



SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Observação e Qualificação de Professores



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

QUALITY EDUCATION FOR ALL

Título:
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA - Observação e Qualificação de Professores

Autor:
João Gouveia

Editor:
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ISBN:
978-989-99984-9-0

Impressão:
KARTONTEK Graphic Solutions - Alvarães, Portugal

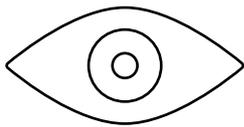
Tiragem:
200 exemplares

© 2019

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS
Projeto financiado pelo Banco Mundial

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Observação e Qualificação de Professores



João Gouveia

ÍNDICE

Introdução	2
Projeto: razão de ser	4
Metodologia de trabalho	6
Tarefa 1	6
Tarefa 2	10
Tarefa 3	18
Tarefa 4	24
Tarefa 5	29
Tarefa 6	31
Tarefa 7	35
Modelo de avaliação de Kirkpatrick.....	36
Nível 1 – Reação/Satisfação dos participantes.....	36
Nível 2 – Aprendizagens	39
Nível 3 – Transferência	40
Nível 4 – Impacte/Efeitos	49
Bibliografia	55

Introdução

Vivemos na época dos projetos. Palavra utilizada para tudo e por todos. E verdade seja dita que, na prática, todos temos experiência a gerir projetos. Cada um/a de nós tem a sua vida para gerir, que é o maior projeto por que alguma vez pode ser responsável.

Na vida profissional como supervisores, contudo, é-se, cada vez mais, chamado/a a participar no planeamento, execução e avaliação de projetos (designadamente de formação e qualificação de professores) e, nestes casos, importará que, à experiência, voluntarismo e generosidade que se empresta ao que se faz, se junte a competência técnica da gestão de projetos.

Foi, também, disto que, no projeto EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS, a disciplina de Supervisão Pedagógica também tratou. Com a sua frequência, pretendia-se que os supervisores, inspetores e orientadores pedagógicos santomenses ficassem capazes de saber aplicar uma metodologia de gestão de projetos (MPPO), o que significa passar a agir de modo mais consistente no que diz respeito a diagnóstico da situação, definição de objetivos e estratégias de atuação, implementação e monitoria/avaliação.

Há um conjunto de princípios orientadores que devem ser tidos em conta quando colocamos em prática uma abordagem como a MPPO. Baseados nas ciências sociais, na investigação e prática social e organizacional, estes princípios funcionam como matriz teórica e devem ser apropriados quando desejamos tirar o máximo de partido de um método desta natureza:

O *princípio da participação*, como forma de aceder à diversidade de conhecimentos, perspetivas, valores, ideias, identidades daqueles que constituem a organização sobre a qual se intervém, para que a visão dos factos saia enriquecida e mais facilmente se solucionem problemas ou explorem oportunidades;

O *princípio da orientação para objetivos*, que funciona, para os diversos atores envolvidos no processo, como motivação para a ação e fator de coesão. Os objetivos funcionam como linhas orientadoras para uma meta temporalmente projetada.

O *princípio do diagnóstico antes do planeamento*, pois a qualidade dos resultados alcançados numa determinada intervenção deve ter subjacente uma análise sustentada da situação de partida. Quanto mais completo for o diagnóstico, mais dados teremos para que possamos planear a formação, pois permite dispor de um espaço de reflexão sobre os meios para alcançar melhorias. Subjacente à MPPO, está também a ideia de que qualquer contexto de intervenção é um sistema complexo, onde diversas variáveis se cruzam, contribuindo para acontecimentos significativos que afetam determinantemente o mesmo contexto. Por outras palavras, se tivermos em conta a complexidade de um contexto na sua essência, se o estudarmos para compreender essa complexidade, seremos capazes de adequar o planeamento do projeto aos problemas reais que, de facto, interferem na melhoria desejada.

Para o efeito, propusemos uma situação simulada, assente num problema a resolver, estruturado de forma iterativa e em função de vários passos/tarefas. É esse percurso que aqui apresentamos, explicitando os referenciais teóricos de apoio às decisões que iam sendo tomadas.

Um dos propósitos deste manual, para além de documentar o exigente percurso formativo proposto aos supervisores e inspetores santomenses, é exatamente o de deixar uma base teórico/prática que apoie qualquer necessidade futura de conceção e avaliação de projetos.

Nos tempos que correm, e como dizia Séneca, os ventos nunca são favoráveis aos que não sabem onde querem ir. E achamos pertinente que os profissionais de São Tomé e Príncipe pudessem contar connosco para os ajudar a navegar, mesmo que à bolina.

Objetivos de aprendizagem

Saber aplicar uma metodologia de gestão de projetos

- diagnosticar situações de partida
- realizar análises SWOT
- definir objetivos
- elencar medidas e atividades
- definir matrizes de planeamento de projetos
- elaborar diagramas de GANTT

Projeto: razão de ser¹

Não se trata apenas de mais uma moda. Esta necessidade e vontade de trabalhar com base em projetos ultrapassa as vontades e necessidades dos agentes formativos atuais e reenvia-nos para um contexto socioeconómico que, pode mesmo dizer-se, favorece a emergência de uma cultura de projetos. O projeto é revelador do modo como vivem hoje as pessoas e as organizações: economias flexíveis, globalização, certezas mortas, efémero, ausência de autoridades, sentimentos difusos resultantes da dependência do envolvimento do ator, ...

Edgar Morin (1999) ajuda-nos a perceber melhor esta nova cultura em que nos encontramos inseridos, identificando alguns princípios que a caracterizam e que são úteis para entendermos a importância de estratégias como a metodologia do trabalho de projeto:

1. Princípio sistémico ou organizacional

Liga o conhecimento das partes com o do todo. Pascal afirmava: “tenho por impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, mas também conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.” A ideia sistémica, que se opõe às perspetivas reducionistas, defende que o todo é mais do que a soma das partes (do átomo à estrela, da bactéria ao homem e à sociedade). A organização de um todo dá origem a emergências, ou seja a qualidades desconhecidas dos seus elementos constituintes. Esta razão determina que, para além de ser mais do que a soma das partes, o todo possa igualmente ser menos do que essa soma das partes - quando as qualidades destas estão inibidas pela organização em conjunto (exemplo: a mera soma das células vivas que constituem qualquer órgão do corpo é muito menos do que o todo por elas constituído e a partir delas organizado; no entanto, esse mesmo órgão, ao especializar o trabalho das células para a função que desempenha, inibe qualidades que decorrem de cada célula de informação que lhes permitiria servir qualquer um dos órgãos ou das funções do organismo).

Esta metáfora ajuda a perceber afirmações como pensar globalmente, agir localmente e demonstra a necessidade de trabalhar de forma a unificar análise e síntese. Ajuda, igualmente, a perceber a lógica metadisciplinar que deve ser promovida em todas as vertentes da vida e, em particular, na formação/educação. O prefixo *meta* significa a capacidade de conservar ultrapassando. Não podemos quebrar o que foi criado pelas disciplinas, mas devemos criar condições para as abrir à vida.

2. Princípio hologramático

Coloca em evidência o que atrás se afirmou e que constitui um aparente paradoxo das organizações complexas: não só a parte está dentro do todo como também o todo está inscrito na parte. A sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através da sua linguagem, da sua cultura e das suas normas.

3. Princípio do anel retroativo

Assenta no conhecimento dos processos autoreguladores, rompendo, assim, com o princípio da causalidade linear (uma causa, um efeito). Este cede lugar a princípios de causalidade emergente e complexa, como os de qualquer organismo vivo, onde se operam conjuntos de processos reguladores fundamentados em múltiplas retroações.

4. Princípio de autonomia/dependência (autoecoorganização)

A autonomia é a capacidade que cada pessoa tem de se reajustar, mantendo a sua integridade e a sua própria identidade. Integra um pensamento ecológico, o que significa perceber todo o fenómeno autónomo na sua relação com a envolvente. Em formação, isto significa aprender a utilizar a subjetividade. Perante situações vivas e complexas, como as que enfrentamos no quotidiano, é forçoso que tenhamos consciência de que, na sua análise, somos simultaneamente produto e produtor.

¹ Reirado e adaptado de GOUVEIA, João, (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – recurso didáctico para formadores*, Braga, Expoente.

Este processo processa-se através da análise estratégica que permite manter-se em interação com a envolvente. Para isso, é necessário possuir um conhecimento de si que é interno, subjetivo, que se reconhece e evolui em interdependência com os outros e o exterior, ganhando um nível de autonomia consciente e de nível exterior. Carl Rogers afirmava-o no seu interessante livro *Tornar-se Pessoa*, onde dava conta do facto de cada ser humano ser uma ilha que deveria abrir pontes aos outros e suas respetivas ilhas, uma vez que esse grau de abertura (e, como tal, de hipóteses de desenvolvimento) está diretamente relacionado com o grau de consciência do nosso Eu. Por outras palavras, quanto melhor me conheço e me aceito, mais facilmente posso conhecer os outros e predispor-me a aceitá-los. Morin afirma-o também recordando que, de forma a manter a sua autonomia (somos seres auto-organizadores que, sem parar, nos auto-produzimos), qualquer ser vivo deve consumir energia. Ora, como temos necessidade de colher energia, informação e organização do ambiente que nos rodeia, a autonomia é inseparável dessa dependência. É esse o princípio de autoecoorganização de que aqui se fala.

5. Princípio dialógico

Tão caro a Heraclito, este princípio permite unir dois princípios ou noções aparentemente contraditórios e mutuamente exclusivos, mas que estão indissociáveis numa mesma realidade. Lembremo-nos da coexistência da ordem/desordem desde a origem do universo e que constitui um excelente exemplo do que se afirma. Lembremo-nos ainda, a propósito do anterior princípio, de como se vive de morte e se morre de vida. A autoecoorganização da vida a que nos referimos atrás obriga a uma autoregeneração permanente e, como tal, necessita da morte diária e regular de células para que o organismo se possa autoregenerar. Morte e vida são simultaneamente complementares e antagonistas.

6. Princípio da construção/reconstrução

Permite pôr a descoberto o problema cognitivo central: da perceção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito numa dada cultura e num dado tempo. Tal facto obriga-nos a formas de pensar que integrem e relacionem conhecimentos separados, numa ótica de consciência mais abrangente. Neste contexto, a todos os grupos é oferecida a possibilidade de se apropriarem do direito de falar por si próprios, com a sua voz, aceite como autêntica e legítima. Trata-se de uma das características da perspetiva de pluralismo que caracteriza a pós-modernidade.

A conceção de um projeto pressupõe **autonomia** (os intervenientes são agentes do seu próprio desenvolvimento), **responsabilidade** (a capacidade de tomar decisões e escolher assumindo o resultado dessa escolha; é-se responsável quando se assume o controlo de algo e se é capaz de responder por isso), **criatividade** (como Proust afirmava, “a verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novos territórios mas em ter novos olhos”), **complexidade** (exige, por vezes, a associação de contrários, a tentativa e erro, a combinação do preciso e do impreciso), **autenticidade** (decisões assumidas pelos próprios e a partir das suas necessidades ao invés de impulso, convenção ou autoridade) e **intencionalidade** (capacidade de elaboração de uma visão partilhada).

Conceber um projeto, portanto, requer abertura de espírito, interrogação, capacidade de escuta, flexibilidade para atender a alternativas, abertura à possibilidade de erro, clarificação de valores, capacidade de análise e procura de soluções.

Na génese da combinação equilibrada de todas estas competências, radica, por sua vez, a capacidade de diagnóstico. E um diagnóstico mais não é do que o primeiro momento avaliativo. Em bom rigor, o começo de tudo.

Metodologia de trabalho

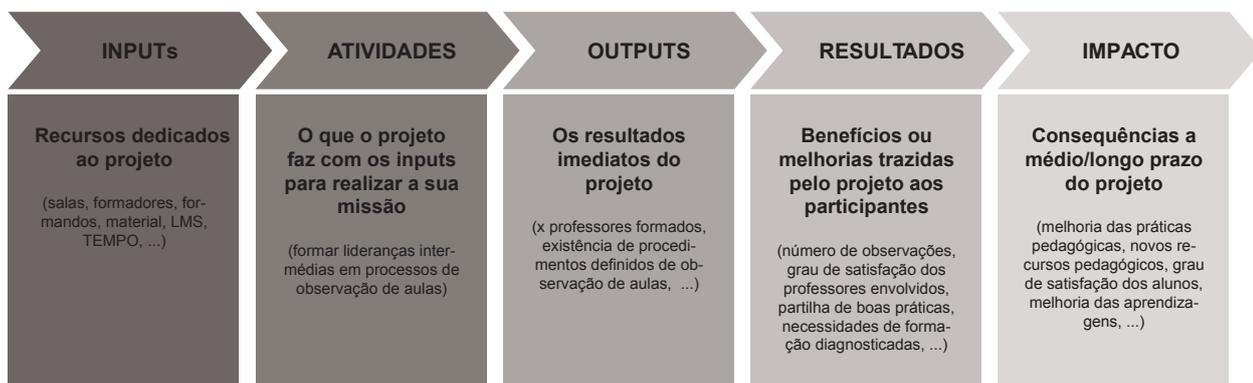
Tarefa 1

A proposta de trabalho aos vários grupos de supervisores começou com um pedido, sob a forma de uma simulação: cada grupo tinha sido convidado por uma escola a **apresentar uma proposta para observação de aulas** (que poderia ser feita por colegas entre si e/ou por supervisores, consoante o que se achasse mais adequado).

Ora, numa situação real, a primeira tarefa deveria ser a **definição de objetivos** do projeto em mãos. Por isso, foi solicitado a todos os grupos que definissem os objetivos de tal projeto e que, para cada objetivo, listassem **os indicadores de avaliação**.

De forma a clarificar a tarefa e o que se pretendia, convinha que os grupos de participantes fossem informados das vantagens da gestão de projetos baseada em resultados e do modelo lógico que, habitualmente, a suporta.

Abordagem do modelo lógico

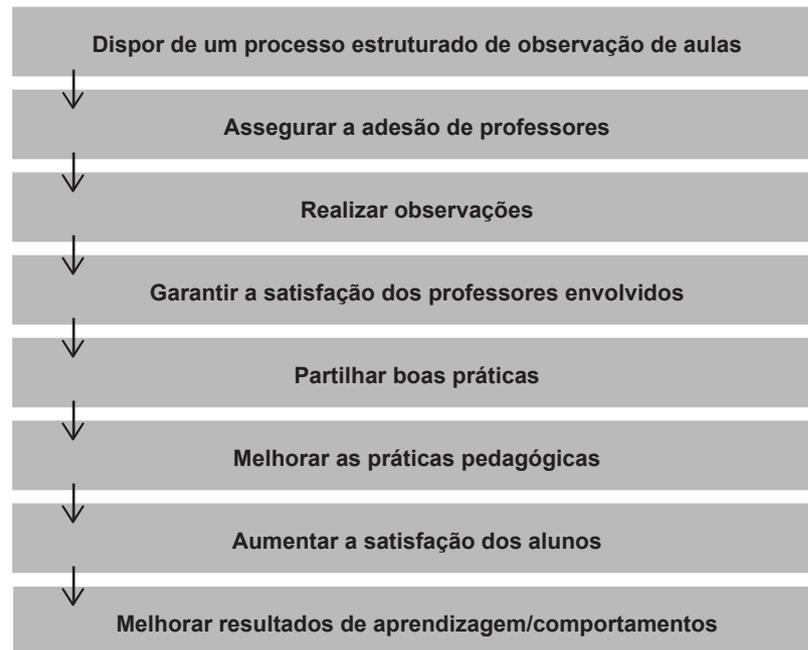


Esta explicitação é de enorme utilidade, de forma a sequenciar os resultados (uns dependem dos outros em relação causal de tipo emergente – e não linear), sempre tendo presente que, quanto mais se progride na cadeia de resultados, mais são as variáveis a interferir e mais complexas são, portanto, as relações de causalidade a estabelecer.

Ou seja, e simplificando, se os *outputs* são quase uma inevitabilidade lógica decorrente do projeto formativo, os *resultados* já estão dependentes de outros fatores (por exemplo, o clima organizacional, o estilo de liderança, os sistemas de incentivos, a qualidade do trabalho colaborativo, a motivação e o empenho dos professores, ...).

Por sua vez, o *impacto* (pensemos, por exemplo e desde logo, na melhoria das aprendizagens dos alunos) é fruto da interferência de muitas outras variáveis (os níveis socioeconómicos dos alunos, a sua base de partida,).

