumir-se como professor investigador da sua prática. Este é o rumo para que o profissional se sinta capaz de, por um lado, enfrentar as situações incertas e irrepetíveis com que se vai deparando na vida real, e por outro, tomar decisões em contextos com zonas de indefinição, que de cada situação fazem uma novidade.

A perspetiva ecológica: atenta “os saberes profissionais alargados, aninhados em redes de sistemas e subsistemas constituídos pela escola em seus vários sectores, assim como em sua ligação à comunidade próxima e à sociedade em geral” (Alarcão, 2005:27). O supervisor vai atravessando por alterações ecológicas, que sucedem quando a sua posição no meio ambiente se modifica em virtude das mudanças ambientais ou alterações nos papéis e tarefas que nele desempenha, num processo interativo e experiencial, que depende do sujeito e das possibilidades oferecidas pelo meio.

A abordagem dialogante: é uma dimensão que relaciona “o exercício da profissão na sala de aula com outros contextos escolares e sociais que influenciam a atuação dos professores” (idem: 27). Privilegiando o papel da linguagem, no diálogo entre supervisor/professor, na edificação da cultura profissional, atribuindo atenção e consideração à voz do outro e entendendo os supervisores e professores como pares na comunidade profissional.

Após a descrição dos modelos em supervisão, importa refletir sobre a sua forma de utilização, pois o uso fastidioso de um deles pode originar problemas. Por isso, devemos estar conscientes de que: a competitividade entre sujeitos defensores de modelos distintos pode prejudicar a comunidade educativa; a utilização de um modelo não deve abafar as nossas próprias perceções;

devemos suportar a nossa investigação e prática em mais do que um modelo. (Tracy 2002 citado por Neves 2007)

Conscientes da sua relevância, enquanto referentes importantes para o desenvolvimento de uma comunidade educativa, e da importância de uma utilização ponderada dos vários modelos. Referenciamos como limitação do nosso estudo, o fato de privilegiarmos na nossa investigação o modelo reflexivo.

“Sendo a Supervisão Pedagógica uma profissão do humano, requer uma análise interpretativa dos factos no contexto da sua ocorrência e na ecologia das suas formações, salientando a importância dos aspetos pessoais, mas também dos ambientes e espaços de formação dos vários contextos.” (Gonçalves, 2006:31)

2.2 Supervisão na Escola Reflexiva

Segundo este modelo, a escola é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2001:13) e “ (...) cria-se pelo pensamento e prática reflexivos(...)” (Alarcão 2003: 137)

A escola reflete sobre si própria numa dinâmica interpessoal e dialógica, guiada por uma visão prospectiva sobre a realidade em transformação. Os atores têm liberdade de expressar os seus pensamentos, é-lhes também proporcionado condições de aprendizagem. Senge considera cinco componentes desta organização aprendente e inovadora: “a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo”...”e o pensamento sistémico” (1994, citado por Alarcão, 2003:139), criando-se um ambiente de trabalho em equipa, de partilha, de diálogo, conflito e em constante avaliação e formação. O professor

abandona o individualismo e até um certo egoísmo e torna-se num elemento ativo de todo o coletivo.

Numa escola reflexiva, a supervisão visa “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001 citado por Alarcão, 2001:13)

Nesta perspetiva, o processo de supervisão implica o supervisor e o professor em formação, e preocupa-se com o contexto que envolve todo o processo educativo, num desenvolvimento crítico/reflexivo face ao processo de formação e ao seu contexto. Decorrendo num ambiente de investigação/ação em que cada um dos elementos se integra no coletivo, visando a qualidade, numa postura (auto)reflexiva.

No âmbito da supervisão reflexiva, os processos de formação de professores devem ter como objectivo presente estimular uma perspetiva crítico/reflexiva, “privilegiando o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em interação com a experiência, num contexto de reflexão-experimentação que o motive a um reposicionamento sistemático face às suas concepções e práticas profissionais” (Vieira, 1993: 16)

2.3 Os Professores e a Formação

“Os professores estão hoje no “olho do furacão, cuja turbulência afeta a escola e a educação em geral” (Barbosa, 2004:50).

Nóvoa (2007) fala-nos do “regresso dos professores à ribalta” de alguns anos a esta data, após um relativo anonimato. Tempos em que as preocupações estiveram dirigidas para outros dilemas, nomeadamente nos anos 70, foi uma altura dedicada à “racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar”, na década de 80 é

marcada por “reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo”, nos anos 90, foi dada peculiar atenção às “organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão”.

Em finais do século XX, é dado conta do “problema das aprendizagens. Learning matters”, e assinala-se pela sua “difusão e impacto em todo o mundo, o PISA (Programme for International Student Assessment), desenvolvido pela OCDE a partir de 1997.” Em 2005, é publicado pela OCDE um relatório intitulado *Teachers matter: attracting, developing*, no qual é realçada a importância da atuação do professor, na qualidade da aprendizagem do aluno, referindo que:

“Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis de que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005 citado por Marcelo, 2009:7)

Como nos sugere Marcelo (2009), os professores do séc. XXI têm que assumir que os saberes e os alunos se alteram a uma velocidade vertiginosa, para a qual muitas vezes não estamos preparados. Logo, é importante que os docentes tomem consciência do seu dever de os acompanhar, através de uma contínua atualização e renovação de saberes.

Esta obrigatoriedade de atualização faz com que se transforme, “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável” (Zabalza, 2000 citado por Marcelo 2009:7), fazendo com que o que deveria ser um prazer, se transforme numa incondicional obrigação.

Os professores são então encarados como sujeitos empreendedores da “aprendizagem”, e como responsáveis para a elaboração de desenvolvimento de procedimentos necessários de “integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. (Nóvoa, 2007:1) afirma que

“estamos perante uma espécie de consenso discursivo, bastante redundante e palavroso, que se multiplica em referências ao desenvolvimento profissional dos

professores, à articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas, à ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores do século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores... e assim por diante.” (idem:3)

Apesar de todo este consenso discursivo, parece-nos que ainda há muito por fazer no que diz respeito à formação contínua de professores. É imperativo passar das palavras aos atos, pois, de que vale dizer quais são as melhores práticas de formação contínua, se na realidade não se podem experienciar? De que vale dizer o que se deve fazer, se não há oportunidade de o testar? O que importa ter políticas educativas, aparentemente inovadoras, que não saem do papel, e quando saem não é dado tempo suficiente para as colocar em prática e avaliar? Por vezes, o processo de formação desenvolve-se de uma forma desajustada e impensada, em que a sua execução prática fica aquém das intencionalidades. Tudo isto, acarreta consigo alguma desacreditação, provocando “um olhar desencantado” sobre a formação, tornando-se “uma oportunidade parcialmente perdida de renovação da escola e da cultura dos professores”, muitas vezes provocada pelo “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real”. (Estrela, 2006 citado por Simão, 2009:68)

A propagação e vulgarização deste discurso são da responsabilidade de dois grupos, sendo eles a “comunidade da formação de professores”, o qual (...) “produziu um conjunto impressionante de textos, que tem como marca o conceito de professor reflexivo e que fez uma viragem no pensamento sobre os professores e a sua formação”. (Novoa, 2007: 3). E o outro grupo é formado pelos “especialistas internacionais que atuam como consultores ou que estão integrados nas grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco, União Europeia, etc.)”. A sua autenticidade reside sobretudo no “(...) conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados e não tanto no domínio teórico de uma área científica ou profissional”. (ibidem)

Nóvoa alerta-nos para a importância de compreendermos um paradoxo que estará na origem dos antagonismos da história de vida docente, a inflação

discursiva sobre a função dos educadores, que, por um lado, dá-lhes “(...)uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional”. (2007: 4)

Como refere Barbosa (2004:50), “o seu estatuto social diminui, a sua identidade profissional dilui-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada”.

Se queremos “(...) estar orientados para uma mudança de comportamentos e das práticas(...)” (Barbosa, 2004: 58) temos que criar mecanismos políticos que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino”.(Novoa, 2007: 5)

Nóvoa (2007) coloca-nos perante três medidas que considera importantes, mas não esgotáveis, de como ultrapassar muitos dos dilemas da atualidade docente.

Como primeira medida, refere que é imperativo “(...) passar a formação de professores para dentro da profissão.” Privilegiando-se “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus pares”. Outro dos aspetos que o autor designa como essencial é “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas na investigação.” (idem: 6)

A segunda medida encerra na necessidade de “promover novos modelos de organização da profissão” (Nóvoa, 2007: 8), estabelecendo uma relação isomórfica entre os discursos e a realidade nas escolas, tornando-se necessário romper com o individualismos e com a inflexibilidade das normas de regulação externa.

“A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. Mas o exemplo de outras profissões, como os médicos, os engenheiros ou os arquitetos, pode inspirar os professores. O modo como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, como criaram formas de integração dos mais jovens, como concederam uma grande centralidade aos profissionais mais prestigiados ou como se predispuseram a prestar contas públicas do seu trabalho são exemplos para os quais vale a pena olhar com atenção.”(ibidem)

A organização escola e as políticas educativas têm que criar condições para que se tornem consensuais os discursos com a realidade educativa, pois é

“(…)inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação.” (idem: 9)

A escola tem que deixar de viver num contexto de promessas, pois “ (...)não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em ações e compromissos políticos.” (ibidem)

A terceira e última medida apresentada concerne na necessidade de “(...)reforçar a presença pessoal e pública dos professores” (idem:10)

Perante o conhecimento e reconhecimento de todas estas contrariedades que envolvem o desenvolvimento profissional docente, parece-nos pertinente, reconhecer que novas características lhe devem assistir. Apoiá-lo no construtivismo, assumi-lo em contextos concretos e diretamente relacionado com a reforma da escola, reconhecermos o professor como prático reflexivo, concebe-lo como um processo colaborativo e reconhecermos a importância avaliativa das escolas e dos professores, no que concerne às necessidades, crenças e práticas culturais. (Marcelo 2009)

Subscrevemos Nóvoa, quando refere que a formação ao longo da vida deve ser um “...direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento.” (idem: 2007:11)

Para que isso aconteça é necessário abandonar os sistemas de formação massivos, que surgem como condicionadores do progresso da carreira docente dando lugar, nas nossas escolas, a “redes de trabalho coletivo”, que suportem processos colaborativos entre pares. (ibidem) Numa perspetiva de “...deslocar o registo da oferta e do consumo acrítico e instrumental da formação para um registo de produção reflexiva e emancipatória da formação” (Formosinho, 2002:68)

Concordamos com Simão (2009), quando refere que o êxito da formação contínua depende em grande escala, da capacidade da escola se envolver na criação e desenvolvimento de planos de formação, que respondam às suas necessidades, sejam eles para dar resposta aos problemas do quotidiano,

como de âmbito mais global, recorrendo a apoios externos (recursos humanos, financeiros e materiais). Acreditamos, que estes processos ao nascerem e crescerem no seio de uma organização, serão mais vantajosos para a escola por atender às suas necessidades e dos atores que dela fazem parte.

Pretende-se assim que na “concepção da Educação Permanente” (...) “os dispositivos de formação” nasçam das “necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores” (Novoa 2007: 11), apoiando e auxiliando à “resolução dos problemas do quotidiano escolar” (Formosinho, 2002:12).

Para além, das referências anteriormente descritas que pensamos serem relevantes, para que o processo de formação contínua seja realmente impulsionador de melhorias organizacionais, devemos ainda consagrar dois aspetos como fundamentais, por um lado, “ser informada pela investigação”, ajudando os docentes a socorrer-se de investigação em educação, e por outro, o professor atuar como um investigador. (Campos,2002 citado por Simão 2009:64)

O desenvolvimento profissional a traçar pelos docentes deve ser pensado, ponderado e avaliado, pois “...não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar” (Novoa 2007: 12)

2.4 A Formação e as suas Finalidades

“ A formação surge, no vocabulário político, como o principal instrumento de mudança dos professores, e as ciências da educação fizeram dela um dos seus objetos prioritários. Ao mesmo tempo, a formação (...) torna-se um poderoso processo de controle sobre o desempenho do professor e os resultados do seu trabalho, no contexto da emergência de novos modos de regulação da educação.”(Barbosa, 2004:52)

Parece-nos de suma importância que se queremos dar um novo rumo à formação, em prol da mudança educativa, devemos (re)pensar as finalidades da formação, passando a tratar-se de um processo de aprendizagem no e pelo

trabalho. Permitindo, por um lado o desenvolvimento do professor, e por outro o desenvolvimento organizacional em que esse sujeito está inserido.

Posto isto, e como nos sugere Pacheco (1995), a formação pode ter como destinos, a promoção do autodesenvolvimento do professor (tornando-o conhecedor de si próprio e da realidade que o circunda), e a satisfação das necessidades individuais, do grupo de profissionais e da escola.

Cruz (1998) distinguiu quatro principais finalidades da formação em educação, que passamos a explicitar:

A que entende como mais tradicional a “transmissão de competências profissionais necessárias ao desempenho da função” (Goldstein e Gessner, 1998 citado por Cruz, 1998:56), esta formação tem como finalidade munir o indivíduo de capacidades, para continuar a desempenhar a sua função com sucesso, e prepará-lo para as eventuais mudanças que possam ocorrer.

Uma outra finalidade é a “socialização organizacional” (Schein, 1965; Katz e Kahn, 1966; Scott e Meyer, 1991 citado por Cruz, 1998:56)

“ (...) processo através do qual se transmitem: os objetivos principais da organização, os meios privilegiados para os alcançar, as exigências do papel associado à função, os padrões comportamentais necessários a um desempenho eficaz e as regras e os princípios a respeitar para preservar a identidade e a integridade da organização” (Schein, 1971 citado por Cruz, 1998:56).

Nesta perspetiva, a formação, pretende apoiar os sujeitos em circunstâncias de “(...)transição de fronteira no acolhimento de recém-contratados, na promoção (progressão hierárquica) e na mobilidade horizontal (interfuncional).” (Cruz, 1998:57). Esta finalidade torna-se crucial para o sucesso da vida organizacional, uma vez que dela fazem parte sujeitos em interdependência.

Uma outra finalidade é a “sustentação das orientações estratégicas definidas na organização” (Hendry (1991), Tannenbaum e Yukl (1992), citado por Cruz, 1998:57). Assim, a formação profissional aparece-nos como um meio para as organizações se tornarem mais competitivas e alcançarem maior sucesso.

Pettigrew et al., (1984) citado por Cruz 1998:57 referem que “(...)uma das finalidades mais importantes que a formação profissional cumpre nas organizações é a de promover a comunicação entre os diversos atores organizacionais.”

Por último, fazemos referência a uma outra finalidade, o saciar das necessidades que vão para além da profissão, isto é “(...)a formação como fringe benefit... são programas total ou parcialmente financiados pela empresa, não sendo necessária, para a sua frequência, qualquer relação com as exigências que a função desempenhada coloca.” (Cruz,1998:57)

Após, esta abordagem às finalidades da formação importa referenciar, de uma forma geral, que encaramos o destino de um processo de formação, que chegue a um ponto de equilíbrio entre as necessidades dos professores e da própria organização, para que, esta seja potenciadora do desenvolvimento individual e organizacional, e favoreça a colaboração dos diversos atores numa perspetiva de investigação/reflexão permanentes.

2.5 A Formação na Escola Reflexiva

A formação será um processo estratégico para a (trans)formação, tendo nela um papel determinante o supervisor, que procura proporcionar ao professor um terreno produtivo para o seu autodesenvolvimento, contribuindo para a construção do seu estilo pessoal de atuação. O desenvolvimento das competências reflexivas do professor exige um processo de acompanhamento e ajuda na prática, por parte do supervisor. A reflexão constitui assim um instrumento de desenvolvimento do pensamento e ação do professor. Os saberes deixam de ser absolutos, e os professores formados segundo estas diretrizes e representações têm grande dificuldade em se adaptarem a este mundo do imprevisível. Tal constatação obrigou a repensar a formação de professores orientando-se numa “perspetiva crítico-reflexiva” e em “dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1997:25). E acrescenta: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.(Ibidem).

“ As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1997:28).

A escola e os professores têm que trabalhar em parceria e articulação para haver (trans)formação e (re)evolução nas nossas escolas e mudança nos professores. É nesta óptica de autotransformação dos professores e dos contextos de trabalho (servem de suporte e referência às práticas educativas), que se dá um novo rumo à praxis de formação, articulando a formação contínua, a gestão escolar, as práticas educativas e as necessidades do professor. Só colocando os docentes como participantes ativos nas diferentes fases da formação (concepção, acompanhamento, regulação e avaliação), esta será um processo interativo e ativo.

A formação contínua de professores situa-se no paradigma orientado para a indagação numa racionalidade reflexiva, crítica e ecológica. Parte de uma concepção de escola e de professor como elementos decisivos do movimento para uma sociedade mais justa e humana, opõe-se a um currículo neutro (imparcial), coloca o professor como investigador/reflexivo e estimula nos alunos a capacidade para pensarem criticamente e participarem ativamente na sua formação.

Há que dar prioridade aos paradigmas de formação que estimulem a reflexão dos professores, será nesta atitude de professor reflexivo que “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática...” (Zeichner, 1993:17) que despontará uma formação centrada na escola, dotando o professor de competências para consciencialização e resposta ao presente e a desafios futuros. Só uma praxis reflexiva conseguirá resolver os problemas a enfrentar pela classe docente.

Na formação de professores como “criadores” reflexivos, a prática adquire um papel fulcral, assumindo-se como um espaço de aprendizagem e de construção do saber prático do professor. A prática cumprida num espaço real, com as suas características de dubiedade, particularidade e complexidade, deve propiciar ao professor condições para que observe, examine e execute,

construindo o seu próprio saber profissional, o qual agrega e excede o conhecimento decorrente da racionalidade técnica.

A abordagem da reflexão sobre a prática ocupa um lugar cada vez mais central na formação de professores. “A reflexão como meta e como meio de formação é natural” (Gonçalves, 2006:108) a reflexão é um processo contínuo de apreciação ativa, insistente e atenta, devendo decorrer de forma intensa, contínua e minuciosa, para compreender a situação problemática e encontrar soluções.

A eficiência e a acomodação da prática educativa derivam especialmente do uso adequado que o professor faz de si próprio como meio educativo.

Segundo Paulo Freire (1987), as qualidades mais importantes para um professor são a coerência, a modéstia, a condescendência, a competência, o rigor, o respeito pelos saberes e pelas diferenças culturais dos seus alunos, e pela transformação progressiva da sociedade.

“Meu dever ético...Meu respeito até mesmo às posições antagónicas às minhas, que combato com seriedade e paixão.” (Freire, 1992: 79)

Na formação dos educadores, é importante valorizar a dimensão humana, tomando consciência da importância das intuições, das emoções e dos afectos, no processo de ensino aprendizagem e no ato que fomenta a construção do conhecimento.

“A formação formal ou semiformal continua a ser, em contexto organizacional, o melhor processo de transmitir conteúdos teóricos e práticos,(...)”(Cruz, 1998: 48), em que as formações proporcionam aos professores uma fundamentação teórica da sua atividade, através da aplicação prática dessas mesmas teorias.

Acreditamos que a formação em contexto de trabalho é enriquecida se for entendida e executada de uma forma semiformal, em que o plano de formação se encontra bem definido e estruturado, para que se contemplem as necessidades organizacionais e/ou individuais, o caminho a percorrer, e o que iremos atingir com todo esse processo. Encarando-o como um procedimento em constante avaliação, esta forma de perceber a formação torna-a mais real e objetiva para os intervenientes. Logo, mais motivadora, porque os

docentes veem-se implicados num processo que sabem o que vai mudar, como vai mudar e porque é que vai mudar. Este envolvimento, por parte de todos os sujeitos em formação, aliado a estratégias e práticas bem definidas, fará com que a mudança seja reconhecida pelos educadores como essencial e vantajosa, para si e para a escola, o que poderá conferir uma eventual diminuição da resistência à mudança, e uma solidificação da relação do supervisor com o professor, pertencendo ao primeiro a promoção deste tipo de formação, para que todos a reconheçam como sua.

Outro aspeto a ter em conta, é que “nunca se adotará um modelo de ensino novo por imposição, mas sim pelo reconhecimento da necessidade de mudança da prática docente” (Cuadro, 2000:217). Para que se obtenham alterações das práticas educativas, é fundamental que os professores sejam conscientes do seu desempenho, que conheçam o seu próprio pensamento e o modo como as suas concepções afetam a eficácia do seu ensino. É indispensável, portanto, que os professores analisem a sua prática, como uma forma de avaliar o seu modelo de ensino.

Gonçalves (2003) considera indispensáveis a interpretação, compreensão e avaliação das próprias práticas profissionais para a mudança de estado qualitativo das práticas pedagógicas. Esta perspetiva coloca o professor como um sujeito ativo da sua formação, através do exercício da capacidade de observação e de análise da sua própria prática. Deste modo, o professor toma consciência das suas carências profissionais, que limitam a qualidade da sua ação, sentindo-se responsável pela procura de formação adequada às suas necessidades. Justifica-se, então, uma formação contínua “emergente das necessidades reais dos professores reais e que trabalham em escolas com especificidades diversas” (idem:83)

Santos (2003) apela também para uma reformulação do modelo de formação contínua, de forma a cobrir as necessidades de formação de um modo equilibrado e com elevados níveis de exigência de qualidade. O autor mostra a sua preocupação em relação aos “efeitos perversos no sistema” criados pelo mecanismo de progressão na carreira instituído que “sobrevaloriza os créditos de formação, independentemente de os mesmos se inserem ou não

numa lógica de planos individuais de formação coerentes e relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional”. (idem:4)

É necessário criar uma identidade entre a formação proporcionada e as necessidades sentidas pelos professores e condições do desenvolvimento dessa formação no contexto de trabalho dos docentes. Nóvoa (1991:27) aponta como um dos desafios da formação contínua a concepção da escola como “um espaço educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Deste modo, as escolas serão comunidades em aprendizagem, em que cada professor se sentirá responsável pela sua construção. A formação contínua deve encarar os professores como os protagonistas no processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional, de modo a promover uma formação global, que permita o crescimento da escola como organização. Partilhando destas ideias, Alarcão (2000:13) define escola como sendo uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. Esta concepção de escola reflexiva em desenvolvimento e aprendizagem só se concretizará através do pensamento e prática reflexivos dos professores enquanto membros de um coletivo docente. Deste modo, a escola será o espaço privilegiado para um processo de formação em contexto profissional, baseado numa atitude reflexiva.

Zeichner (1993) alerta para a importância de a reflexão não dever ser apenas individual, o que tenderia a isolar o professor, limitando o seu desenvolvimento profissional. O autor apresenta a reflexão como uma prática social de comunidades em aprendizagem, em que os professores crescem enquanto profissionais através da partilha de dificuldades e carências.

Cró (1998:132) considera possível acabar com “o fosso existente entre a formação contínua e mudança de prática da educação”, através de um “procedimento de análise das necessidades que guiem a concepção e a regulação de uma formação contínua de professores e educadores sob medida, isto é, uma formação cujos objetivos são definidos com os professores em relação com os seus objetivos individuais e coletivos”.

Numa perspetiva sócio construtivista, a formação contínua é encarada como um modelo de formação permanente dos professores em exercício profissional, que considera os docentes sujeitos ativos do seu desenvolvimento global. A este nível, o contexto de formação considerado é a própria escola, enquanto comunidade educativa, viva e dinâmica, na procura das estratégias mais adequadas à melhoria da ação educativa, através de processos de formação, investigação e socialização.

2.6 Formação em Contexto de Trabalho

“...A formação é uma propriedade evolutiva dos seres conscientes, na sua história individual e coletiva.” (Amiguiño, 1992:31)

Ao perspetivarmos a evolução e transformação no que diz respeito à formação de professores, encetamos com a formação inicial de professores, posteriormente a formação contínua de professores, a formação especializada e uma recente modalidade da formação contínua de professores: a formação em contexto de trabalho.

O conceito de formação contínua é frequentemente utilizado para designar formação intencional, organizada e sistematizada, tendo em conta as finalidades do sistema, ou seja, todo o processo de formação decorre das intenções pré-definidas, visando a antecipação de determinados resultados. Nesta orientação de pensamento, a formação centra-se numa racionalidade técnica, onde o conhecimento é produzido do exterior, e consumido de forma passiva pelos sujeitos da formação.

A formação em contexto refere, não se querer limitar a um âmbito tão restrito, pois assim, surtirá pouco impacto nas práticas educativas e na organização escola. Afirmando que os professores devem usufruir de autonomia e serem participantes ativos da sua própria formação, em que “(...)as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das

escolas”(Formosinho, 2001:62), a formação é entendida “(...)como um processo apropriado de oportunidades educativas, vividas no quotidiano” (Canário, 1994:32 citado por Formosinho 2002:69), referindo resultar em “(...) dinâmicas formativas que facilitam a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, encaminhado pela reflexão e a pesquisa, a nível individual e coletivo” (Craveiro, 2007:28)

As comunidades de aprendizagem expandem-se para lá dos muros da escola, e é reconhecida como uma organização humana, onde se promove a interação, a cooperação, orientada para a construção de conhecimentos em contextos relacionais favoráveis. Emerge um novo paradigma centralizado nos aprendentes, onde estes são sujeitos ativos na edificação da sua ação e realidade educativa. “ (...) O movimento da formação centrada na escola implica uma aproximação diferente do papel do professor na sua formação” e “(...)as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidas em conta” (Formosinho, 2002:11)

O projeto de formação em contexto diz protagonizar: uma dinâmica (re)construtivista das práticas educativas; mudanças de representações, de valores e atitudes; transformações das experiências profissionais e mudanças ou reorganizações nos contextos culturais e identitários. A formação, neste ponto de vista, será um processo estratégico para a (trans)formação, tendo nela um papel determinante o supervisor, que procura proporcionar ao professor um terreno produtivo para o seu autodesenvolvimento, contribuindo para a construção do seu estilo pessoal de atuação. Numa comunidade aprendente, a liderança está associada ao diálogo, ao serviço da escola, fomentando o envolvimento ativo dos atores e implicando um espírito crítico e aberto a novas ideias, por parte do supervisor.

A escola é uma organização pensante e autora de formação e qualificação, ao pensar a escola, os atores valorizam-se e qualificam-se a si próprios.

A escola reflexiva em progresso e aprendizagem “cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os

constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”.(Alarcão, 2003:137). A escola reflete sobre si própria numa dinâmica interpessoal e dialógica, guiada por uma visão prospectiva sobre a realidade em transformação. Os atores têm liberdade de expressar os seus pensamentos e são-lhes também proporcionadas condições de aprendizagem em que “a escuta das subjetividades (...) constitui um dispositivo de libertação de angústias e stress profissionais” (Formosinho, 2002: 69).

Esta forma, digamos menos formal, de perspetivar a formação “(...)permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores” (Idem:67), caminhando para uma criação da formação com “(...)dispositivo flexível e integrado.” (ibidem)

Neste contexto, a supervisão

“desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da ação que procura responder ao problema identificado”(Formosinho, 2002:12)

A supervisão alicerça-se no grupo, com um papel auxiliador do desenvolvimento profissional, numa conceptualização macro do contexto de supervisão e criação de comunidades de aprendizagem ao longo da vida.

“ (...) A formação em contexto apela a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, nomeadamente: trabalhar em equipa, ter em conta a organização no seu todo, desenvolver uma comunidade de aprendizagem permanente, nas e através das situações profissionais, no quadro da organização. Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho, participativos e que favorecem a autoformação.” (Craveiro, 2007:27)

Em suma, a formação em contexto harmoniza a relação de todos os atores da escola e a sua relação com a organização aprendente, criando-se um ambiente de trabalho em equipa, de partilha, de diálogo reflexivo, conflito e produz-se em constante reflexão e avaliação. Os atores abandonam o individualismo e até um certo egoísmo e tornam-se em elementos ativos de todo o colectivo, na perspectiva de construir saberes para inovar ou reestruturar as práticas docentes.

Em suma, entendemos a formação em contexto, como uma modalidade de formação que ocorre em contexto profissional, centrada na escola, nas necessidades da comunidade educativa e nos seus projetos, capaz de produzir

mudanças a nível organizacional e transformando a comunidade educativa, numa comunidade de aprendizagem permanente.

Como refere Craveiro (2007) esta formação adquire realce nas organizações escolares e pode concretizar-se através do Projeto Educativo. Instrumento este, fundamental numa gestão estratégica de organização escolar, em que, através dele, se deve pensar e concretizar o plano de formação.

Entendemos que, um dos desafios desta investigação, de acordo com o quadro teórico mobilizado sobre a formação em contexto, será encontrar um ponto de equilíbrio entre a formação centrada numa racionalidade técnica pura e dura e a formação em contexto levada ao extremo. Pretendemos, assim, aliar à formação em contexto o que a formação mais técnica nos parece ter de melhor, definindo objetivos claros, de forma a satisfazer as necessidades individuais e organizacionais, recorrendo a metodologias e práticas organizadas, mas que sejam, pensadas, vividas e avaliadas por todos. Desta forma, será fomentando o trabalho em equipa, a partilha e a reflexão individual e coletiva. Assim, o processo de formação não nascerá de fora, mas de dentro para fora.

2.7 Necessidades de Formação em Educação

“O conhecimento das necessidades de uma população faz diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito. Por outro lado, tem-se verificado haver uma relação positiva com a eficácia da própria formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos.” (Esteves e Rodrigues, 1993: 20)

A abordagem às necessidades educativas deve ser um domínio que deve merecer uma constante investigação, pois é de crucial importância para o sucesso educativo, podendo ser uma forma de dar continuidade e suprir algumas lacunas da formação inicial e contínua de modo a que se atinja “...

uma construção cientificamente mais sólida e socialmente mais útil, do edifício da formação contínua...” (Esteves e Rodrigues, 1993: 8).

Giorgi e Morelatti et al (2010) referem que o realce e o investimento, que vem sido, atribuído à análise das necessidades, no campo teórico e prático, deve-se ao fato de sobre ela recaírem algumas expectativas positivas para a construção da formação, e conseqüentemente para o ensino/aprendizagem. Assim, ambiciona-se que a análise de necessidades: implique o professor em todo o seu processo de formação; que permita uma maior adequação da formação aos contextos a que se destinam; e que a formação traga melhorias para prática profissional docente. A articulação entre estas três expectativas, demonstra as expressas potencialidades que a implementação da análise das necessidades traz “(...) para a formação contínua dos professores, tanto em termos de processo quanto de resultados das ações formativas.” (Idem:40)

Giorgi e Morelatti et al (2010) e Esteves e Rodrigues, (1993), demonstram estar em consenso, quanto ao fato, do êxito da formação de professores ser tanto maior, quanto maior for a sua relação com o professor no seu contexto de trabalho.

O conceito de necessidades de formação pode acolher variadas “... representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconómicos, culturais e educativos da sua construção...” (Esteves e Rodrigues, 1993: 7). O estudo das necessidades torna-se uma condição a ter em conta no planeamento da formação contínua.

Numa intenção de aproximação funcional ao conceito de necessidade, Stufflebeam (1985, citado Esteves e Rodrigues, 1993), refere quatro concepções de necessidades educativas:

- 1) As necessidades como discrepâncias ou lacunas, são as necessidades identificadas como conseqüentes de discrepâncias ou lacunas de um sujeito ou grupos de sujeitos provenientes de uma situação insatisfatória, mas essencial para permitir a esse indivíduo ou grupo viver e operar em condições ditas normais e para execução e encaço dos seus objectivos, implicando a ocupação entre os polos do estado atual e do estado desejado.

2) As necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria tende a relacionar-se com desejos entendidos por sujeitos ou grupos de minorias ou majorias que eventualmente poderão estar a ser influenciados e conduzidos pelos media, por fenómenos de moda ou vagas de opinião presente em determinada época, afastando-se desta forma do que realmente é importante e pertinente.

3) A necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento é uma visão previsível e de atenuação de pontos fracos em zonas consideradas de melhoria ou de melhoramento de um modelo ou de um sistema.

4) A necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica, aqui a necessidade é uma dependência em relação a uma carência, e dificuldade para atingir um objectivo.

Partindo da noção que as necessidades podem realmente ser manifestadas pelas expectativas dos sujeitos e demonstrações de desejo e ou constatações de dificuldades, ocorridas durante a realização das suas tarefas, podemos considerar como indicadores a discrepância entre o que o educador faz, com o que realmente deveria ser feito. Segundo Esteves e Rodrigues (1993), é legítimo considerar como indicadores de necessidades as diferenças entre o que está legalizado no sistema como sendo as funções previstas para os professores, com as que os professores referenciam como as que executam.

A análise de necessidades aparece-nos como fundamental, para a decisão quanto aos programas de formação a serem desenvolvidos e executados "(...) na medida em que a sua identificação e avaliação permitem um melhor conhecimento da situação, reduzindo as incertezas sobre essas decisões." (Mckillip, 1987 citado por Giorgi e Morelatti et al, 2010: 46). Estamos portanto de acordo, que o diagnóstico de necessidades faz com que se conheça em concreto o contexto de atuação, tornando-o a chave para o êxito de um plano de formação.

2.7.1 Modelos e Técnicas de Diagnóstico de Necessidades de Formação

“Diagnosticar necessidades é um processo de consciencialização dos saberes a construir ou já adquiridos. A operacionalização de um processo de diagnóstico de necessidades começa pela recolha de dados, mais ou menos exaustiva” (Caetano e Vala, 2002 citado por Gouveia e Rodrigues et al., 2007: 17).

No que se refere aos modelos a usar, não há modelos certos ou modelos errados para a análise de necessidades, “(...) a opção depende do âmbito do estudo, dos seus objectivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis.” (Witkin, 1977 citado Esteves e Rodrigues, 1993).

Mckillip (1987) citado por Esteves e Rodrigues (1993), distingue e caracteriza três modelos de análise de necessidades: o modelo de discrepâncias; o modelo de marketing; e o modelo de tomada de decisão.

2.7.1.1 Modelo de Discrepância

Este é o modelo usualmente posto em prática para a avaliação de necessidades educativas e decorre em três fases (figura 1):

Definição de objetivos, identificando a situação ideal, os objetivos são nesta situação reveladores do que realmente se deseja. Para estabelecer a situação ideal, pode-se recorrer a um grupo de peritos acerca das dimensões dos desempenhos desejáveis para a área em estudo, os objetivos estabelecidos “(...)são indicadores do que deve ser, isto é, das condições desejadas.” (Esteves e Rodrigues, 1993:26).

Identificação da situação atual, nesta fase torna-se necessário avaliar as situações existentes ou atuais, podendo recorrer-se a diversas técnicas e processos de recolha de informação.

Identificação das discrepâncias, nesta fase recorre-se a uma hierarquização das diferenças entre o estado atual e o desejado, quanto maior forem as diferenças maior serão as necessidades.

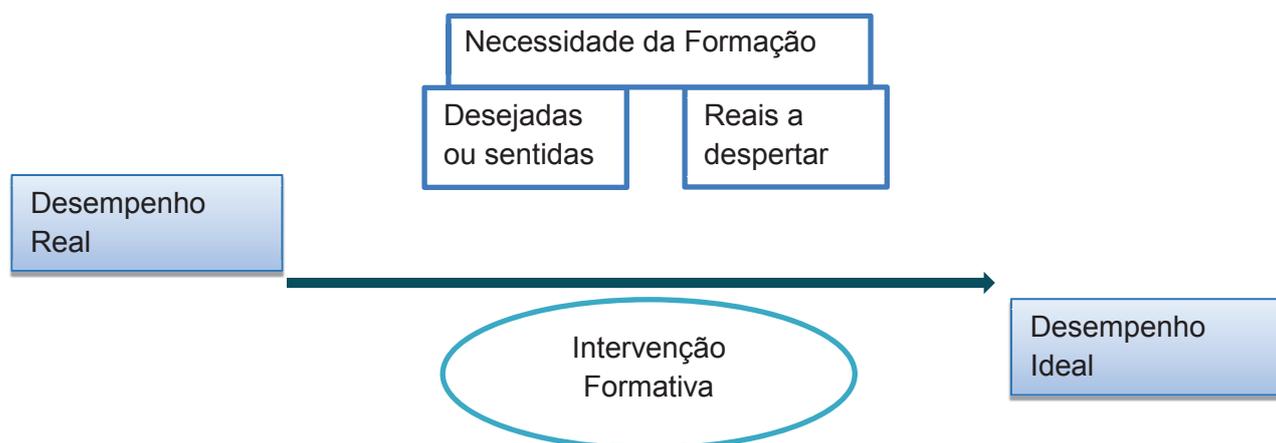


Figura 1 - Diagnóstico de Necessidades de Formação segundo Modelo de Discrepância (Gouveia e Rodrigues et al, 2007:14)

2.7.1.2 Modelo de Marketing

Neste modelo "(...)a necessidade define-se no cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos" (Esteves e Rodrigues, 1993:28).

A organização deve demarcar as suas necessidades e investigar os desejos dos seus clientes, de forma a atingir a satisfação dos mesmos. Neste modelo as necessidades apuram-se da interseção entre os desejos do público-alvo, com as verdadeiras hipóteses que a organização dispõe de ir ao encontro desses desejos. A resposta dada pelas organizações tem sempre em atenção duas proporções a "atração do mercado" e o valor das tarefas correspondente. (Mckillip, 1987 citado por Esteves e Rodrigues, 1993:28).

2.7.1.3 Modelo de Tomada de Decisão

Este modelo afasta-se dos anteriores devido à importância que atribui aos valores durante a análise das necessidades, e tal como o nome indica, aponta e facilita a decisão, através de linhas orientadoras para essa mesma decisão.

Neste modelo, podemos distinguir três fases:

A modelagem do problema, esta primeira fase “consiste na conceptualização do problema segundo duas dimensões- as opções e os atributos” (Esteves e Rodrigues,1993:28). As opções contemplam as possíveis soluções e os atributos devem ser considerados como indicadores da resolução do problema.

A quantificação é uma forma de apreciação por parte do decisor, tendo em conta “(...) os seus valores, quanto à utilidade e peso dos atributos.” (Esteves e Rodrigues,1993:28).

A síntese compreende a organização e ordenação das necessidades, tendo em atenção a quantificação anteriormente realizada.

Este modelo é bastante complexo devido às variadas dimensões de apreciação que este acarreta, nomeadamente “as expectativas de performance, a atual performance, custos, impacto e exequibilidade de soluções (Mckillip, 1987 citado por Esteves e Rodrigues, 1993:29), o que o torna de difícil aplicação.

2.7.2 Instrumentos e Meios de Recolha de Dados no Diagnóstico de Necessidades de Formação

O Diagnóstico de necessidades “(...) determina em grande medida, todas as fases subsequentes do processo de formação, com destaque para a

definição de objetivos pedagógicos e identificação de critérios relevantes para a avaliação dos resultados.” (Cruz, 1998: 58)

Para que este decorra com clareza e eficiência, é necessário que os atores da organização dominem as técnicas da recolha de dados a serem implementadas, e que tenham a capacidade de realizar diagnósticos capazes de identificar as necessidades de problemas recorrentes, e por outro lado antever necessidades que se podem vir a sentir. (Mitchell, 1987; Pettigrew et al., 1989 citado por Cruz, 1998)

Esteves e Rodrigues (1993) e Cruz (1998) salientam a importância dos métodos e procedimentos escolhidos para a análise de necessidades, pois devem ser criadas condições para que o sujeito exprima, sem constrangimentos, as suas reais necessidades. Sem este ambiente estar criado, é muito provável, que as expressões das necessidades dos sujeitos, embora pensando serem-lhe intrínsecas, sejam manifestadas por diversas instâncias exteriores.

A análise das necessidades deve ser realizada “como uma prática globalmente planeada, de modo que as decisões não sejam tomadas de forma linear e sequencial, mas de forma sistémica” (Pennington, 1985 citado Esteves e Rodrigues, 1993:33).

Para o estudo das necessidades são usadas técnicas comuns a outras áreas da investigação, devendo eleger as que mais se adequam aos objetivos da situação em causa. Como técnicas iremos fazer referência à observação, à entrevista, ao questionário, à análise dos materiais impressos e dos registos e relatos.

A **observação** permite a descrição real de uma determinada tarefa, permitindo a identificação de lacunas e de condutas inoperantes. Embora tenhamos de estar cientes das suas limitações, pois o observador pode colocar a sua visão subjetiva sobre os fatos, retirando a fiabilidade dos dados recolhidos. (Gouveia e Rodrigues et al, 2007)

A **entrevista** individual ou grupal, esta técnica exige o uso de mecanismos que permita por um lado, a recolha de dados e por outro a sua significação. A entrevista de grupo assemelha-se à entrevista semidiretiva e recorre a algumas

técnicas de criatividade, que facilitam a tomada de consciência dos sujeitos acerca das suas reais necessidades, estas sessões de grupo têm um dinamizador que tem um papel fulcral em todo o decorrer da entrevista, criando condições para que os elementos participantes expressem as suas opiniões, valores e crenças. Os sujeitos são conduzidos a consentir e a agregar as ideias dos outros, numa perspetiva de aceitação e não de recusa ou rejeição.

O entrevistador deve realizar o tratamento de dados de forma objetiva, pois deve estar ciente que a relação de proximidade criada entre entrevistador/entrevistado podem condicionar este processo, que se quer objetivo e imparcial. (Gouveia e Rodrigues et al., 2007)

O **questionário**, este instrumento apresenta a vantagem de facilmente e em relativamente pouco tempo, alcançar populações numerosas, mas apresenta algumas limitações, pois não permite aprofundar as opiniões, e é de difícil adequação a todos os sujeitos inquiridos (Gouveia e Rodrigues et al, 2007)

Os **materiais impressos**, estes podem incluir revistas da matéria, legislação, regulamento, projetos, etc. Estes documentos ao nível da organização escolar, facultam uma importante e interessante abordagem, sobre a escola. Nomeadamente o Projeto Educativo e o Relatório de Avaliação Externa das Escolas, nos quais se referenciam as necessidades da escola e as metas que se propõe atingir, considerando o nível desejado do desempenho docente e de toda uma organização. Podendo considerá-lo como um importante ponto de partida, para o Diagnóstico de Necessidades de Formação.

Os **registos e relatos** são diferentes tipos de anotações, lembranças, nomeadamente os portfólios e diários, podem ser considerados como um “espaço narrativo dos pensamentos” (Zabalza,1988 citado por Esteves e Rodrigues, 1993:35). Neles podem estar incluídas anotações informais realizadas pelos docentes e supervisores.

A análise das necessidades apresenta-se como um processo complexo e dúbio, o que torna essencial referir com exatidão os procedimentos e explicitar

os valores, crenças e pressupostos implícitos ao conceito de necessidade com que se atua. (Esteves e Rodrigues, 1993:35)

O DNF é então o primeiro momento de um plano de formação e exerce um papel preponderante sobre, o planeamento, a execução e a avaliação da formação. É nesta primeira fase do processo que devem ficar definidas de forma clara as necessidades, pois se tal não acontecer o restante caminho terá alicerces dúbios e estará direcionado para um objetivo, que não espelhará as reais necessidades de uma organização. Desaproveitando-se recursos e esforços de uma comunidade educativa, e o fracasso ou insucesso da formação, poderá levar à desacreditação da importância da formação contínua naquela organização.

A elaboração do DNF em contexto escolar não se pode circunscrever à implementação de técnicas de recolha de dados maçadora e incompreendida, por parte dos sujeitos implicados, deve sim fomentar o trabalho em equipa, a partilha ideias e de intenções. De forma, a que cheguem a um consenso do que realmente é importante, para os educadores e para toda a organização.

2.8 Planeamento da Formação

“ (...) A existência de um serviço de formação na estrutura de uma empresa e a realização de um Levantamento de Necessidades de Formação (LNF), têm uma importância crítica na elaboração de um plano de formação.” (Cruz, 1998:200) E um diagnóstico de necessidades elaborado com qualidade irá, sem dúvida, determinar a condição para a elaboração de um bom planeamento de ação,

Temos que ter presente que a formação não pode ser o “escape” para todos os problemas, sendo necessário perceber se a necessidade, por nós, identificada em sede de diagnóstico, é passível de ser colmatada através da formação. Neste sentido,

“ (...) importa avaliar a pertinência da decisão tomada, ou seja, em que medida ela constitui efetivamente uma solução para os problemas detectados. Isto

porque a formação não constitui solução exclusiva para os problemas das organizações e, como qualquer investimento de outra natureza, deve ser cuidadosamente ponderado” (Pereira, 1996: 160)

Atravessada esta primeira fase, inicia-se a conceção do planeamento, sendo através dele, que se irá determinar o modo de operar a mudança. Uma vez que,

“Planear consiste em projetar uma mudança antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os fatores que afetam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as ações correspondentes e mobilizar os meios necessários para a mudança desejada ocorra de fato no sentido projetado”(Capucha, 2008:13)

É em fase de planeamento que pensamos a mudança, operando o conhecimento técnico e científico. O planeamento é então uma ação que opera e sistematiza as tarefas a realizar, de modo a que se alcancem os objetivos da formação. Para tal,

“ (...) será necessário proceder a uma análise cuidada de conteúdos temáticos, dos tempos e modalidades da formação, das metodologias pedagógicas adoptadas, procurando avaliar não apenas a adequação relativamente às orientações iniciais, como também a respectiva pertinência no quadro global do projeto desenhado.” (Pereira, 1996: 161)

O planeamento da formação pode estar alicerçado em responder a questões, tais como: O que vai mudar? Como vai mudar? e Como sei que mudou? (Capucha, 2008), ou como refere Torres e Cortesão (citada por Gouveia 2010) responder a três questões:

1. Onde pretendo chegar?
2. Como lá chego?
3. Como sei se lá cheguei?

A resposta à primeira questão é passível de ser encontrada em sede do DNF, se dele originarem conclusões pertinentes e creditáveis, contemplando de forma clara e objetiva, o que se ambiciona, ou seja, as metas que se pretendem atingir. A segunda questão diz respeito ao caminho a percorrer, ou seja, à forma como se irá trabalhar, identificação dos procedimentos, estratégias e recursos. A última questão sugere cuidados avaliativos.

Parece não existirem receitas para a sua elaboração, mas como sugere Boterf (1989) (citado por Gouveia 2010:351), este deve ser estruturado como se um “caderno de encargos” se tratasse, contemplando os seguintes pontos:

Descrição dos problemas a resolver;

Descrição dos resultados esperados com a formação;

- Definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado;
- Definição dos recursos a afetar para assegurar os resultados;
- Caraterização dos novos comportamentos profissionais;
- Definição dos objetivos da formação
- Caraterísticas da população alvo
- Descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos,...)
- Indicações relativamente aos custos;
- Estratégias e metodologias de controlo e de avaliação.

O planeamento não deverá ter falhas nem duplicidades, deverá sim revelar, trabalhar e avaliar o que realmente se pretende atingir.

Esta forma de descrever o planeamento da formação parece-nos, à primeira vista, de índole empresarial. Mas, se sobre ele inclinarmos a nossa atenção, percebemos que muito nos pode ajudar em contexto educativo.

Como já referimos, quando abordamos a Formação em Contexto, esta pode ser enriquecida se lhe colocarmos ao seu serviço metodologias e práticas organizadas de forma clara e objetiva, para que todos os esforços da comunidade educativa sejam focalizados, no que realmente é a sua necessidade e espetativa de mudança da organização. Os intervenientes, ao serem incluídos em todo o planeamento, vão ter a perceção fiel do que de positivo lhes vai trazer a formação e irão, entendemos nós, vivê-la com mais intensidade e dedicação. Pois, a nossa intencionalidade é que todo este processo seja partilhado, para que se torne claro, que o sintam como seu, e o perspetivem como necessário ao desenvolvimento da organização, e não como uma imposição “burocrática” e “autoritária”.

As fases apresentadas por Boterf (1989), podem ser trabalhadas pela organização, para que se possam aproximar das caraterísticas e intencionalidades desta, construindo, assim, “(...) uma visão partilhada do futuro da organização, das suas finalidades, dos meios de ação, dos valores que lhe estão subjacentes” (Canário, 1995: 12), da sua “capacidade autónoma de mudança”. (Ibidem)

2.9 Avaliação da Formação

“Estudar a avaliação em uso como prática ao mesmo tempo cognitiva, cultural e estratégica, é afinar o nosso conhecimento da ação humana organizada”(Demailly et al., 1998 citado por Simões 2007)

A avaliação pode-nos transmitir a forma de como melhorar as próximas formações, legará no limite, a sua supressão, e por último, mas não menos importante, faz com que a formação sobreviva. Pois, é através da avaliação que conseguimos demonstrar a viabilidade e fiabilidade de um plano de formação. A avaliação demonstrará se os nossos propósitos foram alcançados. (Kirkpatrick, 2010)

Caetano (2007) refere-nos que a avaliação assenta em duas intenções fundamentais. Será, então, através da avaliação que chegaremos à conclusão se os objetivos delineados para a formação foram ou não alcançados, e compreenderemos se o alcance desses mesmos propósitos, conduziu a uma melhoria do desempenho profissional dos sujeitos envolvidos.

Pereira (1996) referencia que avaliar pressupõe que, em primeira instância, se defina claramente o objeto a avaliar, para que seja possível identificar o que realmente estrutura o nosso processo de formação, e posteriormente, identificar os objetivos do processo de avaliação, que permitirão traçar metodologias e instrumentos de avaliação.

Gouveia (2010:99) diz-nos que “avaliar é uma necessidade incontornável”, pois só através de um processo de avaliação contínuo e fundamentado, é possível obter evidências conclusivas, no que diz respeito aos reais contributos de um plano de formação.

A avaliação deve ser realizada por todos os intervenientes do processo de formação, e este deve ser capaz de: compreender os contextos da formação; desenvolver/controlar e regular todo o processo, no sentido de alcançar a melhoria; e alcançar o reconhecimento social do resultado. (IQF, 2006). Entendemos que, para a avaliação ser capaz de responder a estas três funções, deverá ser uma preocupação que acompanhe todo o ciclo formativo.

De seguida, iremos abordar alguns modelos de formação, com especial incidência sobre o modelo de Donald Kirkpatrick.

2.9.1 O Modelo CIRO

O modelo CIRO (Context, Inputs, Reaction, Outputs) foi elaborado em 1970 por Warr et al. Neste modelo, o processo de avaliação focaliza-se sobre quatro categorias, como a designação CIRO aponta, o contexto ou ambiente de partida, em que a avaliação visa compreender e identificar as razões que justificam a intervenção formativa, a distância entre as competências dos formandos e as desejadas, o tipo de saber a desenvolver na formação, e o que se deseja que seja alterado com a formação; as entradas “inputs”- compreendem e garantem que todos os recursos a movimentar para a formação, são suficientes e adequados; a reação- visa avaliar o grau de satisfação dos participantes em relação à formação desenvolvida; os “outcomes” (resultados) – a avaliação visa aferir os resultados da formação, quer em termos de competências adquiridas/desenvolvidas, quer em termos de aplicação das mesmas nos contextos reais de trabalho. (IQF, 2006)

2.9.2 O Modelo Daniel Stufflebeam

Este modelo é semelhante ao modelo de Ciro, em que a avaliação irá incidir sobre 4 dimensões: o contexto, inputs da formação, o processo e o produto da formação.

A avaliação incide sobre: o contexto- avaliando as necessidades de formação/justificação de oportunidades de formação, as características dos participantes na formação, os problemas que deram origem às necessidades previamente identificadas, a coerência entre necessidades sinalizadas e objetivos de aprendizagem propostos; o inputs da formação que pretende

avaliar - suficiência de recursos materiais e humanos, a resposta do sistema à formação, identificação de eventuais obstáculos à formação, adequação pedagógica e da estratégia de implementação da formação; o processo formativo avalia- a implementação das intervenções formativas e identificação de eventuais aspetos a melhorar; os produtos resultantes da formação propõem-se avaliar- resultados da formação (tendo em consideração os objetivos previamente estabelecidos, os objetivos e os resultados tendo em atenção as necessidades do contexto. (IQF, 2006)

2.9.3 O Modelo de Brinkerhoff

Neste modelo são apresentadas de forma pormenorizada uma estratégia de avaliação que contempla e acompanha todo processo formativo.

As etapas avaliativas definidas pelo modelo são sete: focalizar a avaliação no que realmente querem avaliar; desenhar a estratégia avaliativa; recolher a informação no terreno; analisar e interpretar a informação recolhida; apresentar os resultados; gerir o processo avaliativo e avaliar a avaliação (meta-avaliação). (IQF,2006)

2.9.4 O Modelo de Donald Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick refere-nos que a sua metodologia é capaz de ser uma notável ferramenta, quando colocada ao serviço do planeamento e da gestão de treinamentos.

O modelo assenta em quatro níveis de critérios para a avaliação da eficácia da formação (Cruz, 1998). Os níveis são indissociáveis, pois são complementares, influenciando-se mutuamente, pelo que nenhum deles pode ser suprimido, sob pena de deturpar os resultados.

Ao prosseguirmos ao longo dos níveis, aumenta a complexidade do processo, e é proporcionada uma maior riqueza ao nível das informações recolhidas. "(Kirkpatrick, 2010)

Os quatro níveis são:

Nível 1- Reação " (...) medida de satisfação do cliente"(Kirkpatrick, 2010:37)Uma reação menos positiva dos formandos, pode ser um indicador de que estes não estejam motivados para aprender, mas uma reação boa não significa que tenha existido aprendizagem. (Kirkpatrick, 2010:38)

Nível 2- Aprendizagem "(...) definida como a extensão em que os participantes mudam suas atitudes, melhoram seus conhecimentos e/ou aumentam suas habilidades por causa da participação no programa." (ibidem) Esta será uma forma de avaliar as alterações ocorridas ao nível, comportamental, atitudinal e das aprendizagens, recorrendo a critérios pertinentes. (Cruz, 1998).

A avaliação das aprendizagens, significa responder a uma ou mais das seguintes questões: "Que conhecimentos foram adquiridos? Que habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas? Que atitudes foram modificadas? (Kirkpatrick, 2010: 57)

Nível 3- Comportamento é a "extensão em que os participantes mudaram o seu comportamento, em razão da participação no programa de treinamento" (idem: 38). Temos que ter presente que um bom desempenho na sala de formação, não significa que as aprendizagens sejam transferidas para o contexto de trabalho. (Cruz, 1998: 71)

Nível 4- Resultados assentam na "(...) medida do impacto da formação sobre os objetivos organizacionais" (idem: 72). Kirkpatrick refere este nível como muito importante, e como dos mais difíceis de todo o processo. Pretende-se que, o esforço formativo praticado por todos os intervenientes, durante um processo de formação, se reflita positivamente na vida de uma organização. Tal, só será possível, se os objetivos de uma organização forem partilhados e identificados como essenciais, por todos e para cada um. Nesta fase, importa perceber se as mudanças a nível organizacional foram reais, ou se será necessário reajustar o ciclo formativo ou mesmo iniciar outro processo de

formação, capaz de responder às expectativas dos sujeitos e de toda uma organização.

O modelo de Kirkpatrick evoluiu (figura 2) para outro bem mais completo e complexo (figura 3), integrando o diagnóstico de necessidades de formação, o planeamento, execução e avaliação da formação.



Figura 2 - Os 4 Níveis de Avaliação de Donald Kirkpatrick (Gouveia, 2010:127)



Figura 3 - Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2009, traduzido e adaptado por Gouveia (2010:128)

Este enriquecimento, comparativamente ao modelo anterior, trouxe para a mesa outras dimensões, sobre as quais é imperativo refletir e avaliar, pois são peças integrantes de todo o processo formativo. Como refere Gouveia (2010), é diminuto avaliar apenas os resultados, devem sim ser abrangidos todos os fatores que determinam o sucesso de um programa de formação, sendo estes:

- Diagnóstico de Necessidades de Formação
- Planeamento da Formação
- Execução da Formação
- Avaliação da Formação:
 - Satisfação
 - Aprendizagens
 - Comportamentos
 - Resultados

Após a apresentação de alguns modelos de avaliação de formação, com especial enfoque para o modelo de Donald Kirkpatrick, importa tecer algumas observações e salvaguardas no que concerne à avaliação da formação.

A avaliação, em nosso entender, procura consensos sobre o elemento/situação que se encontra a ser avaliado, possibilita a tomada de consciência sobre as situações, e envolve toda a comunidade educativa num processo que se quer inovador, para a organização.

O processo de autoavaliação deve pretender caminhar ao lado da avaliação externa de escolas, o que poderá clarificar e desvendar situações, que um olhar interno impregnado de sentimento e subjetividade, não seja capaz de o fazer. (Leite, 2006)

Numa cultura avaliativa, parece-nos inequívoco que seja dedicada importância à avaliação da formação. Senão vejamos: ao definirmos pontos fracos e fortes num plano de autoavaliação, podemos já estar a identificar eventuais necessidades de formação e, como o processo de autoavaliação é cíclico, poderá monitorizar o impacto da formação a médio e longo prazo, permitindo a avaliação da formação.

3 CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Os nossos conhecimentos constroem-se com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, lentamente elaborados, que constituem um campo pelo menos parcialmente estruturado, e esses conhecimentos são apoiados por uma observação de factos concretos.” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 20)

É neste capítulo que explicitamos a metodologia de investigação utilizada para este estudo. Apresentando primeiramente a metodologia investigativa, no qual se insere o nosso projeto, recorrendo a referenciais teóricos para validar as nossas opções, de seguida descrevemos os métodos e técnicas utilizadas que entendemos como adequadas, para perceber como é entendida e trabalhada a questão da formação, pelos diferentes atores que nela participam.

A natureza do nosso objeto de estudo, o respetivo enquadramento teórico e a receptividade para o trabalho empírico, conduziu-nos à escolha de um determinado percurso metodológico, recorrendo a um conjunto de métodos e técnicas, com o intuito de adquirir uma maior compreensão sobre a problemática em estudo. Ou seja, “Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 191)

Na nossa perspetiva, a escolha metodológica que melhor se lhe adequa é a metodologia qualitativa, em que “...a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que os outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen: 1994: 66)

Bogdan e Biklen (idem) explicitaram as principais características da investigação qualitativa, que acreditamos fazerem parte da concepção metodológica deste estudo, e que passamos a enunciar:

- o investigador realiza a sua investigação em contacto direto, sendo a fonte direta dos dados o ambiente natural, pois acredita-se que as ações

podem ser melhor compreendidas, quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;

- na investigação qualitativa os dados são apresentados de forma descritiva, e os resultados escritos contêm citações realizadas com base nos dados, para melhor ilustrar e sustentar a sua apresentação;

- verifica-se uma maior preocupação por parte do investigador pelo processo do que simplesmente pelos resultados, é mais relevante a forma como chegámos a determinado resultado, do que o resultado em si mesmo; há uma tendência para que a análise dos dados siga um processo indutivo;

- o investigador centra a sua atenção especialmente no significado que as pessoas atribuem às coisas, tendo uma grande necessidade de capturar as perspectivas dos participantes. São “as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo” (idem:62).

A investigação qualitativa opera valores, crenças, interpretações, atitudes e pareceres. É uma investigação indutiva e descritiva, pois o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos, a partir de normas encontradas nos dados, e não recolhe dados com o intuito de encontrar justificações ou comprovar teorias, a perspectiva qualitativa “tem como objectivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações num dado contexto. (Craveiro:2007:202), privilegiando fundamentalmente, “(...) a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (idem: 203)

3.1 Técnicas de Recolha de Dados

3.1.1 Entrevistas

A entrevista proporciona o entendimento rico e matizado das situações humanas. “O indivíduo é interrogado enquanto representante de um grupo social” (Ruquoy, 1997: 85).

O crescimento das ciências sociais deu maior enfoque e importância à complexidade da ação humana, os investigadores passaram a preocupar-se com o sujeito, nomeadamente com as suas intenções e crenças. A entrevista tornou-se fundamental para que fosse possível mergulhar, dessa forma, na dimensão humana. (Ruquoy, 1997).

Ao escolher a entrevista como uma das técnicas para a recolha de dados, como refere Ruquoy (*idem*), é fundamental estarem esclarecidos os seus contributos e as condições necessárias à sua aplicação, nomeadamente: o contacto verbal entre o investigador e o entrevistado; uma entrevista estimulada pelo investigador; uma entrevista que visa a investigação; uma entrevista assente na aplicação de um guião de entrevista; e uma entrevista numa óptica intensiva, a fim de identificar em profundidade as reações do entrevistado, de forma simplificada, facilita “(...) o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores.” (Craveiro, 2007:233)

Consideramos nesta investigação que a entrevista é uma estratégia de recolha de dados estruturada, a partir de um processo de interação verbal sobre fatos e aspetos subjetivos das pessoas (crenças, opiniões, valores e conhecimentos). Esta proporcionou-nos, do ponto de vista da complementaridade, uma perspetiva interna em relação à observação que permitiu a interpretação de comportamentos, e constituiu uma fonte básica de significados. As entrevistas foram solicitadas pelo investigador, referindo-se diretamente ao tema do nosso estudo, e estando os seus objetivos

correlacionados com os objetivos da investigação. Permitiram ao entrevistado estruturar o seu pensamento, e ao mesmo tempo permitiu ao investigador aprofundar determinados aspetos que não foram suficientemente explicitados pelo entrevistado.

A entrevista semidiretiva foi um dos instrumentos a que recorremos para auscultar um elemento da Direção do Agrupamento e a Coordenadora do Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar, estimulando-as a explicitarem as suas representações, conceções e práticas profissionais no que diz respeito à gestão da formação.

Para a realização das entrevistas focalizamos a nossa atenção enquanto investigadores em três aspetos da interação referidos por Ruquoy (1997): o objeto de investigação, o contexto interpessoal e as condições sociais da interação, para que esta resultasse da forma mais natural possível.

Na elaboração do guião, houve um esforço para que este não se tornasse demasiado denso e extenso, pois ao alongarmos o número de questões, não vamos enriquecer o conteúdo da informação, ao invés “as respostas tornar-se-ão cada vez mais breves e menos interessantes” (Quivy & Campenhoudt, 2003:74)

Para garantir a legitimidade e a credibilidade das entrevistas consideraram-se, ainda, alguns requisitos e cuidados, sugeridos por alguns autores, nesta fase de recolha dos dados, nomeadamente: os entrevistados foram informados previamente sobre os objetivos da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003), explicando também ao que se destinavam as informações recolhidas e que a informação sobre os sujeitos entrevistados era confidencial e anónima (Bodgan e Biklen, 1994)

A aprovação por parte dos entrevistados foi imediata, acedendo com interesse e disponibilidade a participar na entrevista.

As entrevistas foram realizadas na sede do Agrupamento. Procurou-se encontrar um contexto e ambiente adequados à realização da entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003), decorreu num dos gabinetes, destinado ao efeito, sem barulhos perturbadores da atenção e confortável.

Após o pedido do investigador e a aprovação do entrevistado, as entrevistas foram gravadas.

Durante o decorrer das entrevistas, procurou-se criar um clima de empatia e confiança, ambiente propiciador para os sujeitos expressarem livremente as suas ideias (Ruquoy, 1997). Recorrendo a uma postura que encoraje os sujeitos a falarem, mas sem se implicar no conteúdo da entrevista, ou envolvendo-se em debates de ideias ou posicionando-se face às afirmações do entrevistado. (Quivy & Campenhoudt, 2003).

A postura adotada pelo investigador é determinante para o sucesso da entrevista, permitindo ao sujeito "(...) exprimir a própria realidade na sua linguagem, com as suas características concetuais e os seus quadros de referência." (Quivy & Campenhoudt, 2003:75). Procurámos, também, respeitar os momentos de silêncio que permitem ao entrevistado refletir, organizar e recordar situações e sentir-se à vontade. (Quivy & Campenhoudt, 2003). Por vezes, sentiu-se necessário colocar questões de esclarecimento que ajudassem a clarificar a informação e a fluir o discurso do entrevistado.

3.1.1.1 Entrevista semidiretiva

Para estabelecer uma interação entrevistador/ entrevistado mais aberta e propiciadora de um diálogo, realizamos entrevistas semidiretivas, sujeitas a um itinerário de perguntas que não circunscreve excessivamente as respostas dos entrevistados nem impede a formulação de perguntas que, não estando previstas, poderão ocorrer à medida que o diálogo se for desenvolvendo.

O recurso à entrevista semidirectiva, permite-nos, por um lado, "(...) que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado (...). Por outro lado, a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado(...)" (Ruquoy, 1997: 87).

Realçando o que já descrevemos anteriormente, o entrevistador deve acompanhar a linha de pensamento do seu interlocutor, bem como zelar pela pertinência das afirmações relativamente ao objeto em estudo, estabelecendo um clima de empatia e confiança e sendo capaz de controlar o impacto que as questões colocadas podem vir a trazer ao nível das condições sociais (Albarelo, 1997).

Acresce, apenas, dizer que foram realizadas duas entrevistas, orientadas por um guião contendo os pontos principais da nossa investigação, com uma duração de cerca de 60 minutos cada, tendo sido ambas gravadas.