Podemos equacionar a sequência de resultados da seguinte forma, mantendo presente a ideia de que, à medida que avançamos na “cascata de efeitos”, complexificamos a análise e aumentamos a complexidade causal, pela quantidade de variáveis que interferem:



Esta explicitação revela-se, ainda, mais importante de modo a que as propostas de objetivos apresentadas pelos grupos não colocassem no mesmo plano resultados de níveis diferentes. Atente-se, a título de exemplo, na seguinte listagem de objetivos:

- Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional
- Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares
- Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas
- Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas
- Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente
- Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula

Não obstante a pertinência dos objetivos, esta listagem não resulta de qualquer sequência lógica nos resultados a obter, necessitando, portanto, de revisão, de forma a poder facilitar e estruturar o processo de monitorização/avaliação. Assim, e com base no raciocínio do modelo lógico atrás mencionado, os objetivos deveriam ser organizados da seguinte forma:

OUTPUTS

- Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas
- Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares

OUTCOMES

- Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional
- Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente
- Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas
- Identificar áreas de melhoria

IMPACT

- Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula
- Melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso das áreas curriculares

Numa segunda fase do processo de definição de objetivos, importava que fossem definidos indicadores de avaliação, de forma a permitir a monitorização e a avaliação do projeto. Assim, e baseando-nos no mesmo exemplo, convinha elaborar a seguinte tabela de objetivos:

OBJETIVOS	INDICADORES
OUTPUTS <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar os docentes para a importância da identificação e partilha de boas práticas • Promover dinâmicas de observação de aulas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de professores voluntários para a observação de aulas
OUTCOMES <ul style="list-style-type: none"> • Implementar a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade de ensino e de desenvolvimento profissional • Refletir sobre as diferentes dinâmicas de sala de aula, metodologias implementadas e relação pedagógica docente/discente • Identificar e partilhar boas práticas pedagógicas • Identificar áreas de melhoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Nº de observações realizadas • Grau de satisfação dos professores envolvidos quanto à utilidade das aulas assistidas para uma melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas • Grau de partilha de boas práticas entre professores • Áreas de formação diagnosticadas para o plano de formação da escola
IMPACT <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade da intervenção pedagógica em sala de aula • Melhorar as taxas de sucesso e de qualidade de sucesso das áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorias introduzidas nas práticas pedagógicas resultantes do projeto • Grau de satisfação dos alunos • Taxas de sucesso e de qualidade de sucesso nas turmas onde se realizaram aulas assistidas

Tarefa 2²

Uma vez definidos os objetivos, cada grupo deveria **clarificar os modelos/cenários de supervisão** que consideravam ser os mais adequados para o processo de observação de aulas. Na prática, a tarefa consistia em escolher o(s) modelo(s) e que fundamentassem a escolha.

A temática da supervisão, designadamente a pedagógica, é importante enquanto contextualizadora de processos de observação de aulas.

Na adoção de pressupostos supervisivos para enquadrar o processo de observação de aulas, importa, por exemplo, definir a quem cabe a responsabilidade da supervisão. Tal como Glickman (1985, citado por Garmston et al, 2002), consideramos que a importância da função de supervisão é independente de quem a realiza – diretor, supervisor ou par. No entanto, de forma a respeitar o enquadramento organizacional em que se opera e tendo em conta os objetivos que se definem, cabe aos supervisores e professores de cada escola/agrupamento a responsabilidade de decidir se a observação será da responsabilidade de lideranças intermédias (*supervisão vertical*) e/ou realizada entre pares (*supervisão horizontal ou supervisão interpares*), sem relação hierárquica entre eles.

Uma dessas razões prende-se com a necessidade de identificação do(s) principal(is) beneficiário(s) do projeto de observação de aulas e dos mecanismos de supervisão que o enquadram: a escola/organização ou o professor.

A este respeito, consideramos como objetivo primordial da supervisão atender aos interesses do professor, nas vertentes do crescimento e desenvolvimento individual. O principal beneficiário da supervisão como aqui a defendemos é o professor (Tracy, 2002).

No entanto, também alinhámos com as preocupações de Glickman (1985, citado por Garmston et al, 2002) quando defende que a supervisão é uma função da escola e tem como principal objetivo promover a qualidade do ensino através da assistência direta a professores. Em sua opinião, a supervisão (em particular a pedagógica) está, sobretudo, preocupada com a melhoria de práticas em sala de aula, daqui resultando benefícios para os estudantes.

A supervisão é uma iniciativa da escola, pelo que os efeitos últimos não deverão limitar-se à sala de aula e ao professor, mas também ser extensíveis às preocupações e desígnios organizacionais. Alarcão é clara a este respeito quando realça como objeto da supervisão 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 coletivas, incluindo a formação de novos agentes (2002:231).

Assim sendo, e por difícil que a tarefa seja, procuramos sensibilizar para a necessidade de a supervisão, aqui entendida, poder criar o elo entre as necessidades do professor e os objetivos da escola (Tracy, 2002). A supervisão pode e deve servir, portanto, para que o crescimento reflexivo do professor venha a contribuir para o desenvolvimento organizacional – assentando no pressuposto de que o crescimento individual conduz à saúde organizacional.

Estas considerações teóricas e respetivas opções são importantes, tendo em conta que nos parece fundamental garantir a necessária coerência entre propósitos, pressupostos teóricos, procedimentos de atuação e estratégias avaliativas.

A considerar-se, por exemplo, que deverá ser a escola/organização o principal beneficiário da

² Retirado e adaptado de GOUVEIA, J. (2019), *Era uma vez uma caixa negra - observação de aulas entre pares*, Porto, ESE de Paula Frassinetti.

supervisão/observação de aulas, implicaria, para efeitos de coerência, que o projeto incluísse nos seus objetivos, sobretudo, externalidades positivas para a própria escola, tais como a preocupação organizacional com a melhoria contínua, a recolha de informação para planos de formação, a partilha e disseminação de boas práticas, ou a identificação de áreas pedagógicas de excelência. Por outro lado, num projeto com propósitos mais centrados na escola/organização, a supervisão vertical, com uma relação hierárquica entre observador e observado, poderá ser perfeitamente aceite.

Em contrapartida, a considerar-se que o professor está no centro das preocupações, os objetivos de um projeto de supervisão/observação de aulas deverão incidir mais sobre a capacidade reflexiva dos professores, as condições necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, o aproveitamento das suas singularidades e necessidades específicas e as áreas/dimensões que, individualmente, mais importa salvaguardar.

É esta preocupação com a coerência e o alinhamento que está na base do conhecimento e assunção de modelos e teorias de supervisão.

De forma a poderem tomar-se decisões fundamentadas, vale a pena percorrer o percurso histórico da supervisão, relevando a evolução desde as suas funções iniciais (mais relacionadas com a inspeção, a fiscalização, o controlo, a avaliação e a imposição) às mais recentes – regular, orientar, acompanhar e liderar (Gaspar et al, 2012).

Complementarmente, importa analisar as três grandes áreas funcionalmente distintas de supervisão nas escolas (Harris, 2002), a saber:

- A função de garantia e manutenção de qualidade, historicamente dominante, onde são enfatizados a avaliação nacional dos resultados dos alunos, as exigências de graduação, a avaliação de desempenho (sumativa) do professor, os preceitos de qualidade total e padrões de classe mundial.
- A função de desenvolvimento profissional, vasta área funcional de interesse com três ênfases diferentes: 1) promover práticas eficazes de ensino; 2) proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo; 3) mudar o carácter da escola e do ensino³.
- A função dos serviços de apoio, que, de início, se materializava num supervisor fornecedor de recursos e materiais e como elo de comunicação, tendo evoluído, depois, para o clínico como assistente do professor, providenciando informação, oferecendo análises e fornecendo *feedback*, bem como para a relação de ajuda e expandindo, mais recentemente, o âmbito destes serviços, passando a incluir as necessidades geradas pelo envolvimento comunitário, pela integração das novas tecnologias, pela integração de alunos com deficiências e pelas pressões no sentido da avaliação e da responsabilização, proporcionando desta forma uma ligação mais sólida e evidente entre a realidade da sala de aula e o mundo exterior.

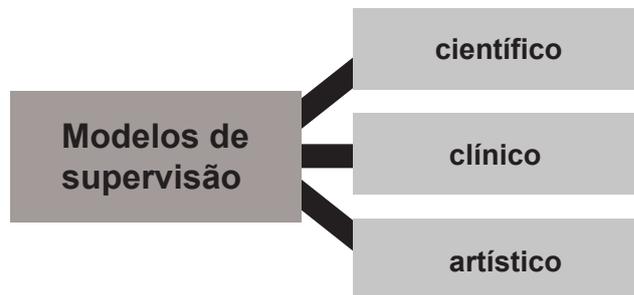
Importa, por isso, promover o conhecimento dos vários modelos e perspetivas da supervisão, tendo em conta o enquadramento necessário para um projeto de observação de aulas.

Nesta abordagem, não ignoramos a falta de consenso quanto ao próprio conceito de *modelo* supervisiivo. Na qualidade de pontes entre o abstrato e o prático, porque estruturas que nos ajudam a organizar o mundo, os modelos são lentes interpretativas da realidade que, como refere Tracy (2002), tanto podem constituir *janelas* (abrem e tornam acessíveis novas perspetivas de compreensão da supervisão) como *muros* (restringem severamente as nossas visões). No entanto, o conhecimento e a compreensão dos modelos de supervisão são mais úteis do que prejudiciais,

³ Neste caso, a supervisão está relacionada com o planeamento e implementação de várias mudanças – curriculares, organizacionais e da instrução – o que chega mesmo a envolver uma mudança cultural na escola.

desde que permitam percepções diferentes, mas complementares, da realidade, ao invés de gerarem uma abordagem estrutural simples e redutora.

Numa primeira análise, eis os três grandes modelos supervisivos (Tracy, 2002):



CIENTÍFICO

Trata-se de um modelo com conhecidos limites, tendo em conta o caráter seletivo do conhecimento científico em educação - apenas testa o que pode ser testado. No entanto, este modelo ou perspectiva de abordagem da supervisão traz contributos para a análise do que *está* a acontecer no ensino e do que *deveria estar* a acontecer. Os seus defensores utilizam a supervisão para verificar o nível e a qualidade do ensino observado, analisando-o contra padrões predeterminados, confirmando o que existe e determinando a discrepância com o que deveria existir.

ARTÍSTICO

Este modelo assenta, sobretudo, na sensibilidade, percepção e conhecimento do supervisor (que é aqui o principal instrumento através do qual a situação educacional é percebida e construída) e ocupa-se do caráter expressivo daquilo que professores e alunos fazem. Centra-se nos potenciais do estilo único do professor e explora-os, em vez de tentar promover aspetos que não lhe sejam naturais. O supervisor é aqui alguém que deve compreender o que é significativo, mas subtil, estabelecer comunicação e confiança, interpretar acontecimentos e apreciar a sua importância educacional.

Tendo em conta a atenção especial que atribui à natureza imprevisível do ensino e aos significados e resultados não antecipados, este modelo não dispõe de processos definidos para implementação, exige muito tempo e formação e a sua abordagem é pouco ortodoxa em termos conceptuais. No entanto, quando adequadamente utilizado (ou tido em conta), pode contribuir para uma visão mais completa do ensino e da aprendizagem.

CLÍNICO

A supervisão clínica parece ser um modelo distinto, entendido como um conceito amplo do qual resultam todos os outros modelos ou a partir do qual podem ser implementados. Como refere Cogan (citado por Tracy, 2002), a supervisão clínica aplica a disciplina da ciência para transformar a prática em sala de aula num desempenho artístico e socorre-se, ainda, das ciências sociais para as questões relacionadas com a relação e a colegialidade.

Este modelo decorre da ideia segundo a qual o entendimento de ensino eficaz resulta da interação colaborativa entre professor e supervisor, pois nenhum dos dois pode sozinho interpretar completamente o significado dos acontecimentos. Os critérios para uma supervisão eficaz são *confiança* (até que ponto um mesmo fenómeno é descrito e reconhecido da mesma forma por pessoas diferentes) e *utilidade* (compreender o porquê de determinado desempenho). As principais características (fatores críticos de sucesso) são a colegialidade, a colaboração e a ética.

Complementarmente à análise destes modelos, convém, ainda, analisar diferentes abordagens supervisivas (Alarcão e Tavares, 2003, Gaspar, Seabra e Neves, 2012):

1. IMITAÇÃO ARTESANAL

O professor é colocado junto de um profissional experimentado, que se considera o modelo de bom professor, o detentor do saber, que sabe como fazer e que transmite esse saber ao “aprendiz”. Ao formando, fica reservado um papel subalterno, de consumidor e reproduzidor acrítico. Trata-se de uma perspectiva conservadora e tradicional da educação, segundo a qual o que se espera é a reprodução de um comportamento tido como bom. Subjacente a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber e também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas.

2. BEHAVIORISTA

Trata-se de um cenário comportamentalista, de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objetivos, na responsabilidade e na individualização. Parte igualmente de um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar. Também neste caso fica reservado ao formando um papel bastante passivo na análise desse “corpo de conhecimentos”. A competência docente é encarada como meramente tecnicista, existindo um pressuposto de causa-efeito linear entre os atos de ensino (o processo) e os seus efeitos na aprendizagem (o produto). Um bom exemplo desta forma de supervisão são as práticas iniciais do microensino, onde se desenvolvem competências, capacidades e técnicas pré-definidas em contextos simulados.

3. APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA GUIADA

Este modelo parte do pressuposto de que é possível encontrar um suporte científico para o ensino. Centra-se no estudo sobre os modelos de ensino de forma a proceder à sua aplicação, o que implica uma formação teórico-prática e a observação de vários docentes antes de iniciar a prática pedagógica. Neste modelo, reconhece-se ao formando um papel mais ativo no desenvolvimento do processo e na aplicação das teorias pedagógicas (do que no de imitação artesanal, por exemplo), ainda que não se verifique a integração teoria/prática. O docente tem de ser capaz de observar, intuir e refletir, sendo-lhe já permitido desenvolver alguma capacidade imaginativa e espírito de (auto)crítica.

4. PESSOALISTA

Este cenário tem em conta a pessoa do supervisionado e assenta na compreensão de cada caso de forma individual, atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação. A formação de professores deverá respeitar o grau de desenvolvimento de cada professor, as suas perceções, sentimentos e objetivos e organizar-se em redor de experiências vivenciais formativas que lhes facilitem uma reflexão sobre o seu eu. Aqui não se afigura como relevante a observação de modelos exteriores ao formando, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. O próprio supervisor é sujeito da formação, porque ao longo do processo de supervisão também se encontra em desenvolvimento, e promove o autoconhecimento do professor, de modo a conseguir acionar a mudança do seu eu profundo, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

5. CLÍNICO

Nesta abordagem, a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação, tendo como principal foco da atenção a sala de aula, sem pretensões de aplicação imediata de princípios técnicos ou científicos. A ideia-chave é contextualização: a prática supervisiva deverá centrar-se em situações reais (sala de aula) e não simuladas (clínica e não laboratório). O modelo caracteriza-se pela colaboração, negociação e reflexão entre professor e supervisor, com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. Pode ser considerado uma forma de *coaching*, um processo com técnicas e dinâmicas próprias, baseado num diálogo socrático entre *coach* (supervisor) e *coa-*

chee, em que as questões do primeiro suscitam reflexão e processo de melhoria no segundo. O ciclo de supervisão clínica pode, assim, resumir-se a:

- a. *Planificação da aula* – Compromete o supervisor e o formando, tornando-se um trabalho conjunto.
- b. *Planificação da estratégia de observação* – O supervisor deve deixar muito claro, perante o formando, aquilo que vai ser observado e como se vai isso processar. As intenções de observação deverão ficar clarificadas.
- c. *Observação da aula*
- d. *Planificação da Conferência* – Deve haver algum tempo a separar a observação da conferência, de forma a permitir ao formando refletir sobre a sua aula e ao supervisor organizar os dados da observação.
- e. *Conferência* – Realizada pelo supervisor e pelo formando, devendo este dar-lhe início. O supervisor reforça os aspetos positivos, questiona o formando estimulando uma reflexão sobre a aula. Este deverá ser o primeiro passo para definir o percurso seguinte.
- f. *Análise do Ciclo / Mudança*

6. ECOLÓGICO

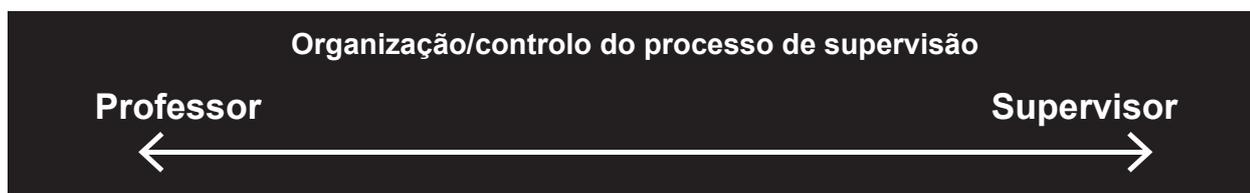
Inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Broffenbrenner, este cenário centra atenções no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto onde existem determinadas dinâmicas sociais. Considera, sobretudo, a dinâmica da interação entre o sujeito e o meio que o envolve, e neste contexto, o processo supervisorio é, assim, influenciado pelos contextos, é dinâmico, inacabado e sujeito a melhoria constante.

7. REFLEXIVO

Este cenário assenta na ideia de Schon segundo a qual a prática pedagógica deverá ser uma prática reflexiva e os professores são considerados profissionais reflexivos. Emerge, portanto, da reflexão sobre a prática, numa lógica de realismo inovador, em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência. De acordo com esta abordagem, os professores são capazes de desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem (sozinhos e em conjunto, *na ação e sobre ela*) acerca do seu ensino e das suas experiências. **É um processo que se constrói pelo questionamento do observado, pelo questionamento do realizado, no sentido de, a partir daí, se construir o saber.** Promove-se um diálogo crítico com a realidade, para encontrar as melhores respostas para as incertezas que o processo educativo coloca. O *aprender a fazer fazendo* torna-se o processo pelo qual o professor se forma, sem, no entanto, ficar reduzido a uma imitação pura e simples da prática observada.

Este modelo situa-se no paradigma reflexivo em educação. Cabe ao supervisor encorajar a reflexão **na ação, sobre a ação e sobre a reflexão** na ação.

A análise dos modelos e das abordagens de supervisão assenta no pressuposto de um *continuum* entre extremos (tal como o demonstram as imagens seguintes), o que significa que cada modelo não é necessariamente bom ou mau em si mesmo, antes estando esse juízo de valor dependente da forma, dos propósitos e dos contextos da sua utilização.



(adaptado de Tracy, 2002)

Paradigma da complexidade e da causalidade emergente	Visão simplista do ensino e da aprendizagem
Paradigma colegial (cooperação entre iguais, parceria, supervisão mútua)	Paradigma convencional (controlo autoritário, hierarquia e relação de poder)
Desenvolvimento profissional (formativo) – melhorar, regular e refletir	Seleção e progressão na carreira (sumativo)
Liderança participativa (supervisor colaborativo)	Liderança diretiva (supervisor autoritário)
Professor controla o processo de supervisão	Supervisor organiza e controla o processo de supervisão
Atividade de relações humanas e fonte de desenvolvimento humano	Inspeção e atividade científica
Critérios: utilidade e credibilidade	Critérios: validade e fiabilidade
Avaliar é ser sujeito	Avaliar é sujeitar-se
Tarefas realizadas <u>com</u> os professores	Tarefas realizadas <u>sobre</u> os professores
Atividade de construção conjunta de conhecimento educacional	Classificação e medição do desempenho
Assistência	Avaliação
Erro como fonte importante de informação	Ocultação de problemas e insucessos
Realismo inovador (procura de alternativas - irreverência, criatividade, risco, “e se?”)	Idealismo ingénuo (assente na interiorização da obediência)
Transformação e transgressão	Reprodução e conformidade
Singularidade e emancipação	Homogeneização e sujeição
Reflexão e respostas políticas e éticas para problemas complexos	Soluções rápidas para problemas técnicos

Esta incursão teórica no campo da supervisão pedagógica é realizada de forma a poderem assumir-se pressupostos e realizar opções que fundamentem as práticas e os procedimentos de observação de aulas que se lhe seguirão. Assim, e num projeto de observação de aulas mais centrada nos professores e assente numa lógica de pares, habitualmente consensualiza-se que:

1. De entre as três principais funções da observação atrás descritas (garantia de qualidade, desenvolvimento profissional e serviços de apoio), e por forma a balizar expectativas e garantir exequibilidade, estará em causa sobretudo a segunda – desenvolvimento profissional – com propósitos de promoção de práticas eficazes de ensino e de crescimento pessoal e profissional contínuo.
2. A supervisão pedagógica estará, portanto e sobretudo, preocupada com a melhoria de práticas em sala de aula e com o crescimento reflexivo dos professores, daqui resultando benefícios para os alunos.
3. A supervisão é, no entanto, uma função da escola, pelo que os seus efeitos últimos podem e devem ser extensíveis ao conjunto da organização e não apenas aos professores diretamente envolvidos - por exemplo, garantindo a disseminação de boas práticas e a identificação de necessidades de formação/qualificação de agentes, à luz das diretrizes do projeto educativo e das especificidades da organização.
4. A importância da função de supervisão é independente de quem a realiza – diretor, supervisor ou par – cabendo ao conjunto de professores da escola decidir qual a melhor solução em termos de intervenientes para os objetivos em causa e tendo em conta as especificidades da organização. De referir, contudo, que quanto maior for o enfoque no desenvolvimento individual (e, portanto, menor no desenvolvimento organizacional), mais convirá que a supervisão esteja desligada dos papéis hierárquicos da organização e que o professor que efetua a supervisão não seja o que também é responsável pela avaliação de desempenho docente.

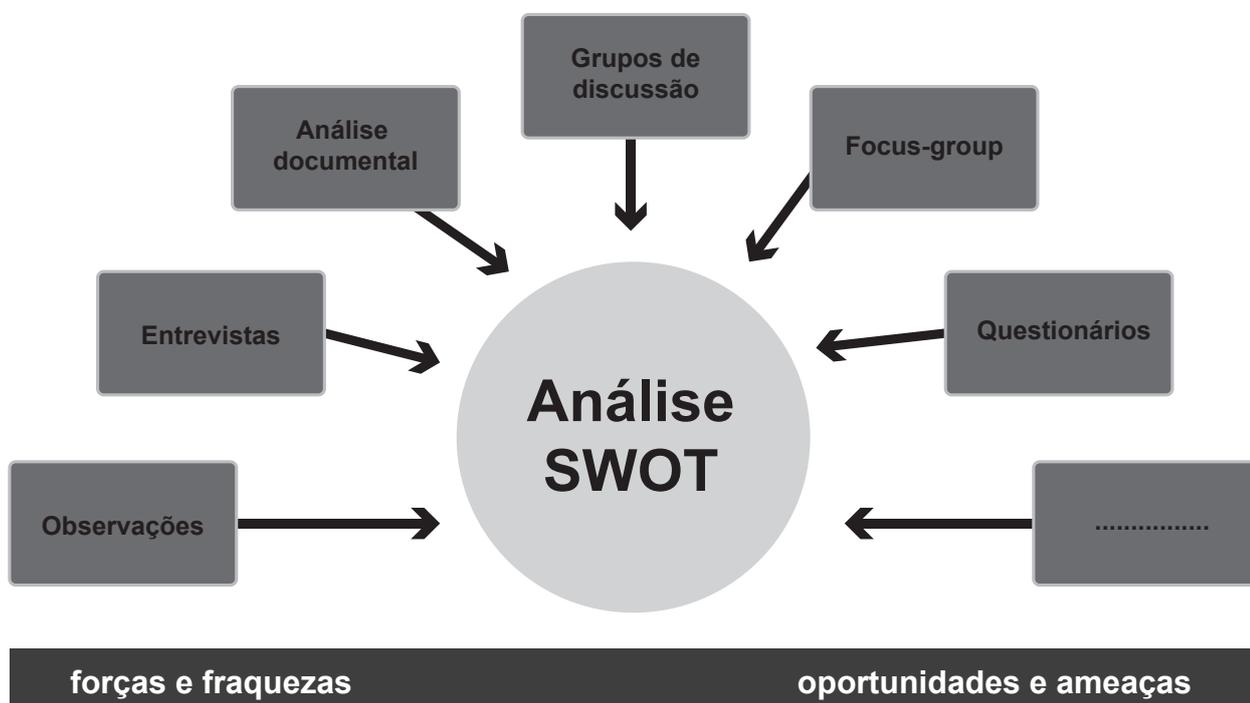
5. A organização e o controlo da supervisão devem assentar preferencialmente no professor observado, cabendo-lhe a definição do “como” e do “o quê”.
6. Tratando-se de procedimentos de supervisão **pedagógica**, o modelo supervisivo a privilegiar será o clínico, com as suas três principais fases de intervenção: antes, durante e pós.
7. A adoção do modelo clínico, com o natural foco no ato de ensino, não deverá, contudo, impedir que o foco de desenvolvimento pessoal e profissional vá para além do que acontece na sala de aula, sempre que o par observador/observado assim o entenda por bem.
8. Para além do modelo clínico, há aspetos dos cenários reflexivo e ecológico que consideramos importante salvaguardar. Assim, o cenário ecológico alerta para a importância do contexto (os procedimentos de observação/supervisão são específicos de cada contexto organizacional e das suas dinâmicas sociais e não podem ser decalcados de um qualquer *best way*, por muito apelativo e científico que seja). Por sua vez, o cenário reflexivo apela a “ir para além da espuma dos dias”, pensando e analisando criticamente a realidade vivida e observada, antes, durante e após o trabalho em sala de aula. E importa, portanto, que haja uma dose equilibrada de pensamento crítico, ou seja, que os intervenientes sejam capazes de: formular questões pertinentes, de forma clara e precisa; recolher e analisar informação relevante, a partir de fundamentações teóricas e conceptuais que as permitam interpretar eficazmente; chegar a conclusões e soluções racionais, a partir de critérios e *standards* relevantes e consensuais; equacionar e integrar no raciocínio sistemas de pensamento alternativos, com as suas assunções, implicações e consequências práticas; e comunicar eficazmente na procura de soluções para problemas complexos.

Tarefa 3

Uma vez definidos os objetivos de um projeto de observação de aulas e assentes os modelos supervisivos em que se baseiam, numa situação real (e não a simulada na formação) realizar-se-iam observações ao desempenho dos professores.

Ou seja, as observações e uma eventual recolha complementar de dados e informações constituiriam um **DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO**. Trata-se, verdadeiramente, da fase de recolha de dados em função de uma estratégia definida. Selecionado um campo de atuação e prevendo-se um levantamento de informações, procede-se à recolha do máximo de informação. Em qualquer projeto, para este efeito, deverá definir-se uma abordagem de investigação, assim como conceber e aplicar instrumentos de recolha de dados (quantitativos e/ou qualitativos).

Por sua vez, recolhidos os dados, procede-se a uma análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats). Trata-se de uma análise interna (forças e fraquezas), complementada por uma análise à envolvente externa (oportunidades e ameaças).



A análise SWOT é um método analítico utilizado para identificar e categorizar fatores internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças) de determinada pessoa, organização, cidade ou país. No nosso caso, a análise SWOT destina-se a escolas ou agrupamentos, o que significa que é levada a cabo para proporcionar informação que relaciona os recursos e competências da escola/agrupamento com a sua envolvente física, social, económica e política. Não deve ser encarada com uma metodologia estática, com enfoque apenas no produto/resultado da análise, mas antes como um elemento dinâmico da gestão, do planeamento e dos processos de melhoria e de desenvolvimento.

Habitualmente, a análise SWOT faz-se com base numa matriz como a que a seguir apresentamos (nos vários quadrantes estão colocadas sugestões para os elementos e as informações que ali forem colocados).

		Análise Interna	
		Pontos fortes (Strengths)	Pontos fracos (Weaknesses)
Análise Externa	Oportunidades (Opportunities)	SO Tirar o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detectadas	WO Desenvolver as estratégias que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que em simultâneo aproveitem as oportunidades emergentes
	Ameaças (Threats)	ST Tirar o máximo partido dos pontos fortes para minimizar os efeitos das ameaças detectadas	WT As estratégias a serem desenvolvidas devem minimizar ou ultrapassar os pontos fracos e, tanto quanto possível, fazer face às ameaças

Ao identificar oportunidades e ameaças, uma escola/agrupamento é encorajada a avaliar detalhadamente as probabilidades e impactes de vários fatores que a afetam.

As **oportunidades** são fatores externos atrativos, para além da possibilidade de controlo da organização, que representam as razões que sugerem que a atividade da organização pode prosperar e ser potenciada. Que oportunidades existem na envolvente de que possamos beneficiar? Há fatores e dinâmicas no exterior que permitam à organização crescer e ficar melhor? Houve alterações que proporcionem oportunidades para a atividade da organização? Que oportunidades existem para a escola/agrupamento? Que tendências são promissoras? Que alterações tecnológicas nos podem ser favoráveis? E políticas? Ou sociais, económicas, culturais? Que mudanças se operam em estilos de vida, comportamentos, formas de pensar, viver e sentir?

As **ameaças**, por seu turno, incluem os fatores externos, também fora do controlo da organização, que podem colocar a atividade e a estratégia desta em perigo ou em risco. Não tendo controlo sobre estes fatores, vale a pena dispor de um plano de contingência para lidar com estas ameaças, caso venham, de facto, a ocorrer. Que obstáculos enfrentamos? Que tendências podem comprometer o que fazemos? As alterações tecnológicas, sociais, culturais, económicas, etc. põem em risco a organização? Há entidades concorrentes que estejam a condicionar o que fazemos? Há alterações demográficas que nos sejam desfavoráveis? Que alterações de comportamentos podem comprometer o que fazemos e a nossa razão de ser?

No caso das oportunidades e das ameaças, pode utilizar-se um sistema de classificação que permita atribuir níveis de importância aos fatores identificados. Os critérios de classificação podem ser “probabilidade de ocorrência” e “impacte sobre a atividade”. Desta forma, uma ameaça que tenha elevada probabilidade de ocorrência e grande impacte sobre a escola/agrupamento merece particular atenção e deve assumir um papel importante na definição de planos de melhoria ou de projetos de desenvolvimento (exemplo do Projeto Educativo).

Paralelamente, a análise SWOT contempla uma avaliação interna à organização, identificando fatores que se encontram sob o seu controlo. De um lado, as **forças**, que descrevem os atributos e as características internas positivas da organização, tangíveis ou imateriais. São respostas a perguntas como “Que vantagens possuímos?”, “O que fazemos bem?”, “Que recursos importantes e relevantes temos ao nosso dispor?”, “O que outras pessoas consideram ser os nossos pontos positivos?”, “Que vantagens temos sobre os nossos concorrentes?”, “Que aspetos e características nos conferem van-

tagens sobre outros que realizam a mesma atividade?”. Por outras palavras, as forças devem ser consideradas a partir do ponto de vista da escola/agrupamento e da sua comunidade educativa. São atributos positivos, tais como conhecimento, competências, qualificações, credenciais, parcerias e trabalho em rede, reputação, utentes, patentes, tecnologia, etc. Na sua identificação, não vale a pena ser modesto; mas impõe-se que seja realista.

Por sua vez, as **fraquezas** são aspetos da atividade da escola ou do agrupamento que comprometem o valor/serviço que esta oferece, colocando-a numa posição desvantajosa. São fatores que importa melhorar, minimizar ou anular, de modo a que possa colocar-se ao nível da qualidade de serviço que almeja ter.

O que pode a escola melhorar? O que faz menos bem? O que deve deixar de fazer? Que fatores internos a impede de ser melhor? Que áreas necessitam de melhoria, de forma a poder atingir os seus objetivos? O que nos falta?

Estas são questões que podem e devem ser consideradas com base em visões de dentro e de fora. Ou seja, outras pessoas e organizações identificam fraquezas que a própria escola não consegue identificar? Há outras escolas e agrupamentos a fazer mais e melhor do que nós?

Convém ter sempre presente o máximo de realismo nesta análise. É melhor ser realista no momento em que se procede à análise do que enfrentar as consequências de verdades indesejadas mais tarde. Também as forças e fraquezas podem ser avaliadas com base num sistema de classificação, que identifique os fatores de acordo com o seu significado no desempenho da organização (maior, menor, neutro) e nível de importância (alto, médio, baixo). Desta forma, pode representar-se esta análise numa matriz de *Desempenho/Importância* que releve os fatores que são simultaneamente importantes e em que o desempenho da organização é baixo.