3.1.2 Análise de Conteúdo

“A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.” (Bardin,1977:31)

Nele encerram diferentes procedimentos adaptáveis a um campo tão vasto como é o das comunicações. Para que esta técnica seja utilizada de forma proveitosa e consciente, tem que “(...)através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações(...)” interpretar essas mesmas comunicações. (Bardin,1977:36)

Para que a análise das comunicações da nossa investigação, realizada de forma categorial, fosse válida e fiável, pensamos ter cumprido algumas normas que nos parecem elementares, a saber:

- “homogéneas: poder-se-ia dizer que não misturamos alhos com bugalhos;
- exaustivas: esgotar a totalidade do texto;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- Objetivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo”.

(Bardin,1977:36)

O investigador, para realizar este tipo de análise, tem que ir para além do que a palavra significa por si só, encontrando e dando enfoque ao que está para além das letras. Isso pode ser conseguido, por exemplo, anotando a frequência com que o sujeito repete um determinado vocabulário, e dando também atenção às pausas e da própria entoação. (Bardin, 1977)

No nosso ponto de vista, a definição que melhor se adequa à forma como esta técnica foi utilizada neste percurso investigativo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (...) dessas mensagens.” (Bardin, 1977:42)

O tratamento das componentes das mensagens analisadas foi feito através de um processo de categorização, que consistiu numa “operação de classificação de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (...) com os critérios previamente definidos.” (Bardin, 1977:117)

Os critérios previamente definidos foram as categorias, que englobam um grupo de unidades de sentido, sob um título abrangente, num processo que comportou duas etapas, designadas por Bardin (1977) como inventário e classificação.

Segundo Bardin (1997), as categorias devem respeitar o seguinte conjunto de qualidades (idem:120):

- “A exclusão mútua”- cada unidade de sentido não pode fazer parte de mais do que uma categoria;
- “A homogeneidade”- no mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise;
- “A pertinência”- as categorias devem refletir as intenções investigativas;
- “A objetividade e a fidelidade”- quando se analisa as diferentes partes de um determinado material e se aplica a mesma grelha categorial, estas devem ser codificadas da mesma forma;
- “A produtividade”, as categorias devem fornecer resultados válidos e produtivos para a nossa investigação.

Este tipo de análise é um processo bastante complexo e moroso, mas, no nosso ponto de vista, muito rico e adequado à nossa investigação. As

categorias que definimos refletem as intencionalidades do nosso estudo e a sua análise permitiu retirar inferências muito pertinentes e férteis para a investigação.

A análise de conteúdo incidiu sobre as duas entrevistas e o focus group.

3.1.3 Análise Documental

Como o próprio nome sugere, trata-se de uma técnica que trabalha com documentos, maioritariamente por classificação- indexação e o seu objetivo principal é condensar informação para consulta e armazenamento. (Bardin,1977)

A análise documental incidiu sobre documentos relativos ao Agrupamento de Escolas onde decorreu a investigação (Projetos Educativos, Regulamento Interno, Planos Anuais de Atividades, Planos de Formação e Relatório de Avaliação Externa). Este tipo de análise corresponde “a uma observação de artefactos escritos.” (Lessard- Hébert,1994: 143)

O uso desta técnica foi uma forma de complementar a investigação qualitativa, numa perspectiva de triangular dados com as outras técnicas que colocamos em prática.

3.1.4 Focus group

“O focus group é uma técnica qualitativa que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários”. (Morgan, 1997 citado por Galego, 2005:177)

As sessões de focus group são coordenadas pelo investigador, fomentando a participação e a interação de todos os participantes, assegurando que não

haja dispersão em relação aos objetivos previamente estabelecidos. Cabe ao investigador promover um clima facilitador para a exposição de ideias de todos os intervenientes e evitar situações de demasiada intervenção sua ou de elementos monopolizadores da palavra.

O investigador tem um papel exclusivo e importante no processo de interpretação, e análise dos dados, pois possui informação privilegiada sobre expressões faciais, gestos, tom de voz e o contexto dos discursos.

Esta técnica foi aplicada a 16 educadoras de infância (divididas em dois grupos), das quais 11 estão vinculadas ao Quadro de Agrupamento (QA), nove delas com mais de 15 anos de serviço, cinco das educadoras são contratadas, com menos de 15 anos de serviço. No que diz respeito a habilitações, quinze das educadoras são licenciadas e uma tem grau de Mestre.

As duas sessões de focus group foram realizadas após a análise da informação recolhida através dos outros instrumentos de recolha de dados.

Depois de descrita a metodologia utilizada, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, importa referir a sequência pela qual foi realizada essa mesma recolha. Começamos por analisar diversos documentos do Agrupamento efetuando leituras ao: PE, desde o triénio de 2002/2005 até ao de 2011/2014; os Planos de Formação realizados pelo Agrupamento e posteriormente enviados ao Centro de Formação (anos 2008 a 2012); os PAA (com especial atenção sobre o do ano letivo de 2011/2012); o RI do Agrupamento (2009/2012); o Regimento Interno do Departamento Curricular de Educação Pré-escolar (2009/2013); o Relatório de Avaliação Externa (Novembro de 2007); o Documento de Apresentação do Agrupamento-Atividade de Avaliação Externa (Dezembro 2011); o Desenho Curricular da Educação Pré-Escolar (triénio 2011/2014); e os assuntos tratados em reunião de Docentes (ano letivo 2010/2011). Na análise destes documentos foi dada especial atenção à contextualização do Agrupamento, à Formação Docente, à Missão, Visão e Valores, aos pontos fortes e pontos a melhorar, e à Organização Pedagógica do Agrupamento.

Após estas leituras elaboramos o guião da entrevista para o elemento da Direção do Agrupamento, que se realizou em Abril de 2012. Depois de

efetuarmos a análise de conteúdo dessa mesma entrevista, entrevistamos a Coordenadora de Departamento no início de Junho. Por último, e depois de realizada a análise de conteúdo da entrevista à Coordenadora, concretizaram-se as duas sessões de focus group, no final do mês de Junho.

4 CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na descrição e análise dos resultados, foi salvaguardado o teor do conteúdo. Com esse intuito, foi feita a inclusão das citações mais pertinentes, originárias das duas entrevistas (efetuadas a um elemento da Direção e a um elemento da Coordenação), às duas sessões de focus group (total de 16 educadoras de infância), e de documentos estruturantes do Agrupamento (PE, PAA, RI, AEE).

A apresentação dos resultados realizar-se-á de forma simples e organizada em três alíneas (Figura 4): a alínea A) reporta o leitor para a instituição em estudo, partilhando os alicerces que sustentam o seu Projeto Educativo, a missão, visão e valores do Agrupamento, segue-se um breve historial sobre a política de formação docente na instituição e a referência a algumas estruturas pedagógicas; a alínea B) contempla as dimensões de análise; a alínea C) integra as conclusões finais e propostas de melhoria.

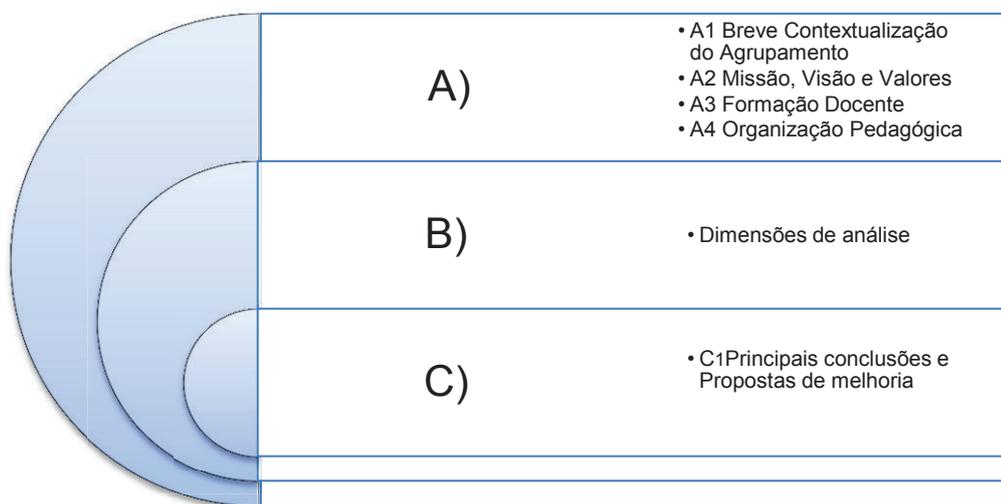


Figura 4 - Organograma da apresentação dos resultados.

A1- Breve Contextualização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas em estudo institucionalizou-se como Agrupamento Vertical no ano letivo de 2003/2004, o que faz com que todos os agentes que constituem a comunidade educativa, nomeadamente, professores, alunos, Pais/EE, assistentes operacionais e administrativos, se interliguem em função de objetivos comuns, expressos no respetivo PE:

“Atender e respeitar a cada um e a todos, como pessoas, independentemente das funções, lugar ou posição que ocupem;

Dialogar e trocar ideias no sentido de uma maior eficiência e eficácia na atuação e no enriquecimento mútuo;

Participar, responsabilmente, assumindo cada um o papel que lhe cabe na operacionalização do PE”.

O Agrupamento é constituído por cinco Escolas Básicas (1º Ciclo com Jardim de Infância) e uma Escola Básica e Secundária. Das cinco Escolas Básicas com JI, três são do tipo P3, uma do tipo Plano Centenário e um Centro Escolar. A Escola Básica e Secundária, Escola sede do Agrupamento, tem tipologia C24.

A2) O Agrupamento: Missão, Visão e Valores

O Agrupamento de Escolas, como propósito da sua ação estratégica, compromete-se a potenciar o desempenho académico dos alunos, com base na melhoria da qualidade das aprendizagens, num contexto de rigor e exigência. Adotando como Visão Estratégica o reforço da identidade do Agrupamento como instituição educativa pública de referência, no concelho em que está integrado, a sua Missão é “assegurar a todos uma escolaridade qualificante e respondendo aos seus projetos individuais e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento e bem-estar social”. (PE, 2011/2014). A Análise ao PE permite-nos, ainda, inferir que o Agrupamento define de uma forma clara os valores que norteiam toda a sua ação pedagógica:

- “Inclusão, numa perspetiva de aceitação e de valorização da diferença presente na Escola;
- Solidariedade, para as gerações presentes, passadas e vindouras;
- Cooperação, desenvolvendo técnicas de ajuda, de comunicação e de escuta;
- Responsabilização, numa atitude de reflexão, implicação e desejo de atuar;
- Liberdade, respeitando a autonomia de si próprio e do outro;
- Sentido de justiça, no respeito por si próprio, pelo outro e pelo ambiente educativo.” (PE, 2008/2011 e 2011/2014).

Os pontos acima mencionados parecem refletir uma perspetiva de autoavaliação do Agrupamento, desde 2008, como consequência de um percurso de progressos educativos e organizacionais a partir do 1º ciclo de avaliação externa que decorreu no Agrupamento em Novembro de 2007, que lhes apontou como pontos fracos:

- “A persistência do insucesso escolar e do abandono, em especial no 3º ciclo;
- O débil exercício partilhado e mobilizador das lideranças intermédias;
- A fragilidade de articulação interdisciplinar, nomeadamente nos 2º e 3º ciclos;
- A resistência à mudança de alguns docentes e a persistência de um modelo de ensino tradicional em sala de aula;
- A falta de um modelo estruturado de autoavaliação global, sistemático e coerente.” (PE, 2008/2011).

E como pontos fortes:

- “Os bons e sustentados resultados alcançados pelo 1º ciclo;
- A liderança motivadora do Conselho Executivo;
- O sentimento de pertença e a visão partilhada da comunidade educativa;
- A motivação dos profissionais (docentes e não docentes) para ultrapassar problemas e constrangimentos;
- A constante procura de respostas para as dificuldades de aprendizagem e para o perigo de abandono escolar dos alunos;

- As parcerias estabelecidas pelo Agrupamento.” (Idem)

Na análise ao projeto educativo para o triénio de 2008/2011, infere-se que, na elaboração deste documento orientador, esteve em linha de conta o diagnóstico e a caracterização da problemática existente e o seu cruzamento com o Avaliação Externa da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência), pois o Agrupamento aponta como metas prioritárias: “aumentar o sucesso escolar dos alunos; melhorar a qualidade das aprendizagens; reduzir as situações de abandono escolar para 0%; e melhorar o trabalho cooperativo dos professores” (idem).

Pela análise sequencial aos documentos do Agrupamentos, nomeadamente ao PE 2011/2014, parece-nos que ação estratégica definida resultou na melhoria esperada, pois ao nível do diagnóstico expresso neste documento, encontramos como pontos fortes: “melhoria dos resultados escolares, em todos os ciclos de ensino, no triénio de 2008/2011, em comparação com o triénio anterior; empenho do corpo docente na implementação do modelo educativo definido e constante procura de respostas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos; existência de bons canais de comunicação entre todos, através da articulação das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica; boas condições físicas em todas as escolas e JI do Agrupamento, com execução da EB1 X; motivação do pessoal Docente e não Docente para ultrapassar problemas e constrangimentos; capacidade e proatividade do Agrupamento no desenvolvimento de iniciativas- como a adesão a projetos do Ministério da Educação e outros; parcerias estabelecidas pelo Agrupamento ao nível da autarquia, instituições locais, instituições de ensino superior e associações culturais e recreativas da freguesia.

Para corroborar o que anteriormente inferimos e, no que diz respeito às metas educativas, parece-nos importante mencionar as que dizem respeito à Educação Pré-Escolar, tendo em conta a centralidade deste nível de ensino no nosso estudo, e que estão relacionadas com a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos níveis cívicos dos alunos, a saber:

1. Na sua função educativa, manter o nível de desenvolvimento em todas as crianças;

2. Na sua função social, manter o grau de satisfação das crianças e dos pais/EE;

3. Na sua função preventiva, identificar precocemente, as crianças que apresentam maiores dificuldades e /ou “handicaps” socioculturais para através de um trabalho complementar e compensatório, as ajudar a disporem das mesmas oportunidades na etapa seguinte;

4. Estabelecer relações recíprocas com as famílias/comunidades, trabalhando com elas a importância da frequência no JI, traduzida na assiduidade e pontualidade destas e na redução do número de desistências.

Os elementos anteriormente descritos pretendem dar uma visão da realidade vivida por este Agrupamento.

A3- O Agrupamento: Formação Docente

No PE do triénio de 2002 a 2005 intitulado “ Construir a Escola do século XXI Comunicando”, encontramos referência à “conceção de escola como instituição aprendente (...) e, num quadro de autonomia, pressupõe a existência de dispositivos e dinâmicas formativas, proporcionando aos seus membros um ambiente de trabalho formativo”. (PE, 2002/ 2005: 89)

Referenciam a investigação-ação como uma aposta do agrupamento orientada:

“...por princípios colaborativos, em que a partilha de experiências e a reflexão crítica se convertem em comprometimento e responsabilidades partilhadas assumidas pelo grupo como um todo e por cada elemento em particular. Desempenhando os amigos críticos o papel de facilitadores da aprendizagem, devendo ser promotores do trabalho cooperativo, de clima indutor de desenvolvimento, onde se partilham experiências, proporcionando o apoio e os recursos necessários à implicação e desenvolvimento do projeto.”

E fazem ainda referência à formação de docentes, realizada em “encontros orientados pelos professores/ educadores do Agrupamento para troca de experiências”. (PE, 2002/ 2005: 89)

Referem ainda que, no âmbito da Formação docente e não docente, o Agrupamento envolverá entidades como a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, através do projeto TEIAS, a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF), a Associação de Professores Ensinar e Investigar e o Centro de Formação da associação de escolas do concelho. No triénio seguinte de 2005 a 2008, o PE “ O Projeto Educativo em campo ...para Campo”, o agrupamento manteve a intenção de realizar protocolos com as entidades anteriormente referidas, no âmbito da formação centrada na escola, comprometendo-se a, anualmente, elaborar o seu plano de formação e apresentá-lo ao Centro de Formação.

No PE que contemplou os anos de 2008 a 2011, faz-se referência a uma escola como Comunidade Educativa, que aposta num modelo de professor/educador reflexivo e crítico junto dos seus pares, criando oportunidades de desenvolvimento profissional e momentos de reflexão partilhada e comprometida no sentido de questionar as suas práticas e, em conjunto, propor respostas para os desafios diários. (PE, 2008 a 2011: 31) Um dos objetivos elencados pelo agrupamento é garantir a formação contínua e permanente dos agentes educativos. Assim, são apontados como eixos estruturantes da formação contínua: a formação baseada na investigação-ação e a investigação colaborativa como estratégia para promover o conhecimento; dinâmicas de formação coletivas com origem nos professores e nas escolas, que conduzam ao desenvolvimento de trabalhos coletivos e simultaneamente integrem projetos individuais; desenvolvimento de projetos de formação em rede, a fim de promover o trabalho de articulação entre educadores e professores das escolas/JI do Agrupamento. Para tal, recorreu às assessorias externas já referenciadas e continuou a apresentar o plano de formação ao Centro de Formação.

O último PE elaborado pelo Agrupamento de Escolas destina-se ao triénio de 2011/2014, reforça as mesmas intenções do anterior PE, no que diz respeito

ao modelo de formação adotado para promover o saber e o conhecimento, com dinâmicas coletivas (grupos de auto e hetero formação, grupos de estudo, oficinas de formação...). Refere-se, novamente, o recurso ao desenvolvimento de projetos de formação em rede, e o recurso a assessorias externas nomeadamente a ESEPF, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e a Universidade Católica, para que estas colaborem com o Agrupamento e com os seus membros na reflexão das situações e na tomada de decisões. Recorrem, também, à formação contínua disponibilizada pelo Centro de Formação e outras entidades formativas, nomeadamente o Ministério da Educação. (PE, 2011/2014)

De salientar, que o agrupamento, no seu Plano Anual de Atividades (PAA) (2011/2012), comprometeu-se, como estratégia de ação, a promover a formação de professores, a dinamizar a formação em contexto de trabalho, visando o aprofundamento de métodos de ensino e de aprendizagem, em colaboração com os investigadores.

A4- Organização Pedagógica

Neste ponto, iremos definir e explicitar a ação de algumas estruturas pedagógicas do Agrupamento onde incidiu a nossa investigação, pois aparecerão referenciadas ao longo deste capítulo. Os dados aqui apresentados foram recolhidos no Regulamento Interno (RI) (2009/2012) do Agrupamento.

Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica:

Definição

1. “As estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica, têm em vista o desenvolvimento do projeto educativo, colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho docente” (RI 2009/2012: 19)

Composição

As estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica são constituídas pelos:

1. “Departamentos curriculares da educação pré-escolar e do 1º, 2º e 3º ciclo e secundário;
2. Conselhos de docentes titulares de turma por anos de escolaridade/ conselho dos coordenadores de ano, no 1º ciclo, e os conselhos de diretores de turma, no 2º, 3º, ciclo e secundário;
3. Educadores de infância na educação pré-escolar, os professores titulares de turma no 1º ciclo e os conselhos de turma no 2º, 3º ciclo e secundário.” (RI 2009/2012: 19)

Competências dos Departamentos Curriculares

1. “Planificar e adequar à realidade do Agrupamento a aplicação do currículo/ orientações curriculares estabelecidos a nível nacional;
2. Aferição anual das metas educativas do projeto educativo e das metas da disciplina;
3. Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didáticas específicas das disciplinas/ áreas curriculares /áreas de conteúdo;
4. Elaborar propostas curriculares diversificadas em função da especificidade de cada grupo etário (...);
5. Assegurar, de forma articulada com as outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do agrupamento (...);
6. Analisar a oportunidade de adoção de medidas de gestão flexível do currículo e de outras medidas destinada a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
7. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de atuação nos domínios de aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento global das crianças/alunos (...);
8. Identificar necessidades de formação dos docentes;

9. Analisar e refletir sobre as práticas educativas/curriculares e o seu contexto.” (RI 2009/2012: 19-20)

Funcionamento

Os Departamentos Curriculares reúnem mensalmente, mas sempre que necessário procedem a reuniões extraordinárias.

Coordenadores de Departamento

Competências

Compete ao coordenador de departamento curricular:

1. “Representar o respetivo Departamento Curricular no Conselho Pedagógico atuando como portador de informação entre este órgão e os docentes que representa;

2. Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;

3. Promover a articulação com outras estruturas de coordenação educativa (...);

4. Propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;

5. Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores do Agrupamento (...);

6. Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

7. Apresentar ao Diretor um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.” (RI 2009/2012: 19-20)

B)- Dimensões de análise

Nesta alínea são apresentados e analisados os dados recolhidos, durante esta investigação.

B1- Definição das Categorias

Categorias	Definição das Categorias
Representações da Formação contínua (RFC).	Unidades de registo que reflitam as representações das educadoras relativamente ao que é a formação profissional e os seus principais propósitos, realçando as suas principais ideias sobre o assunto, a sua utilidade, aspetos negativos e positivos, bem como o balanço do esforço formativo do Agrupamento.
Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF)	Unidades de sentido que reflitam as representações e a implicação das educadoras face ao Diagnóstico de Necessidades de Formação, destacando a importância que lhes atribuem, a sua opinião face às metodologias e instrumentos utilizados para o DNF, as limitações e pontos fortes face ao modo como se realiza o DNF, a forma como é estruturado, os elementos que nele constam e o modo como é realizada a transição do DNF para o Planeamento da Formação (Quem, Como, e Quando o faz).
Planeamento da Formação (PF)	Unidades de sentido que ilustrem as representações e a implicação das educadoras face ao PF, realçando quem o faz, como o faz e quando o faz, se está

	definido num documento estruturado e os elementos que nele constam, se é discutido por todos e realizado tendo em consideração as necessidades elencadas no DNF e as opiniões das educadoras face à qualidade de PF.
Execução da Formação (EF)	Unidades de sentido representativas da opinião das educadoras face às principais formas de organização da formação utilizadas no Agrupamento, destacando se é em sala, se é formal ou menos formal, as ideias que têm sobre a formação no Agrupamento, os aspetos positivos e aspetos negativos, a sua familiaridade com o e-learning e se comunicam à distância.
Avaliação da Formação (AF)	Unidades de sentido demonstrativas das representações das educadoras face à Avaliação da Formação, revelando como fazem, quem faz, quando faz e para quê, se é um documento estruturado, a importância atribuída pelas educadoras à AF, as opiniões relativamente ao modo como deveria ser avaliada, as opiniões face à forma de avaliação estruturada no Agrupamento, se acham que há um esforço de reflexão sobre todo o ciclo e se um ciclo formativo pode alimentar o seguinte.

Quadro 1 - Identificação e descrição das categorias em estudo.

B1.1 Categoria Representações da Formação contínua (RFC).

B1.1.1 Subcategorias:

- Representações da formação Contínua a nível Individual (RFCI)
- Representações da Formação Contínua a nível Organizacional (RFCO)
- Representações da Formação Contínua e os seus Contributos (RFCC)
- Representações da Formação Contínua e os seus Obstáculos (RFCOb)

No que diz respeito às representações da formação contínua, parece-nos consensual, desde as entrevistas ao focus group, que a entendem como uma necessidade indispensável para uma organização que pretende inovar, e se quer preparada para encarar os problemas de uma verdadeira realidade educativa, pois entendem que a formação com os seus

“ (...) princípios pedagógicos apontam para a construção de mudanças individuais e coletivas que possibilitam a passagem de uma cultura profissional individualista para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional e um território criativo e inovador.” (Elemento da Direção (E1)).

Por outro lado, entendem que “o propósito primeiro da formação é a aquisição de conhecimento e de competências” (E1), entendendo que só se operam mudanças na organização quando se atende em “(...) determinados momentos às necessidades de formação individuais” (E1), permitindo também a cada profissional de educação, através de “(...) uma atualização de conhecimentos, saberes, competências (...), acompanhar a evolução das mesmas” (Elemento da Coordenação (E2)).

A opinião dos participantes converge quando referem que a formação a nível individual é necessária. Mencionam, também, que se encontra definido no estatuto de carreira docente como “(...) a necessidade do desenvolvimento profissional que se articula com a formação (...) (E2), e que toda a carga investigativa e avaliativa que lhe serve de suporte faz “(...) aumentar as competências individuais (...) e a motivação para o desempenho das funções”(E1).

No discurso das educadoras está patente uma percepção de formação mais centrada no individuo, através da qual a organização melhora como consequência do desenvolvimento individual.

O Agrupamento, enquanto organização, delineou um modelo de formação que visa o desenvolvimento institucional como um todo, referindo-o como um processo “ (...) centrado no desenvolvimento organizacional” (E1), e usando como referência para a elaboração do seu plano de formação as necessidades e fragilidades elencadas no PE, em concordância com os objetivos estabelecidos em prol do desenvolvimento organizacional.

A formação parece encontrar-se, neste Agrupamento, ao serviço da “(...)atualização contínua (...) (Educadora Focus Group 1 (EFG1)),do ato de “(...) refletir e pensar sobre as coisas”(...) (EFG1), de “(...)questionar procedimentos (...) (EFG1), e da inovação da ação educativa (EFG1). A formação está implicada nesta organização como “(...)um processo dinâmico de mudança, reflexão, investigação e de abertura à inovação- saber e conhecimento” (E2)

Este Agrupamento assume uma conceção de “Escola Aprendiz”, olham a escola como um “(...) espaço formativo” (EFG1). E pretendem desenvolver formação centrada nos contextos de trabalho (E1), visando o desenvolvimento institucional e alicerçada nas mudanças que se querem implementar. Como estratégia para promover o saber e o conhecimento, recorrem à investigação-ação e a investigação colaborativa (E1), promovendo a passagem de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa.

Esta forma de encarar a formação de professores é vista como uma “(...) estratégia fundamental para a criação de uma atitude aberta à inovação e à mudança (...)” (E1), já que é aos docentes que compete, em primeira instância, adotar decisões seguras, conscientes e fundamentadas, beneficiando diretamente o ensino e a aprendizagem.

Os intervenientes referiram os contributos da formação contínua, para todos os níveis hierárquicos, desde o elemento da direção, da coordenação às educadoras. Todos estão em concordância quanto às mais-valias da formação para educadores e, em consequência, para o Agrupamento.

O elemento da Direção e a Coordenadora revelam uma perspetiva de formação mais centrada na Organização. No entanto, reconhecem o fato da formação de professores ter um papel muito importante na configuração do

desenvolvimento profissional docente, ao nível da cultura profissional no seio dos professores e ao nível da cultura organizacional no seio das escolas, quando se trabalha com mecanismos que integram a investigação, formação e inovação. (E1) No seu discurso, demonstraram conhecer as ambições das educadoras em relação à formação quando referem: “ na minha opinião, as educadoras que (...) trabalham neste Agrupamento entendem a formação contínua como um enriquecimento da sua prática educativa, valorizando o aprofundamento dos conhecimentos em áreas estruturantes do seu desempenho profissional.” (E1) e entendem a formação como “(...) fator decisivo para a transformação pessoal e profissional de todos os docentes, deste Agrupamento (...)” (E2) elevando o conhecimento e a inovação da ação educativa.

As educadoras demonstram estarem conscientes das constantes mutações que ocorrem no sistema educativo, talvez por isso referem com alguma frequência as palavras atualização, mudança e inovação. Sentem que lhes exigem cada vez mais transformações e que, para isso, “(...)tem que haver obrigatoriamente formação (...)” (EFG1), e desejam que seja “(...) um processo dinâmico que nos leve à mudança” (EFG1), referindo a mudança como um contributo de realce da formação, referindo que:

“a educação como sabe, é um campo muito vasto que está em constante mudança e com novas perspetivas, novas metodologias, novos processos de aprendizagem que o profissional deve acompanhar, a formação é o caminho para(...), ou em princípio deverá ser para o conseguir.” (EFG1)

“(...) a formação acho que ela serve exatamente (...) para esta mudança que nós queremos, esta passagem individualista para uma cultura colaborativa (...)” (EFG1)

É numa perspetiva de investigação do tipo colaborativo que parecem desenvolver a sua intervenção, envolvendo os educadores de forma informada e aprofundada, naquilo que são os seus contextos de ação. Acreditam que o trabalho colaborativo, por si só, não trará melhoria, afirmando ser necessário sustentar-se em referentes com alguma intencionalidade investigativa, para

que os momentos de partilha e reflexão se tornem em momentos de formação referindo:

“ (...) eu adiciono aquilo que se chama trabalho colaborativo, o trabalho de reflexão entre pares dentro da escola, eu adiciono sempre uma componente de investigação, de formação e de inovação, (...) são estes dispositivos que vão fazer com que haja uma melhoria (...) de conhecimentos.” (EFG1)

“ (...) mas também se pode transformar em formação se nessa partilha de experiências, essa reflexão sobre as nossas práticas nós conseguirmos integrar dispositivos como a investigação (...) (Educadora Focus Group 2 (EFG2)).

Referem de importância para o Agrupamento que a filosofia partilha/reflexão seja totalmente implementada ao nível de todos os Departamentos, pois entendem-na como uma forma de facilmente todos acederem à formação entre pares.

Esta forma de perspetivar a formação faz com que passem de uma perspetiva de gestão quer dentro da sala de aula, quer a nível organizacional, para “(...) uma outra perspetiva, outra visão de liderança dentro da escola (...)” (EFG1)

Quando se referem à formação ao nível do departamento, parece-nos unânime que a encaram como uma mais-valia para o enriquecimento das práticas educativas, provocadora de crescimento ao nível pessoal e profissional de cada elemento e do grupo. Referem, como vantagens, o fato de serem menos formais, e por irem ao encontro das suas necessidades, o que faz com que se sintam motivadas. Referindo, concretamente, que é ótimo encarar a formação não como promotora de créditos, mas como sendo capaz de colmatar necessidades.

Para além da referência a todos os aspetos perentoriamente positivos que partilharam connosco, fica também a consciência de que, para estes profissionais de educação, ainda existe um caminho a percorrer com obstáculos a ultrapassar, no campo da formação de professores, na maioria das vezes dificuldades externas que se refletem internamente no Agrupamento, nomeadamente:

“(…) a inexistência de um plano de formação, organizado e financiado, articulado com as metas definidas no PE, nomeadamente ao nível da operacionalização do atual desenho curricular para a Educação Pré-Escolar do Agrupamento.” (E1)

“(…) não temos a formação necessária à implementação das metas definidas no PE, para a Educação Pré-Escolar.” (E2)

“(…) o centro de formação não nos dar possibilidade de formação com outras pessoas, com outro tipo de formação. (EFG1)

“(…) se calhar agora estava a precisar de fazer outra, porque há coisas sempre novas, mas é caro (…) (EFG2)

Desejam mais formação pelos centros de formação, mas que corresponda às necessidades efetivas dos profissionais e das organizações, pois relembram negativamente as ofertas de formação, que se assemelhavam a um catálogo, que pouco ou nada satisfaziam as necessidades dos Agrupamentos e dos grupos de educadoras. Há, portanto, uma importante base de trabalho, pois há consenso na teoria, quanto à importância de uma formação direcionada, mas é importante clarificar que a formação deve, sobretudo, servir propósitos organizacionais.

B.1.2) Categoria-Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF)

No Agrupamento, em que realizamos a investigação, parece-nos estar enraizada a necessidade de formação, embora o diagnóstico, não seja sustentado por um processo avaliativo.

Afirmam promover a “(…) formação centrada nos contextos de trabalho com referência para a identificação e questionamento dos problemas e para a construção de soluções a nível local (E1) e admitem que a formação serve para responder às necessidades individuais dos professores e necessidades do Agrupamento. (PE 2011/2014)

Quem faz o DNF?

O levantamento das necessidades é realizado pela Direção do Agrupamento, com o parecer do Conselho Pedagógico, com base nas necessidades individuais e de grupo, realizadas ao nível dos Departamentos Curriculares através dos coordenadores que fazem o levantamento junto dos seus pares (E1 e E2), partindo de uma reflexão do Departamento. (EFG2)

Como faz o DNF?

O DNF é feito verbalmente em sede de Departamento, e registado em ata e a Direção tenta colmatar essas necessidades (EFG1), fazem uma “(...) aferição das necessidades internas” (EFG2), em conversa e partilha entre pares. Afirmam que os “(...) encontros formativos que fomos fazendo partiram daquilo que foram as nossas necessidades elencadas no nosso departamento” (EFG2), consideram pensar as necessidades de formação em consonância com o Projeto Educativo. (E2)

Admitem fazê-lo de uma forma um pouco intuitiva, motivado pela curiosidade, interesse e associada à necessidade de alcançar mais conhecimentos numa determinada área. (EFG1 e EFG2). Referem ainda o facto de nunca terem “(...) utilizado nenhum instrumento de recolha de necessidades formalizado, é apenas uma auscultação verbal nos departamentos curriculares.” (E2), mas apesar desta forma intuitiva consideram que “(...) foi resultando.” (EFG1)

Não há ligação entre as necessidades de formação e objetivos individuais, de Departamento ou mesmo de Agrupamento e PE. Pode até dar-se o caso de essa ligação existir, mas é implícita e não estruturada.

Quando se faz o DNF?

O DNF é realizado em “(...) reunião que é de docentes de partilha, em que partilhamos as nossas dificuldades”(EFG2) e “(...) de 3 em 3 anos era aprovado um plano de formação.” (E2)

Durante a leitura interpretativa dos discursos, foi perentória a crescente valorização que este grupo de educadoras foi atribuindo ao DNF, como uma

mais-valia para o crescimento da sua organização, acabando mesmo por identificar em que aspetos este poderia vir a ser útil no futuro, nomeadamente ao nível da concretização do PE, do Desenho Curricular, conhecer as necessidades individuais de cada educador, como a chave para alcançar determinados resultados e encarar desafios, admitem que:

“provavelmente, faria sentido, agora no início de um novo triénio-2011/2014, com base nos documentos orientadores do Agrupamento, elaborar-se um DNF que contemplasse, as formas de planeamento e as formas de avaliação” (E1)

“(…) acho que não basta dizer que precisamos de formação ao nível do desenho curricular”. (EFG1)

“induzimos a necessidade, mas sem chegar às dificuldades que cada educador tinha acerca dos modelos curriculares.” (EFG1)

“(…) faz sentido tendo em conta as nossas necessidades e tendo em conta os nossos desafios (…) através de um questionário ou se é através de uma entrevista (…) fazer um tipo de levantamento de necessidades de formação que nós nunca fizemos.” (EFG1)

Concordam que, ao nível do DNF, o Agrupamento poderia ir mais longe, “(…) não acho desinteressante registar de uma forma mais formal (…) como motivo de reflexão, de investigação de formação pessoal.” (EFG1), “nós podemos melhorar (…)” (EFG2)

B1.3) Categoria-Planeamento da Formação (PF)

Quem faz o Planeamento da Formação?

“No passado recente, o Centro de Formação organizava logisticamente (…) a formação solicitada pelas escolas, de acordo com as necessidades inventariadas (…) (E2) em sede de Agrupamento.

Neste momento, o planeamento da formação fica entregue às estruturas pedagógicas do Agrupamento, em que o órgão de gestão responsável é a Direção com a apreciação do Conselho Pedagógico. (E2)

Nas formações realizadas por elementos do corpo pedagógico, as responsabilidades de planeamento ficam sob a sua alçada, demonstrando alguma partilha com os restantes elementos, “nós dizíamos que formação queríamos, que conteúdos queríamos. (...)” (EFG1) Embora, na maioria das vezes, admitam ser um trabalho solitário realizado pelo responsável em dinamizar determinada formação entre pares.

Como se faz o Planeamento da Formação?

O planeamento é realizado “ (...) através do trabalho colaborativo na procura de soluções e estratégias/análise e superação dos problemas reais, mobilizando novos conhecimentos, no sentido da melhoria.” (E1)

As educadoras consideram que este tem por base as necessidades elencadas por elas, embora admitam que não é partilhado pelo responsável da formação, admitindo que poderia ter sido realizado de outra forma como “(...) delinear os objetivos que se pretendia com aquela formação, qual era a metodologia a usar (...) que resultados pretendíamos atingir com aquela formação, todos esses passos ela não partilhou connosco (...)” (EFG1)

Consideram que, em sede de planeamento, as suas opiniões são contempladas, mas que depois não é partilhado. (EFG2)

No que diz respeito ao planeamento, a forma como o fazem, como o entendem e a importância que lhe atribuem ficou pouco clara. Ficou sim claro que não atinge importância estratégica para a definição e estruturação de um projeto formativo, impulsionador de mudança operando o conhecimento técnico e científico.

Sem um planeamento bem estruturado não se saberá se os objetivos foram atingidos, se os recursos foram bem utilizados, e quais as possíveis mudanças a operarem em futuras situações formativas.

A inexistência do planeamento será demonstrativo que, ao nível do DNF, também muito terá ficado por fazer, o que irá refletir escassas possibilidades de avaliar a formação.

Ao encararmos o planeamento como uma estratégia de ação, contemplando as finalidades e as orientações de resultados e apresentando

indicadores que permitam as análises comparativas entre o antes e o pós formação, será possível identificar as reais mudanças que uma determinada formação operou.

Quando se faz o Planeamento da Formação?

Anualmente, e de acordo com o Plano de Atividades, era apresentado um planeamento de formação ao Centro de Formação.

Atualmente, são apresentadas no PE, ou seja por triénios, os eixos estruturantes da formação de docentes, e anualmente, no PAA, estão definidas apenas as áreas da formação/temáticas.

Realçam a importância de num futuro próximo tornar o planeamento da formação, num “(...) processo sistemático, planeado e avaliado”, pois que nem sempre a organização da formação decorreu da melhor forma.” (E1), apresentam como justificação para esta fragilidade as regras da formação contínua que formatam os procedimentos das escolas.

Admitem que, no último triénio 2008/2011, a formação de professores, também como resposta às necessidades do Agrupamento, não foi planeada da melhor forma.” (E1)

Demonstram uma vontade de mudança ao nível do planeamento da formação, no sentido em que nele passem a estar contempladas as suas reais necessidades, a metodologia a utilizar e os objetivos que pretendem atingir com determinada formação. Referem que o planeamento:

“seria conveniente que existisse, tal como no passado tivemos, um plano de formação que ajudasse as educadoras a aprofundar e a operacionalizar o atual desenho curricular da Educação Pré-Escolar, articulando este, com as Orientações Curriculares e as Metas do PE.” (E2)

Apresentam-se como um Agrupamento bastante coerente e capaz de realizar um planeamento da formação que conduza “(...) a resultados mesmo positivos ao nível do desenvolvimento individual de cada uma e ao nível do grupo de profissionais.” (EFG1)

B1.4) Categoria-Execução da Formação

“(…) a formação neste Agrupamento resultou da vivência de situações formais e informais do dia-a-dia das escolas que se articularam no tempo e no espaço e que, a partir da reflexão e reconstrução das mesmas, acabaram por constituir momentos ricos de formação.” (E1)

É unânime que as modalidades de formação deste Agrupamento se baseiam na investigação-ação (PE 2011/2014) e orientam-se por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho. Elegem a formação que rompe com “(…)as tradicionais lógicas de formação transmissiva.” (E1)

Acreditam que a formação centrada nos contextos de trabalho pode ser uma mais-valia, pois através dela são capazes de “(…) identificar, questionar, refletir e encontrar soluções que impliquem princípios colaborativos caracterizados pela partilha de experiências, pela reflexão crítica entre pares, tais como, grupos de estudo, círculos de estudo, oficinas de formação, etc.”(E2). Entendidas pelo Agrupamento como dinâmicas de formação coletivas. (PE 2011/2014)

O tipo de formação predominante no Agrupamento é a formação entre pares no contexto de trabalho, de acordo com seu PE e com os testemunhos recolhidos:

“(…)no Departamento da Educação Pré-Escolar: neste ano letivo, integrado no plano de trabalho do Departamento, está a decorrer encontros de formação, envolvendo os próprios recursos / docentes com formação na área (durante o 1º período elaborou-se o atual desenho curricular, no 2º período dinamizou-se um encontro sobre os instrumentos do MEM e um outro sobre redes curriculares. Para o 3º período está previsto mais um encontro sobre redes e teias curriculares e outro sobre dança no JI).” (E1)

Está também em curso o desenvolvimento de projetos de formação em rede, que visa promover o trabalho de articulação entre os educadores e os professores das escolas/ JI do agrupamento. (PE 2011/2014)

“(…)o Agrupamento tem vindo a promover alguns encontros de formação no âmbito do Modelo Curricular MEM, Gestão Curricular e Planificação da Ação Educativa, tendo estes dois últimos decorrido nas reuniões do Conselho de Docentes, recorrendo à formação especializada das educadoras em exercício de funções no Agrupamento com o apoio de instituições de ensino superior.” (E2)

Estão, assim, a decorrer, no presente ano letivo, dinâmicas formativas que têm sido caracterizadas pela partilha entre pares e pelo trabalho colaborativo.

De salientar que “a formação em contexto decorre em tempos de trabalho da componente não letiva.” (EFG2) Estão estipuladas “(...)no nosso plano de trabalho do departamento, reuniões próprias ao nível do conselho de docentes para partilha de experiências no sentido formativo(...)” (EFG1)

Seguem alguns exemplos ilustrativos de como as educadoras definem a sua execução da formação:

“ (...) Grupos cooperativos e de investigação e a maior parte das vezes era à distância (...)”(EFG2)

“Formação transversal porque toda a gente dá um bocadinho do seu saber(...)” (EFG2)

“Partilha de saberes” (EFG1)

“Grupo de partilha” (EFG2)

“Encontros formativos direcionados à prática” (EFG2)

“Momentos informais de enriquecimento” (EFG2)

“Formação em contexto de trabalho e é no seio da escola, na partilha entre pares.” (EFG1)

Admitem que a sua Formação realizada é presencial- Formação em Contexto de trabalho, e que nunca utilizaram qualquer forma de e-learning.

B1.5) Avaliação da Formação

Em relação à avaliação da Formação, admitem que esta nunca foi organizada segundo um modelo teórico e estruturado. Quando lhes pedimos que considerem a avaliação da formação, recordam o que de melhor as formações trouxeram para o Agrupamento e para o desenvolvimento das práticas educativas. Inferindo que a formação “(...) possibilitou aos docentes descobrir formas e procedimentos de trabalho de grupo, entre os docentes e em parceria com as instituições locais; permitiu otimizar e reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho (...).”E1

Enquanto efeitos na mudança organizacional, realçam o contributo positivo, pelas melhorias apresentadas em função dos objetivos definidos, identificando

a melhoria dos resultados dos alunos, do trabalho colaborativo do pessoal docente e não docente, pela implementação da dinâmica que agora existe nesta organização. Afirmando que:

“Até 2008, pelos documentos produzidos, podemos inferir (...) que a formação efetuada contribuiu para a elaboração e implementação dos documentos orientadores do Agrupamento” “(...)salientando-se como evidências a melhoria expressa na elaboração dos seus Projetos Curriculares de Grupo.” (E1)

“ (...) ajudou na organização e conhecimento do trabalho a realizar nas estruturas pedagógicas, numa estrutura de Agrupamento e na dinamização de projetos como a dinamização das bibliotecas escolares, o PNL, o Plano da Matemática.” (E1)

“ (...) permitiu-nos trabalhar com base numa cultura profissional colaborativa(...)”(E2)

A formação contribui assim para que as educadoras sentissem mais fundamentada a sua intencionalidade educativa, e uma manifesta melhoria na elaboração dos Projetos Curriculares de Grupo. Referindo:

“ (...) eu que leio os projetos curriculares todos eu vejo este crescimento por parte dos educadores, não tem nada haver, e se nós tivéssemos que fazer uma avaliação da formação, e precisasse-mos de evidências, era pegar num projeto curricular de agora e compará-lo com um de há 3 anos, e tudo isto que se vai trabalhando enquanto formação dentro do próprio departamento começa a surgir nos próprio documentos neste caso no PE.” (EFG1)

As educadoras salientam a influência positiva que as formações fazem surtir nas suas práticas educativas, “ (...) foi um sucesso nos grupos e (...) tem sido uma mais-valia para a sua prática (...) ”EFG1

Quem Avalia?

Nas formações disponibilizadas pelo Centro de Formação era este que avaliava considerando avaliação/efeitos diretos de cada uma das ações, integrando a avaliação dos formandos e dos formadores, “(...)nunca foi devolvida ao Agrupamento” (E1)

No Agrupamento não têm definido quem avalia a formação.

Como Avalia?

A avaliação das formações acreditadas era então realizada através de um trabalho individual de acordo com a temática da formação e o preenchimento de questionários de satisfação quanto aos conteúdos, aos formadores, à pertinência da formação. (E2) Nesses documentos referem estar patente, para além do já mencionado, sugestões de melhoramento.

A avaliação no Agrupamento é feita oralmente, “Sempre feita oralmente” (EFG2), através de opiniões, e por percepções “(...)a gente vai pelas salas e vê o reflexo destas formações.(...)”(EFG1) Admitem não avaliar de uma “forma estruturada e intencional” (EFG 1)

Quando Avalia?

A avaliação não tem momentos definidos e pensados para o efeito. Referem ir dando o feedback à colega formadora para que, se possível, faça referência a algum tema específico, que permita colmatar alguma dificuldade que lhes tenha surgido nos intervalos das sessões formativas.

Admitem a ausência da avaliação ao longo da formação “(...)eu não sinto que durante este ciclo de formação nós interiorizemos esse sentido de avaliação continua.” (EFG1) E referiram-no como importante e passível de se tornar real. Consideram que “a avaliação deve ser pensada logo aquando da planificação, (...) que identificar logo como vamos avaliar, (...) tanto pode ser no início e depois no final, e se calhar ao longo da formação.” (EFG1)

Para quê Avaliar?

Pareceu-nos unânime para todas que a avaliação da formação é um processo importante e que tem, sem dúvida, que ser considerado numa formação. Referem como exemplos que ao avaliarmos uma determinada formação uma outra pode surgir, (...) para ir de encontro com as dúvidas que ficaram da anterior formação.” (EFG2)

Referem que tal situação já aconteceu no Departamento na formação entre pares, mas nunca o tinham pensado desta forma “(...)foi com base nessa avaliação que depois pedimos à colega, para nos dar mais formação.” (EFG1) “Nós vamos refletindo e falando sobre aquilo que estávamos a aprender, e no fim colocamos outros momentos que gostaríamos de ver discutidos dentro da mesma formação.” (EFG2)

Sem avaliar, admitem não conseguir saber concretamente se a formação resultou ou não, nem “o que precisamos a seguir e o que não precisamos.” (EFG2) Os comentários vão no sentido de uma avaliação para a melhoria.

C)- Principais Conclusões e Propostas de Melhoria

Em jeito de balanço final, julgamos pertinente começar por recordar os objetivos que orientaram todo o trabalho desenvolvido neste Agrupamento:

I. Melhorar as estratégias de gestão da formação ao nível dos supervisores:

- Contribuir para um maior consenso ao nível dos supervisores, sobre gestão da Formação;

- Contribuir para o processo em curso sobre o papel do supervisor;

- Contribuir para um consenso ao nível do diagnóstico de necessidades de formação;

- Contribuir para um consenso ao nível do planeamento da formação;

- Contribuir para um consenso da execução/implementação da formação;

- Contribuir para um consenso ao nível da avaliação da formação;

- Identificar pontos fortes e a rever na gestão da formação;

- Reforçar a consciência já existente no agrupamento da formação ao serviço da melhoria da instituição educativa

- Contribuir para as condições de uma organização aprendente.

II. Apresentar proposta de melhoria.

Consideramos, que de uma forma geral, que os objetivos propostos foram atingidos, tal como procuraremos demonstrar pelas conclusões que a seguir apresentaremos.

A formação de professores é um dos campos da investigação educativa em evidente expansão, o que comprova o seu reconhecimento como um fator determinante na obtenção de melhorias significativas do ensino. Pórlan e Rivero (1998, citado por Puig e Levy, 2001:270), afirmam que, “para desencadear processos de mudança significativos, que deixem marcas em todo o sistema, é necessário operar com estratégias complexas de mudança (...)”.

Para este Agrupamento, desde os órgãos superiores (direção, coordenação) aos docentes, é consensual que a formação contínua é uma necessidade primordial para a mudança, e acreditam na possibilidade de inovação da organização. É fundamental que as organizações se consciencializem de que a inovação é um processo muito mais complexo, do que à primeira vista parece, visto que “ a inovação implica (...) que ao processo de ruptura se siga a renovação da ação e estabilização da mudança operada (...)” (Roldão, 2000: 139). A inovação é entendida, pelo Agrupamento, como um elemento fulcral para conseguirem enfrentar os desafios institucionais, muitas vezes exigidos pelo exterior, como são os casos da Avaliação Externa das Escolas e Avaliação de Desempenho Docente.

Parece-nos fundamental que qualquer organização que queira subsistir e destacar-se positivamente face a todas estas rápidas, e por vezes, difusas reformas educativas impregnadas de exigências, tenha que desencadear internamente uma política de gestão da formação organizada, pautada por metodologias e práticas estruturadas e sistematizadas. Durante a nossa investigação, foi notória uma tensão entre duas perspetivas de formação. Uma centrada no indivíduo e outra centrada na organização, correspondendo, no essencial, a primeira perspetiva às educadoras e a segunda à Direção e à Coordenadora.

Para que a formação assuma a significância que dela se espera, é necessário que haja uma visão consensual da mesma. É neste âmbito que há ainda algum trabalho a realizar, no sentido de deixar claro que a formação deve, sobretudo, servir propósitos organizacionais, o que permitirá **reforçar a consciência já existente no agrupamento da formação ao serviço da melhoria da instituição educativa**. Este objetivo não foi atingido na sua plenitude, na nossa opinião só será alcançado quando neste agrupamento for implementada a modalidade de formação sugerida neste projeto de investigação. Reforçando-se assim o fato, de neste Agrupamento, se procurar que a formação promova mudanças individuais e coletivas que fomentem uma cultura colaborativa, em detrimento de uma cultura profissional individualista.

Assim, criar-se-á uma visão global da escola, enquanto uma organização aprendente.

Para que a organização se desenvolva de forma coerente e progressiva, é necessário que a gestão da formação seja estabelecida em estreita concordância com o que está estipulado no PE, tendo como referência que “O projeto educativo de escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino (...)”. É, portanto, num quadro mais global, balizado pelo projeto educativo de escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.” (Canário, 1995:15). A construção e avaliação do PE configura-se como um processo partilhado e assumido por todos os agentes educativos do Agrupamento, sendo entendido como uma peça fundamental, pela qual devem pautar a sua ação. Posto isto, o desafio “(...) para os responsáveis pela formação de professores/formadores de professores é, então, facilitar a comunicação entre os participantes e propiciar um clima de apoio que permita ao profissional conduzir o seu próprio projeto educativo.” (Roldão:2000:147)

A formação deve ser organizada tendo em linha de conta a Missão e Visão Estratégica do Agrupamento, em que são considerados os pontos fortes e as fragilidades do mesmo. Neste contexto, a autoavaliação (em curso no Agrupamento) poderá assumir um papel importante na identificação de necessidades de formação, e na avaliação da formação a curto e longo prazo. Com esta nossa sugestão será possível **identificar pontos fortes e a rever na gestão da formação.**

A Formação nesta organização é entendida como um processo dinâmico, proporcionador da atualização contínua, do ato de reflexão e de inovação da ação educativa. No entanto, existe uma discrepância entre essa percepção e a sua concretização. Será necessária a implementação de uma metodologia de investigação-ação do tipo colaborativo que procure realizar a sua formação, sendo a inovação entendida como finalidade da ação (Roldão: 2000) e, comprometendo-se, dessa forma, a envolver “(...) o profissional na compreensão aprofundada e intervenção informada sobre os seus contextos de actuação (...)” (Idem: 147), dessa forma **contribuir para as condições de**

uma organização aprendente. Sendo, para tal, necessário um exercício partilhado e mobilizador entre supervisor e supervisando, esta constatação permitirá **contribuir para o processo em curso, no Agrupamento, sobre o papel do supervisor.**

É num contexto de organização aprendente, “um espaço educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Nóvoa:1991:27) que afirmam regular a sua ação, desenvolvendo a formação em contexto, promotora do desenvolvimento institucional alicerçada, nas mudanças que querem implementar.

Na nossa investigação, foi possível **contribuir para um maior consenso ao nível dos supervisores, sobre gestão da formação**, devendo-se ao fato de supervisores e professores terem sido confrontados com outras formas de gestão da formação, de terem refletido sobre a forma como veem e praticam a formação, e de terem equacionado a possibilidade de o fazerem de outra forma, na busca de maior eficácia. Propomos que aliem a esta modalidade de formação metodologias e práticas que podem enriquecer o ciclo formativo e contribuir para o crescimento do Agrupamento. Tendo em conta que tão objetivamente sabem onde querem chegar, nós queremos contribuir para esse fim, explicitando um possível percurso, até lá, objetivamente pensado, organizado e avaliado.

Vamos agora sintetizar as principais conclusões deste estudo, bem como enunciar algumas recomendações que, no nosso entender, poderão contribuir para melhorar o processo de formação. A nossa intenção é que, através da nossa análise crítica, se equacionem medidas capazes de atenuar as fraquezas e se intensifiquem as forças e as oportunidades encontradas relativamente às diferentes fases do ciclo formativo.

Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF)

Nesta dimensão, foi possível concluir que, no Agrupamento, está patente a necessidade de formação, mas não de diagnóstico. A identificação de necessidades não é sustentada factualmente, sendo realizada com base em percepções de uma forma um pouco empírica, nem é avaliada por todos os

intervenientes. As necessidades são transmitidas verbalmente, e de uma forma que importa sistematizar e estruturar, tal como reconhecido pelos inquiridos.

Verificamos que fazem um diagnóstico em função da necessidade de obterem conhecimentos numa determinada área, mas sem necessariamente os relacionarem com problemas e situações organizacionais que importe resolver ou aproveitar. O diagnóstico dos problemas é concretizado com base numa listagem de preocupações que orientam a formação, mas que não estão explicitamente alinhadas com os objetivos do Agrupamento.

Durante a investigação, foi notória uma crescente valorização, por parte dos envolvidos, do DNF, consagrando-o como promotor da reflexão/investigação que tanto valorizam, o que permitiu **contribuir para uma consenso ao nível do DNF**. É nossa intenção que a realização do DNF faça com que o educador seja implicado no processo de formação, a formação seja adequada ao contexto e que o processo formativo traga melhorias para a prática educativa. Neste seguimento, sugeríamos que a formação se concretize alicerçada numa ligação formal e explícita a objetivos de departamento e/ou agrupamento. Desta forma, conseguir-se-á que o entendimento da formação, como algo útil para o desenvolvimento da organização, vá evoluindo dos documentos enquadradores, das afirmações e representações para as práticas.

É importante que todos entendam o DNF como a chave para o sucesso de um processo de formação. Através deste é possível detetar as necessidades individuais e/ou coletivas, sendo que ele determina a direção, para qual devem ser posicionados os esforços.

Para que os objetivos de formação sejam consequentes, sugerimos que a sua formulação seja mais cuidada, de modo a que se encontrem ligados ao funcionamento do departamento e aos propósitos estratégicos do mesmo. Desta forma, será garantido um maior alinhamento entre a cadeia de objetivos. Isto poderá significar que os próprios objetivos dos departamentos tenham de ser algo mais operacionalizados, garantindo a sua coerência com o Projeto Educativo.

Desta forma, criar-se-á uma dinâmica que permitirá compatibilizar e complementar, progressivamente, duas concepções de formação: a que visa desenvolver competências individuais e a que acha que a formação é para o desenvolvimento da organização.

Planeamento da Formação (PF)

No que diz respeito ao planeamento da formação, este foi inicialmente entendido como execução da Formação, contudo durante o decurso da própria investigação foi possível **contribuir para um consenso ao nível do planeamento de formação.**

Neste Agrupamento, que define claramente, e de forma consciente, as suas necessidades e metas, seria de suma importância investirem num planeamento de formação que aproxime mais a formação dos objetivos e visão estratégicos do Agrupamento.

Sugeríamos que comesçassem, como nos sugere Torres e Cortesão (citada por Gouveia 2010), por tentarem responder a três questões simples: Onde pretendemos chegar? Como lá chegamos? Como saberemos se lá chegamos?

Um planeamento estruturado, como já referenciado no corpo teórico do trabalho, será uma forma de realmente se conseguir alcançar a mudança organizacional desejada. Os intervenientes devem ser incluídos no processo, tendo, dessa forma, a percepção da mudança positiva que a formação lhes irá proporcionar e, por essa via, aumentando a sua motivação. Deve ser partilhado por todos para que o sintam como seu, e o perspetivem como necessário ao seu desenvolvimento profissional, bem como ao da organização, e não como uma imposição “burocrática” e “autoritária”.

Para melhor estruturarem o planeamento da formação, sugerimos as rubricas propostas por Boterf, ainda que ligeiramente adaptadas (1989) (citado por Gouveia 2010):

Identificação e descrição dos problemas a resolver ou das oportunidades a explorar;

Descrição dos resultados esperados com a formação (preferencialmente, sob a forma de indicadores organizacionais);

Definição dos critérios que permitam controlar o progresso realizado;

Caracterização das competências a desenvolver (os novos comportamentos profissionais esperados) e/ou dos objetivos pedagógicos da formação

Descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos...);

Custos e respetivo financiamento;

Descrição das estratégias e metodologias de controlo e de avaliação.

Execução da Formação (EF)

A formação neste Agrupamento resulta da vivência de situações maioritariamente informais, isto é, trocas de ideias e partilha de experiências individuais que, a partir da reflexão e reconstrução das mesmas, acabam por constituir momentos “ricos de formação.” (E1)

As modalidades de formação deste Agrupamento baseiam-se na investigação-ação e orientam-se por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, elegendo a formação em contexto de trabalho como a forma de organização da formação que mais os satisfaz. O que reflete a existência de **consenso ao nível da execução/implementação da formação**.

Acreditamos que a formação em contexto pode ser enriquecida se estruturada com base em objetivos mais explícitos, recorrendo a metodologias e práticas organizadas, mas que sejam, pensadas, vividas e avaliadas por todos. Desta forma, será fomentando o trabalho em equipa, a partilha e a reflexão individual e coletiva. Assim, o processo de formação terá mais significância, ao tornar-se um processo intrínseco de todos e para todos, e com sentidos e orientações mais claras e operacionais.

Sugerimos que coloquem ao seu serviço práticas de e-learning, como nos referencia Marc Rosenberg, permitindo que todos os atores do agrupamento estejam em constante comunicação e partilha.

Marc Rosenberg (2006) explica-nos o que vai para além do e-learning, abordando o pensamento mais atual, sobre como as organizações aprendem e

aplicam o que sabem, de forma a serem bem-sucedidas, analisando o papel cada vez mais importante que a tecnologia possui, entendendo-a não como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir um fim. O mesmo autor traça-nos um caminho claro, para o sucesso das organizações, onde se inclui o e-learning como disseminador de conhecimento, como um instrumento de gestão e ainda como um suporte ao desempenho, implementando uma estrutura que pode ser o motor, para uma verdadeira aprendizagem organizacional.

A disponibilidade dos novos meios tecnológicos faz com que, em muitas organizações, as novas tecnologias sejam vistas como uma panaceia para muitos dos problemas organizacionais, mas na verdade as novas tecnologias constituem uma ferramenta de aprendizagem organizacional, e não uma solução para todos os problemas. (Rosenberg, 2006)

A simples mudança da aprendizagem de sala de aula, para a aprendizagem online não garante uma maior ou melhor aprendizagem. Na verdade, quando usada inadequadamente a tecnologia pode ser um obstáculo dispendioso. No entanto, existem estratégias em que as tecnologias poderão assumir papéis ou funções importantes na aprendizagem, mas exigem uma visão para além das perspetivas de ensino tradicionais.

Segundo Rosenberg (2006), para que a aprendizagem acrescente valor ao desempenho, é necessário que na organização se façam cumprir 4 componentes:

“(...) (1) uma estrutura de aprendizagem e desempenho, (2) mudança de gestão e comunicação, (3) liderança, aprendizagem e desempenho, (4) um ambiente propício à aprendizagem e à melhoria do desempenho para o sucesso. Todos os quatro componentes são necessários para construir e manter uma organização inteligente.” (Idem:37)

Ignorar qualquer um dos componentes comprometerá o desempenho individual e organizacional. A tecnologia, quando usada apropriadamente, suporta-os, integrando-os num todo que é a organização.



Figura 5 - Diagrama representativo da interação dos quatro componentes a desenvolver/trabalhar numa organização inteligente. (Traduzido e adaptado de Rosenberg 2006: 57)

“Uma empresa inteligente começa com uma força de trabalho altamente produtiva, suportada por um ambiente de trabalho que promove a melhoria do desempenho. É uma organização em que o conhecimento é coletivamente, sistematicamente e eficientemente aplicado, melhorando(...) desempenho dos indivíduos e da organização.” (Rosenberg, 2006: 39)

Para os indivíduos estarem em constante melhoria e desenvolvimento, têm que estar em constante comunicação e partilha. As tecnologias poderão ser a chave para esse tipo de estratégia, permitindo uma aprendizagem contínua, numa abordagem sistemática e dinâmica.

Avaliação da Formação (AF)

Pelo que nos foi permitido saber, a avaliação da formação no Agrupamento não é realizada segundo um modelo teórico e estruturado. Mas, os intervenientes referiram-na como uma etapa importante e determinante para o sucesso da formação, o que nos permitiu **contribuir para um consenso ao nível da avaliação da formação.**

Tendo em conta a cultura avaliativa que se encontra em processo de desenvolvimento no Agrupamento, parece-nos inequívoco que seja dedicada mais importância à avaliação da formação, integrando e as conclusões dos vários esforços avaliativos. Senão, vejamos: ao definirem pontos fracos e fortes num plano de avaliação interna do agrupamento, podem, do mesmo passo, identificar eventuais necessidades de formação e, como o processo de autoavaliação é cíclico, monitorizar o impacto da formação a médio e longo prazo, contribuindo para estratégias de avaliação da formação mais integradas e consequentes.

Com base em recursos já existentes no Agrupamento, e tendo em conta o grau de estruturação do planeamento estratégico de que dispõem já, será possível, com alguma tranquilidade, implementar, mesmo que de forma adaptada, os 4 níveis de avaliação de Donald Kirkpatrick.

Nível 1- Reação/Satisfação – através deste, avalia-se a satisfação dos formandos, uma reação menos positiva dos intervenientes pode demonstrar pouca motivação por parte dos sujeitos, mas uma reação maioritariamente positiva não significa que tenha ocorrido aprendizagem. Esta é uma opinião recolhida a “quente” sobre a formação.

Nível 2- Aprendizagens- permitiria avaliar as alterações ocorridas ao nível, comportamental, atitudinal e das aprendizagens dos sujeitos, ou seja compreender se os intervenientes adquiriram conhecimentos, competências e atitudes desejadas.

Como já referi no corpo teórico do trabalho, a avaliação das aprendizagens significa procurar dar resposta a questões como: “Que conhecimentos foram adquiridos?

Que habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas?

Que atitudes foram modificadas?” (Kirkpatrick, 2010: 57)

Nível 3- Comportamento/ Transferência- verificaríamos se os sujeitos participantes na formação aplicam o que aprenderam durante a formação.

Em contexto de formação, a avaliação nível 2 e de nível 3 aproximam-se. Avaliamos em contexto de trabalho se aprendem e aplicam, de modo a que ambas as preocupações avaliativas sejam mantidas e tidas em conta, de forma

a garantir que os novos comportamentos são, de fato, resultantes, de aprendizagens realizadas e não apenas de mimetização de comportamentos.

Nível 4- Resultados/ impacte organizacional- avaliaríamos se o esforço formativo praticado por todos os intervenientes, durante um processo de formação, se refletia positivamente na vida do Agrupamento, ou seja se a formação permitiu atingir os objetivos organizacionais ou departamentais predefinidos. Se não for possível alinhar os objetivos da formação com os do agrupamento, sugere-se que, pelo menos, se procure avaliar se, ao nível do departamento, os indicadores (que importa saber quais são) melhoraram. No final da implementação de um plano de formação, importa perceber se as mudanças a nível organizacional foram reais, ou se será necessário reajustar o ciclo formativo ou mesmo iniciar outro processo de formação, capaz de responder às expectativas dos sujeitos e de toda a organização.

Esta investigação **criou consensos em relação às diferentes fases de um ciclo formativo (DNF, PF, EF e AF)** e induziu os educadores a refletirem acerca das suas práticas de formação, questionando, no seu contexto, a sua forma de atuar (na e sobre a formação) e reais consequências, que daí advêm, para a sua vida profissional e para toda uma organização. Alertando-os para o fato de que a forma como realizam o seu desenvolvimento profissional trará repercussões para a sua prática educativa e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento da organização onde se inserem.

Esta forma de encarar o processo de formação será promotora de oportunidades e criadora de experiências planeadas objetivamente, fomentando o crescimento e desenvolvimento do educador e do Agrupamento.