Vantagens e limitações da análise SWOT

Como tivemos oportunidade de ver, levar a cabo uma análise deste tipo pode ser bastante esclarecedor. Seja porque destaca o que precisa de ser feito, seja também porque coloca os problemas em perspetiva. O valor da análise SWOT resulta, fundamentalmente, do facto de ser bastantes simples de realizar e de ser flexível. Não exige especiais conhecimentos ou competências técnicas. Para além disso, permite uma relação entre os fatores internos (forças e fraquezas) e os fatores externos (oportunidades e ameaças), fundamentando as opções a fazer para explorar oportunidades e ultrapassar fraquezas, ao mesmo tempo que nos permite defender das ameaças. Em suma, uma análise SWOT é:

- simples e prática, na sua conceção como na utilização;
- clara de compreender;
- foca-se nos fatores-chave, internos e externos, que afetam a organização;
- apoia a definição de objetivos;
- estimula outras análises.

No entanto, nem tudo são rosas. Há, também, algumas limitações encontradas na realização de análises SWOT, por exemplo, quando:

- a lista de fatores a ter em conta na análise é longa e detalhada;
- não há priorização de fatores, porque não foram classificados, avaliados e hierarquizados em função da sua importância e do seu impacto ou significado;
- se trabalha com suposições e impressões (ou dados incompletos e não verificados) e não com factos e realidades concretas, o que transforma os fatores em opiniões e não em factos;
- a definição dos fatores é genérica e inadequada;
- há muita subjetividade no exercício de identificação dos fatores;
- não se dispõe de uma definição clara do que permite distinguir forças e fraquezas, oportunidades e ameaças;
- se utilizam palavras vagas e ambíguas (por exemplo, adjetivos e/ou advérbios de modo) ou apenas se refere o fator sem o descrever e caracterizar.

Encontrámos inúmeros exemplos desta última limitação em projetos educativos de escolas e agrupamentos. Por exemplo, “estrutura organizacional” é força ou fraqueza? Ou nem uma coisa nem outra? E o que deveremos entender por “equipa numerosa”? Há pessoas a mais ou, pelo contrário, pretende dizer-se que existem recursos humanos em quantidade suficiente?

O mesmo tipo de dúvidas e de cuidados deve existir para as oportunidades e ameaças. Na realidade, há várias mudanças na envolvente que podem constituir tanto ameaças como oportunidades. Por exemplo, o envelhecimento da população e o decréscimo nos níveis de natalidade podem constituir uma ameaça (diminuição progressiva de alunos) ou uma oportunidade (possibilidade de uma pedagogia mais diferenciada e de um maior apoio individualizado aos alunos). Nestes casos, pode ser necessário obter mais informações sobre a envolvente e adicionar outros dados e fontes de raciocínio, de modo a poder decidir da melhor forma.

Estes exemplos ajudam a perceber que uma análise SWOT deve ser elaborada com base em fatores definidos com base nas seguintes preocupações:

Uma definição clara. Frequentemente, os fatores são descritos de forma muito vaga ou genérica, o que significa que podem ser tanto uma força como uma fraqueza. Torna-se mais fácil saber se determinado fator é força ou fraqueza se for definido de forma precisa, clara e unívoca. Por exemplo, *recursos tecnológicos* é uma expressão demasiado vaga. *Computadores para os alunos em quantidade suficiente* já corresponde a uma melhor identificação da força. Mas seria preferível dizer *Um computador por aluno*. Esta definição, a título de exemplo, permite garantir que a preocupação seguinte resulte salvaguardada.

Benchmarking (aferição face a boas práticas). Um aspeto importante a ter em conta numa análise SWOT tem a ver com a identificação de fatores como forças e fraquezas, na comparação com organizações similares e que desenvolvem o mesmo tipo de atividade. Por exemplo, um ritmo de entrada de 60 novos alunos por ano significa pouco, pois pode dar-se o caso de uma escola idêntica e em circunstâncias similares estar a receber mais do dobro.

Valor e diferenciação. Um recurso ou uma característica da organização é tanto mais uma força quanto mais se caracterizar por ser valioso, raro e de difícil reprodução/imitação por outros. De outra forma, proporciona pouca vantagem estratégica para a organização.

Factos e não opiniões. Deve utilizar-se informação interna e externa e obter, também, informação junto de fontes que não sejam enviesadas ou com demasiado comprometimento/envolvimento com a análise em curso.

Equilíbrio na análise. Evite listas de fatores demasiado curtas ou, pelo contrário, demasiado extensas. As primeiras servem de pouco, as últimas dificultam o trabalho subsequente de definição de propostas de melhoria.

Prioridades. Avalie os seus fatores. As forças e fraquezas devem ser avaliadas com base na sua importância para a organização e na sua dimensão. Por exemplo, a importância pode ser avaliada com base numa escala de Lickert (de 1 – pouco importante – a 5 – decisivo) e a dimensão com base em classificações como grande força (3) ou pequena força (1). As ameaças e oportunidades devem ser priorizadas de forma diferente, uma vez que a sua avaliação inclui a sua importância (qual o impacto que gera na atividade da organização) e a probabilidade de ocorrência.

No caso do trabalho que os participantes se encontravam a desenvolver, as estratégias de recolha de dados assentariam em observação de aulas (com grelhas de observação), entrevistas e conversas informais e análise documental.

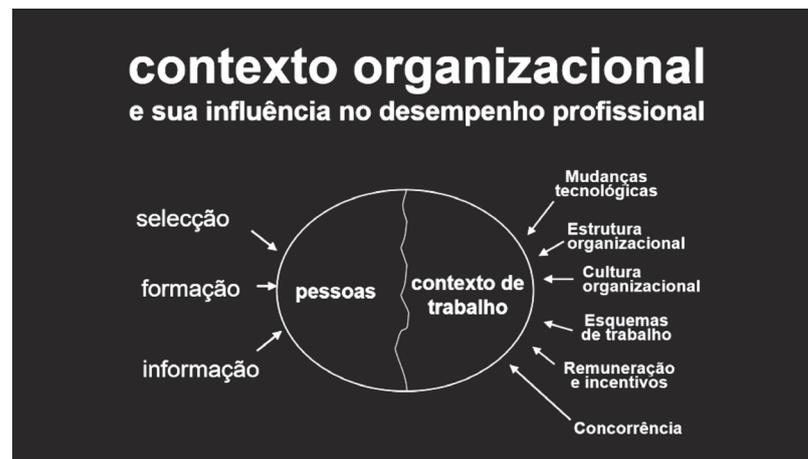
Uma vez recolhidos os dados, realizar-se-ia, então, uma análise SWOT. E foi isso que veio a ser solicitado aos grupos de participantes – no caso do desempenho dos professores, foi-lhes solicitado que identificassem PONTOS FORTES (os aspetos positivos que resultassem da observação de aulas) e PONTOS FRACOS (áreas de melhoria), apenas registando estes últimos.

Tratando-se de uma simulação, cada grupo de participantes teve de partir, para esta parte do trabalho, da sua experiência e do conhecimento da realidade dos professores santomenses.

Eis um exemplo possível do que poderia resultar das observações realizadas em termos de áreas de desenvolvimento profissional dos professores.

Situação atual /ÁREAS DE MELHORIA (ao nível dos professores)
Estratégias de avaliação pouco adequadas e eficazes, o que dificulta o conhecimento das aprendizagens dos alunos
Desajustamento do plano de atividade do professor à realidade da turma
Avaliação baseada em métodos tradicionais, isto é centrada na avaliação sumativa
Pouca diversificação na utilização de recursos didáticos (apenas quadro)
Dificuldade em gerir a disciplina e em manter a ordem na sala
Dificuldade em organizar a sala de aula (disposição de mesas e carteiras) de acordo com os objetivos e as atividades)
Relação pedagógica com alunos demasiado autoritária e muito centrada no professor
Utilização excessiva de metodologias expositivas, com pouco recurso a métodos ativos e centrados nos alunos
Planos de aula pouco coerentes (no que diz respeito ao alinhamento entre objetivos, atividades e avaliação)
Dificuldades na motivação dos alunos
As atividades são pouco desafiantes e muito rotineiras
.....

No entanto, e como é sabido, o desempenho profissional (dos professores como de qualquer profissional em qualquer atividade) pode ver-se positiva e/ou negativamente influenciado por aspetos organizacionais (as organizações e os seus funcionamentos potenciam ou condicionam a forma de trabalhar).



Por isso, é importante **analisar, também, o funcionamento da escola, nas suas mais diferentes dimensões**. E, para o efeito, importa dispor de um modelo conceptual de base, como, por exemplo, o MODELO CAF – *Common Assessment Framework*⁴, utilizado em vários países como moldura conceptual de processos de avaliação interna e externa de escolas. A imagem seguinte ilustra o modelo, suas dimensões e relações entre os dois eixos – MEIOS e RESULTADOS.



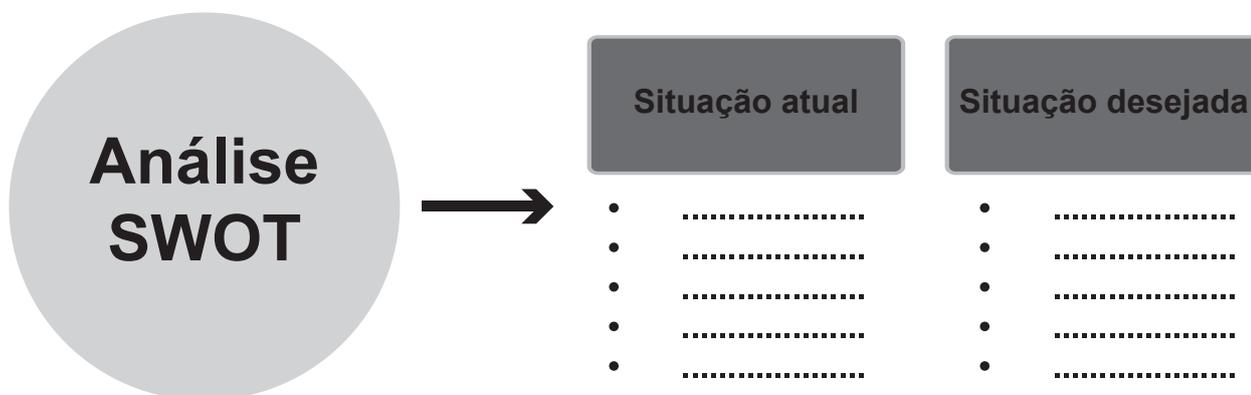
Assim, e caso, numa situação real, se realizasse, complementarmente à observação de aulas e ao desempenho dos professores, uma análise às condições de funcionamento da escola, poderia, por exemplo, chegar-se a conclusões como as seguintes:

Situação atual/ÁREAS DE MELHORIA (ao nível da escola)
Pouca partilha de informação e comunicação entre direção, lideranças intermédias e professores
Falta de reconhecimento dos professores empenhados e produtivos
Ausência de avaliação interna e, portanto, desconhecimento dos pontos fortes e fracos da escola
Poucos momentos de reflexão e partilhas de conhecimentos
Projetos de desenvolvimento das organizações normalmente definidos pelas direções. Centralização da decisão
Ausência de planeamento estratégico (escola sem Projeto Educativo)
Inexistência de responsabilidades definidas, bem como de direitos e deveres (ausência de regulamento interno)

⁴ Para análise mais detalhada, poderá ser consultado em: https://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edi%C3%A7%C3%A3o%20portuguesa_completo.pdf

Tarefa 4

Numa situação real de conceção de um projeto, com base na análise de pontos fortes e fracos, bem como de oportunidades e ameaças, deve ser possível, para a problemática em questão, elaborar uma lista que descreva a situação atual e que dê também conta da situação desejada.



Ou seja, chegados a esta fase, era necessário elaborar os objetivos para cada uma das áreas de melhoria identificadas. Ou seja, preencher uma tabela como a que aqui apresentamos.

Situação atual /ÁREAS DE MELHORIA (ao nível dos professores)	SITUAÇÃO DESEJADA ou OBJETIVOS
Estratégias de avaliação pouco adequadas e eficazes, o que dificulta o conhecimento das aprendizagens dos alunos	Saber avaliar as aprendizagens dos alunos, com intuíto formativo, com recurso a instrumentos tecnicamente bem elaborados e estratégias bem definidas
Desajustamento do plano de atividade do professor à realidade da turma	Melhorar o conhecimento dos alunos e a avaliação-diagnóstico
Avaliação baseada em métodos tradicionais, isto é centrada na avaliação sumativa	Saber utilizar estratégias e técnicas (instrumentos) de avaliação formativa
Pouca diversificação na utilização de recursos didáticos (apenas quadro)	Ampliar as escolhas de recursos didáticos, concebendo materiais para as disciplinas lecionadas
Dificuldade em gerir a disciplina e em manter a ordem na sala	Melhorar mecanismos de liderança e de gestão de disciplina
Dificuldade em organizar a sala de aula (disposição de mesas e carteiras) de acordo com os objetivos e as atividades)	Saber adotar diferentes configurações da sala, em função dos objetivos e das metodologias de aprendizagem
Relação pedagógica com alunos demasiado autoritária e muito centrada no professor	Liderar as aulas de forma mais democrática e participativa, sabendo escutar ativamente os alunos
Utilização excessiva de metodologias expositivas, com pouco recurso a métodos ativos e centrados nos alunos	Saber utilizar metodologias de tipo interrogativo e ativo
Planos de aula pouco coerentes (no que diz respeito ao alinhamento entre objetivos, atividades e avaliação)	Assegurar alinhamento construtivo nas planificações
Dificuldades na motivação dos alunos	Saber utilizar estratégias de motivação dos alunos
As atividades são pouco desafiantes e muito rotineiras	Diversificar metodologias de aprendizagem (métodos mais ativos, por exemplo) e criar atividades com mais diversidade, de forma a aumentar a motivação dos vários alunos e dos vários estilos de aprendizagem
Situação atual/ÁREAS DE MELHORIA (ao nível da escola)	
Pouca partilha de informação e comunicação entre direção, lideranças intermédias e professores	Melhorar os mecanismos de comunicação interna (comunicação descendente)

Falta de reconhecimento dos professores empenhados e produtivos	Conceber e implementar um sistema de Avaliação de Desempenho Docente
Ausência de avaliação interna e, portanto, desconhecimento dos pontos fortes e fracos da escola.	Dispor de um sistema de autoavaliação, com responsáveis, critérios, modelos e instrumentos de autoavaliação
Poucos momentos de reflexão e partilhas de conhecimentos	Criar grupos de trabalho, em função de critérios definidos, que reflitam sobre áreas de melhoria e apresentem sugestões exequíveis
Projetos de desenvolvimento das organizações normalmente definidos pelas direções. Centralização da decisão	Aumentar a democraticidade e o envolvimento dos vários agentes educativos
Ausência de planeamento estratégico (escola sem Projeto Educativo)	Dispor de um Projeto Educativo para a escola
Inexistência de responsabilidades definidas, bem como de direitos e deveres (ausência de regulamento interno)	Conceber, colaborativamente, um Regulamento Interno, que explicita, cabal e adequadamente, direitos e deveres dos vários agentes educativos

Os grupos de participantes foram convidados a elaborar objetivos de forma a que resultasse claro que *a primeira forma de resolver um problema é conhecê-lo* (daí a importância de um diagnóstico cuidado) e, ainda, que *o vento não é favorável a quem não sabe onde quer ir* (daí a importância de uma definição clara do que se pretende obter com o projeto).

No que diz respeito à importância da definição de objetivos e os cuidados com a sua definição, eis o que refere Caetano (2008):

- Os objetivos afetam o desempenho influenciando a direção da ação e a persistência da ação ao longo do tempo.
- Objetivos específicos levam a desempenhos mais elevados do que objetivos gerais e facilitam a regulação do desempenho.
- Objetivos difíceis estão positivamente relacionados com o desempenho.
- Objetivos simultaneamente difíceis e específicos levam a desempenho elevado.
- Com objetivos específicos e difíceis, o empenho na prossecução do objetivo é fator crítico de sucesso.
- O empenho no objetivo é mais alto quando o indivíduo está convencido de que o objetivo é importante e atingível.
- A utilização de objetivos é mais eficaz quando há feedback relativamente aos progressos.
- As crenças de autoeficácia têm um papel importante pois influenciam diretamente o desempenho, o grau de dificuldade do objetivo escolhido, o empenho, a resposta ao feedback negativo e as escolhas estratégicas para realizar as tarefas.
- Os objetivos e o empenho no objetivo, juntamente com a autoeficácia, medeiam, total ou parcialmente, os efeitos de vários traços de personalidade e dos incentivos sobre o desempenho.
- Os objetivos servem como padrões de autosatisfação, sendo que os objetivos mais difíceis exigem níveis de realização mais elevados do que os objetivos mais fáceis, tendo em vista obter autosatisfação (por serem atingidos).