A aposta num processo participado por todos, aliado a estratégias e práticas claramente definidas, fará com que a mudança seja reconhecida pelos educadores como essencial e vantajosa, para si e para a escola, o que poderá conferir uma eventual diminuição da resistência à mudança, e uma solidificação da relação do supervisor com o professor, pertencendo ao primeiro a promoção deste tipo de formação, para que todos a reconheçam como sua.

Como proposta para uma investigação futura sugeríamos a implantação desta modalidade de formação, no Agrupamento em estudo.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO e TAVARES (1987), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Coimbra, Ed. Almedina.

ALARCÃO I. (2001), *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2000), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

ALARCÃO e TAVARES (2003), *Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*, Porto, Ed. Almedina.

ALARCÃO, I. (2005), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.

ALBARELLO, L. (1997), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Ed. Gradiva.

AMARAL, C. (2010), *Necessidades formativas de professores de redes municipais-Contribuições para a formação de professores crítico reflexivos*, S. Paulo, Cultura Académica Editora.

AMIGUINHO, A. (1992), *Viver a Formação Construir a Mudança, Estudo de caso baseado numa experiência de inovação- formação*, Lisboa, Educa.

BARBOSA, R. (2004), *Trajórias e Perspectivas da Formação de Educadores*, São Paulo, Ed. UNESP.

BARDIN, L., (1977). *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLENS, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAETANO, A. (2007), *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*, Lisboa, Livros Horizonte.

CAPUCHA, L. (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos- Guião prático*, Lisboa, ed. DGIDC.

CANÁRIO, R. (1995), *Gestão da Escola: Como elaborar o plano de formação?*, Lisboa, Editor: Instituto de Educação Educacional

CARVALHO, M. (2007), *Formação de Professores em Educação de Adultos*, Universidade de Santiago de Compostela.

CHANTRAINE- DEMAILLY, LISE (1997), *Os Professores e sua Formação*, 3º ed., Lisboa, publicações D.Quixote.

CORTESÃO, L.; TORRES, M. (1983), *Avaliação Pedagógica II- Perspetivas de sucesso*, (2º edição), Coleção Ser Professor, Porto, Porto Editora.

CORTESÃO, L., (1996), *Avaliação Formativa- que desafios?* (2º edição), Coleção Cadernos Pedagógicos, Porto, Asa.

CRAVEIRO, C. (2007), *Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Tese de Doutoramento, IEC- Universidade do Minho.

CRÓ, L. (1998), *A Formação Inicial e Contínua de Educadores/ professores: estratégias de intervenção*, Porto, Porto Editora.

CRUZ, J., (1998), *Formação Profissional em Portugal- Do Levantamento de Necessidades à Avaliação*, Lisboa, Edições Sílabo, Lda.

CUADRO, M. (2000), *Pensamiento e acción en la enseñanza de las ciências. Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 217-226.

DGEAC (2012), *Conhecer Melhor o Sistema ECVET- Perguntas e Respostas*, Lisboa, Educação e Cultura, Setembro de 2012 de <http://www.dgert.mtss.gov.pt/>

DGERT (Portaria nº633/2007 de 30 de Maio), *Competências da DGERT*, Setembro de 2012, de http://www.dgert.mtss.gov.pt/a_adgert_competencias.htm

ESTEBAN, M.; AFONSO, A. (2010), *Olhares e Interfaces- reflexões críticas sobre avaliação*, São Paulo, Cortez Editora.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto, Porto Editora.

FERNANDES, J. (2001), *Saberes, Competências, Valores e Afetos*, Ed. Plátano.

FORMOSINHO, I. (2001), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*, Braga, Ed. Livraria Minho.

FORMOSINHO, I. (2002), *A Supervisão na Formação de Professores I- Da sala à escola*, Porto, Porto Editora.

FREIRE, P. (1987), *Pedagogia do Oprimido*, 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992), *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GALEGO, C.; GOMES, A. (2005), *Emancipação, ruptura e inovação: o focus group como instrumento de investigação*. Revista Lusófona da Educação, vol. 5, 173-184.

GERRA, I. (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo sentidos e formas*, Ed. Princípia Uso.

GIORGI, C.; MORELATTI, M. et al, (2010), *Necessidades de professores de redes municipais- Contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos*, São Paulo, Ed. UNESP

GONÇALVES, D. (2006), *Da inquietude ao Conhecimento*, Saber Educar nº 11, Porto, Ed. ESEPF.

GONÇALVES, R. (2003), *A Formação contínua e as Posturas de Formação Auto-dirigida: Necessidades e implicações*. Revista Elo, 83-89.

GOUVEIA, J. (2010). *Supervisão e Avaliação da Formação – Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Espanha

GOUVEIA, J.; RODRIGUES, C. (2007), *Manual de Boas Práticas- Recurso Didático para Formação Intra-Empresas*, Braga, Editora Expoente- Serviços de Economia e Gestão, S.A.

IQF (2006), *Guia para a Avaliação da Formação*, Lisboa, Ed. Instituto para a Qualidade na Formação.

KIRKPATRICK. D. (2010), *Como Avaliar Programas de Treinamento De Equipes- Os Quatro Níveis*, Rio de Janeiro, Ed. SENAC RIO.

KIRKPATRICK. D. (2010), *Como Implementar os Quatro Níveis de Avaliação de Treinamento de Equipes*, Rio de Janeiro, Ed. SENAC RIO.

LEITE, C.; RODRIGUES, L., et al, (2006), *A autoavaliação das escolas e a Melhoria da Qualidade da educação- um olhar reflexivo a partir de uma situação*, Revista de Estudos Curriculares, 4 (1), 21-45.

LESSARD-HÉBERT, M. et al (1994), *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*, Lisboa, Instituto Piaget.

MARCELO, C. (2009), *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, Revista Sísifo, nº8, 7-22.

NEVES, I. (2007), *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*, Saber Educar nº12, Ed. ESEPF.

NÓVOA, A. (1991), *Concepções e Práticas de Formação Contínua, Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspetivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 83-89.

NÓVOA, A. (1997), *Os Professores e a sua Formação*, 3ª edição, Lisboa, Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (2002), *O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

NÓVOA, A. (2007), *O regresso dos Professores*, Comunicação apresentada na conferência- *Desenvolvimento profissional de Professores para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*, Lisboa. Agosto de 2012 de <http://hdl.handle.net/10451/687>.

OLIVEIRA, FORMOSINHO, J. et al. (1996), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. (2005), *Formação de professores: teoria e praxis*, Braga, *Instituto de Educação e Psicologia*- Universidade do Minho.

PEREIRA, C. (1996) *Uma Proposta de Avaliação de Acções de Formação*, *Sociologia- Problemas e práticas*, nº 22, 155-169

PUIG; LEVY (2001), *Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas*, *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 269-283.

QUIVY, R.; CAMPENOUDT, L., (2008), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

ROLDÃO, M.; MARQUES, R (2000), *Inovação, Currículo e Formação*, Lisboa, Porto Editora.

ROSENBERG, M. (2006), *Beyond E-Learning, Approaches and Technologicis to Enhance Organizational Knowledge, Learning, and Performance*, United States of America, Ed. Beverly Miller.

RUQUOY (1997), *Situação de entrevista e estratégia do entrevistador*, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Gradiva;

SANTOS, S. (2003), *A formação Contínua de Professores: breve apreciação analítica*, Revista Elo, 1-5.

SANTOS, M. (2010), *A Escola não tem nada a ver*, Rio Tinto, Lugar da palavra Editora.

SILVA, M. (2009), *Complexidade da formação de professores- saberes teóricos e saberes práticos*, Cultura Académica Editora.

SIMÃO, A. (2009), *Formação de Professores em contextos colaborativos*, Revista Sísifo, nº 8, 61-74.

SIMÕES, G. (2007), *A Auto- Avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação*, Revista Sísifo, nº4, 39-48)

VIEIRA, F. (1993), *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*, Rio Tinto, Edições Asa.

VEIGA, I. (2008), *Profissão Docente- Novos sentidos, Novas perspectivas*, Brasil, Papirus Editora.

ZEICHNER, K. M. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa, Edições Educa.

6 ANEXOS

6.1 Anexo I - Guião das Entrevistas

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua (10 minutos)

Compreender as representações do entrevistado relativamente ao que é a formação profissional dos educadores e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia faz da formação profissional? Em seu entender, para que serve? Ou antes, para que deveria, sobretudo, servir? Quais os seus principais aspetos positivos? Que eventuais aspetos negativos? Quais considera terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço faz do esforço formativo dos últimos anos?

FASE 3 – Educadores, escola e formação contínua – as representações (10 minutos)

Conhecer a opinião do entrevistado relativamente ao modo como os educadores vêm a formação.

Questões/afirmações

Em seu entender, qual é a ideia que os educadores, em geral, têm da formação contínua? Quais os aspetos que estes mais valorizam na formação? E o que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito à prática profissional, quais são, em seu entender, os principais contributos? E as principais limitações à sua aplicação?

FASE 4 – Percurso evolutivo da formação no Agrupamento (10 minutos)

Analisar o percurso evolutivo da formação profissional no Agrupamento.

Conhecer as práticas do Centro de Formação que asseguram a formação profissional do Agrupamento.

Questões/afirmações

Consegue traçar-nos o percurso evolutivo da formação do seu Agrupamento? Como começou? Com quem? Como foi evoluindo? Que fases ou momentos marcantes? Que fases críticas? Como foram ultrapassadas? Como classificaria a atual qualidade da formação profissional que o Centro de Formação vos assegura? Que fatos ou indicadores lhe permitem essa classificação? Quais são os principais pontos fortes da prestação desse tipo de serviços? E os pontos fracos?

FASE 5 – Diagnóstico de Necessidades de Formação (10 minutos)

Conhecer as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados na realização de diagnósticos de necessidades de formação, pelo centro de formação no Agrupamento.

Questões/afirmações

Os programas de formação são concebidos com base num diagnóstico de necessidades de formação?

Se sim, sabe-nos dizer quem é responsável pela sua elaboração?

Qual a sua opinião, face às metodologias que utilizadas para o DNF?

Que metodologias?

Análise documental

Entrevistas à Direção e Coordenação do Agrupamento

Inquérito aos educadores do Agrupamento

Análise de perfis de competências

Análise da avaliação de desempenho docente

Outras... Quais?

Em geral, como classificaria a qualidade dos diagnósticos de necessidades de formação que o Centro de Formação tem vindo a realizar neste Agrupamento? Porquê?

Que evolução tem vindo a ser sentida, a este respeito?

FASE 6 – Planeamento da Formação (10min)

Conhecer o modo como é feito o planeamento da formação e o grau de relação que mantém com o diagnóstico de necessidades.

Questões/afirmações

Como é desenvolvido o planeamento da formação? Quem o faz?

Que itens costumam ser contemplados? Pode mostrar-nos um exemplo?

A descrição dos problemas a resolver

A descrição dos resultados esperados com a formação (indicadores)

A definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado

A caracterização das competências a desenvolver

A descrição dos objectivos (pedagógicos) da formação

As características da população-alvo

A descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos, ...)

As indicações relativamente aos custos e às modalidades de faturação e de financiamento

As estratégias e metodologias de controlo e de avaliação

Em geral, como classificaria a qualidade do planeamento? Porquê? Que evolução tem vindo a ser sentida, a este respeito, no seu Agrupamento? Considera que as práticas de planeamento da formação podem melhorar? Porquê?

FASE 7 – Formas de organização da formação (15 min)

Conhecer as principais formas de organização da formação utilizadas pelo centro de formação.

Questões/afirmações

De entre as seguintes modalidades de formação a seguir referidas, indique as que mais tem praticado e, simultaneamente, as que, em seu entender, são as mais eficazes, explicando porquê.

Presencial

E-learning (à distância)

B-learning (mista – e-learning e presencial)

Formação em Contexto

Outras. Quais?

FASE 8 – Avaliação da Formação (10min)

Conhecer as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados na realização de diagnósticos de necessidades de formação.

Questões/afirmações

Como avaliam a formação que realizam? Qual a sua opinião relativamente ao modo como a formação deveria ser avaliada?

Que evolução tem vindo a ser sentida, no que diz respeito às práticas de avaliação da formação, no Agrupamento?

Que estratégias utilizam para avaliar a formação?

Grata pela colaboração.

6.2 Anexo II - Guião do focus group

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua

Compreender as representações das educadoras relativamente ao que é a formação profissional e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia têm sobre a formação profissional? Para que serve? Quais os seus principais aspetos positivos? Que eventuais aspetos negativos? Quais consideram terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço fazem do esforço formativo dos últimos anos?

FASE 3 – Educadores, escola e formação contínua – as representações

Conhecer a opinião das educadoras relativamente ao modo como elas vêm a formação.

Questões/afirmações

Qual a ideia que as educadoras têm da formação contínua? Quais os aspectos que estas mais valorizam na formação? O que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito às práticas profissionais, quais são, para as educadoras, os principais contributos? E o que consideram ser as principais limitações à sua aplicação?

FASE 4 – Diagnóstico de Necessidades de Formação

Conhecer as representações e o envolvimento das educadoras face ao DNF.

Questões/afirmações

Qual a importância que lhe atribuem? Qual as suas opiniões, face às metodologias e instrumentos utilizados para o DNF? Quais as possíveis limitações sentidas, pelas educadoras, face ao modo como se realiza o DNF no agrupamento, Pontos fortes? Quando terminam o diagnóstico qual a informação que reúnem? Como a estruturam? O fecho do diagnóstico e a transição para o planeamento, como é feito? Quem o faz? Como? E quando?

FASE 5 – Planeamento da Formação

Conhecer as representações e a implicação das educadoras relativamente ao Planeamento da Formação.

Questões/afirmações

Quem o faz? Como o faz? Se há um documento estruturante? Para que serve? Se é discutido por todos? Se sentem que este é realizado tendo em conta as necessidades elencadas no DNF? Que elementos constam desse planeamento, Qual as suas opiniões face à qualidade do planeamento da formação?

FASE 6 – Formas de organização da formação

Conhecer a opinião das educadoras face às principais formas de organização da formação utilizadas no Agrupamento.

Questões/afirmações

Como costumam organizar a formação, se é em sala? Se é feita à margem da vida do Agrupamento a menos formal ou se é formação formal (horas, créditos)? Qual a ideia que têm sobre o que é formação realizada no agrupamento? Quais os seus principais aspectos positivos? E que eventuais aspectos negativos? Qual a sua familiaridade com e-learning, se têm plataforma? Se comunicam à distância?

FASE 7 – Avaliação da Formação

Conhecer as representações das educadoras face à avaliação da formação. Conhecer a suas opiniões face aos 4 níveis de avaliação de Kirkpatrick.

Questões/afirmações

Como? Quem? Quando? Para quê? Se é um documento estruturado? Qual a importância atribuída pelas educadoras à avaliação da formação? Qual a sua opinião relativamente ao modo como a formação deveria ser avaliada? Qual a opinião das educadoras face à implementação de uma forma de avaliação estruturada no Agrupamento? Se a avaliação se limita aos resultados, ou se vão atrás fazer uma análise a todo o ciclo formativo? Se há um esforço de reflexão sobre todo o ciclo formativo, se o ciclo formativo alimenta o seguinte?

Grata pela colaboração.

6.3 Anexo III - Transcrição da entrevista ao elemento da Direção

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua (10 minutos)

Compreender as representações do entrevistado relativamente ao que é a formação profissional dos educadores e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia faz da formação profissional? Em seu entender, para que serve? Quais considera terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço faz do esforço formativo dos últimos anos?

O Propósito primeiro da formação é a aquisição de conhecimento e de competências. Existem várias tipologias de formação embora seja consensual que existem dois modelos, um que centra a formação na aquisição de competências individuais e um outro que procura o desenvolvimento organizacional... Pessoalmente, identifico-me com um modelo de formação profissional que vise o desenvolvimento institucional como um todo, sendo que, para que se operem mudanças coletivas, é necessário também responder, em determinados momentos, às necessidades de formação individuais. De acordo com este modelo de formação, e reportando-nos ao contexto educativo, para mim, uma escola de qualidade é, antes de mais, o resultado das dinâmicas e condições construídas, em cada escola, em função dos contextos locais em que se insere e, por isso, com os quais se articulam. Ou seja, é o produto das interações que se estabelecem em contexto pedagógico e do projeto educativo desenvolvido, participadamente, por todos os atores envolvidos no processo educativo. Todavia, a indução de boas práticas requer também a existência de retaguardas de suporte, estímulos, investigação/formação e avaliação, numa perspetiva de aumentar as competências individuais e coletivas e a motivação para o desempenho das funções. Assim, e de entre outras condições, enquanto estratégia fundamental para a criação de uma atitude aberta à

inovação e à mudança, ressalta a formação de professores, já que é a estes, em primeira instância, que compete adotar decisões seguras e fundamentadas em benefício direto do ensino e da aprendizagem das crianças e dos alunos e, indiretamente, em benefício da escola enquanto organização e da comunidade educativa como um todo.

No Agrupamento de Escolas de Campo, e ao assumirmos um modelo de Escola Aprendiz, espera-se que ela, como instituição aprendiz, desenvolva formação centrada nos contextos de trabalho com referência para a identificação e questionamento dos problemas e para a construção de soluções a nível local, rompendo com as tradicionais lógicas de formação transmissiva.

Neste sentido, e de acordo com o atual Projeto Educativo do Agrupamento, as modalidades de formação implementadas e a implementar orientam-se por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho. Definimos, assim, como eixos estruturantes da formação dos professores: Uma formação baseada na investigação, nomeadamente a investigação-ação e a investigação colaborativa como estratégia para promover o saber e o conhecimento; Dinâmicas de formação coletivas com origem nos professores e nas escolas (grupos de auto e hetero formação, grupos de estudo, círculos de estudo, oficinas de formação...), que conduzam ao desenvolvimento de trabalhos coletivos e, simultaneamente, integrem projetos individuais; Desenvolvimento de projetos de formação em rede.

São estes princípios/pressupostos teóricos que eu subescrevo e que, também, têm estruturado a formação de professores no Agrupamento de Campo, partindo dos objetivos definidos no PE / metas, das práticas dos professores, submetendo-as à reflexão como fator decisivo para a mudança pretendida, o que se traduz em aumento de conhecimentos.

Se verificarmos, nos projetos educativos que têm orientado a dinâmica do Agrupamento desde que ele se constituiu, os princípios pedagógicos apontam para a construção de mudanças individuais e coletivas que possibilitem a

passagem de uma cultura profissional individualista para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional e um território criativo e inovador. É com base nestes princípios que temos vindo a apostar num modelo de Professor/Educador reflexivo e crítico que, com os seus pares e num trabalho de equipa, cria oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, momentos de reflexão partilhada e comprometida no sentido de questionar as suas práticas e, em conjunto, procurar respostas para os desafios diários e para a mudança pretendida.

Como balanço do percurso de formação efetuado, inferimos que esta possibilitou aos docentes descobrir formas e procedimentos de trabalho de grupo, entre os docentes e em parceria com as instituições locais; permitiu otimizar e reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho utilizando, para isso, situações informais e as atividades diárias e reais das escolas e jardins de infância. Assim, constata-se, enquanto efeitos na mudança organizacional, pela dinâmica conseguida, um contributo positivo, pelas melhorias apresentadas em função dos objetivos definidos - melhoria dos resultados dos alunos, do trabalho colaborativo do pessoal docente e não docente, ou seja para a implementação dinâmica existente.

Como resultados da formação realizada, no sentido da avaliação/efeitos diretos de cada uma das ações integrando a avaliação dos formandos e dos formadores, essa avaliação foi feita pelo Centro de Formação e nunca foi devolvida ao Agrupamento.

FASE 3 – Educadores, escola e formação continua – as representações
(10 minutos)

Conhecer a opinião do entrevistado relativamente ao modo como os educadores vêm a formação.

Questões/afirmações

Em seu entender, qual é a ideia que os educadores, em geral, têm da formação contínua? Quais os aspectos que estes mais valorizam na formação? E o que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito à prática profissional, quais são, em seu entender, os principais contributos? E as principais limitações à sua aplicação?

Na minha opinião, as educadoras que, neste momento, trabalham neste Agrupamento entendem a formação contínua como um enriquecimento da sua prática educativa, valorizando o aprofundamento dos conhecimentos em áreas estruturantes do seu desempenho profissional. Valorizam o trabalho colaborativo numa perspetiva de partilha de experiências e aprofundamento de conhecimentos, numa aprendizagem entre pares. Atualmente e como obstáculo apontam a inexistência de um plano de formação, organizado e financiado, articulado com as metas definidas no Projeto Educativo, nomeadamente ao nível da operacionalização do atual desenho curricular para a Educação pré-escolar do Agrupamento.

Nos 3 últimos anos, o Agrupamento proporcionou, ao grupo de educadores de infância, uma ação de formação de 25h em “operacionalização das OCEPE”, dois encontros formativos “modelo curricular MEM” e grupos de reflexão (nas reuniões do Conselho de Docentes) em “gestão curricular” e “planificação da ação educativa”. Mesmo considerando que, enquanto volume de formação, foi pouca, a partilha de saberes permitiu uma maior consciencialização do quadro de referência teórico no qual as educadoras alicerçam a sua prática educativa, salientando-se como evidências a melhoria expressa na elaboração dos seus Projetos Curriculares de Grupo.

FASE 4 – Percurso evolutivo da formação no Agrupamento (10 minutos)

Analisar o percurso evolutivo da formação profissional no Agrupamento.

Conhecer as práticas do Centro de Formação que asseguram a formação profissional do Agrupamento.

Questões/afirmações

Consegue traçar-nos o percurso evolutivo da formação do seu Agrupamento? Como começou? Com quem? Como foi evoluindo? Que fases ou momentos marcantes? Que fases críticas? Como foram ultrapassadas? Como classificaria a atual qualidade da formação profissional que o Centro de Formação vos assegura? Que factos ou indicadores lhe permitem essa classificação? Quais são os principais pontos fortes da prestação desse tipo de serviços? E os pontos fracos?

O Agrupamento de Campo constituiu-se, enquanto Agrupamento Horizontal (Pré-escolar e 1º ciclo da freguesia de Campo), em 1998 e passou a Agrupamento Vertical (integrando a escola dos 2º e 3º ciclos) no ano letivo 2003/2004.

Desde o início, como quadro ideológico e metodológico, o Agrupamento concebeu, para o seu percurso formativo, um modelo de formação centrado no desenvolvimento organizacional, apresentando, anualmente, de acordo com o Plano de Atividades, um plano de formação ao Centro de Formação Sebastião da Gama, com o pedido de esta instituição dinamizar os recursos logísticos necessários à sua implementação.

Até 2008, o Centro de Formação, tendo como suporte financeiro o então POPH, organizou a formação solicitada. Numa 1ª fase, triénio 1999/2002, a formação centrou-se na elaboração dos documentos do Agrupamento; o Centro de Formação promoveu ações de formação que envolveram todos os docentes do Agrupamento: na modalidade de projeto - elaboração do PE – 150h; três oficinas de formação - “elaboração de PCT/G – 50h cada; e enquanto grupos de trabalho, e através de uma estratégia global participada e interativa, promoveram-se momentos de debate, reflexão e questionamento em torno de temáticas variadas, como por exemplo: “Conceções de educação, teorias curriculares e modelos de intervenção didática; Trabalho de projeto: o que é, para quê e para quem; A metodologia de trabalho de projeto em

contextos reais e situações de aprendizagem; Projeto educativo, projetos curriculares de agrupamento e projetos curriculares de grupo/turma”.

Numa 2ª fase, a formação, também promovida pelo Centro de Formação, centrou-se em temáticas como “Biblioteca escolar”, “PNL”, “Informática”, “Plano da Matemática”, “Língua Portuguesa”, etc.

Até 2008, pelos documentos produzidos, podemos inferir, enquanto processo de avaliação, que a formação efetuada contribuiu para a elaboração e implementação dos documentos orientadores do Agrupamento. Pela dinâmica organizacional existente, constata-se, ainda, que ajudou na organização e conhecimento do trabalho a realizar nas estruturas pedagógicas, numa estrutura de Agrupamento e na dinamização de projetos como a dinamização das bibliotecas escolares, o PNL, o Plano da Matemática.

A partir do ano 2008, e de acordo com os princípios do QREN, o financiamento para formação de professores centrou-se, apenas, nas áreas da Avaliação de desempenho docente e na primeira fase do que se pretendia ser a Certificação de Competências TIC.

No último triénio - 2008/2011- a formação de professores, também como resposta às necessidades do Agrupamento, não foi planeada de uma forma organizada, pois apenas contou com a formação proporcionada pela Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, para os educadores de infância ao nível da Operacionalização das OCEPE e ao nível do ensino básico nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Neste momento, e porque tanto o Centro de Formação como o Ministério da Educação não estão a facultar formação, o Agrupamento está recorrer a instituições de Ensino Superior, estabelecendo protocolos que contemplem, também, a possibilidade de os docentes realizarem formação. A Universidade Católica facultou formação aos docentes que lecionem turmas Fénix (projeto de combate ao insucesso escolar a funcionar no Agrupamento há 3 anos e implementado, neste período temporal, nos 5º, 6º e 7º anos), e com formadores

residentes está a decorrer formação ao nível da Língua Portuguesa – 2º e 3º ciclos. Ou seja, neste momento o Centro de Formação apenas colabora com os Agrupamentos no sentido do planeamento da formação no caso de os Agrupamentos terem formadores residentes (professores com formação em Formação de Formadores). Por isso, e para a implementação do atual PE 2011/2014 pretende-se elaborar um plano de formação recorrendo às Faculdades e às ESE com quem o Agrupamento tem protocolos.

Enquanto procedimentos internos, o Agrupamento pretende, como tem vindo a ser habito, continuar a promover dinâmicas formativas, numa partilha entre pares, envolvendo as estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica. Como exemplo podemos verificar o que acontece no Departamento da Educação Pré-Escolar: neste ano letivo, integrado no plano de trabalho do Departamento, estão a decorrer encontros de formação, envolvendo os próprios recursos / docentes com formação na área (durante o 1º período elaborou-se o atual desenho curricular, no 2º período dinamizou-se um encontro sobre os instrumentos do MEM e um outro sobre redes curriculares. Para o 3º período está previsto mais um encontro sobre redes e teias curriculares e outro sobre dança no JI).

A valorização do debate e da reflexão em torno de temáticas e procura de soluções para as necessidades detetadas parece-nos ser uma aceitação, por parte do Agrupamento, de que a experiência é um factor decisivo para a transformação pessoal e profissional dos professores e que é forçoso assumir, também, que a experiência só adquire a condição da construção de conhecimento quando submetida à reflexão e quando vinculada à inovação.

Neste sentido, podemos inferir que a formação neste Agrupamento resultou da vivência de situações formais e informais do dia-a-dia das escolas que se articularam no tempo e no espaço e que, a partir da reflexão e reconstrução das mesmas, acabaram por constituir momentos ricos de formação.

Daqui podemos constatar que neste Agrupamento, quando se fala em formação “em contexto de trabalho” quer dizer que a formação se centrou no desenvolvimento institucional e se organizou com base nas mudanças que se pretendiam implementar. A organização da formação envolveu sempre as estruturas pedagógicas do Agrupamento, através do trabalho colaborativo na procura de soluções e estratégias / análise e superação dos problemas reais, mobilizando novos conhecimentos, no sentido da melhoria. Situamo-nos na perspetiva de Canário quando refere que o ideal não é criar programas inovadores de formação e investigação exteriores à escola, mas trabalhar numa relação biunívoca com os professores dentro das escolas com dispositivos que integrem as vertentes investigação, formação e inovação. E é desta forma que a formação de professores desempenha um importante papel na configuração da profissionalidade docente, contemplando as duas vertentes: a cultura profissional no seio dos professores e a cultura organizacional no seio das escolas. Por isso, com a formação desenvolvida, até 2008, privilegiando-se modalidades ativas, tais como projecto e oficinas de trabalho, pretendeu-se ajudar os professores a constituírem-se em grupos de trabalho, a converterem-se em profissionais autónomos, reflexivos, críticos, avaliadores e investigativos das suas práticas, capazes de as inovarem e transformarem as suas escolas em instituições aprendentes, ao mesmo tempo que respondiam às necessidades de acompanhar as reformas educativas que iam decorrendo – modelos de gestão (Decretos-Lei nº 115-A/98 e 75/2008) e à necessidade de elaborar e implementar os projetos educativos / projetos curriculares e outros projetos de âmbito nacional.

No entanto, não basta que um grupo de professores se reúna à volta de práticas profissionais para que, automaticamente, estas situações se convertam em processos formativos, em competências para que os professores com responsabilidade tomem decisões. Essa meta é facilitada quando se recorre a formadores e a assessorias externas que se assumam como elementos facilitadores do desenvolvimento das capacidades de reflexão dos professores, isto é, como mais um recurso ao serviço do trabalho colaborativo no seio do grupo. Por isso, o Agrupamento, desde sempre, tem

contado com colaboradores externos, como está expresso no Projeto Educativo.

Temos consciência de que a formação deverá ser um processo sistemático, planeado e avaliado, no entanto as regras da formação contínua condicionam e formatam os procedimentos das escolas. Por isso, nem sempre a organização da formação profissional, no Agrupamento, decorreu da melhor forma.

FASE 5 – Diagnóstico de Necessidades de Formação (10 minutos)

Conhecer as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados na realização de diagnósticos de necessidades de formação, pelo centro de formação no Agrupamento.

Questões/afirmações

Os programas de formação são concebidos com base num diagnóstico de necessidades de formação?

O Agrupamento sempre delineou o seu plano de formação com base nas necessidades / fragilidades elencadas nos PE e de acordo com os objetivos definidos, no sentido do desenvolvimento institucional. Este levantamento das necessidades de formação institucional é feito pela Direção com o parecer do Conselho Pedagógico. Em paralelo, os planos de formação integram, também, necessidades individuais/grupos de recrutamento, ao nível da formação, nas áreas didáticas. Este levantamento das necessidades de formação individuais faz-se ao nível dos departamentos curriculares, sendo os coordenadores a questionar/fazer o levantamento junto dos seus pares. Como já referi, o órgão de gestão responsável pela elaboração dos planos de formação, e porque este plano de formação integra o Plano Anual Atividades, é a Direção com o parecer positivo do Conselho Pedagógico. Enquanto diagnóstico de necessidades de formação, utilizando outros instrumentos de recolha de necessidades, nunca foi

feito. Na mesma sequência, também, o planeamento e a avaliação da formação nunca foi organizada segundo um modelo teórico e estruturado.

Provavelmente, faria sentido, agora, no início de um novo triénio - 2011/2014 -, com base nos documentos orientadores do Agrupamento, elaborar-se um diagnóstico de necessidades de formação que contemplasse, desde logo, as formas de planeamento e as formas de avaliação.

Em geral, como classificaria a qualidade dos diagnósticos de necessidades de formação que o Centro de Formação tem vindo a realizar neste Agrupamento? Porquê?

O Centro de Formação, para além do diretor, tem uma comissão pedagógica constituída pelos diretores dos Agrupamentos e escolas da sua área de influência. Os Planos de formação dos Centro de Formação, enquanto existiu financiamento para a formação contínua, eram elaborados com base nos planos de formação das escolas e Agrupamentos. Por isso, considero que o Centro de Formação, com base nas regras e normas definidas, organizou, logisticamente, a formação solicitadas pelas escolas. Com a falta de financiamento o Centro de Formação parou.

Não respondeu à Fase 6 – Planeamento da formação

FASE 7 – Formas de organização da formação (15 min)

Conhecer as principais formas de organização da formação utilizadas pelo centro de formação.

Questões/afirmações

De entre as seguintes modalidades de formação a seguir referidas, indique as que mais tem praticado e, simultaneamente, as que, em seu entender, são as mais eficazes, explicando porquê.

As praticadas: Presencial e formação em contexto. Por tudo o que já disse e das modalidades de formação que conheço a mais eficaz é a formação em contexto

Não respondeu à Fase 8 – Avaliação da Formação

Grata pela colaboração.

6.4 Anexo IV - Transcrição da entrevista a um elemento da Coordenação

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua (10 minutos)

Compreender as representações do entrevistado relativamente ao que é a formação profissional dos educadores e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia faz da formação profissional? Em seu entender, para que serve? Ou antes, para que deveria, sobretudo, servir? Quais os seus principais aspectos positivos? Que eventuais aspectos negativos? Quais considera terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço faz do esforço formativo dos últimos anos?

A Formação Profissional, para mim, passa por uma atualização de conhecimentos, saberes, competências que permite a cada profissional acompanhar a evolução das mesmas, no domínio da sua área de trabalho que, no meu caso, é a educação. Pois quem não estiver em permanente atualização, corre o risco de não evoluir profissionalmente. A Formação implica, por isso, um processo dinâmico de mudança, de reflexão, de pesquisa, de investigação e de abertura à inovação – saber e conhecimento.