Assim sendo, era importante que os participantes conhecessem os princípios básicos da definição de objetivos.

1. Os objetivos devem traduzir-se em resultados e não em atividades

Os objetivos devem corresponder aos resultados esperados e não a atividades. Pretende-se orientar e responsabilizar para resultados e não para medidas.

ATIVIDADES	OBJETIVOS
Celebrar parcerias	Dispor de recursos complementares aos das escolas, mediante acordo com parceiros
Planificar as aulas	Elaborar planificações que respeitem os critérios definidos pelo Pedagógico
Participar em projetos internos	Cumprir os resultados previstos inicialmente para o projeto
Realizar formação profissional	Garantir qualidade de desempenho nos professores

2. Os objetivos devem estar definidos no tempo

Os objetivos devem incluir os prazos estimados para a respetiva realização.

3. Os objetivos devem estar associados a uma meta

Cada objetivo deve estar, sempre que possível, associado a uma métrica quantitativa. É com base nesta métrica que será definida uma meta para cada objetivo. A definição de metas é um processo fundamental de forma a:

- clarificar os níveis de exigência requeridos no cumprimento do objetivo;
- tornar mais transparente o processo de avaliação;
- possibilitar um acompanhamento contínuo por parte do avaliado, ao nível da realização do objetivo ao longo do período em questão, para que possa tomar medidas corretivas em caso de incumprimento.

Quando a definição de uma meta quantitativa não se revelar possível, convém determinar qual o nível de exigência requerido para o objetivo, fazendo exemplificações e clarificando como será avaliado no final.

4. As metas devem ser realistas e simultaneamente ambiciosas, deixando em aberto a hipótese de o objetivo ser não só atingido como ultrapassado

A definição de metas pressupõe um equilíbrio entre ambição e possibilidade de cumprimento do objetivo. Uma meta realista pressupõe a possibilidade de os objetivos serem alcançados. Uma meta realista e ambiciosa incentiva e motiva. Esta característica, que deve ser salva-guardada, implica que se tenha algum cuidado na seleção dos indicadores:

OBJETIVOS QUE NÃO PODEM SER EXCEDIDOS	OBJETIVOS QUE PODEM SER EXCEDIDOS
Cumprir o Plano de Atividades	Cumprir o Plano de Atividades com qualidade e eficácia
Respeitar o orçamento	Reduzir custos
Respeitar os critérios definidos para a avaliação de alunos	Melhorar momentos, instrumentos e informações resultantes da avaliação dos alunos

5. Cada objetivo deve dispor de uma ponderação, de acordo com a sua importância e relevância

Deve ser determinada, para cada objetivo, a respetiva ponderação na avaliação global, não sendo sugerido que cada objetivo tenha uma ponderação inferior a 15% ou 20%, caso tenham sido definidos cinco ou menos objetivos.

De forma a sintetizar o conjunto de cuidados a ter na definição de objetivos, sugerimos a seguinte mnemónica: cada objetivo deve elaborado em função da preocupação de **REMAR** para a frente.

Relevante

Um objetivo é relevante se se destina a uma atividade que tem significado para o desempenho global.

Específico

Os objetivos devem indicar exatamente aquilo que se pretende obter, evitando expressões ambíguas e pouco operacionalizadas.

Mensurável

Preferencialmente, as responsabilidades envolvidas na consecução dos objetivos devem poder ser medidas.

Alcançável e Ambiciosos

Os objetivos devem ser razoáveis (o que significa atender ao que aconteceu no passado), sob pena de criarem desmotivação. Além disso, devem ser ambiciosos, de modo a permitir que apenas alguns os superem.

Registável

É desejável que se possa elogiar os progressos realizados. Para conseguir fazê-lo, é necessário que seja possível medir ou avaliar o desempenho frequentemente, ou seja, pôr a funcionar um sistema de registo para controlar a evolução do desempenho.

Tarefa 5

Nesta fase, cada grupo de participantes tinha já identificado os problemas a resolver e definido, para cada um desses problemas, os respetivos objetivos. Por isso, agora (E SÓ AGORA), devia **pensar nas medidas e atividades** que permitissem atingir aqueles objetivos.



Os objetivos deverão ser tidos em conta para a pesquisa de medidas. Estas medidas/atividades e a sua contribuição para a resolução dos problemas serão esquematizadas num **Quadro de Medidas**. O objetivo de um quadro de medidas é o de cruzar os objetivos com medidas/atividades necessárias pôr em prática para os atingir.

Quadro de medidas													
	Obj 1	Obj 2	Obj 3	Obj 4	Obj 5	Obj 6	Obj 7	Obj 8	Obj 9	Obj 10	Obj 11	Obj 12	Obj 13
M 1	***				**					*			
M 2													
M 3													
M 4													
M 5													
M 6													
M 7													
M 8													
M 9													
....													

O quadro da página seguinte ilustra o que deve ser realizado (apenas um exemplo). Os asteriscos (*) assinalam o grau de importância da medida para a consecução do objetivo.

	Melhorar os mecanismos de comunicação interna (comunicação descendente)	Disponível de um sistema de autoavaliação da escola	Disponível de um Projeto Educativo para a escola	Saber avaliar as aprendizagens dos alunos, com intuitos formativos, ...	Saber utilizar estratégias e técnicas (instrumentos) de avaliação formativa	Liderar as aulas de forma mais democrática e participativa ...	Assegurar alinhamento construtivo nas planificações	Diversificar metodologias de aprendizagem
Definir mecanismos como reuniões, boletins internos, emails, etc)	*****								
Criar uma equipa com a responsabilidade de elaborar o PE durante o ano letivo			*****						
Estabelecer parcerias com o ISEC para dispor de consultores para a definição estratégica	***	****	*						
Realizar formação de professores				*****	*****	*****	*****	*****	
Aplicar um Sistema de ADD		**		***	***	***	***	***	
.....									

Tarefa 6

Uma vez terminado o quadro de medidas (a tabela da página anterior), cada uma das medidas teria de ser devidamente pensada e concebida, de forma a poder-se saber, com detalhe, o que seria necessário fazer.

Tendo em conta a importância da formação/qualificação de professores nas responsabilidades de supervisores (e também o facto de ser a razão de todo este projeto e o raciocínio que lhe subjaz), optou-se por concentrar esforços nesta medida. Tratava-se, então de planificar essa formação.

Para o efeito, foram sugeridas as seguintes rubricas:

- a descrição dos problemas a resolver;
- a descrição dos resultados esperados com a formação (os de impacto último);
- a caracterização das competências a desenvolver e dos objetivos de aprendizagem a atingir⁵;
- as características da população-alvo (a quem se destina a formação);
- a descrição do processo formativo (duração, ritmo, modo de organização pedagógica, meios pedagógicos, ...);
- as estratégias e metodologias de controlo e de avaliação.

Apresentamos, de seguida, um exemplo de uma planificação, elaborada para uma equipa de técnicos de formação de uma entidade formadora.

O problema a resolver

A organização em questão necessitava de obter a acreditação como entidade formadora no domínio da AVALIAÇÃO (uma acreditação concedida pelo Estado Português e que permite assegurar serviços formativos, designadamente em projetos financiados) e não dispunha de competências (na equipa de técnicos de formação) nem procedimentos definidos no que diz respeito à conceção e implementação de estratégias avaliativas de ações de formação.

Os resultados esperados com a formação

INDICADORES DE DESEMPENHO ORGANIZACIONAL

Aumento da competitividade enquanto prestadora de serviços de formação, ao evoluir para a prestação de serviços de consultoria no domínio Acompanhamento e Avaliação.

INDICADORES DE DESEMPENHO DEPARTAMENTAL

- *Reforço das competências do departamento nos domínios do diagnóstico, planeamento e avaliação da formação.*
- *Criação de uma estratégia integrada e estruturada de atuação nos domínios do diagnóstico, planeamento e avaliação;*
- *Acreditação, junto do IQF, no domínio Acompanhamento e Avaliação.*

As competências a promover e os objetivos de aprendizagem a atingir

COMPETÊNCIAS

- *diagnosticar necessidades de formação;*
- *planear ações de formação*
- *elaborar estratégias avaliativas de acordo com modelos que encontram na avaliação o momento forte da formação;*
- *utilizar a plataforma MOODLE como gestor de cursos.*

⁵ Para as questões relacionadas com competências e objetivos, sugere-se a consulta do Manual de Práticas Pedagógicas, elaborado no âmbito do Projeto EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Diagnosticar necessidades de formação:

- *compreender os fundamentos da atual gestão por competências e suas implicações para as práticas da gestão de recursos humanos;*
- *analisar a interligação entre o diagnóstico de necessidades de formação e a gestão de recursos humanos;*
- *(re)conceber instrumentos de recolha de informação (guiões de entrevista e questionários);*
- *saber aplicar metodologias de planeamento de projetos por objetivos;*
- *conceber uma estrutura para a elaboração/redação de relatórios de diagnóstico de necessidades.*

Planear ações de formação

- *adoptar uma estrutura de planeamento da formação que se configure como um caderno de encargos;*
- *saber planificar a formação com base em competências;*
- *saber organizar e conduzir ações de formação a partir na plataforma MOODLE e resultantes de uma análise criteriosa das suas potencialidades e limitações;*
- *conceber um sistema de avaliação de fornecedores (formadores).*

Avaliar ações de formação

- *conceber uma estratégia integrada de avaliação da formação*
 - ◊ *na formação intraempresas, com base no modelo de avaliação de Kirkpatrick e seus 4 níveis;*
 - ◊ *na formação inter empresas, contemplando os níveis da satisfação, das aprendizagens e da transferência;*
- *(re)conceber instrumentos de avaliação da satisfação e seus contextos de aplicação;*
- *orientar as práticas de avaliação das aprendizagens dos formadores com base numa seleção criteriosa e fundamentada de metodologias e instrumentos de avaliação das aprendizagens;*
- *(re)conceber instrumentos de avaliação da transferência, à luz de uma melhor compreensão do mecanismo de transferência, e de forma a poder dispor de informações mais válidas e fiáveis relativamente aos efeitos da formação nos contextos profissionais de origem dos formandos;*
- *selecionar, com base nas práticas estruturadas de diagnóstico de necessidades, indicadores organizacionais, com base nos quais se possa proceder, sempre que possível, a uma avaliação do impacte da formação;*
- *compreender a problemática do Return on Investment (R.O.I.) e averiguar da sua importância, caso a caso, na avaliação da formação.*

O processo formativo

Os formandos serão convidados a conceber uma ação de formação, do diagnóstico de necessidades até ao momento da avaliação de impacte. O projeto será desenvolvido no MOODLE, de forma a que fiquem, em simultâneo, habilitados a utilizar esta plataforma como suporte à formação.

A formação será essencialmente prática, sempre estruturada em função das necessidades específicas de cada formando. A metodologia a adotar será a de trabalho de projeto, no âmbito da qual cada participante poderá diagnosticar as suas necessidades, codificar o seu percurso formativo e desenvolver as competências que, em conjunto com a equipa formativa, forem consideradas mais relevantes e necessárias.

A formação será presencial, ainda que complementada pela plataforma de formação à distância MOODLE. A cada formando será entregue um dossier de recursos que conterà, para além de

atividades e suportes audiovisuais utilizados na formação, um CD-ROM interativo da autoria da equipa de formadores, subordinado à temática da gestão da formação, onde encontrarão, sob a forma de uma check-list, o suporte teórico ao desenvolvimento de uma ação de formação, desde o diagnóstico de necessidades à avaliação da formação. Para além disso, serão disponibilizados na plataforma MOODLE os manuais de apoio à formação que as necessidades dos participantes determinarem necessários.

No que diz respeito a formas de organização da formação, as opções são as mais variadas. Por formas de organização da formação entendem-se modos de operacionalização da formação, determinados pela utilização integrada de itinerários de aprendizagem, metodologias e tecnologias pedagógicas adequados à natureza dos objetivos a atingir. As tipologias são várias:

FORMAÇÃO PRESENCIAL

Forma de organização da formação em que o contexto de aprendizagem suspende o trabalho quotidiano, promovendo a interação permanente entre formador/formando e privilegiando o grupo pedagógico enquanto elemento facilitador de aprendizagens.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

Formação desenvolvida no próprio posto de trabalho ou em ambiente pedagógico que reproduz com rigor a dinâmica do desempenho profissional, recorrendo-se a métodos centrados na simulação e treino sob supervisão; equivalente às designações: “formação no posto de trabalho”, “on job training” e “formation sur le tas”.

FORMAÇÃO-AÇÃO

Forma de organização da formação centrada em metodologias dinâmicas que valorizam a aprendizagem através da análise de vivências pessoais e da experimentação; a prática sistemática da “aprendizagem através da experiência” favorece a autonomia e o desenvolvimento pessoal e está na génese da aprendizagem organizacional.

FORMAÇÃO EM ALTERNÂNCIA

Formação profissional repartida por períodos de aprendizagem no centro de formação e na organização/contexto de trabalho, combinando assim a formação prática com a formação teórica.

FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Forma de organização da formação caracterizada fundamentalmente pela flexibilidade temporal (e.g. aprendizagem individualizada e de acordo com o ritmo do formando) e espacial (não obrigatoriedade da presença do formando num espaço de formação específico).

FORMAÇÃO ASSISTIDA POR COMPUTADOR

Forma de organização da formação apoiada em métodos de autoformação e ensino assistido, tutorados e suportados por plataformas tecnológicas.

As estratégias de avaliação

A avaliação da formação será realizada tendo como base o modelo de avaliação de Kirkpatrick, estruturado em função de 4 níveis:

- 1. Reações (satisfação dos participantes)*
- 2. Aprendizagens*
- 3. Transferência*
- 4. Impacte/efeitos*

A estratégia de avaliação era, precisamente, a tarefa 8 solicitada aos grupos de participantes.

Tarefa 7

Nesta tarefa de planeamento da formação, uma importante dimensão é a da avaliação. De facto, muitas ações de formação são insuficientemente avaliadas, razão pela qual se considerou pertinente solicitar a cada grupo de participantes que elaborasse uma estratégia de avaliação para a formação que propunham. Para o efeito, era importante que conhecessem, com detalhe, o modelo de avaliação da formação mais conhecido e utilizado, da autoria de Donald Kirkpatrick, segundo o qual uma estratégia de avaliação da formação se estrutura a partir de 4 níveis:

1. Reações (níveis de satisfação dos formandos)
2. Aprendizagens realizadas
3. Transferência (novos comportamentos profissionais, em contexto de trabalho)
4. Impacte (benefícios trazidos à organização – escola – resultantes da formação)

Sugeriu-se, ainda, que cruzassem estes quatro níveis com as cinco questões a que importa dar resposta na definição de uma estratégia avaliativa:

- Avaliar para quê? (finalidades e propósitos)
- Avaliar o quê? (indicadores de avaliação)
- Quem avalia? (fontes de informação a consultar)
- Avaliar como (instrumentos/procedimentos de avaliação)
- Avaliar quando? (calendarização e distribuição no tempo)

O *output* final do trabalho seria uma tabela como a seguinte, fornecendo respostas a cada uma das perguntas, para cada um dos níveis de avaliação.

	Nível 1 satisfação	Nível 2 aprendizagens	Nível 3 Transferência	Nível 4 Impacte
Avaliar para quê?				
Avaliar o quê?				
Quem avalia? (que fontes)				
Avaliar como?				
Avaliar quando?				

Modelo de avaliação de Kirkpatrick

OS QUATRO NÍVEIS DE FORMAÇÃO

Interrogar-se sobre os efeitos da formação pressupõe que se tenham previamente definido as questões.

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Avaliação da satisfação	Avaliação pedagógica (aprendizagens)	Avaliação da transferência	Avaliação dos efeitos
Qual a opinião “a quente” dos formandos sobre a prestação da formação?	Os formandos adquiriram os conhecimentos e o saber-fazer previstos?	Os formandos aplicam o que aprenderam?	A formação permitiu atingir os objetivos individuais ou coletivos fixados?

Nível 1 – Reação/Satisfação dos participantes

Avaliar a reação (nível 1) é medir a satisfação do cliente.

Na literatura sobre este tema, as grelhas que se distribuem pelos formandos e com base nas quais se faz esta avaliação da satisfação são apelidadas, laconicamente, de *smiling sheets* (folhas do sorriso). A razão de ser desta ironia radica na ideia de que quanto mais os formadores são simpáticos e sorridentes, melhores são os resultados da avaliação.

De facto, é fácil que a subjetividade tome conta desta avaliação. Em muitas ações de formação, de facto, é possível observar, com muita frequência, os mesmos itens (condições da sala, coordenação, apoio e secretariado, ...) merecerem 1 ou 5, consoante o modo como o formador atuou e seduziu. Esta centragem excessiva no formador, com os efeitos de subjetividade na avaliação dos restantes itens que daí decorre, retira alguma da legitimidade.

Para além disso, estudos realizados permitiram observar, nalguns casos, correlação negativa entre as avaliações da satisfação e a avaliação das aprendizagens. Ou seja, as pessoas diziam gostar muito e, na realidade, aprendem pouco.

Não obstante as suas enormes limitações, por demais provadas e afirmadas, esta avaliação é importante, uma vez que:

- é sabido que a satisfação dos formandos ajuda a compreender o seu grau de motivação e este, por sua vez, está diretamente relacionado com a vontade e a disposição para aprender;
- informa os formandos que os formadores estão ali para os ajudar a desenvolver competências e que necessitam de saber até que ponto foram eficazes;
- se não for feita, dá a entender aos formandos que se pode avaliar um programa sem necessitar das suas opiniões;
- as avaliações proporcionam informações quantitativas que podemos facultar aos gestores e todos os agentes envolvidos no programa;
- as informações que proporciona servem o mais interessante de todos os propósitos: melhorar as próximas edições, no que diz respeito à alocação de recursos;
- pode proporcionar informações que venham a constituir um bom *selling point* (argumento de venda) para futuras edições.

Sugestões a ter em conta

Convém reter estas linhas orientadoras para a avaliação das reações:

- a) Determine o que quer saber
Pelo menos, separe o tema do formador
- b) Conceba um questionário que quantifique reações
Escala possíveis:
 - Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente, Pobre
 - Discordo completamente, Concordo, Concordo Completamente
 - Muito, algum, pouco, nenhum
 - 1, 2, 3, 4, 5

Tenha presente as distinções entre escalas ímpares e pares. As últimas não originam o conhecido fenómeno de tendência central, com concentração de respostas no valor do meio, uma vez que obrigam o formando a optar por uma opinião positiva ou negativa. Se optar por escalas pares, tenha igualmente presente que uma escala de 1 a 6 pode ser melhor do que uma de 1 a 4. De facto, os formandos tendem a evitar os extremos, facto que reduz, não raro, uma escala de 1 a 4 a uma lógica de verdadeiro e falso.
- c) Encoraje comentários escritos e sugestões
Uma vez que as classificações dos formandos não explicitam as razões e para evitar que as avaliações sejam preenchidas a correr, reserve tempo suficiente para esta avaliação e convide os formandos a escreverem comentários e sugestões.
- d) Obtenha 100% das respostas na altura
Como é sabido, se deixa os formandos levar as folhas para casa, com a promessa de que mais tarde lhas enviam, é mais do que certo que não receberá nenhuma. Além disso, uma coisa é avaliar a satisfação *a quente* (no momento em que a formação termina) e outra é *a frio* (algum tempo após, com o distanciamento crítico que isso permite).
- e) Obtenha respostas honestas
Privilegie o anonimato. Dessa forma, estará a contribuir para uma maior sinceridade nas respostas.
- f) Identifique níveis de desempenho aceitáveis
Tão importante como escolher criteriosamente uma escala é decidir qual o nível abaixo do qual irá considerar que se torna necessário corrigir algo. A título de sugestão, numa escala de 1 a 5, opte por considerar o 4 como nível mínimo. Quando procuramos ser profissionais em tudo o que fazemos e colocamos empenho e dedicação ao preparar e conduzir uma formação, não é aceitável que fiquemos satisfeitos com um suficiente, não acha?
- g) Meça as reações em função desses níveis e tome as medidas adequadas
Mude o que for necessário, estabeleça sempre objetivos mais elevados e mude os níveis mínimos se as condições mudarem. Sobretudo, evite considerar-se o melhor do mundo porque foi *corrido a cincos*, ou ainda considerar mudar de profissão porque, numa ou noutra altura, teve uma avaliação menos satisfatória.
- h) Comunique as reações sempre que julgar apropriado e a quem julgar apropriado, mas faça-o com cuidado, sob pena de ferir suscetibilidades.

Rubricas a avaliar

As áreas de avaliação da formação nos questionários de reação dependem, em larga medida, da organização e dos objetivos. Alguns questionários são simples, enquanto outros são detalhados e requerem um período de tempo considerável para serem preenchidos.

O exemplo que a seguir apresentamos corresponde à estratégia de avaliação da satisfação adotada no projeto formativo EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS e pode servir de exemplo para futuras avaliações que pretenda fazer:

Os objetivos da avaliação da satisfação eram os seguintes:

- Conhecer as opiniões dos formandos relativamente à qualidade percebida da formação realizada;
- Identificar aspetos que possam ser alvo de melhoria;
- Informar os parceiros do projeto quanto a pontos fortes e fracos da prestação global dos serviços de formação, com vista ao planeamento de ações de melhoria.

As dimensões consideradas (e as respetivas afirmações para apreciação) foram as seguintes:

1. Objetivos e conteúdos
 - Os objetivos da disciplina são pertinentes
 - Os objetivos da disciplina foram atingidos
 - Os conteúdos abordados são úteis
 - Os conteúdos são atuais
 - A relação conteúdos/duração da ação foi equilibrada
2. Atividades pedagógicas
 - As atividades estavam bem estruturadas (sequência e integração)
 - As atividades práticas eram adequadas à minha realidade profissional
 - As atividades práticas eram motivadoras
 - O tempo reservado para autoestudo foi suficiente
 - A relação teoria/prática foi equilibrada
3. Recursos informáticos, internet e moodle
 - Os equipamentos disponibilizados nas salas foram suficientes
 - Os *tablets* foram úteis
 - O acesso à internet decorreu sem problemas
 - A plataforma Moodle é de fácil utilização (navegação)
 - O relacionamento/interação com formadores foi fácil
 - As sessões síncronas decorreram sem problemas
4. Conteúdos e recursos pedagógicos disponibilizados
 - Os conteúdos e recursos disponibilizados foram úteis
 - Os conteúdos e recursos disponibilizados eram fáceis de utilizar
 - Os conteúdos e recursos disponibilizados eram motivadores
 - Os conteúdos e recursos disponibilizados têm qualidade gráfica
5. Os/as formadores/as
 - dominam os conteúdos da formação
 - conseguiram motivar os participantes
 - foram claros na sua apresentação
 - relacionaram os temas tratados com a prática
 - responderam às dúvidas e questões dos formandos
 - manifestaram disponibilidade para a formação
 - relacionaram-se bem com o grupo
 - foram pontuais
6. Organização e gestão da formação
 - O trabalho da Gestora de Formação foi adequado
 - O apoio técnico à formação (Técnico/a de informática) foi adequado
 - A calendarização (horários e datas) foi adequada

Os questionários foram distribuídos presencialmente, em formato papel, sob anonimato (de forma a permitir uma livre expressão e mais fiabilidade aos resultados). Antes que se pronunciassem face às afirmações, estas eram explicadas e clarificadas. A escala adotada era a seguinte:

1. Discordo completamente
2. Discordo
3. Não concordo nem discordo
4. Concordo
5. Concordo completamente

Para além destes propósitos, pode ainda procurar-se saber como os formandos se propõem aplicar o que aprenderam e que eventuais obstáculos podem surgir nessa tentativa de aplicação. No que diz respeito à avaliação do desempenho do formador, procure, sempre que possível, obter informações detalhadas, por exemplo, relativamente a:

- qualidade de preparação das sessões;
- conhecimento das matérias, incluindo familiaridade com o conteúdo e profundidade do conhecimento;
- competências de apresentação, incluindo o uso de linguagem clara, de exemplos reais e a promoção da discussão;
- aferição dos conhecimentos por parte dos formandos e resposta apropriada às necessidades e questões destes;
- uso de tecnologia adequada e capacidade de resposta às necessidades técnicas/tecnológicas dos formandos;
- encorajamento da aplicação dos conhecimentos aprendidos através do uso de exemplos da vida real, de discussões relacionadas com o trabalho e de exercícios relevantes.

Limitações a ter em conta

Tal como já havíamos referido, este nível de avaliação apresenta várias e importantes limitações:

A primeira

A opinião de um formando não nos diz nada sobre a sua efetiva aquisição de conhecimentos. Pode-se, em boa fé, estar convencido de que se adquiriu um bom nível em inglês e ser-se completamente incapaz de conversar nesta língua em situação real.

A segunda

Há uma forte relação entre o clima relacional na formação e os resultados da avaliação. Eis porque chamam a estas fichas de avaliação *smiling sheets* (se o formador sorri muito, os resultados serão bons).

A terceira

Este método permite aos formandos avaliar a formação e não o inverso (como ficaria a segurança nas estradas se a carta de condução fosse atribuída sem outra formalidade que não a opinião do candidato sobre a escola de condução e um certificado de presença no curso).

A quarta

Este indicador não permite saber quais os conhecimentos adquiridos, qual o seu grau de aplicação real nem os efeitos que esta aplicação provoca na organização de que o formando é proveniente.

Nível 2 – Aprendizagens

O que se quer saber, neste nível é: que conhecimentos, saber-fazer ou comportamentos novos adquiriram os formandos no decurso da formação?

Esta avaliação pressupõe que tenha havido uma definição prévia de objetivos fundado em critérios que permitam uma estratégia avaliativa.

A temática da avaliação das aprendizagens, no que diz respeito a finalidades, modelos, instrumentos, momentos e agentes avaliativos é vasta e profusamente documentada, pelo que sugerimos que, para poder detalhar este nível de avaliação, se consulte o **Manual de Práticas Pedagógicas**, elaborado no âmbito do Projeto EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS.

Nível 3 – Transferência

A questão aqui colocada é: em que medida as novas aquisições dos formandos (nível 2) são efetivamente utilizadas em situação de trabalho?

A resposta implica que tenham sido definidos dispositivos e critérios de observação.

A complexidade desta avaliação assenta num problema de interpretação de resultados e de utilização desses resultados.

Um professor que frequentou uma ação de formação em Excel, satisfeito com a formação (nível 1) e que provou ser capaz de utilizar o que aprendeu (nível 2) pode não o utilizar de facto em situação real de trabalho. E as explicações poderão ser várias:

- a formação não foi satisfatória.
- a escola não lhe pede que execute funções em que o Excel seja necessário.
- o programa não se encontra disponível na escola, ou então o atraso na sua obtenção foi tal que ele esqueceu o que aprendeu por falta de prática.
- os seus colegas resistem enormemente à introdução da informática e ele não quer ser marginalizado.
- a direção da escola inscreveu-o sem verificar se este programa respondia a necessidades reais.

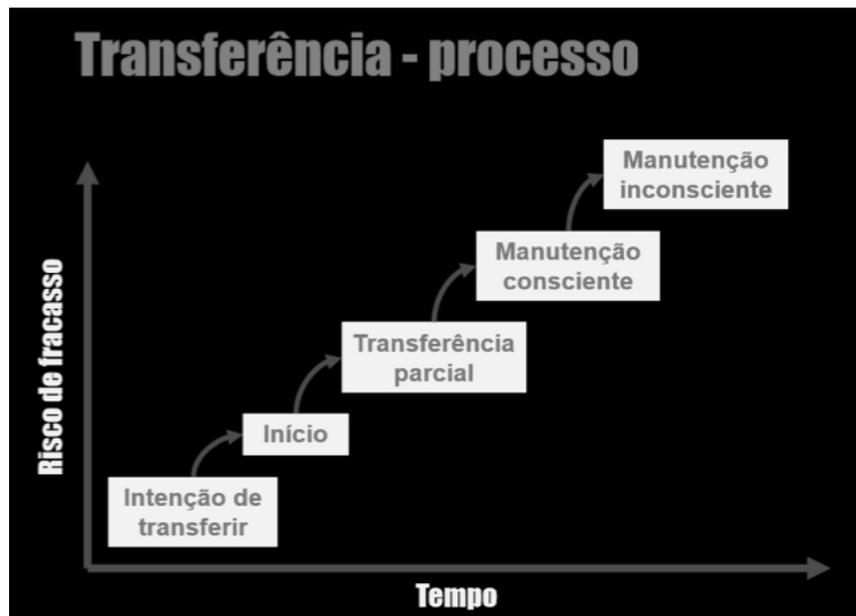
O que se entende por transferência? Alguns autores entendem que se trata de uma ligação quase mágica entre o desempenho em sala e algo que é suposto acontecer no mundo real.

Neste texto, a transferência é definida como uma contínua e efetiva aplicação ao contexto de trabalho das capacidades e conhecimentos adquiridos num contexto formativo. Sempre que existe evidência de alterações em comportamentos profissionais que sejam resultado de intervenções formativas, podemos afirmar que a formação foi transferida.

No entanto, tentar definir transferência em termos de aplicação pós-formação do aprendido em sala é problemático e suscita várias dúvidas. Por exemplo:

- Qual é o momento da transferência? Haverá um momento específico no tempo? Ou trata-se, afinal de um *continuum* para transferir?
- Haverá vários graus de transferência? Por exemplo, basta tentar aplicar a formação para que se possa falar de transferência, ou devem os conhecimentos e capacidades resultantes da formação estar necessariamente integrados nos esquemas individuais de trabalho para que se possa afirmar que há, efetivamente, transferência?
- Haverá vários tipos de transferência? Por exemplo, a repetição *no terreno* de um procedimento aprendido em sala é um fenómeno de transferência do mesmo tipo do da generalização de uma capacidade a uma situação nova? Sendo ambas as situações designadas como constituindo transferência, a generalização implica processos cognitivos diferentes e, provavelmente, requer maior envolvimento pessoal do que a repetição. Não há, contudo, respostas claras a este respeito na literatura científica disponível.
- Como se sabe se a transferência tem ou não lugar? Uns consideram que ela ocorre se os níveis de desempenho (em termos de comportamentos manifestados) após a formação são comparáveis ou superiores aos da formação. Outros, em contrapartida, procuram provas não tanto no que os formandos fazem no seu contexto de trabalho como no problema de desempenho que deu origem à formação - se o impacto é positivo, então há transferência. O que significa entender a transferência como um resultado ou produto - que pode ocorrer ou não. O que também pode sugerir que esse produto/resultado pode ser identificado e medido, ideia que a prática desmente, uma vez que é consensual que, por exemplo, no caso de capacidades intelectuais, nem sempre se sabe identificar bem o fenómeno da transferência, pois o grau e tempo de aplicação variam enormemente de pessoa para pessoa.

Tendo em conta este conjunto de situações, considera-se atualmente mais adequado proceder à abordagem da transferência não em termos de produto ou resultado, mas como um **processo**, com várias fases. A figura 1 ilustra o referido processo.



A abordagem *processo* reflete o que, de facto, acontece, pois, uma vez a formação terminada, alguns formandos experimentam alguns dos novos conhecimentos e capacidades, outros praticam-nos, outros descontinuam o seu uso e há mesmo quem nem os utilize de todo. Para além disso, abordar a transferência enquanto processo permite também avaliá-la ao longo de um *continuum*, bem como o grau de transferência nos vários momentos. Cada momento ou fase é um pré-requisito para o momento seguinte, sendo que, até ao estágio final, o formando pode regressar aos comportamentos pré-formação, ou seja, fracassar no processo de transferência. O risco de insucesso na transferência é maior nas primeiras fases.