Nos últimos anos, a Formação no Agrupamento, tem acontecido em duas vertentes – formação para o desenvolvimento individual e formação para o desenvolvimento institucional, do Agrupamento como organização coletiva. Não descurando a formação individual que, considero indispensável na minha evolução profissional, a formação para a constituição do Agrupamento e sua evolução, a formação entre pares no contexto de trabalho, é a mais dinamizada de acordo com no nosso Projeto Educativo (PE). Na verdade, o modelo educativo definido, nos PE desde a constituição deste Agrupamento, pressupõe dinâmicas formativas que se orientem por princípios colaborativos,

pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho. Ao apostarmos num modelo de escola como “escola aprendente” é natural que a formação se centre nos contextos de trabalho, tomando isso como referência para identificar, questionar, refletir e encontrar soluções que impliquem princípios colaborativos caracterizados pela partilha de experiências, pela reflexão crítica entre pares, tais como, grupos de estudo, círculos de estudo, oficinas de formação, etc.

A formação decorrida no Agrupamento permitiu-nos elaborar e implementar os documentos orientadores do Agrupamento, compreender e trabalharmos os seus princípios orientadores, aprendermos a elaborar os nossos Projetos curriculares de grupo; permitiu-nos trabalhar com base numa cultura profissional colaborativa, o que se tem traduzido, na minha opinião, no melhoramento do Agrupamento enquanto organização e na melhoria do desempenho das nossas crianças e alunos.

FASE 3 – Educadores, escola e formação contínua – as representações
(10 minutos)

Conhecer a opinião do entrevistado relativamente ao modo como os educadores vêm a formação.

Questões/afirmações

Em seu entender, qual é a ideia que os educadores, em geral, têm da formação contínua? Quais os aspectos que estes mais valorizam na formação? E o que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito à prática profissional, quais são, em seu entender, os principais contributos? E as principais limitações à sua aplicação?

Em meu entender, as educadoras que exercem funções neste Agrupamento sentem a formação contínua como um processo de construção que ajuda a aprofundar e a valorizar a sua prática educativa, no sentido de estruturar cada vez melhor o seu desempenho a nível profissional. Penso que,

tal como eu, as minhas colegas preferem a formação dentro da escola. Pela experiência que tenho vivenciado neste Agrupamento, todas as educadoras se têm mostrado apreciadoras efetivas da formação no trabalho entre pares, como trabalho colaborativo, de partilha de experiências e do aprofundamento de conhecimentos.

Durante muito tempo o Centro de formação do concelho de Valongo disponibilizava formação, agora não. No nosso Agrupamento, a formação foi sempre pensada de acordo com as nossas necessidades, de 3 em 3 anos era aprovado um plano de formação no Conselho Pedagógico de acordo com o nosso PE , e depois era o Centro de Formação que a promovia, financiava. Desde 2008/2009, o Centro de Formação tem disponibilizado pouca formação e mesmo assim apenas na área da avaliação de desempenho e TIC.

Por isso, como obstáculos, considero que, neste momento, não temos a formação necessária à implementação das metas definidas no PE para a Educação Pré-Escolar. Seria conveniente que existisse, tal como no passado tivemos, um plano de formação que definisse uma estratégia de formação que ajudasse as educadoras a aprofundar e a operacionalizar o atual desenho curricular da Educação Pré-Escolar, articulando este, com as Orientações Curriculares e as Metas do PE. Penso que se houvesse um plano de formação pensado nesta perspetiva, todas as educadoras teriam oportunidade de ampliar a sua capacidade de articular todas estas vertentes. Neste momento, não financiando o Centro de Formação a formação que o Agrupamento possa solicitar, não vale a pena definirmos o nosso plano de formação para a implementação deste PE.

Já no último triénio, e como formação proporcionada pelo Agrupamento, as educadoras só tiveram a oportunidade de participar numa ação de formação acreditada, no âmbito da operacionalização das OCEPE. Na tentativa de minimizar a falta da formação contínua/acreditada, financiada pelos Centros de Formação, o Agrupamento tem vindo a promover alguns encontros de formação no âmbito do Modelo Curricular MEM, Gestão Curricular e Planificação da Ação Educativa, tendo estes dois últimos decorrido nas

reuniões do Conselho de Docentes, recorrendo à formação especializada das educadoras em exercício de funções no Agrupamento com o apoio de instituições de ensino superior. Estes momentos de formação e partilha de práticas ajudaram as educadoras a sentirem-se mais seguras, no que diz respeito à fundamentação teórica das suas práticas e ao mesmo tempo, a sentirem mais fundamentada a sua intencionalidade educativa. Nesta perspetiva, têm saído valorizados os Projetos Curriculares de Grupo, pois é evidente o salto qualitativo na melhoria expressa na sua elaboração.

FASE 4 – Percorso evolutivo da formação no Agrupamento (10 minutos)

Analisar o percurso evolutivo da formação profissional no Agrupamento.

Conhecer as práticas do Centro de Formação que asseguram a formação profissional do Agrupamento.

Questões/afirmações

Consegue traçar-nos o percurso evolutivo da formação do seu Agrupamento? Como começou? Com quem? Como foi evoluindo? Que fases ou momentos marcantes? Que fases críticas? Como foram ultrapassadas? Como classificaria a atual qualidade da formação profissional que o Centro de Formação vos assegura? Que factos ou indicadores lhe permitem essa classificação? Quais são os principais pontos fortes da prestação desse tipo de serviços? E os pontos fracos?

Quando cheguei ao Agrupamento de Campo em 2000, ainda este era um Agrupamento Horizontal (Pré-Escolar / 1º ciclo), depois passou a Agrupamento Vertical (integrando a escola dos 2º e 3º ciclos) no ano letivo 2003/2004. Desde aí, e como já referi, era anualmente apresentado um plano de formação ao Centro de Formação, de acordo com a formação definida para o triénio no PE, ou seja tendo como referência o Plano Anual de Atividades. O Centro de

Formação, de acordo com o plano de formação do Agrupamento, ia organizando a formação solicitada de acordo com as necessidades do Agrupamento, desenvolvendo ações a vários níveis, envolvendo todos os docentes do Agrupamento. E assim foi, como já referi, até 2008 a formação realizada contribuiu para a construção e implementação do PE, dos PAA, dos PCG, ajudando paralelamente nas dinâmicas das estruturas pedagógicas e na dinamização de vários projetos, donde destaco o PNL, entre outros. Depois de 2008, a formação centrou-se na área da Avaliação de Desempenho Docente e na Certificação de Competências TIC, que eu própria, como Coordenadora de Departamento e Avaliadora, fiz, pois esta formação já não envolveu todos os docentes, apenas os coordenadores das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.

Atualmente, a não existência de financiamento para formação, por parte do Ministério da Educação, tem levado o Agrupamento a encontrar outras respostas junto de outras instituições de Ensino Superior, através do estabelecimento de protocolos e recorrendo a possíveis formadores residentes dentro do próprio Agrupamento.

Ultimamente, no presente ano letivo, designadamente ao nível do Departamento da Educação Pré-Escolar, têm sido promovidas dinâmicas formativas, que têm sido caracterizadas pela partilha entre pares e pelo trabalho colaborativo. Este plano de trabalho do Departamento, tem recorrido a recursos residentes /docentes que se têm envolvido em várias dinâmicas de formação ao longo do ano letivo:

1º período – elaboração do atual desenho Curricular;

2º período – encontro sobre instrumentos MEM e outro sobre Redes Curriculares;

3º período – encontro sobre Dança no JI e outro que irá decorrer sobre Redes Curriculares e Teias

Penso que, se esta filosofia de partilha/reflexão a ser totalmente implementada, ao nível de todos os Departamentos, no Agrupamento, será uma mais-valia de fácil acesso à formação entre pares, que implica uma postura de total abertura e disponibilidade por parte de todos os docentes.

Será também, um fator decisivo para a transformação pessoal e profissional de todos os docentes, deste Agrupamento, tanto na vertente da construção do conhecimento, como na vertente da inovação da ação educativa.

FASE 5 – Diagnóstico de Necessidades de Formação (10 minutos)

Conhecer as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados na realização de diagnósticos de necessidades de formação, pelo centro de formação no Agrupamento.

Questões/afirmações

Os programas de formação são concebidos com base num diagnóstico de necessidades de formação?

Se sim, sabe-nos dizer quem é responsável pela sua elaboração?

Qual a sua opinião, face às metodologias que utilizadas para o DNF?

Que metodologias?

Análise documental

Entrevistas à Direção e Coordenação do Agrupamento

Inquérito aos educadores do Agrupamento

Análise de perfis de competências Análise da avaliação de desempenho docente.

O levantamento das necessidades de formação é realizado pela Direção do Agrupamento, com o parecer do conselho Pedagógico, com base nas necessidades institucionais e nas necessidades individuais/grupo, realizadas

ao nível dos Departamentos Curriculares através dos coordenadores que fazem o levantamento junto dos seus pares. Não temos utilizado nenhum instrumento de recolha de necessidades formalizado, é apenas uma auscultação verbal nos departamentos curriculares. Mas, ainda estamos a tempo de o pensar e o fazer, tendo em conta o início de um novo triénio, com a sua inclusão nos novos documentos orientadores.

Em geral, como classificaria a qualidade dos diagnósticos de necessidades de formação que o Centro de Formação tem vindo a realizar neste Agrupamento? Porquê?

Que evolução tem vindo a ser sentida, a este respeito?

No passado recente, o Centro de Formação organizava logisticamente, com base nas regras e normas definidas, a formação solicitada pelas escolas, de acordo com as necessidades inventariadas, daí a apresentação de um plano de formação – identificação das ações de formação que queríamos fazer. Atualmente, devido à falta de financiamento, o mesmo não acontece, o que por si, justifica a total inação do Centro de Formação.

FASE 6 – Planeamento da Formação (10min)

Conhecer o modo como é feito o planeamento da formação e o grau de relação que mantém com o diagnóstico de necessidades.

Questões/afirmações

Como é desenvolvido o planeamento da formação? Quem o faz?

Que itens costumam ser contemplados? Pode mostrar-nos um exemplo?

A descrição dos problemas a resolver

A descrição dos resultados esperados com a formação (indicadores)

A definição dos critérios que permitem controlar o progresso realizado

A caracterização das competências a desenvolver

A descrição dos objectivos (pedagógicos) da formação

As características da população-alvo

A descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos, ...)

As indicações relativamente aos custos e às modalidades de faturação e de financiamento

As estratégias e metodologias de controlo e de avaliação

Em geral, como classificaria a qualidade do planeamento? Porquê? Que evolução tem vindo a ser sentida, a este respeito, no seu Agrupamento? Considera que as práticas de planeamento da formação podem melhorar? Porquê?

Não sei responder. Apenas sei que de acordo com as prioridades que eram definidas no PE, nós dizíamos qual a formação que queríamos, ex: biblioteca escolar, PNL ... e depois como o Centro de Formação trabalhava isso com a Direção não sei.

FASE 7 – Formas de organização da formação (15 min)

Conhecer as principais formas de organização da formação utilizadas pelo centro de formação.

Questões/afirmações

De entre as seguintes modalidades de formação a seguir referidas, indique as que mais tem praticado e, simultaneamente, as que, em seu entender, são as mais eficazes, explicando porquê.

Presencial

E-learning (à distância)

B-learning (mista – e-learning e presencial)

Formação em Contexto

Outras. Quais?

As modalidades de formação que mais tenho praticado são: a presencial e a formação em contexto de trabalho, como já referi a que mais privilégio é a formação dentro da escola, na partilha de práticas com as colegas.

FASE 8 – Avaliação da Formação (10min)

Conhecer as estratégias, metodologias e instrumentos utilizados na realização de diagnósticos de necessidades de formação.

Questões/afirmações

Como avaliam a formação que realizam? Qual a sua opinião relativamente ao modo como a formação deveria ser avaliada?

Que evolução tem vindo a ser sentida, no que diz respeito às práticas de avaliação da formação, no Agrupamento?

Que estratégias utilizam para avaliar a formação?

A avaliação da formação desde sempre foi através de um trabalho individual de acordo com a temática da formação e o preenchimento de questionários de satisfação quanto aos conteúdos, aos formadores, à pertinência da formação. Os resultados dessa avaliação nunca tivemos acesso a eles, penso que ficaram no centro de formação.

Grata pela colaboração.

6.5 Anexo V - Transcrição da 1^o sessão de focus group

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua

Compreender as representações das educadoras relativamente ao que é a formação profissional e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia têm sobre a formação profissional? Para que serve? Quais os seus principais aspectos positivos? Que eventuais aspectos negativos? Quais consideram terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço fazem do esforço formativo dos últimos anos?

FASE 3 – Educadores, escola e formação contínua – as representações

Conhecer a opinião das educadoras relativamente ao modo como elas vêm a formação.

Questões/afirmações

Qual a ideia que as educadoras têm da formação contínua? Quais os aspectos que estas mais valorizam na formação? O que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito às práticas profissionais, quais são, para as educadoras, os principais contributos? E o que consideram ser as principais limitações à sua aplicação?

Nota: As fases 2 e 3 foram fundidas aquando da realização do focus group.

Ed.FG.1) Eu acho que a formação profissional implica uma atualização de conhecimentos de competências de saberes na área em que a pessoa trabalha, em princípio, não é? Neste caso a educação, penso que é um

processo que qualquer profissional deve alimentar, porque é uma maneira de estar atualizado de refletir de pensar sobre as coisas, de se atualizar, de inovar a sua ação de melhorar, não é? Aprofundar conhecimentos e estar dentro das novidades da sua área e a educação como sabe, é um campo muito vasto que está em constante mudança e com novas perspetivas, novas metodologias novos processos de aprendizagem que o profissional deve acompanhar, a formação é o caminho para, em princípio, deverá ser para o conseguir.

Ed.FG.1) Eu corroboro isto, acho que nos vamos repetir porque não deve haver profissional que se preze que não ache fundamental a formação, é isso mesmo é a atualização continua é o pôr em causa a nossa postura, questionar procedimentos, porque se não nos atualizarmos estagnamos e realmente em educação mais do que em qualquer outra área esta tudo em constante evolução, eu acho que é fundamental estarmos sempre atualizados questionarmo-nos, porque muitas vezes pomos em causa os outros, e às vezes precisamos de nos por em causa.

Ed.FG.1) Considero que a formação profissional deve ser um processo dinâmico que nos leve à mudança se nós não tivermos outras perspetivas, outras ideias se calhar estamos ali na nossa “píxinguinha” individual sempre no “ram, ram” na mesma rotina e pronto acabamos por nos fechar, um dos aspetos positivos é a mudança . Eu posso falar de um caso de uns anos a esta parte, este ano por acaso não, mas tenho tido estagiárias da ESEPF e o fato de interagir diariamente com elas teve um papel preponderante na minha perspetiva da educação, e eu mudei muito ao longo destes anos, pronto nós trazíamos aquelas filosofias e aquelas teorias, mas acho que este contato diário com as minhas estagiárias que me ajudou a enriquecer, a ver outras perspetivas muito boas, muito dinâmicas que me ajudaram muito na minha prática.

Ed.FG.1) Pegando nisto que a colega disse na minha opinião a formação, e por isso temos em cima da mesa há muito tempo, a formação ao longo da vida, não é a formação inicial que nos capacita enquanto competências conhecimentos para o desempenho de funções seja em que área for no caso da educação se calhar corroboro o fato de cada vez mais nós termos que estar numa aprendizagem cada vez mais permanente e também aquilo que se espera dos professores principalmente dos professores do séc. XXI é exatamente isto, é esta passagem de um cultura individualista para uma cultura colaborativa ao nível da escola, espera-se cada vez mais que o professor passe de uma perspectiva de ensino para uma perspectiva de aprendizagem, atualmente nas escolas isto é o desafio, é isso que se espera do professor assim como passar de uma perspectiva de gestão que era aquilo que nos fazíamos como gerir aquelas dinâmicas quer seja dentro da sala de aula quer ao nível de trabalho da escola, quer para uma outra perspectiva outra visão de liderança dentro da escola, portanto à aqui uma série de mudanças que são exigidas cada vez mais aos professores e que para isso tem que haver obrigatoriamente formação no meu caso eu acho que a formação que eu defendo a formação em contexto de trabalho, no sentido de provocar essa mudança eu adiciono aquilo que se chama o trabalho colaborativo o trabalho de reflexão entre pares dentro da escola eu adiciono sempre um componente de investigação de formação e de inovação, são estes se calhar indicadores, estes dispositivos que vão fazer com que haja uma melhoria, uma melhoria de quê? De conhecimentos muitas vezes os professores confundem a formação e no nosso caso do agrupamento que sempre optamos por formação em contexto de trabalho, eu acho que é claro para todos nós quando nós falamos na reflexão entre pares, isto pode acontecer e daqui apenas surgir uma partilha de experiências, mas também se pode transformar em formação se nessa partilha de experiências essa reflexão sobre as nossas práticas nós conseguirmos integrar dispositivos como a investigação, a formação e a inovação é assim que eu vejo a formação e acho que ela serve exatamente para isso para esta mudança que nós queremos esta passagem individualista para uma cultura colaborativa.

Ed.FG.1) E na verdade na prática vê-se isso quando nós temos uma atividade que envolve, que é transversal estou a falar da minha escola que é uma EB1 e JI quando há uma atividade que é transversal a todas as turmas a todos os grupos de JI se alguém falhar no desenvolvimento dessa atividade por exemplo a atividade não tem o sucesso que devia ter, ora se nós todos não nos envolvermos neste processo de formação e não houver esta mudança e esta abertura para a mudança, que é muito difícil às vezes, e para a aquisição de novos saberes é também muito difícil depois estabelecer-se realmente esta alteração de práticas e de resultados, por isso aquilo que nós vivemos no dia-a-dia nas nossas atividades de escola, também no fundo é o retrato da formação se não houver um envolvimento de todos num querer alterar é difícil, e então é por isso, que eu acho, que a formação entre pares é fantástica.

Ed.FG.1) Acho que não há muito mais a acrescentar nós este ano, acho que, fizemos precisamente tendo em atenção a reflexão entre pares aproveitando as mais-valias de algumas colegas, digamos que são mais especialistas em algumas áreas acho que foi muito proveitoso encontramos e elas fizeram uma exposição sobre diferentes áreas temáticas, até de uma forma mais informal mas foi muito bom tendo em conta ao que a formação pode abranger

Ed.FG.1) Se nós entendermos que a escola é um espaço formativo e tendo em conta que nós neste momento não temos disponibilidade financeira para termos formação contínua, portanto formação acreditada e que o centro de formação neste momento não esta a disponibilizar mesmo sendo nós a fazermos os planos de formação logisticamente o CREN não está a permitir o financiamento da formação acreditada nós temos usado, nós temos no nosso plano de trabalho do departamento temos reuniões próprias ao nível do conselho de docentes para partilha de experiências no sentido formativo , o

que é que já aconteceu este ano no primeiro período tivemos a elaboração do desenho curricular, o que eu fui orientando, depois tivemos também, os instrumentos do MEM, uma vez que temos uma colega que pertence ao Movimento e tem formação acrescida nesta área, já tivemos também em dança e as redes curriculares com outra colega, portanto este é o nosso entendimento enquanto formação, tendo em conta de que não é só porque há esta partilha e este trabalho colaborativo que é rico e enriquece-nos, mas tem que haver algo mais no sentido da mudança e do tal crescimento e desenvolvimento de competências.

Ed.FG.1) Eu trabalhei vinte e tal anos no particular, enquanto aí trabalhei não tínhamos permissão para ir fazer formação. Quando saí do particular para mim tem sido tudo novidade e este ano então foi muito enriquecedor.

Ed.FG.1) Nós que trabalhamos há muitos anos no oficial a ideia que eu tenho é que a formação continua nos últimos anos nem sempre tem correspondido aquilo que são as necessidades dos Agrupamentos dos Jardins e das Escolas dos grupos de educadoras porquê, a ideia que eu tenho é que os centros de formação fazem os seus planos de formação avulso sem ter em conta as necessidades de cada departamento de cada escola e muitas vezes os educadores iam fazer a formação enriquecia-os individualmente mas havia o outro lado que não correspondia às necessidades de uma instituição no nosso caso em Campo nós sempre apresentamos os nossos planos de formação de acordo com a nossas necessidades mal ou bem feito, fizemo-los.

Ed.FG.1) Nós é que tínhamos que procurar a formação que se encaixava com aquilo que estávamos à procura, não havia uma procura sobre o que é que vocês precisam?

Ed.FG.1) Portanto não partia de um DNF dos agrupamentos, pelo menos no nosso caso partia, ou seja nós definíamos um plano de formação dizíamos que formação queríamos que conteúdos queríamos que aquela formação desse, para responder às nossas necessidades, portanto isso ao que eu sei a nível nacional isso não acontecia de uma forma tão delineada, havia um plano de formação e eu individualmente tendo em conta as minhas necessidades individuais eu procurava a formação que havia era um catálogo e eu escolhia o que me interessava.

Ed.FG.1) Eu lembro-me de estar, eu pertencia a um centro de formação de Castelo de Paiva e lembro-me que também dependia muito das ofertas lembro-me disso e às vezes pensava, mas isto terá nexos, mas era o que existia, não havia mais nada eram aqueles formadores, naquelas áreas disciplinas era muito restrito.

Ed.FG.1) Eu por acaso tive a sorte de estar em ensino especial então tive formação sobre aquilo que eu queria.

Ed.FG.1) Pelo que tenho conversado com as colegas, por exemplo em relação à formação dada pela colega sobre o MEM, muita gente não usa o modelo, mas usa instrumentos vários, implementou-os, gostou e continua a implementá-los foi um sucesso nos grupos e tem ajudado na sua prática e acham que tem sido uma mais valia para a sua prática, por isso eu acho que esta formação entre pares é muito positiva.

Ed.FG.1) Eu tenho ouvido colegas as que usam os tais instrumentos eu gostava de saber como ela sabe, porque as pessoas olham e têm curiosidade e perguntam. Quando apresentou os instrumentos ela explicou como utilizava,

quais eram os objetivos foi uma apresentação até muito pormenorizada, mas as pessoas não dominam tão bem como ela.

Ed.FG.1) Este encontro já vem de duas tardes de formação que nós já tivemos do MEM, que nós pedimos à faculdade primeiro houve duas tardes em que estive o departamento todo, no qual colegas do MEM fizeram uma exposição do modelo e este já foi um complemento para desconstruir, para nos falar apenas dos instrumentos utilizados, provavelmente vamos precisar de mais, uma vez que agora as pessoas o estão a começar a aplicar estão a questionar estão a perguntar e como é?, as duvidas estão a surgir agora.

Ed.FG.1) E há outra coisa as pessoas estão a utilizar e às vezes a introduzir algumas alterações que acham convenientes para o grupo, para aquele grupo se calhar de outra maneira vai funcionar melhor e funciona mesmo, acho que isso também é enriquecedor.

Ed.FG.1) O que eu ia dizer é apenas uma achega mais, e tem haver com esta partilha entre pares é muito importante e interessante para já porque é acessível, pois numa formação mais formal acaba por não se perceber tão bem ou temos algum receio de questionar o que entre pares é muito mais simples, depois é muito interessante porque eu nunca me tinha lembrado disto realmente deve funcionar muito bem, e depois outro aspeto que eu acho muito interessante é a intencionalidade das coisas, muitas vezes até usamos um instrumento, mas não tínhamos percebido muito bem é quase intuitivo e a gente não entende muito bem o porquê daquele mecanismo e numa formação deste género em que ela desconstruiu o porquê daquele instrumento, portanto quando o vamos aplicar aplicamo-lo com conhecimento e consciência, e isto também é muito interessante nestes encontros.

Ed.FG.1) Tem a ver com a apropriação que as pessoas ao entrarem neste agrupamento vão tendo daquilo que é o princípio do agrupamento, eu acho que ao longo dos anos as pessoas se foram apropriando do conceito de formação que tem haver exatamente com esta partilha de trabalho colaborativo, com este crescimento entre pares , portanto quando as pessoas chegam de novo emergem neste ambiente e depois também pela abertura que há, por exemplo qualquer pessoa que tenha dúvidas as colegas estão sempre disponíveis ora diz-me, ensina-me. Mesmo ao longo destes 3 anos é que nós temos discutido muito em departamento o que são os modelos curriculares em educação pré-escolar o que é o currículo no JI, o que é isto de currículo oculto, como se elabora um desenho curricular, o que são os instrumentos de observação, tudo isto vai sendo discutido e eu que leio os projetos curriculares todos eu vejo este crescimento por parte dos educadores não tem nada haver, e se nós tivéssemos que fazer uma avaliação da formação e precisasse-mos de evidências era pegar num projeto curricular de quem entrou e agora ao fim de 3 anos e tudo isto que se vai trabalhando enquanto formação dentro do próprio departamento começa a surgir nos próprio documentos neste caso no PE.

Ed.FG.1) Eu penso que esse aspeto positivo ressalta para além da relação que nos temos que é excelente, não querendo dizer que não haja atritos, a excelente porque a formação já não é para ter créditos, já é formação porque sentimos necessidade.

FASE 4 – Diagnóstico de Necessidades de Formação

Conhecer as representações e o envolvimento das educadoras face ao DNF. Questões/afirmações

Qual a importância que lhe atribuem? Qual as suas opiniões, face às metodologias e instrumentos utilizados para o DNF? Quais as possíveis limitações sentidas, pelas educadoras, face ao modo como se realiza o DNF no

agrupamento, Pontos fortes? Quando terminam o DNF qual a informação como o estruturam? O fecho do DNF e a transição para o planeamento, como é feito? Quem o faz? Como? E quando?

Ed.FG.1) É feito em conversa e partilha de departamento entre os pares.

Ed.FG.1) A nossa formação centra-se muito mais a nível organizacional, tentando também responder individualmente. Quando este grupo de educadoras chegou à 3 anos atrás e na primeira elaboração dos projetos curriculares, o que nós detetamos enquanto agrupamento foi que não era claro nos projetos curriculares quais eram os modelos curriculares em que os educadores de infância suportavam a sua prática educativa, isto fez com que esta não sei como lhe chamar, esta falha, nós não percebíamos, nós enquanto responsáveis do pré-escolar, não percebíamos onde é que estava suportada a prática educativa dos educadores, provavelmente ao elaborar os projetos curriculares não sentiam necessidade de o especificar, isto veio como necessidade para o departamento, em complemento com isso também ao longo do ano nós fomos ajudando na elaboração dos projetos curriculares que tinham um índice próprio uma grelha própria que não era do conhecimento de todos foi preciso desconstruir aquela grelha, e a partir do momento que os educadores têm que avançar no sentido de definir qual o modelo curricular que vão usar ao longo do ano cria-se a necessidade, uma vez que constatamos que não estávamos todas a falar da mesma coisa, lembram-se? As pessoas falavam no MEM mas depois aquilo que se via na prática nas salas de aulas, era que não correspondia ao Movimento da Escola Moderna, falavam de que se suportavam no High-Scope, mas depois quando passavam para definir a rotinas, ele não correspondia ao modelo do High-Scope então tivemos algum tempo para discutir, cada uma foi lendo o livro de Oliveira Formosinho sobre os modelos e fomos discutindo e foi assim que surgiu a necessidade de aprofundar e de refletir sobre esta temática, esta foi uma das situações outra foi, como é que surge a formação sobre as orientações curriculares nós fizemos quando à 3 anos atrás quando as colegas chegaram que elas tiveram

que integrar que assumir mas há medida que o foram aplicando na prática também verificaram que havia todo um trabalho que tinha sido feito em conjunto que nem sempre era fácil de ser apropriado pelas educadoras, o que fez com que nós soubéssemos que a DREN estava a facultar formação ao nível das orientações curriculares, então o agrupamento pediu a DREN formação a esse nível apenas uma colega não fez, porque já tinha a mesma formação numa outra ocasião, ou seja o diagnóstico da formação é feito desta forma, nós não aplicamos questionário entrevista.

Nós neste momento temos um novo desenho curricular temos um projeto educativo onde tem claramente quais são as metas para educação pré-escolar neste momento está a vir ao de cima a necessidade de termos formação se calhar para a implementação deste novo desenho curricular, neste momento acho que não basta dizer que precisamos de formação ao nível do desenho curricular, deve ser mais pormenorizada.

Ed.FG.1) Acho que sim talvez devêssemos ter formação mais pormenorizada, para que seja mais adequada a cada uma de nós.

Ed.FG.1) Induzimos a necessidade mas sem chegar às dificuldades que cada educador tinha acerca dos modelos curriculares.

Ed.FG.1) Complementando aquilo que disseste ao bocado sobre a investigação, inovação e formação, eu acho que seria importante fazer uma coisa desse género, elencar uma série de questões sobre esse tema para perceber onde cada pessoa estava a ter as suas dificuldades. Conseguimos juntar tudo dentro do mesmo pacote juntamos a formação em contexto de trabalho com pares, ou com convidados e ao mesmo tempo obriga-nos a ir pesquisar, porque se eu não sei o que é o High-Scope eu para responder

aquela questão eu vou ter que pesquisar, que investigar e estou a enriquecer quando eu vier já sei mais um bocadinho.

Ed.FG.1) Para além do desenho curricular que está a ser implementado na verdade vão surgir algumas dificuldades na implementação, temos até o caso do que são as prioridades para o próximo triénio. Nós comprometemo-nos perante os resultados escolares deste Agrupamento a elevar as competências das nossas crianças ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita e num conteúdo que é específico da educação pré-escolar e sem ela não é possível também o primeiro ciclo, depois até dar continuidade às suas aprendizagens formais que é a formação pessoal e social, se pensarmos a este nível imaginem que nós não temos o apoio da Fernanda isto chegava para elaborarmos um documento com pedido de formação, é assim que tem sido sempre feito, nós intuitivamente sentimos esta necessidade ou então sabemos que temos este compromisso de melhorar e então pedimos formação nestas áreas e até hoje nós nunca fizemos mais nada que não fosse isso, dizer quais são as nossas necessidades. Neste momento, eu acho, se calhar faz sentido tendo em conta as nossas necessidades e tendo em conta aquilo que são os nossos desafios, porque temos no nosso projeto educativo se calhar encontrar aqui uma forma de verificar quais são as competências de cada um de nós se é através de um questionário ou se é através de uma entrevista não sei se calhar uma ou outra poderá ser, mas este tipo de levantamento de necessidades de formação que nós nunca fizemos desta forma tão pormenorizada no sentido de saber o que eu já sei sobre isto, então se eu ainda não sei isto então quero aprender aquilo desta forma nós nunca fizemos.

Ed.FG.1) Nós somos receptivas desde que seja para aprender e inovar.

Ed.FG.1) Até agora foi esta forma intuitiva e foi resultando

Ed.FG.1) Não foi só intuitiva foi também através de dificuldades que nós fomos encontrando, todas nós referimos que na formação pessoal e social estávamos a sentir algumas dificuldades, a partir de aqui...

Ed.FG.1) Nós percebemos que alguma coisa não estava a resultar bem.

Ed.FG.1) É feito no departamento e verbalmente, ficando registado em ata e depois a direção tenta responder a essas necessidades dentro daquilo que é possível. Portanto entre nós tem sido ainda mais partilhado porque decidimos logo na reunião quem é que então vai ajudar a este nível.

FASE 5 – Planeamento da Formação

Conhecer as representações e a implicação das educadoras relativamente ao Planeamento da Formação.

Questões/afirmações

Quem o faz? Como o faz? Se há um documento estruturante? Para que serve? Se é discutido por todos? Se sentem que este é realizado tendo em conta as necessidades elencadas no DNF? Que elementos constam desse planeamento? Qual as suas opiniões face à qualidade do planeamento da formação?

Ed.FG.1) Quem organizou os encontros do MEM foi a pessoa que ficou responsável de os dinamizar.

Ed.FG.1) O que poderia ter acontecido era delinear os objetivos que se pretendia com aquela formação, qual era a metodologia de formação que eu queria usar se era um seminário por acaso foi, que resultados pretendíamos atingir com aquela formação, portanto todos esses passos da planificação ela não os partilhou connosco, ela definiu e organizou uma das colegas. Mesmo a formação que tivemos pela DREN fui eu que a solicitei disse quais eram os

problemas, quais eram dentro das orientações curriculares que gostaria quais eram as áreas que o formador aborda-se e nomeadamente a linguagem oral abordagem à escrita, a matemática tudo isso, mas não tivemos acesso depois à planificação da formação, sabíamos quem era o formador fomos nós que escolhemos e tinha a ver com a formação específica dele era o Paulo, aliás nós soubemos que ele estava a dar a formação precisamente por ser educador e por ter a formação, mas não tivemos acesso à planificação da formação.