As várias etapas do processo são:

1. **Intenção de transferir.**

Trata-se do momento final da formação em que se motiva o formando para aplicar aspetos do que aprendeu no seu contexto respetivo de trabalho. Se as intenções de transferência à saída da formação forem reduzidas, não há grandes probabilidades de, alguns meses depois, os formandos demonstrarem altos níveis de transferência nos seus contextos de trabalho. Há poucos trabalhos realizados que avaliem as intenções de transferência no final das formações e os seus efeitos no processo de transferência.

2. **Início.**

Referimo-nos às tentativas de aplicar aspetos do aprendido no contexto de trabalho e que constituem um momento necessário a anteceder a transferência parcial e a manutenção da transferência. Convém ter presente que as razões justificativas do descontinuar da formação podem ser pessoais e/ou organizacionais.

3. **Transferência parcial.**

Ocorre quando apenas alguns conhecimentos e/ou capacidades são transferidos (os que não o são podem devê-lo a fatores como falta de oportunidade, falta de confiança, incapacidade de domínio do conhecimento ou capacidade, fraca motivação, etc.). Também ocorre quando alguns ou todos os conhecimentos e capacidades são utilizados ocasionalmente, de forma esporádica e inconsistente.

4. **Manutenção da transferência.**

Representa os dois estádios finais do processo de transferência e tem a ver com a permanência da aplicação em contexto de trabalho, por um determinado período de tempo, por forma a melhorar o desempenho profissional.

No primeiro nível de manutenção, o formando faz uma escolha consciente e utiliza as capacidades sempre que o seu uso se revelar apropriado. Quando a utilização das capaci-

dades progride para um nível de não-consciência, então é porque estas foram integradas no comportamento profissional e a transferência pode, assim, considerar-se completa. Não sendo possível determinar com exatidão qual o momento em que a transferência deixa de se iniciar para passar ao nível da manutenção, a transferência ótima é atingida quando:

- não há retorno a padrões de comportamento anteriores;
- os novos conhecimentos e capacidades não são empregues esporadicamente, mas antes fazem parte integrante dos novos comportamentos profissionais;
- a aplicação das novas *competências* não é mais feita de forma consciente.

Quando a fase final da manutenção da transferência é atingida, pode mesmo surgir evidência de que os novos conhecimentos/capacidades foram alargados a outras áreas de desempenho.

5. Insucesso na transferência

Apesar das tentativas de aplicação e mesmo da aplicação esporádica de capacidades, o formando pode não conseguir integrar a formação no seu repertório de comportamentos profissionais e optar mesmo por parar de tentar utilizar os novos conhecimentos ou capacidades. Quando isso acontece, a transferência falhou.

Fatores que inibem a transferência

Formadores e técnicos de formação têm, naturalmente, dificuldade em calcular taxas de insucesso na transferência, assim como também não conseguem afirmar, da formação que realizam, qual a percentagem *efetivamente transferida*.

Vários autores afirmam que as taxas de transferência são extraordinariamente baixas e que muito do que é transferido vai sendo perdido ao longo do tempo. Há mesmo quem adiante que, em algumas ações de formação, a não transferência pode atingir valores próximos dos 90%.

Com base em inquéritos realizados a gestores ingleses, americanos e indianos e que frequentaram programas de formação em gestão, foi possível perceber que apenas 50% afirmaram ter tentado, de forma significativa, transferir o que aprenderam para os seus contextos específicos de trabalho. Num outro estudo, apurou-se que apenas 35% dos formandos tentaram aplicar o que aprenderam no seu contexto de trabalho.

Os formandos procuraram explicar estes baixos níveis de transferência com base em fatores inibidores. Estes fatores podem condicionar negativamente, de forma significativa, a intenção e o início da transferência, assim como ter efeitos no grau de transferência que, finalmente, acaba por ocorrer.

Há muitos artigos na literatura sobre formação que citam fatores alegadamente inibidores da transferência, sendo agrupados em três grandes categorias: clima organizacional, *design* da formação e características individuais dos formandos.

Clima organizacional

A incapacidade dos supervisores (e, numa menor escala, dos colegas) para encorajar e reforçar a aplicação da formação no trabalho é o fator de inibição da transferência mais citado. Outros fatores igualmente referidos são as *pressões* da organização, a falta de oportunidades para aplicar as aprendizagens e o facto de não serem providenciados os recursos ou as tecnologias necessários à transferência. Para além destes, são referidos os seguintes:

- Ausência ou fraco envolvimento dos gestores de topo aquando da implementação de projetos de formação no seio da organização.
- A aprendizagem contínua, numa perspetiva de formação ao longo da vida, não é uma atividade valorizada pela organização.
- Ausência ou ineficácia dos sistemas de comunicação/informação interagentes.
- Ausência ou ineficácia de sistemas de *feedback*.

- Aquando do regresso aos respetivos postos de trabalho, os formandos são remetidos ou mantêm as tarefas de rotina sem que haja qualquer possibilidade de desenvolvimento de novas e desafiantes atividades.
- A avaliação no contexto de trabalho não prevê a verificação do período que medeia a formação e a aplicação dos conhecimentos.
- Fraca preparação das lideranças intermédias para intervir ao nível do desenvolvimento das competências dos seus subordinados.
- Ausência ou escassez de meios/equipamentos de suporte ao processo de transferência.
- Processos de mudança apenas no topo, sem envolvimento dos restantes níveis.
- Insuficiente colaboração dos restantes colegas de trabalho.
- Fraco esclarecimento, junto dos que se deslocam para a formação, relativamente a objetivos e níveis de desempenho desejados.
- Fraco envolvimento das lideranças diretas ao nível da identificação de necessidades de formação.
- Ausência de reflexão prévia à execução da formação, relativamente ao tipo de impacto desejado para a formação a desenvolver.
- Ausência de políticas formativas na organização que visem a efetiva melhoria do desempenho dos indivíduos, grupos e desempenho da organização no seu todo.

Design da formação

Esta categoria remete para os conteúdos dos cursos, referidos como sendo muito teóricos ou não suficientemente práticos, conflitantes com os valores da organização ou pouco sintonizados com os requisitos das funções. De entre os vários fatores, podem destacar-se os seguintes:

- Os formadores desconhecem a realidade da organização em causa.
- Ausência de estratégias formativas claras.
- Entrega de documentação não atempada e ajustada às necessidades de carácter mais operacional.
- Métodos pedagógicos desajustados da realidade em presença.
- Sistemas de avaliação que apenas preveem a realização de avaliações sumativas sem qualquer possibilidade de reequacionamento de estratégias de intervenção em momento oportuno (avaliação de carácter formativo).
- Ausência de uma clara identificação de responsabilidades a assumir por cada agente interveniente na formação.
- Os períodos nos quais se vai desenvolver a formação não consideram os timings da empresa;
- Aplicação de métodos pedagógicos demasiados “escolarizantes”.
- Desenvolvimento de intervenções formativas excessivamente teóricas.
- O formador não demonstra deter experiência profissional nas matérias em que se encontra a intervir.
- Desenvolvimento de conteúdos programáticos não ajustados às necessidades dos postos de trabalho em causa.
- Quando a formação é considerada “de fraco valor acrescentado” por parte dos formandos.
- Indisponibilidade da equipa de formação para a realização de apoios aos formandos após a realização da formação.
- Definição de objetivos de formação irrealistas.
- Ausência de colaboração efetiva entre os vários intervenientes implicados diretamente (ou com interesses indiretos) na formação.

Características individuais dos formandos

O principal inibidor é o baixo nível de motivação dos formandos para aplicar as aprendizagens (13%). Outros fatores igualmente identificados são as dificuldades apresentadas

pelos formandos no domínio das capacidades ou conhecimentos e ainda a não-perceção da relevância da formação para as exigências da função. De entre os exemplos possíveis:

- Colaboradores que manifestam pouco interesse no desenvolvimento das respetivas competências.
- Intervenções formativas junto de indivíduos que durante períodos longos não realizaram quaisquer ações de formação.
- Reação a processos de mudança/alteração de comportamentos, devido a hábitos já “cristalizados”.
- Fraco empenho dos ex-formandos na aplicação dos novos saberes devido a ausência de sistemas que reconheçam os desempenhos efetuados.
- Incapacidade do indivíduo para transferir os novos saberes.

A análise destas categorias permite facilmente concluir que os formandos consideram o baixo nível de motivação de quem aprende e o clima organizacional desfavorável, expresso na falta de encorajamento e incentivo do supervisor para a aplicação do aprendido, os principais fatores inibidores do processo de transferência. Ao entendermos melhor como estes fatores interferem na transferência estaremos a criar condições para conceber estratégias que os contrariem e, dessa forma, a aumentar a probabilidade de uma maioria de formandos atingir a fase da manutenção de transferência.

Vemos, assim, que quando se põe o problema da avaliação para lá do campo estritamente pedagógico, é-se inevitavelmente conduzido a colocar questões que têm a ver com a gestão e com o sistema de decisão: a montante, a definição da necessidade, a escolha do destinatário, os resultados esperados e as condições nas quais aqueles podem ser esperados; a jusante, a criação das condições favoráveis.

O acesso aos resultados é semelhante aos cofres-fortes que não podem ser abertos senão com várias chaves entregues a pessoas diferentes: o formando tem uma, o formador outra, a organização outra.

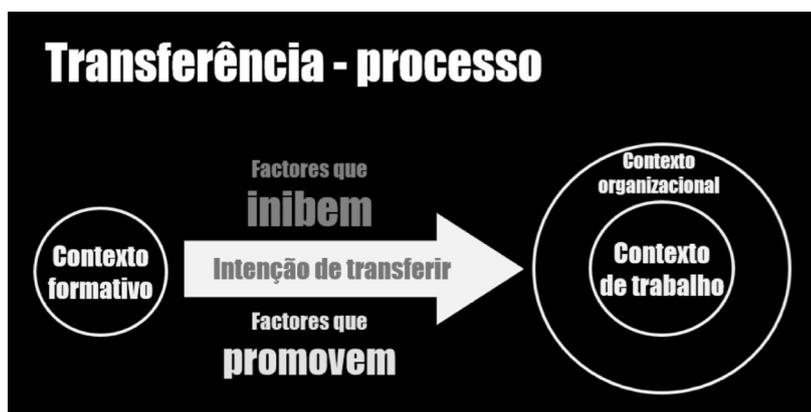
Esta questão do acompanhamento da transferência é central, pois dá oportunidade ao formando de consolidar o que aprendeu confrontando permanentemente o que aprendeu com a sua aplicação real no terreno.

A introdução do nível 3 de avaliação tem assim efeitos positivos sobre a qualidade do que é medido no nível 2. Os diferentes níveis não são estanques, antes funcionam em sistema.

É, afinal, uma questão de bom senso: os formandos aprendem melhor quando sabem que eles próprios e a sua gestão terão de dar conta da aplicação prática do adquirido.

Estratégias de transferência

Os problemas atrás referidos configuram um modelo de transferência que importa ter em conta, em qualquer processo formativo que se pretenda eficaz.



Consequentemente, se quisermos abordar a questão da transferência com a seriedade que merece, então temos de enfrentar os problemas atrás referidos e pensar em estratégias a ter em conta logo nas várias fases da formação e para os vários agentes envolvidos. De facto, são vários os intervenientes no processo de transferência. Desde logo, as chefias (aos mais diversos níveis hierárquicos), os formadores e os formandos.

Daqui resulta uma matriz que pode ser aplicada aquando da planificação do processo de transferência, e que identifica, com rigor e por interveniente, que estratégias de transferência podem ser desenvolvidas, bem com os respetivos momentos de aplicação.

Da reflexão efetuada em torno das questões da transferência resultou a seguinte matriz que permite identificar atividades-chave a desenvolver por cada um dos atores em cada momento da formação.

TAREFAS/RESPONSABILIDADES DOS VÁRIOS AGENTES FORMATIVOS (IQF, 2006)

	Antes da formação	Durante a formação	Após a formação
Direção da Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Financiar e apoiar a ação formativa a desenvolver. - Sensibilizar para a importância dos investimentos na formação serem canalizados para a concretização do Projeto Educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar os postos de trabalho dos meios necessários à execução dos desempenhos desejados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir o alinhamento entre os vários objetivos: organizacionais, de área e individuais. - Apoiar as lideranças intermediárias ao nível da mobilização das várias equipas para a concretização dos objetivos pré-definidos.
Responsável pela formação	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que a estratégia de formação está alinhada com a estratégia da escola. - Mobilizar os vários atores, interessados nos resultados da formação, para a implementação de estratégias que facilitem a aplicação dos adquiridos nos contextos reais de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar sistemas de monitorização e controlo da formação de modo a garantir o cumprimento dos respetivos objetivos. - Garantir que os recursos disponibilizados para a formação são os mais adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a aplicação dos novos saberes nos contextos reais de trabalho. - Criar e aplicar metodologias para aferir o contributo da formação ao nível dos desempenhos dos indivíduos, da área e da empresa.
Liderança direta	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir com o candidato à formação com vista à elaboração do mapa de impactes esperados. - Focalizar o candidato à formação nos aspetos críticos a desenvolver durante a formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinalizar eventuais obstáculos à mobilização das competências desenvolvidas/adquiridas durante a formação. - Contribuir para uma organização do trabalho eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma reunião com os colaboradores que participaram na formação, para preparar a aplicação dos adquiridos nos contextos reais de trabalho. - Remover eventuais obstáculos ao processo de transferência. - Acompanhar e incentivar a aplicação dos novos conhecimentos nas práticas profissionais dos seus colaboradores.
Formador/monitor	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar mapas de impacte em presença. - Esclarecer sobre percurso formativo a efetuar e de que modo pode contribuir para o cumprimento dos objetivos de desempenho dos participantes na formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalizar os participantes na formação no cumprimento dos objetivos pretendidos; - Expor os assuntos com clareza, efetuar exercícios práticos, dar feedback atempado aos formandos e refletir no final sobre aquisições efetuadas durante a formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar-se disponível para retirar eventuais dúvidas dos formandos após a aplicação dos saberes. - Infeirar-se de eventuais impactes decorrentes da formação.
Formando	<ul style="list-style-type: none"> - Predispor-se a efetuar uma análise crítica quanto ao "estado da arte" relativamente ao nível de proficiência detido na mobilização das competências propostas na formação. - Elaborar, conjuntamente com a liderança direta, o mapa de impactes da formação a desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manter-se focalizado nos saberes críticos necessários ao cumprimento dos desempenhos esperados. - Participar ativamente nas atividades pedagógicas propostas pelo formador/monitor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rever o mapa de impactes esperado com a liderança direta. - Elaborar e implementar um plano de ação para aplicação dos novos saberes. - Avaliar progressos passados dois meses do regresso ao posto de trabalho.

A aplicação da referida matriz aumenta a eficácia do processo de transferência, sobretudo pela articulação que promove entre os vários atores com intervenção a montante, durante e a jusante da realização da formação.

Um exemplo da articulação referida é o mapa de impacte (também designado por plano de ação), estratégia e instrumento que materializa as intenções de transferir.

Apresentamos, de seguida, as características desta abordagem.

Plano de Ação/Mapa de impacte

O Plano de Ação consiste num processo de preparar um plano individual de ação, no final de um módulo ou curso, detalhando quais os aspetos das novas aprendizagens que serão aplicados na função. Também pode incluir a identificação de constrangimentos organizacionais, recursos técnicos e humanos requeridos, calendário da implementação e as formas de avaliar a progressão da transferência.

A elaboração de um plano individual escrito por cada formando, identificando possíveis problemas de aplicação, como lidar com eles e como reconhecer/avaliar uma aplicação bem sucedida é uma forma de estabelecer uma relação cognitiva entre os conhecimentos e capacidades aprendidas e as respetivas aplicações profissionais.

Como vimos, o Modelo de Transferência apresenta a intenção de transferir como sendo sujeita a forças inibidoras e facilitadoras. O Plano de Ação pode constituir uma força facilitadora que age contrariando as influências negativas de fatores inibidores, como a incapacidade do formando estabelecer conexões entre os conteúdos da formação e as aplicações profissionais ou a perceção de falta de apoio por parte de chefias e/ou colegas. Simultaneamente, promove as forças facilitadoras existentes (tais como o entusiasmo no final do curso e a intenção de utilizar as novas competências), ao proporcionar uma “linha orientadora” para a aplicação da formação. Não só facilita a fase de início de transferência, como também coloca a aplicação das novas competências num processo que aumenta a probabilidade de manutenção da transferência.