Ed.FG.1) Quanto à avaliação só sabemos a nossa avaliação individual

Ed.FG.1) O nosso grupo tem esta particularidade, de não ter muitos elementos nós somos 16 e como estamos muito à vontade umas com a outras, em dizer quando sentimos alguma dificuldade, algum desconforto, eu acho que ao sentirmos este clima de abertura também é facilitador de manifestarmos essas ideias, também não acho desinteressante registar de uma forma mais formal, nós já fazemos tanto papel, mais um, mas se calhar terá alguma... como motivo de reflexão, de investigação de formação pessoal. Quando nós temos um inquérito para responder, uma coisa é por uma resposta por escrito outra é verbalizar a resposta, o que se escreve fica lá é muito mais preso nos temos que pensar, que refletir, eu acho que o fato de termos de deixar uma resposta escrita que nos obriga a fundamentar melhor a nossa resposta, isso implica pesquisa.

Ed.FG.1) Pode ser mais rica se nós pensarmos agora neste período nós pedimos à Dr^a X para vir fazer um seminário sobre redes curriculares, e foi por telefone de uma forma muito superficial que lhe falamos sobre o que é que queríamos, ficamos de ler um livro e pedimos à Dr^a X que nos falasse sobre o que são redes curriculares, como é que elas se elaboram e qual é a diferença entre redes e teias, isto foi o nosso pedido, se calhar fazia mais sentido que fizéssemos o planeamento da formação no sentido de dizer, temos esta necessidade, queremos atingir estes objetivos, no sentido de saber mais sobre

o que são redes o que são teias, queremos que a metodologia da formação seja em seminário, queremos que seja a Dr^a X a fazer a formação pelas habilitações dela, e como é que nós vamos organizar para a fazer, vai ser no nosso agrupamento, vai ser um encontro para 6 pessoas, se calhar eu fiz isto tudo por telefone, porque se tivesse feito por escrito e enviado a cada uma delas, se calhar estas questões que nós elencamos só verbalmente para mandar à Dr^a X, para ela no fundo tentar responder o que são as nossas dificuldades tinha sido mais aprofundado, porque cada uma de nós ao ler ia questionar, e fazendo outras abordagens que se calhar ela não vem preparada para responder porque nós não levantamos isso, este tipo de planeamento não fazemos.

FASE 6 – Formas de organização da formação

Conhecer a opinião das educadoras face às principais formas de organização da formação utilizadas no Agrupamento.

Questões/afirmações

Como costumam organizar a formação, se é em sala? Se é feita à margem da vida do Agrupamento a menos formal ou se é formação formal (horas, créditos)? Qual a ideia que têm sobre o que é formação realizada no agrupamento? Quais os seus principais aspetos positivos? E que eventuais aspetos negativos? Qual a sua familiaridade com e-learning, se têm plataforma? Se comunicam à distância?

Ed.FG.1) Os encontros do Mem fizeram-se na própria sala da colega.

Ed.FG.1) Na organização do ano letivo temos uma reunião por mês que é de departamento, depois temos uma outra reunião e nessas reuniões é que fica logo decidido, já está no plano decidido que no mês de Abril vamos ter um encontro formativo sobre redes curriculares.

Ed.FG.1) Os encontros foram na sala da colega (responsável pela formação), até porque ela utilizou muitos instrumentos e foi para nós podermos visualizar, questionar...

Ed.FG.1) No caso da outra colega responsável pela formação em dança foi no Jardim dela, foi no polivalente e ela organizou aquilo tudo.

Ed.FG.1) Porque nós tivemos mesmo uma aula prática, foi mesmo interativa, foi espetacular.

Ed.FG.1) Quando são pessoas de fora a realizar a formação, digamos assim, é na escola sede.

Ed.FG.1) Acho que ao nível da formação temos que melhorar, acho que começamos bem, mas agora que não temos o centro de formação que nos facultava a formação que nós precisamos estamos um bocado paradas, acho que está no momento de começarmos a pensar a formação de uma forma diferente e daí termos ficado tão contentes quando nos propuseram que o teu trabalho de investigação fosse nesta área, acho que estamos a precisar de pensar a formação que precisamos para o nosso departamento, e se calhar estruturá-la de uma outra forma e ao pensar as necessidades que temos, aquilo que pretendemos que sejam os resultados da formação e ao planificá-la de uma forma organizada, nesta perspetiva vendo as coisas em que investigamos, partilhamos, refletimos, acho que conseguimos fazer um plano de formação que depois traga resultados mesmo positivos ao nível do desenvolvimento individual de cada uma e ao nível do grupo de profissionais, acho que ainda há aqui um caminho a fazer e que estamos disponíveis para o fazer.

Ed.FG.1) O que eu acho interessante, é que não fazemos a formação por causa de créditos, mas porque vai de encontro às nossas necessidades, isto está a ser extremamente positivo.

Ed.FG.1) Estas que nós fizemos foram mesmo por necessidade nossa, as colegas disponibilizaram-se logo para partilhar connosco isso, e para nós foi bom, fomos aprender, íamos motivadas.

Ed.FG.1) É bom estar num sítio em que a formação se faz para colmatar necessidades.

Ed.FG.1) Um olhar externo é interessante que nos ajuda a ver coisas.

Ed.FG.1) Um aspeto negativo é o centro de formação não nos dar possibilidade de formação com outras pessoas, com outro tipo de formação.

Ed.FG.1) Não usamos a plataforma.

Ed.FG.1) Só comunicamos por e-mail.

Ed.FG.1) Temos blogs e site de escola, os pais têm acesso aos blogs fazem comentários...

FASE 7 – Avaliação da Formação

Conhecer as representações das educadoras face à avaliação da formação. Conhecer a suas opiniões face aos 4 níveis de avaliação de Kirkpatrick.

Questões/afirmações

Como? Quem? Quando? Para quê? Se é um documento estruturado? Qual a importância atribuída pelas educadoras à avaliação da formação? Qual a opinião das educadoras relativamente ao modo como a formação deveria ser

avaliada? Qual a opinião das educadoras face à implementação de uma forma de avaliação estruturada no Agrupamento? Se a avaliação se limita aos resultados, ou se vão atrás fazer uma análise a todo o ciclo formativo? Se há um esforço de reflexão sobre todo o ciclo formativo, se o ciclo formativo alimenta o seguinte?

Ed.FG.1) Quando eram as formações acreditadas preenchíamos sempre um documento sobre a satisfação o que aprendemos, se achamos interessante, sobre as dinâmicas e sugestões de melhoramento e tal, aqui não temos feito, comentamos que realmente foi bom com as colegas, mas formal não.

Ed.FG.1) Até por reforço a quem a faz, aliás a gente vai pelas salas e vê o reflexo destas formações, mas também como reforço positivo isso é feito

Ed.FG.1) A avaliação deve ser pensada logo aquando da planificação, se queremos trabalhar determinados conteúdos para responder a determinados problemas temos que identificar logo como vamos avaliar, em que momento com que critérios, quais são os instrumentos de recolha de dados que temos que usar e como vamos fazer a análise desses dados, tanto pode ser no início e depois no final, e se calhar ao longo da formação.

Ed.FG.1) A formação desde os últimos tempos ela não é estruturada, não é pensada não é organizada de uma forma formal, nos sabemos que não temos recursos financeiros para a implementar e como temos usado apenas situações pontuais de alguém, ou de uma formação que conhecemos e recorremos a ela, tem sido feita sempre de uma forma mito informal, portanto não fazemos o diagnóstico, não a planificamos e portanto também não avaliamos de uma forma estruturada e intencional.

Ed.FG.1) Até se nós acabarmos todas por concordar que entendemos a formação numa perspetiva de investigação ou investigação/ação este ciclo de planeamento, observação, implementação, avaliação volta novamente à planificação, acho que é claro esse entendimento para nós.

Ed.FG.1) Eu acho que surge uma necessidade e tentamos colmatar essa necessidade com o tema x, e falamos sobre esse tema e essa dificuldade à partida já está arrumada e depois sentimos outra e avançamos para outra, eu não sinto que durante este ciclo de formação nós interiorizemos esse sentido de avaliação contínua.

Ed.FG.1) Eu também acho que não, se nós fizessemos isso neste momento, nós tínhamos em cima da mesa para o próximo ano letivo, quais eram as necessidades que iriam alimentar uma nova necessidade, neste momento se me perguntarem, ou quando me perguntarem a mim, seja através de um questionário, de uma entrevista aquilo que eu sinto, é que eu tenho um conjunto de intencionalidades que eu sei que o pré-escolar vai ter que caminhar nesse sentido. A minha sugestão é que o DNF parta desta necessidade de mudança, da necessidade de chegar a determinados resultados que é objetivo do agrupamento. Eu não consigo ter em cima da mesa quais são as necessidades perante o desenho curricular ou as metas específicas para a educação pré-escolar, eu não sei quais são as necessidades individuais de cada uma das educadoras, enquanto departamento não sabemos isso, se calhar temos que partir daquilo que são as necessidades, as preocupações, os desafios do agrupamento que esse ciclo avaliativo nessa perspetiva de agora sabermos que necessidades de formação temos de uma forma tão clara eu também pessoalmente não sinto que esteja feito.

Ed.FG.1) Quando surgiu dos modelos curriculares sentimos que não estávamos todas em sintonia a falar da mesma coisa, partimos para o tema, desenvolvemos o tema pronto já percebemos.

Ed.FG.1) Nós não partilhamos os resultados

Grata pela colaboração.

6.6 Anexo VI - Transcrição 2º sessão de focus group

FASE 1 – Enquadramento

FASE 2 – Representações da formação contínua

Compreender as representações das educadoras relativamente ao que é a formação profissional e os seus principais propósitos.

Questões/afirmações

Que ideia têm sobre a formação profissional? Para que serve? Quais os seus principais aspectos positivos? Que eventuais aspectos negativos? Quais consideram terem sido os principais resultados da formação realizada nos últimos anos no seu agrupamento? Que balanço fazem do esforço formativo dos últimos anos?

FASE 3 – Educadores, escola e formação contínua – as representações

Conhecer a opinião das educadoras relativamente ao modo como elas vêm a formação.

Questões/afirmações

Qual a ideia que as educadoras têm da formação contínua? Quais os aspectos que estas mais valorizam na formação? O que referem como principais obstáculos ou inconvenientes? No que diz respeito às práticas profissionais, quais são, para as educadoras, os principais contributos? E o que consideram ser as principais limitações à sua aplicação?

Nota: As fases 2 e 3 foram fundidas aquando da realização do focus group.

Ed.FG.2) Acho que é positivo com a formação profissional posso-me enriquecer muito mais ao nível das metodologias, métodos de ensino, só tem o seu lado positivo penso eu...

Eu faço um bocadinho a distinção entre formação contínua e formação profissional, para mim formação contínua é mais para professores, quem já tem uma carreira e já vê as dificuldades que tem e depois vai fazer formação naquilo que lhe interessa, formação profissional penso que seja para todas as pessoas sendo professor ou não. Ser benéfico eu penso que será sempre, penso que será positivo pois quem anda à procura disso é porque quer crescer, quer mudar alguma coisa.

Ed.FG.2) Serve para enriquecer a prática desde que vá ao encontro das necessidades, porque muitas das vezes o que nós vemos é que há muita oferta de formações que não têm qualquer tipo de interesse para as dificuldades que se calhar nós sentimos no dia-a-dia, com as profissões que nós temos há aquilo a que nós queremos dar resposta e às vezes não é isso e outras vezes é pago e é muito caro, porque as formações hoje em dia só se forem pagas e nós hoje em dia neste Agrupamento só podemos contar, a partida, com aquilo que o Agrupamento nos vai oferecendo ou então pagamos.

Ed.FG.2) À partida quando eu me inscrevo, as formações podem ser individuais, podem ser em grupo podem ser grupos cooperativos, há vários tipos de formação e as que eu gosto mais são dos grupos cooperativos e de partilha, porque eu acho que há uma troca de ideias e é com essas que eu me identifico mais, e onde eu me sinto melhor, porque eu sinto que posso partilhar as minhas dificuldades os meus sucessos, e se alguma coisa na minha prática não está a correr bem eu posso ouvir e ir experimentando e ir implementando ao mesmo tempo vamos avaliando lá está vamos refletindo vamos avaliando, e pronto no fim à momentos próprios para avaliação.

Ed.FG.2) Eu vou falar um bocadinho da minha experiência pessoal ao nível da formação, nós fizemos a nossa formação inicial certo numa escola depois começamos a trabalhar vimos cheias de ideias e fazemos e etc, etc, etc, mas eu pessoalmente se não tivesse feito o complemento de formação que fiz perto dos 39 anos, ao fim de cerca de vinte e tal anos quando eu fiz o complemento de formação, eu cheguei à conclusão que foi benéfico, para além de haver muitas coisas que eu já conhecia houve coisas que eu aprendi de novo e reformulei muita forma de trabalho, achei importantíssimo isso essa formação que fiz. Pronto se calhar agora eu estava a precisar de fazer outra, porque há coisas sempre novas que vão aparecendo, mas é caro e depois não é isso, as forças vão passando e a pessoa já não tem assim tanta energia para se meter numa aventura dessas. Depois temos aquelas formações que nós vamos fazendo que nos vamos escrevendo, por exemplo acho interessante este tema quero aprender um pouco mais, que depois na prática nos dão muito muito jeito com as crianças, ideias novas, ideias que nós já temos e que vamos no fundo assimilando transformando com a nossa forma de ser, nesse aspeto que as formações trazem sempre algo de novo, gosto mais de umas do que de outras, mas acho que são sempre benéficas para a nossa prática e também para nosso enriquecimento profissional.

Ed.FG.2) Eu acho que também há aqui um fator que devíamos refletir sobre ele e pegando no que a colega disse nós enquanto profissionais temos a formação inicial depois podemos ir fazendo alguma formação complementar, os complementos de formação de que tu falas, são formações que nos levam a outros níveis académicos e isso é algo que individualmente nós procurámos como enriquecimento como crescimento ou até como aprofundamento em determinadas áreas, que nós depois vamos vendo que são importantes para nós, depois temos a formação profissional que se integra, que são ao longo da vida e esta formação serve para no dia-a-dia eu ir respondendo a necessidades que eu vou sentindo de acordo com o desenvolvimento das minhas funções, e no meu entender isto acontece em todas as profissões, portanto eu desempenho uma função e acho que é impensável pensar que eu com a formação inicial automaticamente sei tudo, para desempenhar com rigor com

profissionalismo com eficiência com eficácia as funções que no meu local de trabalho me é exigido, por isso todas as profissões têm a formação profissional no sentido de responder às necessidades de aperfeiçoamento contínuo no desempenho das funções, no caso dos professores isto é, quase está definido ao nível do estatuto da carreira docente a necessidade do desenvolvimento profissional que se articula com a formação. A formação que nós vimos tendo a ter ultimamente é através dos centros de formação que nos tem proporcionado isso que agora acabou,

Ed.FG.2) Então agora vamos ter que procurar e pagar.

Ed.FG.2) Ou então fazê-la entre nós.

Ed.FG.2) Isto depende do que se entende por formação qual é a tua visão de formação? Tendo em conta que nós temos necessidade de formação para o desempenho das nossas funções tens mesmo que ir fora haverá outra forma de pensar a formação, é isto que nós enquanto grupo temos que refletir, por isso é que é importante percebermos qual é a visão do que cada um de nós tem sobre formação.

Ed.FG.2) Nós temos feito aqui uma formação interna ao nível do departamento, nós somos 16, fizemos uma aferição das nossas necessidades internas, digamos assim, e depois começamos a procurar entre nós entre nossos saberes quem é que podia contribuir para ajudar numa perspetiva transdisciplinar é uma partilha de saberes em contexto de trabalho, que para mim também é uma forma de formação, eu pessoalmente tive um sentimento diferente do da colega quando terminei o curso é que não tinha aprendido grande coisa, tenho hoje noção ao fim de 2 anos de trabalho que aprendi muito mais nas formações que fui fazendo ao longo da minha vida profissional, do que propriamente durante os três anos de curso, mas isso assim sem dúvida nenhuma acho que é mais enriquecedor estar no terreno e ao mesmo tempo

estudar que foi o que eu fui fazendo, do que estar só a estudar sem consciência da realidade eu aprendi muito mais ao longo, hoje em dia tenho essa noção que aprendi muito mais ao longo da formação que fui fazendo, também fui investindo alguma coisa na formação antes de vir para a aqui tive uma experiência diferente trabalhei na intervenção precoce e também fiz a formação toda em intervenção precoce também por necessidade, dentro da equipa nós procurávamos formação nas diferentes áreas eu não tinha formação nessa área e procurei sempre a formação na área da intervenção precoce.

Ed.FG.2) Nós por exemplo, a formação que temos feito ao nível do departamento tem sido uma mais-valia para nós, por exemplo aqui a colega trabalha com o MEM e ela tem partilhado connosco a metodologia e os instrumentos que utiliza que nós vamos buscar para adaptar à nossa sala e como isto fizemos com outras colegas, os saberes que partilhamos depois tem sido muito giro muito interessante só tem enriquecido a nossa prática leva-nos a refletir avaliando, a partilhar tem sido muito enriquecedor muito mesmo.

Ed.FG.2) Não sei se as colegas também têm a noção que eu tenho, o fato de nós educadoras termos escolas com determinadas linhas ao trabalharmos em conjunto, em diversos locais aprendemos umas com as outras, sentiram isso? Eu senti isso durante o percurso profissional, fui perguntando e fazes assim e porquê? E tal? É interessante depois aprendem comigo eu aprendo com elas, acho que todas nós sentimos isso é tipo uma formação oculta, não fazemos formação, mas fazemos aquela formação no local em partilha com as colegas no dia a dia durante anos, isso aconteceu comigo eu saí de uma escola que tinha uma linha um pouco diferente da Paula Frassinetti , quando comecei a trabalhar com duas colegas da ESEPF e depois passados 4 a 5 anos veio uma colega que saiu da ESE, entrou e veio com ideias completamente diferentes que me fez repensar muita coisa que eu fazia, ia dar ao mesmo, mas era de outra maneira e eu até dizia muitas vezes esta miúda realmente... e então comecei a tentar descobrir e aprender coisas sobre

aquelas metodologias que ela trazia, ela vinha com aquelas novas formas de fazer projetos como é que nós chegávamos eu nunca tinha ouvido falar de semelhante coisa, e foi interessante ter trabalhado com ela, pois aprendi muito com ela no fundo, foi uma formação informal interna.

Ed.FG.2) Hoje em relação às formações os agrupamentos também têm uma palavra a dizer uma vez que há agrupamentos, no nosso caso, este Agrupamento é muito coerente no projeto educativo nós temos lá definido em relação à formação contínua como é que a gente se orienta, como é que se vai proceder. Noutros agrupamentos é tudo muito assim... a gente sente-se muito perdida.

Ed.FG.2) Eu estou neste agrupamento há 2 anos, sou contratada e os contratados naquela altura eram sempre os últimos a por em formação, mas este Agrupamento disse não nesta formação são os contratados que vão fazer, vamos dar oportunidade aos contratados isso foi uma mais-valia para nós o Agrupamento pensou neste grupo.

Ed.FG.2) Gostava de dizer que em relação aos encontros formativos que fizemos neste Agrupamento é uma mais-valia porque podemos estar em contacto com as colegas, que nos deram a formação, eu implementei falando concretamente do MEM e quando tinha dúvidas encontrava-me com as colegas e eu colocava a dúvida o que é uma mais-valia, quando na formação contínua com créditos nós não estamos com o formador, na maioria das vezes, não se volta a ver o formador.

Ed.FG.2) Mas vocês já pensaram que quando nós fazíamos todos, que não era o nosso caso aqui mas, quando o centro de formação tinha um plano de formação, plano de formação esse que chegava aos vossos jardins e vocês escolhiam em catálogo, olha que gira...temos aqui ciência no jardim-de-

infância eu quero esta, isto partia de onde de que necessidades vocês escolhiam pelo nome, certo? Partia de uma necessidade individual mas não tinham refletido entre vocês, portanto mas o que aconteceu aqui no Agrupamento foi estes encontros formativos que fomos fazendo partiram daquilo que foram as nossas necessidades elencadas no nosso departamento, aí também que tu estando com as colegas, mesmo que a as colegas não fossem daqui se calhar ao partir da necessidade interna, já havia outra forma de chamares fosse quem fosse, no sentido de partilhar quais são as dúvidas. Mas imagina que a formação que decorreu no Agrupamento até não tinha sido com ninguém aqui do departamento, mas que era alguém que o Agrupamento tinha pedido, essa avaliação, o elencar dessas dúvidas, podem ser elencadas no departamento e depois à possibilidade de perguntar a esse formador e voltar a solicitar esse formador, no sentido de até fazer uma nova formação para ir de encontro com as dúvidas que ficaram da anterior formação.

Ed.FG.2) O fato de a formação, a formação entre pares implica partilha, trabalho colaborativo, vocês acham que dentro desse grupo houver apenas reflexão das nossas práticas que chega, não acham que tem que haver outros indicadores que nos ajude, porque o evoluir, o desenvolvimento implica crescimento, implica a aquisição de novos saberes e de novas competências, acho que uma reflexão sobre a reflexão não chega para adquirir essas competências.

Ed.FG.2) Eu pelo menos parto do princípio e é assim que eu tenho feito as minhas formações, eu tenho sempre que investigar, faço as minhas leituras e depois no fim ou então nos intervalos dos encontros, fazemos marcação de encontros para nos dar tempo precisamente para implementar e vamos avaliando vamos analisando textos, fazendo as nossas leituras no fim fazemos uma avaliação geral e depois também fazemos questão de partilhar com os outros precisamente para termos uma avaliação, um feedback.

Ed.FG.2) Integras aí a vertente da investigação, até para refletir em grupo tem que haver sempre um trabalho individual, eu posso refletir mas eu tenho sempre que ter trabalho, e a questão de também haver orientação por exemplo, porque é que nós pedimos à colega que fosse ela a orientar-nos a dança porque ao nível da sua formação académica ela tinha essas competências, o fato de tu teres mais formação no MEM do que nós, também é uma mais-valia só refletir por refletir na minha opinião, acho que, é válido, mas que enquanto formação tem que haver também a questão da investigação, a questão da inovação.

Ed.FG.2) Qualquer uma de nós ao ouvirmos falar a colega sobre o MEM, mas se nós não tivermos fundamentações teóricas, se não formos ler, nós não íamos entender nada do que ela estava a dizer, portanto nós também temos que ter uma base teórica como em tudo se não andamos a navegar.

FASE 4 – Diagnóstico de Necessidades de Formação

Conhecer as representações e o envolvimento das educadoras face ao DNF. Questões/afirmações

Qual a importância que lhe atribuem? Qual as suas opiniões, face às metodologias e instrumentos utilizados para o DNF? Quais as possíveis limitações sentidas, pelas educadoras, face ao modo como se realiza o DNF no agrupamento, Pontos fortes? Quando terminam o DNF qual a informação como o estruturam? O fecho do DNF e a transição para o planeamento, como é feito? Quem o faz? Como? E quando?

Ed.FG.2) Pela curiosidade.

Ed.FG.2) Quando chegaram ao Agrupamento e na elaboração do projeto curricular, quando começaram a fazer o projeto curricular havia a parte das metodologias, onde era perguntado qual era o modelo curricular em que

baseavam a vossa prática. Partiu de uma reflexão do Departamento, onde depois nós constatamos que a colega usava o MEM.

Ed.FG.2) Sentimos curiosidade, interesse.

Ed.FG.2) Curiosidade associada...por exemplo ao nível dos modelos curriculares temos necessidade de aprender mais, a colega na altura disse se vocês quisessem o MEM também facultava alguns encontros formativos e eu pedi à faculdade de Psicologia se poderíamos ter aqui no Agrupamento duas tardes de formação, e depois com base nessa tarde de formação sentiu-se a necessidade de analisar detalhadamente a questão dos instrumentos, e aí tivemos mais um encontro com a colega e ela já vem como elemento do MEM com outra colega fazer duas tardes de formação.

Ed.FG.2) Na avaliação de Desempenho escrevemos as necessidades de formação que nós sentimos

Ed.FG.2) Nós temos uma reunião que é docentes de partilha, em que partilhamos as nossas dificuldades, e utilizamos para momentos de partilha e de reflexão não só de prática mas também para quando temos alguma dúvida alguma questão de trabalho, que trazemos para as nossas reuniões e que partilhamos e discutimos e vamos procurar saber, e quem já sabe procura partilhar.

Ed.FG.2) Eu acho que ao nível do DNF podíamos ir mais longe, eu acho que pegando no exemplo dos modelos curriculares, poderíamos ter feito de uma outra maneira, que era então tentar perceber nessas reuniões o que é que cada uma sabe sobre os vários modelos curriculares. Não clarificamos bem o

que cada uma de nós sabia, e quais eram as dúvidas que tínhamos, nem sequer acerca do MEM.

FASE 5 – Planeamento da Formação

Conhecer as representações e a implicação das educadoras relativamente ao Planeamento da Formação.

Questões/afirmações

Quem o faz? Como o faz? Se há um documento estruturante? Para que serve? Se é discutido por todos? Se sentem que este é realizado tendo em conta as necessidades elencadas no DNF? Que elementos constam desse planeamento? Qual as suas opiniões face à qualidade do planeamento da formação?

Ed.FG.2) Mediante o que elas queriam, as dúvidas que elas tinham e as necessidades que elas sentiam e até alguns instrumentos que elas queriam conhecer mais em pormenor eu foquei-me mais nisso, planeei levar aquilo que elas pretendiam, explicar mais aprofundadamente as partes que lhes interessavam. O planeamento teve em conta as opiniões de cada uma.

Ed.FG.2) O planeamento contemplava teoria e prática.

Ed.FG.2) O planeamento embora contemple a opinião das colegas não foi partilhado.

Ed.FG.2) Eu fiz a minha formação em intervenção precoce e os conteúdos eram partilhados, nós sabemos de ante mão o que vai ser abordado.

Ed.FG.2) Nós chegamos à necessidade de fazer uma formação na área da dança, foi quando estivemos a partir pedra, no fundo com as metas que saíram do Ministério.

Ed.FG.2) Nós enquanto centro de formação do concelho de Valongo, funcionou bem ao nível do Agrupamento tivemos um plano de formação organizado e planificado por nós, nós sabíamos que queríamos aquela formação e éramos nós que fazíamos o projeto da formação, dizendo quais eram os conteúdos que queríamos trabalhar, qual era a metodologia de formação que queríamos se era de projeto, se era um seminário, porque apenas queríamos discutir algo, se era um curso de formação, éramos nós que de acordo com a bolsa de formação do centro escolhíamos o formador que queríamos e no final avaliávamos essa formação, que não tinha depois era o feedback este tipo de trabalho também já foi possível quando os centros de formação pediam no início de cada triénio, qual é o plano de formação que o Agrupamento quer para a implementação desse projeto educativo e nós enquanto agrupamento tínhamos a possibilidade dizer que queremos esta, e esta formação e somos nós que vamos definir ou planificar a formação, porque queremos que seja dada por este formador, porque queremos esta metodologia, neste momento como não há financiamento não é possível .

Ed.FG.2) Há uns possivelmente 10 anos atrás isso acontecia, eu trabalhava noutra sítio, e uma das coisas que, eu achava, que, era muito bem conseguida era chegar às necessidades dos profissionais e fiz formações pelo centro de formação e foi o grande “boom” da minha formação continua.

Ed.FG.2) O centro trabalhava muito bem, pedia a cada Agrupamento o plano de formação e ela apenas encontrava a forma logística de a implementar, nós aqui tivemos sobre projeto educativo, elaboração dos projetos curriculares, o desenho curricular, a grelha do projeto curricular que implementamos foi

construída numa oficina de formação, portanto montes de formação que nós tivemos foi assim toda planeada, mas no entanto não foi possível continuar.

Ed.FG.2) A preocupação que o Agrupamento sempre teve em dar resposta às necessidades dos profissionais e aquilo que eu não sentia no sítio onde estava a trabalhar encontrei aqui, portanto ter feito muita formação aqui.

Ed.FG.2) Eu acho que o planeamento poderia ser melhorado.

Ed.FG.2) Começamos com formações de internet de novas tecnologias, só conseguimos dar resposta a meia dúzia de profissionais, o resto ficou à espera e agora acabou.

Ed.FG.2) Nós podemos melhorar, vemos quais são as nossas necessidades perante este projeto educativo, perante este desenho curricular, se calhar fazer aqui um bom diagnóstico planeamos mesmo a formação como deve ser no sentido de definir que conteúdos queremos trabalhar, de acordo com as nossas necessidades, que modalidades, quem são os formadores que nós conhecemos, se calhar não conseguimos ter vinte e cinco horas, mas se calhar conseguimos ter dez.

Ed.FG.2) E gerir até os recursos do próprio Agrupamento

Ed.FG.2) Pegando naquilo que são as prioridades do Agrupamento, desenvolvimento da linguagem oral abordagem à escrita e raciocínio lógico matemático, vamos ver quais são as aprendizagens que as nossas crianças atingem, o que cada um de nós sabe sobre isto, que estratégias já implementou e até podemos recorrer a formação que nos ajude a melhorar

estas práticas para ajudar a atingir outros desempenhos, pode ser uma forma de pensarmos também em formação

FASE 6 – Formas de organização da formação

Conhecer a opinião das educadoras face às principais formas de organização da formação utilizadas no Agrupamento.

Questões/afirmações

Como costumam organizar a formação, se é em sala? Se é feita à margem da vida do Agrupamento a menos formal ou se é formação formal (horas, créditos)? Qual a ideia que têm sobre o que é formação realizada no agrupamento? Quais os seus principais aspetos positivos? E que eventuais aspetos negativos? Qual a sua familiaridade com e-learning, se têm plataforma? Se comunicam à distância?

Ed.FG.2) Usamos tempos de trabalho da componente não letiva para formação.

Ed.FG.2) Já aconteceu eu fazer parte de grupos cooperativos e de investigação e a maior parte das vezes era à distância, para passarmos documentos para falarmos usávamos muito a internet.

Ed.FG.2) Grupos Cooperativos.

Ed.FG.2) Formação transversal porque toda a gente dá um bocadinho do seu saber, e eu considero isso importante, somos pessoas interessadas e vamos sempre questionando, discutimos e todas nos interessamos.

Ed.FG.2) Partilha de saberes.

Ed.FG.2) Grupo de partilha.

Ed.FG.2) Encontros formativos direcionados à prática.

Ed.FG.2) Momentos informais de enriquecimento.

Ed.FG.2) Formação em contexto de trabalho e é no seio da escola, na partilha entre pares.

FASE 7 – Avaliação da Formação

Conhecer as representações das educadoras face à avaliação da formação. Conhecer a suas opiniões face aos 4 níveis de avaliação de Kirkpatrick.

Questões/afirmações

Como? Quem? Quando? Para quê? Se é um documento estruturado? Qual a importância atribuída pelas educadoras à avaliação da formação? Qual a opinião das educadoras relativamente ao modo como a formação deveria ser avaliada? Qual a opinião das educadoras face à implementação de uma forma de avaliação estruturada no Agrupamento? Se a avaliação se limita aos resultados, ou se vão atrás fazer uma análise a todo o ciclo formativo? Se há um esforço de reflexão sobre todo o ciclo formativo, se o ciclo formativo alimenta o seguinte?

Ed.FG.2) Avaliação oral.

Ed.FG.2) A opinião de cada uma de nós.

Ed.FG.2) Vamos dando feedback.

Ed.FG.2) A primeira vez que fizemos a formação do MEM, depois fizemos uma segunda sessão em que cada uma deu o feedback depois de ter

implementado os instrumentos e usado aquilo que achou importante, ou que achou interessante dessa reunião e a avaliação foi feita num segundo momento, foi feita por duas vezes, no segundo momento cada uma de nós, disse aquilo que implementou e como e os efeitos que teve, as dificuldades que tivemos e em que é que ajudou o grupo a evoluir.

Ed.FG.2) E foi com base nessa avaliação, que depois pedimos à colega para depois ela nos dar mais formação.

Ed.FG.2) Sempre feita oralmente.

Ed.FG.2) Quando foi a que fizemos pela DREN, fizemos um questionário de satisfação e fizemos também um relatório.

Ed.FG.2) Considero muito importante.

Ed.FG.2) Sem avaliação não sabemos se resultou, ou se não resultou.

Ed.FG.2) O que precisamos a seguir o que não precisamos.

Ed.FG.2) As alterações, as adaptações.

Ed.FG.2) Nós vamos fazendo a avaliação durante, nós vamos intervindo enquanto mostravas os instrumentos, famos dando a nossa opinião, refletindo.

Ed.FG.2) Nós vamos refletindo e falando sobre aquilo que estávamos a aprender, e no fim colocamos outros momentos que gostaríamos de ver discutidos dentro da mesma formação.

Ed.FG.2) Este convite que nós fizemos à Dr^aX, foi exatamente pelos questionamentos que fizemos logo após o encontro com uma colega, porque ela apresentou-nos redes e teias curriculares e nós fomos questionando como se aplica, mas se uma criança faz uma pergunta onde é que eu coloco é na rede ou é na teia e chegamos à conclusão que se calhar a colega Y, porque

não tem formação acrescida nesta área, se calhar estávamos a precisar de outros contributos que nos ajudasse a responder a todo este questionamento.

Ed.FG.2) Este tipo de avaliação embora a gente ao planificar a formação não coloque lá que tipo de avaliação vamos fazer, é uma avaliação ao longo da formação? Com que instrumentos? Com base em critérios? Para quê? Mas pelo questionamento e pelas inferências que vamos tendo vamos programando outra.

Grata pela Colaboração

6.7 Anexo VII - Análise de Conteúdo

Categorias	Unidades de Sentido			
	RFCI (Individual)	RFCO (Organizacional)	RFCC (Contributos)	RFCOb (Obstáculos)
<p>RFC</p> <p>“O Propósito primeiro da formação é a aquisição de conhecimento e de competências.”E1</p> <p>“ (...) a indução de boas práticas requer também a existência de retaguardas de suporte, estímulos, investigação/formação e avaliação, numa perspetiva de aumentar as competências individuais e coletivas e a motivação para o desempenho das funções.”E1</p> <p>“ (...) para que se operem mudanças coletivas, é necessário também responder, em determinados momentos, às necessidades de formação individuais.”</p>	<p>“ (...) Identifico-me com um modelo de formação profissional que vise o desenvolvimento institucional como um todo...”E1</p> <p>“ (...) o Agrupamento concebeu, para o seu percurso formativo, um modelo de formação centrado no desenvolvimento organizacional(...)”E1</p> <p>“ (...) os princípios pedagógicos apontam para a construção de mudanças individuais e coletivas que possibilitem a passagem de uma cultura profissional individualista para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional e um território criativo e inovador.”E1</p> <p>“ (...) ao assumirmos um modelo de Escola Aprendente, espera-se que ela, como</p>	<p>“(...) estratégia fundamental para a criação de uma atitude aberta à inovação e à mudança, ressalta a formação de professores, já que é a estes, em primeira instância, que compete adotar decisões seguras e fundamentadas em benefício direto do ensino e da aprendizagem(...)”E1</p> <p>“Na minha opinião, as educadoras que, neste momento, trabalham neste Agrupamento entendem a formação contínua como um enriquecimento da sua prática educativa, valorizando o aprofundamento dos conhecimentos em áreas estruturantes do seu desempenho profissional.”E1</p> <p>“(...) trabalhar numa relação biunívoca com os professores dentro das escolas com dispositivos que integrem as vertentes investigação, formação e inovação. E é desta forma que a formação de professores desempenha um importante papel na configuração da profissionalidade docente, contemplando as duas vertentes: a</p>	<p>“(...) obstáculo apontam a inexistência de um plano de formação, organizado e financiado, articulado com as metas definidas no Projeto Educativo, nomeadamente ao nível da operacionalização do atual desenho curricular para a Educação pré-escolar do Agrupamento.”E1</p> <p>“ (...) considero que, neste momento, não temos a formação necessária à implementação das metas definidas no PE para a Educação Pré-Escolar.”E2</p> <p>“ (...) se nós todos não nos envolvermos neste processo de formação...”EFG1</p> <p>“ (...) a ideia que eu tenho é que a formação continua nos últimos anos nem sempre tem correspondido aquilo que são as necessidades dos agrupamentos dos Jardins e das escolas dos grupos de educadoras(...)”EFG1</p> <p>“ (...) os centros de formação fazem os seus planos de formação avulso sem ter em conta as necessidades de</p>	

<p>E1</p> <p>“A Formação Profissional, para mim, passa por uma atualização de conhecimentos, saberes, competências que permite a cada profissional acompanhar a evolução das mesmas(…)”E2</p> <p>“(…) formação para o desenvolvimento individual(…)”E2</p> <p>“a formação profissional implica uma atualização de conhecimentos de competências de saberes na área em que a pessoa trabalha”EFG1</p> <p>“é uma maneira de estar atualizado de refletir de pensar sobre as coisas, de se atualizar, de inovar a</p>	<p>instituição aprendente (Guerra), desenvolve formação centrada nos contextos de trabalho”E1</p> <p>“(…) quando se fala em formação “em contexto de trabalho” quer dizer que a formação se centrou no desenvolvimento institucional e se organizou com base nas mudanças que se pretendiam implementar.”E1</p> <p>“Uma formação baseada na investigação, nomeadamente a investigação-ação e a investigação colaborativa como estratégia para promover o saber e o conhecimento” PE</p> <p>“O Agrupamento sempre delineou o seu plano de formação com base nas necessidades / fragilidades elencadas nos PE e de acordo com os objetivos definidos, no sentido do desenvolvimento institucional.”E1</p> <p>“(…) formação para o desenvolvimento institucional,</p>	<p>cultura profissional no seio dos professores e a cultura organizacional no seio das escolas.”E1</p> <p>“A Formação implica, por isso, um processo dinâmico de mudança, de reflexão, de pesquisa, de investigação e de abertura à inovação – saber e conhecimento.”E2</p> <p>“(…)as educadoras que exercem funções neste Agrupamento sentem a formação contínua como um processo de construção que ajuda a aprofundar e a valorizar a sua prática educativa, no sentido de estruturar cada vez melhor o seu desempenho a nível profissional.”E2</p> <p>“(…) um fator decisivo para a transformação pessoal e profissional de todos os docentes, deste Agrupamento, tanto na vertente da construção do conhecimento, como na vertente da inovação da ação educativa.”E2</p> <p>“(…) filosofia de partilha/reflexão a ser totalmente implementada, ao nível de todos os Departamentos, no Agrupamento, será uma mais valia</p>	<p>cada departamento de cada escola e muitas vezes os educadores iam fazer a formação enriquecia-os individualmente mas havia o outro lado que não correspondia às necessidades de uma instituição...”EFG1</p> <p>“(…) fomos aprender íamos motivadas.” EFG1</p> <p>“(…) não havia uma procura sobre o que é que vocês precisam (...)”EFG1</p> <p>“(…) lembro-me que também dependia muito das ofertas lembro-me disso e às vezes pensava, mas isto terá nexos, mas era o que havia, não havia mais nada eram aqueles formadores, naquelas áreas disciplinares era muito restrito.”EFG1</p> <p>“Um aspeto negativo é o centro de formação não nos dar possibilidade de formação com outras pessoas, com outro tipo de formação.”EFG1</p> <p>“(…) ao nível da formação temos que melhorar, acho que começamos bem, mas agora que não temos centro de formação (...) estamos um bocado paradas.” EFG1</p> <p>“(…) há muita oferta de formações que</p>
--	--	--	--

<p>sua ação de melhorar”EFG1</p> <p>“é a atualização continua é o pôr em causa a nossa postura, questionar procedimentos, porque se não nos atualizarmos estagnamos”EFG1</p> <p>“(…) eu acho que é fundamental estarmos sempre atualizados questionarmo-nos, porque muitas vezes pomos em causa os outros, e às vezes precisamos de nos por em causa.”EFG1</p> <p>“(…) está definido ao nível do estatuto da carreira docente a necessidade do desenvolvimento profissional que se articula com a formação (…)”EFG2</p> <p>“(…) o evoluir, o desenvolvimento</p>	<p>do Agrupamento como organização coletiva.”E2</p> <p>“(…) é esta passagem de um cultura individualista para uma cultura colaborativa ao nível da escola (…)”EFG1</p> <p>“A nossa formação centra-se muito mais a nível organizacional (…)”EFG1</p> <p>“(…) a escola é um espaço formativo (…)”EFG1</p>	<p>de fácil acesso à formação entre pares (…)”E2</p> <p>“a educação como sabe, é um campo muito vasto que está em constante mudança e com novas perspetivas, novas metodologias novos processos de aprendizagem que o profissional deve acompanhar, a formação é o caminho para, em princípio, deverá ser para o conseguir.”EFG1</p> <p>“(…) a formação profissional deve ser um processo dinâmico que nos leve à mudança (…)”EFG1</p> <p>“(…) um dos aspetos positivos é a mudança (…)”EFG1</p> <p>“(…) passar de uma perspetiva de gestão que era aquilo que nos fazíamos como gerir aquelas dinâmicas quer seja dentro da sala de aula quer ao nível de trabalho da escola, quer para uma outra perspetiva outra visão de liderança dentro da escola (…)”EFG1</p> <p>“(…) uma série de mudanças que são exigidas cada vez mais aos professores e que para isso tem que haver obrigatoriamente formação</p>	<p>não têm qualquer tipo de interesse para as dificuldades (…) que nós sentimos no dia-a-dia.” (EFG2)</p> <p>“(…)se calhar agora eu estava a precisar de fazer outra, porque há coisas sempre novas que vão aparecendo, mas é caro (…)”EFG2</p>
--	--	---	---

	<p>implica crescimento, implica a aquisição de novos saberes e de novas competências.” EFG2</p> <p>“ (...) formação implica aquisição de novos saberes e novas competências (...)”EFG2</p>	<p>(...)”EFG1</p> <p>“ (...) eu defendo a formação em contexto de trabalho, no sentido de provocar essa mudança...”EFG1</p> <p>“ (...) mas também se pode transformar em formação se nessa partilha de experiências essa reflexão sobre as nossas práticas nós conseguimos integrar dispositivos como a investigação, a formação e a inovação (...)”EFG1</p> <p>“ (...) a formação e acho que ela serve exatamente para isso para esta mudança que nós queremos esta passagem individualista para uma cultura colaborativa (...)”EFG1</p> <p>“ (...) esta partilha entre pares é muito importante e interessante para já porque é acessível (...)”EFG1</p> <p>“ (...) numa formação mais formal acaba por não se perceber tão bem, ou temos algum receio de questionar, o que entre pares é muito mais simples (...) EFG1</p> <p>“ (...) excelente porque a formação já não é para ter créditos, é formação porque sentimos</p>	
--	--	---	--

			<p>“ (...) são sempre benéficas para a nossa prática e também para nosso enriquecimento profissional.”EFG2</p> <p>“ (...) ao fim de 2anos de trabalho que aprendi muito mais nas formações que fui fazendo ao longo da minha vida profissional...”EFG2</p> <p>“ (...) a formação que temos feito ao nível do departamento tem sido uma mais valia para nós (...)”EFG2</p> <p>“ (...) encontros formativos que fizemos neste agrupamento é uma mais valia porque podemos estar em contacto com as colegas, que nos deram a formação (...)” EFG2</p>	
<p>DNF</p>	<p>“ (...) formação centrada nos contextos de trabalho com referência para a identificação e questionamento dos problemas e para a construção de soluções a nível local (...)”E1</p> <p>“ (...) levantamento das necessidades de formação individuais faz-se ao nível dos departamentos curriculares, sendo os coordenadores a questionar/fazer o levantamento junto dos seus pares.”E1</p> <p>“ (...) diagnóstico de necessidades de formação, utilizando outros instrumentos de recolha de necessidades, nunca foi feito.”E1</p> <p>“Provavelmente, faria sentido, agora, no início de um novo triénio - 2011/2014 -, com base nos documentos orientadores do Agrupamento, elaborar-se um diagnóstico de necessidades de formação que contemplasse, desde logo, as formas de planeamento e as formas de avaliação.”E1</p> <p>“ (...) a formação foi sempre pensada de acordo com as nossas necessidades, de 3 em 3 anos era aprovado um plano de formação no Conselho Pedagógico de acordo com o nosso PE...”E2</p>			

	<p>“O levantamento das necessidades de formação é realizado pela Direção do Agrupamento, com o parecer do conselho Pedagógico, com base nas necessidades institucionais e nas necessidades individuais/grupo, realizadas ao nível dos Departamentos Curriculares através dos coordenadores que fazem o levantamento junto dos seus pares.”E2</p> <p>“Não temos utilizado nenhum instrumento de recolha de necessidades formalizado, é apenas uma auscultação verbal nos departamentos curriculares.”E2</p> <p>“É feito em conversa e partilha de departamento entre os pares.”EFG1</p> <p>“ (...) a partir do momento que os educadores têm que avançar no sentido de definir qual o modelo curricular que vão usar ao longo do ano cria-se a necessidade, uma vez que constatamos que não estávamos todas a falar da mesma coisa (...)”EFG1</p> <p>“ (...) cada uma foi lendo o livro de Oliveira Formosinho sobre os modelos e fomos discutindo e foi assim que surgiu a necessidade de aprofundar e de refletir sobre esta temática (...)”EFG1</p> <p>“ (...) neste momento está a vir ao de cima a necessidade de termos formação se calhar para a implementação deste novo desenho curricular (...)”EFG1</p> <p>“ (...) acho que não basta dizer que precisamos de formação ao nível do desenho curricula, deve ser mais pormenorizada.”EFG1</p> <p>“Induzimos a necessidade mas sem chegar às dificuldades que cada educador tinha acerca dos modelos curriculares.” EFG1</p> <p>“ (...) seria importante fazer uma coisa desse género, elencar uma série de questões sobre esse tema para perceber onde cada pessoa estava a ter as suas dificuldades .”EFG1</p> <p>“ (...) nós intuitivamente sentimos esta necessidade ou então sabemos que temos este compromisso de melhorar e então pedimos formação nestas áreas e até hoje nós nunca fizemos mais nada que não fosse isso (...)”EFG1</p> <p>“ A minha sugestão é que o DNF parta desta necessidade de mudança, necessidade de chegar a determinados resultados (...) EFG1</p>
--	---

“(…) faz sentido tendo em conta as nossas necessidades e tendo em conta aquilo que são os nossos desafios porque temos no nosso projeto educativo se calhar encontrar aqui uma forma de verificar quais são as competências de cada um de nós se é através de um questionário ou se é através de uma entrevista não sei se calhar uma ou outra poderá se, mas este tipo de levantamento de necessidades de formação que nós nunca fizemos (…)”EFG1

“Até agora foi esta forma intuitiva e foi resultando.”EFG1

“Não foi só intuitiva foi também através de dificuldades que nós fomos encontrando, todas nós referimos que na formação pessoal e social estávamos a sentir algumas dificuldades (…)”EFG1

“ não sei quais são as necessidades individuais de cada uma das educadoras (…) enquanto departamento não sabemos isso.”EFG1

“É feito no departamento e verbalmente, ficando registado em ata e depois a direção tenta responder a essas necessidades (…)”EFG1

“(…) fizemos uma aferição das nossas necessidades internas (…)”EFG2

“(…) estes encontros formativos que fomos fazendo partiram daquilo que foram as nossas necessidades elencadas no nosso departamento”EFG2

“Pela curiosidade”EFG2

“Partiu de uma reflexão do Departamento”EFG2

“Sentimos curiosidade, interesse”EFG2

“Curiosidade associada(…) necessidade de aprender mais (…)”EFG2

“(…) reunião que é docentes de partilha, em que partilhámos as nossas dificuldades (…)”EFG2

“(…) acho que ao nível do DNF podíamos ir mais longe (…)”EFG2

“Nós podemos melhorar, vemos quais são as nossas necessidades perante este projeto educativo, perante este desenho

	curricular (...)"EFG2	<p>" (...) apresentando, anualmente, de acordo com o Plano de Atividades, um plano de formação ao Centro de Formação Sebastião da Gama, com o pedido de esta instituição dinamizar os recursos logísticos necessários à sua implementação."E1</p> <p>"No último triénio - 2008/2011 - a formação de professores, também como resposta às necessidades do Agrupamento, não foi planeada de uma forma organizada, pois apenas contou com a formação proporcionada pela Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, para os educadores de infância ao nível da Operacionalização das OCEPE e ao nível do ensino básico nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências."E1</p> <p>"A organização da formação envolveu sempre as estruturas pedagógicas do Agrupamento, através do trabalho colaborativo na procura de soluções e estratégias / análise e superação dos problemas reais, mobilizando novos conhecimentos, no sentido da melhoria. " E1</p> <p>"Temos consciência de que a formação deverá ser um processo sistemático, planeado e avaliado, no entanto as regras da formação contínua condicionam e formatam os procedimentos das escolas. Por isso, nem sempre a organização da formação profissional, no Agrupamento, decorreu da melhor forma."E1</p> <p>" (...) o órgão de gestão responsável pela elaboração dos planos de formação, e porque este plano de formação integra o Plano Anual Atividades, é a Direção com o parecer positivo do Conselho Pedagógico."E1</p> <p>" (...) no ano letivo 2003/2004. Desde aí, e como já referi, era anualmente apresentado um plano de formação ao Centro de Formação, de acordo com a formação definida para o triénio no PE, ou seja tendo como referência o Plano Anual de Atividades."E2</p> <p>"No passado recente, o Centro de Formação organizava logisticamente, com base nas regras e normas definidas, a formação solicitada pelas escolas, de acordo com as necessidades inventariadas, daí a apresentação de um plano de formação – identificação das ações de formação que queríamos fazer." E2</p> <p>"Seria conveniente que existisse, tal como no passado tivemos, um plano de formação que definisse uma estratégia de formação que ajudasse as educadoras a aprofundar e a operacionalização o atual desenho curricular da Educação Pré-Escolar, articulando este, com as Orientações Curriculares e as Metas do PE."E2</p> <p>" (...) nós sempre apresentamos os nossos planos de formação de acordo com a nossas necessidades..."EFG1</p>
--	-----------------------	---

	<p>“ (...) nós definíamos um plano de formação dizíamos que formação queríamos que conteúdos queríamos que aquela formação desse, para responder às nossas necessidades (...)” EFG1</p> <p>“Quem organizou os encontros do MEM foi a pessoa que ficou responsável de os dinamizar.”EFG1</p> <p>“O que poderia ter acontecido era delinear os objetivos que se pretendia com aquela formação, qual era a metodologia de formação que eu queria usar se era um seminário por acaso foi, que resultados pretendíamos atingir com aquela formação, portanto todos esses passos da planificação ela não os partilhou connosco, ela definiu e organizou uma das colegas.”EFG1</p> <p>“ (...) não tivemos acesso depois à planificação da formação, sabíamos quem era o formador fomos nós que escolhemos e tinha a ver com a formação específica dele...”EFG1</p> <p>“ (...) fazia mais sentido que fizéssemos o planeamento da formação no sentido de dizer, temos esta necessidade, queremos atingir estes objetivos, no sentido de saber mais sobre o que são redes o que são teias, queremos que a metodologia da formação seja em seminário, queremos que seja a Drª X a fazer a formação pelas habilitações dela, e como é que nós vamos organizar para a fazer (...)”EFG1</p> <p>“ (...) vendo as coisas em que investigamos, partilhamos, refletimos, acho que conseguimos fazer um plano de formação que depois traga resultados mesmo positivos ao nível do desenvolvimento individual de cada uma e ao nível do grupo de profissionais (...)”EFG1</p> <p>“A formação desde os últimos tempos ela não é estruturada, não é pensada não é organizada de uma forma formal (...)”EFG1</p> <p>“ Nós pedimos à DrªX para vir fazer um seminário sobre redes curriculares (...) foi de uma forma muito superficial que lhe dissemos o que queríamos.” EFG1</p> <p>“ (...) passos da planificação ele não os partilhou connosco (...)” EFG1</p> <p>“ (...) os centros de formação pediam (...) o plano de formação para a implementação do PE e nós enquanto Agrupamento tínhamos a possibilidade de dizer queremos esta e esta formação e queremos que seja dada por aquele formador (...) esta metodologia, neste momento como não há financiamento não é possível.” EFG2</p>
--	--

	<p>“ (...) este agrupamento é muito coerente no projeto educativo nós temos lá definido em relação à formação continua como é que a gente se orienta, como é que se vai proceder.”EFG2</p> <p>“ (...) planeei levar aquilo que elas pretendiam (...)”EFG2</p> <p>“O planeamento teve em conta as opiniões de cada uma.”EFG2</p> <p>“O planeamento embora contempla-se a opinião das colegas não foi partilhado.”EFG2</p> <p>“O centro trabalhava muito bem, pedia a cada agrupamento o plano de formação e ela apenas encontrava a forma logística de a implementar...”EFG2</p> <p>“ (...) o planeamento poderia ser melhorado...”EFG2</p> <p>“ (...) planeamos mesmo a formação como deve ser no sentido de definir que conteúdos queremos trabalhar, de acordo com as nossas necessidades, que modalidades, quem são os formadores (...)”EFG2</p>	
<p>EF</p>	<p>“Dinâmicas de formação coletivas com origem nos professores e nas escolas (grupos de auto e hetero formação, grupos de estudo, círculos de estudo, oficinas de formação (...))”E1</p> <p>“ (...) a formação neste Agrupamento resultou da vivência de situações formais e informais do dia-a-dia das escolas que se articularam no tempo e no espaço e que, a partir da reflexão e reconstrução das mesmas, acabaram por constituir momentos ricos de formação.”E1</p> <p>“ (...) as modalidades de formação implementadas e a implementar orientam-se por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho.”E1</p> <p>“ (...) no Departamento da Educação Pré-Escolar: neste ano letivo, integrado no plano de trabalho do Departamento, estão a decorrer encontros de formação, envolvendo os próprios recursos / docentes com formação na área (durante o 1º período elaborou-se o atual desenho curricular, no 2º período dinamizou-se um encontro sobre os instrumentos do MEM e um outro sobre redes curriculares. Para o 3º período está previsto mais um encontro sobre redes e teias curriculares e outro sobre dança no JI).”E1</p> <p>“As praticadas: Presencial e formação em contexto...” E1</p>	

	<p>“Desenvolvimento de projetos de formação em rede, a fim de promover o trabalho de articulação entre os educadores e os professores das escolas/ JI do agrupamento.” PE</p> <p>“Formação (...) rompendo com as tradicionais lógicas de formação transmissiva”E1</p> <p>“Depois de 2008, a formação centrou-se na área da Avaliação de Desempenho Docente e na Certificação de Competências TIC, (...) não envolveu todos os docentes, apenas os coordenadores das estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica.”E2</p> <p>“ (...) no presente ano letivo (...) ...têm sido promovidas dinâmicas formativas, que têm sido caracterizadas pela partilha entre pares e pelo trabalho colaborativo.”E2</p> <p>“ (...) a formação para a constituição do Agrupamento e sua evolução, a formação entre pares no contexto de trabalho, é a mais dinamizada de acordo com no nosso Projeto Educativo.”E2</p> <p>“ (...) pressupõe dinâmicas formativas que se orientem por princípios colaborativos, pela partilha de experiências e pela reflexão crítica entre pares, em contexto de trabalho. “E2</p> <p>“ (...) a formação se centre nos contextos de trabalho, tomando isso como referência para identificar, questionar, refletir e encontrar soluções que impliquem princípios colaborativos caracterizados pela partilha de experiências, pela reflexão crítica entre pares, tais como, grupos de estudo, círculos de estudo, oficinas de formação, etc.”E2</p> <p>“ (...) o Agrupamento tem vindo a promover alguns encontros de formação no âmbito do Modelo Curricular MEM, Gestão Curricular e Planificação da Ação Educativa, tendo estes dois últimos decorrido nas reuniões do Conselho de Docentes, recorrendo à formação especializada das educadoras em exercício de funções no Agrupamento com o apoio de instituições de ensino superior.” E2</p> <p>“As modalidades de formação que mais tenho praticado são: a presencial e a formação em contexto de trabalho, como já referi a que mais privilegio é a formação dentro da escola, na partilha de práticas com as colegas.”E2</p> <p>“ (...) nós temos no nosso plano de trabalho do departamento temos reuniões próprias ao nível do conselho de docentes para partilha de experiências no sentido formativo (...)”EFG1</p>	
--	---	--

	<p>“(...) formação que tem haver exatamente com esta partilha de trabalho colaborativo, com este crescimento entre pares...”EFG1</p> <p>“Os encontros do Mem fizeram-se na própria da sala da colega.”EFG1</p> <p>“No caso da outra colega responsável pela formação em dança foi no Jardim dela, foi no polivalente e ela organizou aquilo tudo.”EFG1</p> <p>“Quando são pessoas de fora a realizar a formação, digamos assim, é na escola sede.”EFG1</p> <p>“Não usamos a plataforma”EFG1</p> <p>“(...) há vários tipos de formação e as que eu gosto mais são dos grupos cooperativos e de partilha (...)”EFG2</p> <p>“(...) é uma partilha de saberes em contexto de trabalho (...)”EFG2</p> <p>“(...) fazemos aquela formação no local em partilha com as colegas no dia a dia durante anos (...)”EFG2</p> <p>“(...) nós aqui em campo tivemos sobre projeto educativo, elaboração dos projetos curriculares, o desenho curricular, a grelha do projeto curricular que implementamos foi construída numa oficina de formação (...)”EFG2</p> <p>“Usamos tempos de trabalho da componente não letiva para formação.”EFG2</p> <p>“(...) grupos cooperativos e de investigação e a maior parte das vezes era à distância (...)”EFG2</p> <p>“Formação transversal porque toda a gente dá um bocadinho do seu saber (...)”EFG2</p> <p>“Partilha de saberes”EFG2</p> <p>“Grupo de partilha”EFG2</p> <p>“Encontros formativos direcionados à prática” EFG2</p>	
--	---	--

	<p>“Momentos informais de enriquecimento”EFG2</p>	
<p>AF</p>	<p>“Formação em contexto de trabalho e é no seio da escola, na partilha entre pares.”EFG2</p> <p>“ (...)inferimos que esta possibilitou aos docentes descobrir formas e procedimentos de trabalho de grupo, entre os docentes e em parceria com as instituições locais; permitiu otimizar e reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho (...)”E1</p> <p>“ (...) constata-se, enquanto efeitos na mudança organizacional, pela dinâmica conseguida, um contributo positivo, pelas melhorias apresentadas em função dos objetivos definidos - melhoria dos resultados dos alunos, do trabalho colaborativo do pessoal docente e não docente, ou seja para a implementação dinâmica existente.” E1</p> <p>“ (...) Como resultados da formação realizada, no sentido da avaliação/efeitos diretos de cada uma das ações integrando a avaliação dos formandos e dos formadores, essa avaliação foi feita pelo Centro de Formação e nunca foi devolvida ao Agrupamento.” E1</p> <p>“ (...) salientando-se como evidências a melhoria expressa na elaboração dos seus Projetos Curriculares de Grupo.”E1</p> <p>“Até 2008, pelos documentos produzidos, podemos inferir, enquanto processo de avaliação, que a formação efetuada contribuiu para a elaboração e implementação dos documentos orientadores do Agrupamento” E1</p> <p>“ (...) ajudou na organização e conhecimento do trabalho a realizar nas estruturas pedagógicas, numa estrutura de Agrupamento e na dinamização de projetos como a dinamização das bibliotecas escolares, o PNL, o Plano da Matemática.” E1</p> <p>“ (...) como evidências a melhoria expressa na elaboração dos seus Projetos Curriculares de Grupo.” E1</p> <p>“ (...) avaliação da formação nunca foi organizada segundo um modelo teórico e estruturado.” E1</p> <p>“ (...) até 2008 a formação realizada contribuiu para a construção e implementação do PE, dos PAA, dos PCG, ajudando paralelamente nas dinâmicas das estruturas pedagógicas e na dinamização de vários projetos, donde destaco o PNL, entre outros.” E2</p> <p>“A formação decorrida no Agrupamento permitiu-nos elaborar e implementar os documentos orientadores do Agrupamento, compreender e trabalharmos os seus princípios orientadores, apreendermos a elaborar os nossos Projetos curriculares de</p>	

<p>grupo; permitiu-nos trabalhar com base numa cultura profissional colaborativa (...)"E2</p> <p>"momentos de formação e partilha de práticas ajudaram as educadoras a sentirem-se mais seguras, no que diz respeito à fundamentação teórica das suas práticas e ao mesmo tempo, a sentirem mais fundamentada a sua intencionalidade educativa."E2</p> <p>" (...) têm saído valorizados os Projetos Curriculares de Grupo, pois é evidente o salto qualitativo na melhoria expressa na sua elaboração."E2</p> <p>"A avaliação da formação desde sempre foi através de um trabalho individual de acordo com a temática da formação e o preenchimento de questionários de satisfação quanto aos conteúdos, aos formadores, à pertinência da formação."E2</p> <p>"Os resultados dessa avaliação nunca tivemos acesso a eles, penso que ficaram no centro de formação."E2</p> <p>"Pelo que tenho conversado com as colegas, por exemplo em relação à formação dada pela colega sobre o MEM, muita gente não usa o modelo, mas usa instrumentos vários, implementou-os, gostou e continua a implementá-los foi um sucesso nos grupos e tem ajudado na sua prática e acham que tem sido uma mais valia para a sua prática (...)"EFG1</p> <p>" (...) eu que leio os projetos curriculares todos eu vejo este crescimento por parte dos educadores não tem nada haver, e se nós tivéssemos que fazer uma avaliação da formação e precisássemos de evidências era pegar num projeto curricular de quem entrou e agora ao fim de 3 anos e tudo isto que se vai trabalhando enquanto formação dentro do próprio departamento começa a surgir nos próprio documentos neste caso no PE."EFG1</p> <p>"Quanto à avaliação só sabemos a nossa avaliação individual."EFG1</p> <p>"Quando eram as formações acreditadas preenchíamos sempre um documento sobre a satisfação o que aprendemos, se achamos interessante, sobre as dinâmicas e sugestões de melhoramento e tal, aqui não temos feito, comentamos que realmente foi bom com as colegas, mas formal não."EFG1</p> <p>" (...) a gente vai pelas salas e vê o reflexo destas formações (...)"EFG1</p> <p>" Não fazemos o diagnóstico, não planificamos e portanto também não avaliamos de uma forma estruturada e intencional" EFG1</p>	
--	--

<p>“A avaliação deve ser pensada logo aquando da planificação, se queremos trabalhar determinados conteúdos para responder a determinados problemas temos que identificar logo como vamos avaliar, em que momento com que critérios, quais são os instrumentos de recolha de dados que temos que usar e como vamos fazer a análise desses dados, tanto pode ser no início e depois no final, e se calhar ao longo da formação.”EFG1</p> <p>“ (...) não avaliamos de uma forma estruturada e intencional.”EFG1</p> <p>“ (...) eu não sinto que durante este ciclo de formação nós interiorizemos esse sentido de avaliação continuo.”EFG1</p> <p>“Nós não partilhámos os resultados.”EFG1</p> <p>“ (...) avaliação, o elencar dessas dúvidas, podem ser elencadas no departamento e depois à possibilidade de perguntar a esse formador e voltar a solicitar esse formador no sentido de até fazer uma nova formação para ir de encontro com as dúvidas que ficaram da anterior formação.”EFG2</p> <p>“Avaliação oral”EFG2</p> <p>“A opinião de cada uma de nós.”EFG2</p> <p>“Vamos dando feedback” EFG2</p> <p>“ (...)fizemos uma segunda sessão em que cada uma deu o feedback depois de ter implementado os instrumentos e usado aquilo que achou importante, ou que achou interessante dessa reunião e a avaliação foi feita num segundo momento, foi feita por duas vezes, no segundo momento cada uma de nós disse aquilo que implementou e como e os efeitos que teve, as dificuldades que tivemos e em que é que ajudou o grupo a evoluir.”EFG2</p> <p>“ (...) foi com base nessa avaliação que depois pedimos à colega para depois ela nos dar mais formação.” EFG2</p> <p>“Sempre feita oralmente” EFG2</p> <p>“ (...) pela DREN, fizemos um questionário de satisfação e fizemos também um relatório.”EFG2</p> <p>“Considero muito importante.” EFG2</p>	
--	--

	<p>“Sem avaliação não sabemos se resultou se não resultou.” EFG2</p> <p>“O que precisamos a seguir o que não precisamos.” EFG2</p> <p>“Nós vamos refletindo e falando sobre aquilo que estávamos a aprender, e no fim colocamos outros momentos que gostaríamos de ver discutidos dentro da mesma formação.” EFG2</p> <p>“Este convite que nós fizemos à Dr^aX, foi exatamente pelos questionamentos que fizemos logo após o encontro com uma colega” EFG2</p>	
--	--	--