O plano pode ser simples ou complexo. Um plano simples especifica aqueles aspetos do conhecimento e das capacidades aprendidas que podem ser utilizadas em contexto profissional e antecipa as mudanças nos comportamentos profissionais que se espera que resultem dessa utilização. A avaliação dessas mudanças de comportamentos é, por isso, a avaliação da transferência. Um plano mais complexo identifica os constrangimentos organizacionais, os recursos humanos e técnicos requeridos e uma calendarização do processo de aplicação.

O processo do Plano de Ação deve ter em conta as necessidades específicas de cada curso. Globalmente, o processo é o seguinte:

1. O formador salienta os benefícios e o processo de planificação da ação.
2. O formador revê, sumariamente, os conteúdos e objetivos do curso que será objeto do plano de ação.
3. Os formandos identificam aspetos dos novos conhecimentos e capacidades que podem ser aplicados no contexto profissional. O Plano de Ação é, frequentemente, relativo a parte do conteúdo do módulo ou do curso e é utilizado para construir uma ponte entre o ambiente de formação e o contexto de trabalho. Uma outra hipótese consiste na hierarquização dos conteúdos de aprendizagem consoante a sua importância para o desempenho das funções. Os formandos poderão, então, selecionar os pontos mais importantes, definir objetivos em função deles, listar as atividades a realizar e identificar as pessoas direta e indiretamente envolvidas e afetadas por esses objetivos.
4. As aplicações específicas dos novos conhecimentos e capacidades são detalhadas, item a item, no Plano de Ação. O ideal será que o plano de ação contenha entre três e cinco itens de aplicação. Estas aplicações devem ser motivadoras, realistas, não ambíguas e suficientemente detalhadas. Por exemplo, em vez de “comunicar melhor com a equipa” um item bem definido seria “reunir todas as sextas 60 minutos com a equipa para rever prioridades”.

5. Os formandos identificam e discutem antecipadamente as dificuldades na implementação do plano, bem como as estratégias a adotar para as enfrentar. Estas dificuldades podem ser pessoais (procrastinação, falta de organização, ...) ou organizacionais (falta de apoio da chefia, oposição de colegas às novas abordagens, falta de recursos, ...). Esta análise pode ser feita em grande grupo, em pequenos grupos ou mesmo em pares. Se os constrangimentos são inultrapassáveis, então impõe-se reelaborar o Plano de Ação.
6. Após a discussão, o plano é escrito numa folha propositadamente elaborada para o efeito.

O Plano de Ação pode ser elaborado no final de cada módulo, no final do curso, nos vários momentos de pausa entre conteúdos ao longo do curso, ou sempre que haja áreas específicas de competências para as quais os formadores pretendam que os formandos elaborem planos de ação.

O clima de transferência é mais favorável se a própria liderança direta do formando for envolvida na definição dos objetivos do plano de ação. Sugere-se, por isso, que a liderança direta discuta e analise o plano com o formando seu subordinado, por forma a que ambos cheguem a acordo quanto ao *como* e *quando* da implementação. Isto não só transforma o plano em algo mais concreto e válido, como também assegura que haverá apoio organizacional à mudança de comportamentos profissionais.

Descrição da situação	O que vou passar a fazer	Como o vou fazer	Potenciais obstáculos ao meu plano	Como lidar com eles
Uma vez por mês, JM falha nos prazos acordados e temos necessidade de os rever.	Vou tratar de perceber o que justifica o não-cumprimento de prazos. Vou rever as suas propostas para tentar descobrir se se pode evitar esta frequência nos atrasos. Então, caso se revele possível, tomarei as suas sugestões em consideração e agirei em função disso.	Permanecerei calmo, sentar-me-ei com ele e investirei algum tempo na identificação do problema. Vou ouvir mais do que falar. Chegaremos a acordo quanto à forma do seu desempenho melhorar.	O facto de me aborrecer com facilidade. JM não é muito comunicativo e pode não querer falar sobre o assunto. Pode mesmo não ter uma razão suficientemente satisfatória.	Planear o que vou dizer, dominar a minha cólera, encorajar o JM a dizer o que o leva a ultrapassar prazos e procurar uma medida que tenha em conta o seu ponto de vista, ao mesmo tempo que seja consistente com os meus objectivos.

Exemplo de Plano de Ação (Foxon, 2003)

O exemplo da página anterior ilustra o formato de um Plano de Ação e proporciona um exemplo trabalhado de um item de ação. O formando identificou os comportamentos a serem modificados, as novas competências a mobilizar, os resultados previstos, os potenciais obstáculos e a forma de os ultrapassar. Cada elemento do plano permite controlar a recolha de dados ao longo do processo e o grau de transferência.

Se possível, o plano deve ser elaborado em duplicado, ficando o formador com uma cópia para o acompanhamento após a formação. Informar os formandos de que haverá lugar a avaliação após a formação pode constituir um fator de motivação para a efetiva aplicação do aprendido em sala.

Uma forma, porventura, mais simples de promover níveis superiores de transferência consiste na versão simplificada do plano de ação: o mapa de impacte (Stufflebeam, 2003). Nesta abordagem, liga-se a proposta de transferência aos 3 níveis de eficácia da formação (aprendizagens; transferência; e impacte) solicitando ao formando que identifique as aprendizagens realizadas, o que considera poder vir a ser melhorado no seu desempenho profissional e, por fim, os benefícios que isso pode acarretar para a organização: Eis um exemplo.

Mapa de impacte da formação

Conhecimentos, skills e atitudes Aprendizagens realizadas	Desempenho profissional (com- petências) Novos comportamentos profes- sionais	Resultados depart./escola/agru- pamento Indicadores e sua evolução
<i>(exemplo)*</i> Como identificar as minhas emo- ções Como redefinir as minhas emoções na condução das aulas Como gerir as minhas emoções em situações stressantes	Gerir melhor as relações com os/as alunos/as problemáticos Melhorar as competências comuni- cacionais nas reuniões e em situa- ção profissionais com colegas Melhorar as relações com EE	Diminuir as ocorrências disciplina- res Aumentar o grau de satisfação dos alunos (particularmente, os mais problemáticos) Aumentar o grau de satisfação dos EE nas reuniões

Os momentos sugeridos para o acompanhamento podem variar enormemente. Na literatura, encontram-se sugestões que oscilam entre as duas semanas e os seis meses. Está, em grande medida, dependente do tipo de formação e das competências promovidas e, portanto, do grau de maturação necessário para a sua possível aplicação.

Não se tratando de uma estratégia cara, nem exigente em termos de tempo necessário, pode ser facilmente integrada em qualquer tipo de ação de formação.

Nível 4 – Impacte/Efeitos

Este é, talvez, “o nível mais importante e mais difícil de todos – determinar quais dos resultados finais ocorreram devido à frequência e participação num programa de formação” (Kirkpatrick, 1998). Os formadores consideram questões como:

- Em que medida melhorou o sucesso educativo dos alunos por causa do curso de formação que monitorizei aos professores da escola? Quanto é que o que esses resultados contribuíram para a melhoria da comunidade educativa?
- Qual tem sido o resultado de todos os nossos programas em comunicação interpessoal e relações humanas?
- Que benefícios tangíveis tivemos pelo dinheiro todo que gastamos em cursos de liderança, gestão do tempo e tomada de decisão?
- Qual é o retorno do investimento (ROI – *return on investment*) para todos do dinheiro gasto em formação?

Estas e muitas outras questões normalmente não são respondidas por duas razões:

- 1º os formadores não sabem medir os resultados e compará-los com o custo do programa;
- 2º mesmo que soubessem, os resultados provavelmente evidenciarão, na melhor das hipóteses, e sem prova rigorosamente clara, que os resultados positivos provêm da formação.

Claro que há exceções mas, no geral, a evidência é parca e, quando possível, pouco rigorosa. Se cada formador refletir sobre os pedidos dos Clientes (leia-se empresas e organizações), não serão muitos os que dirão que são pressionados para obter resultados visíveis. No entanto, todos sabemos que esse dia chegará, mais tarde ou mais cedo. A pressão para a obtenção de resultados com a formação já é decisiva, quando o Banco Mundial, por exemplo, avalia o sucesso da formação de professores em termos de valor acrescentado trazido aos alunos (leia-se, as classificações obtidas em exames externos nacionais).

O processo de formação de formação, muito simplisticamente, decorre da seguinte forma:

- os formadores pensam: quais os comportamentos que esperamos que os formandos tenham?

- a partir daqui determinam as necessidades de formação, os objetivos mais específicos, os conteúdos a tratar e métodos a utilizar, ...
 - depois, esperam que os formandos gostem do curso, aprendam os conhecimentos, competências e atitudes ensinadas e que, os transfiram / apliquem nos seus contextos profissionais.
- (estes são os 3 níveis até agora tratados, que se tudo correr bem acontecem)

Chegamos, portanto, ao nível final:

- quais os resultados finais que foram alcançados por causa do programa de formação?

Aspetos a considerar na avaliação do impacto da formação

1. O uso de um grupo controlo

A razão da pertinência dos grupos de controlo é sempre a mesma: eliminar os fatores além da formação que poderão contribuir para as mudanças observadas. Mesmo assim, poderá haver outras variáveis que interferem nos resultados observados, o que faz com que na interpretação dos dados de avaliação utilizemos o termo 'evidência' em vez de 'prova'. De referir que a utilização de grupo controlo não é tão fácil quanto isso nas formações em educação, tendo em conta aspetos de exequibilidade e mesmo deontológicos.

2. Tempo para que os resultados se possam manifestar

É necessário deixar algum tempo antes de se fazer a avaliação. Quanto tempo se deve dar, antes de se fazer a avaliação do impacto? Não há uma resposta certa, dependendo de caso para caso. Para se decidir o lapso de tempo necessário antes de se realizar a avaliação, é necessário considerar todos os fatores envolvidos no contexto, para que a aprendizagem seja aplicada e tenha efeitos.

3. Medir antes e depois do curso de formação, se pertinente

Isto é mais fácil de fazer se estivermos a medir resultados, do que se estivermos a medir comportamentos. Normalmente, estão disponíveis os valores de qualidade, produtividade, absentismo, rotação de pessoal. Valores/números relativos à moral e atitudes podem ser conhecidos, antes do curso de formação, através de inquéritos de satisfação e formulários de avaliação de desempenho.

4. Repetir a medição em momentos apropriados

Cada organização deve decidir qual a frequência e quais os períodos em que quer/deve avaliar. Os resultados obtidos com a formação podem mudar tanto no sentido positivo, como negativo. Por exemplo, se depois da formação o supervisor estiver atento à introdução das novas técnicas aprendidas, mas depois deixar de valorizar essa utilização, o colaborador poderá voltar à prática anterior e diminuir o bom resultado que o uso da nova técnica proporciona. É pertinente e útil mais do que uma medição dos resultados.

5. Considerar custos *versus* benefícios

Quanto custa avaliar a este nível? Normalmente, é muito mais económico do que avaliar as mudanças de comportamentos, uma vez que os números necessários estão disponíveis. A dificuldade está em distinguir os indicadores significativos dos que não o são.

O valor que se deve gastar na avaliação de nível 4 deve ser determinado (diretamente relacionado) pelo custo do programa de formação, dos resultados potenciais esperados com o curso e pelo número de vezes que se está a pensar repetir o programa de formação. Os resultados desta avaliação devem determinar a continuidade do programa.

6. Ficar satisfeito com a evidência, se não for possível prova

Quanta evidência de resultados espera a gestão de topo com o curso de formação? É diferente de organização para organização e, portanto, cada responsável pela avaliação da formação deve estar consciente da gestão de topo que tem, de forma a poder satisfazê-la.

No entanto, há vários fatores (internos e externos à organização) que podem contribuir para os objetivos da ação de formação e que não têm que ver só com a formação. Nesses casos, podemos dizer que, apesar de não se poder medir com rigor a parcela de responsabilidade da formação com os resultados, a verdade é que se atingiram os objetivos esperados e que se deve continuar com a formação e com a manutenção dos fatores que contribuíram para esse sucesso.

Condições de fiabilidade da avaliação

Apesar da atividade de avaliação ser útil aos decisores e gestores de topo, não significa que ela seja sempre fiável. Para que o seja, é necessário respeitar um conjunto de condições (Kirkpatrick, 1998).

1. Condições ligadas à definição de objetivos

Os riscos que se correm com a inexistência de objetivos, ou mesmo, com a sua definição vaga ou imprecisa têm a ver com a consequente incapacidade de avaliar os resultados da formação. Na altura da avaliação, já é tarde demais para a clarificação de intenções com a formação.

Para que os objetivos de impacto sejam definidos desde o início e para que a organização possa analisar a amplitude do impacto de uma formação, vale a pena:

- identificar a natureza do impacto;
- pesquisar indicadores já disponíveis na organização, relativos à subcategoria em causa;
- analisar a sensibilidade dos indicadores encontrados à ação da formação: se os indicadores são suficientemente sensíveis, podemos dizer que os seus valores e variações são fortemente influenciados pela ação de formação;
- se necessário, construir indicadores específicos.

2. Condições ligadas à fiabilidade prática da avaliação

Se a avaliação é teoricamente possível, resta verificar a possibilidade material e o custo. No que se refere à possibilidade material, terá que verificar-se:

- a disponibilidade das informações necessárias em tempo útil (ex. indicadores);
- as condições materiais da avaliação (ex. como observar os comportamentos de um colaborador em contacto com um encarregado de educação, num contacto fora da escola?);
- o equipamento ou a logística necessária (ex. documentos, tratamento das informações, dispersão geográfica).

No que se refere ao custo da avaliação, falta acrescentar que se calcula com base na estimativa de tempo e dinheiro a despender. Para a realização da avaliação, deve procurar utilizar-se, ao máximo, as informações e práticas já existentes e disponíveis.

3. Condições de adesão dos participantes

A avaliação dos efeitos da formação em contexto organizacional, às vezes, remete para a análise da situação profissional. Nestes casos, é frequente haver dificuldades de ordem social, ligadas à adesão dos atores e, em particular, dos participantes. É, no entanto, útil refletir, desde o início, sobre as dificuldades e barreiras previsíveis para, dentro da medida do possível, as contornar.

4. Condições ligadas à adesão e implicação de outros atores

O trabalho de avaliação da formação implica recorrer a atores organizacionais de várias categorias profissionais. No que respeita especificamente a avaliação de nível 4, há a indicar os responsáveis operacionais ou gestores da avaliação do impacto.

Os meios para favorecer a adesão dos atores referem-se a todas as fases do processo de mudança. Começa por ser importante explicitar as finalidades e objetivos da avaliação, assim como a utilidade em termos de tomada de decisão e de progresso a médio-prazo (ações de melhoria contínua). É indispensável definir, desde início, as modalidades de avaliação e o papel de cada interveniente. Para obter a máxima implicação dos atores, é necessário contar com o seu envolvimento, mesmo antes de começar o processo de avaliação. Através da implicação de vários atores organizacionais, a avaliação joga um papel pedagógico muito interessante para os próprios e para a organização, enquanto palco de atuação de vários atores em processo de melhoria contínua.

5. Condições ligadas à preparação dos avaliadores

'Avaliador' não é uma categoria profissional; é antes aquele que participa no trabalho de recolha ou de análise de informações úteis à avaliação, além da sua responsabilidade profissional.

O grau de preparação dos avaliadores é muito variável. Depende da natureza da formação e do contexto onde tem lugar. Realça-se, genericamente, três necessidades diferentes:

- as competências genéricas (análise das situações de trabalho, medição dos desvios entre dados objetivos e um referencial)
- as competências técnicas (para definir as situações-prova, redigir um guião de observação, interpretar um indicador de desempenho)
- as competências relacionais (para as avaliações em situação profissional).

*Se acha que a formação é cara,
experimente a ignorância.*

Bibliografia

- CAETANO, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAETANO, A. (Coord.) (2007). *Avaliação da formação profissional – Estudos em organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FOXON, Marguerite, (1993), *A process approach to the transfer of training*, Australian Journal of Educational Technology, 9(2), 130-143, <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet9/foxon.html>.
- GOUVEIA, João (2019), *Era uma vez uma caixa negra - observação de aulas entre pares*, Porto, ESE de Paula Frassinetti.
- GOUVEIA, João, (2007), *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – recurso didático para formadores*, Braga, Expoente.
- IQF, (2006), *Metodologias de formação – O ciclo formativo*, Lisboa, Instituto para a Qualidade na Formação.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs. The four levels.*, 2nd Ed. S.Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc
- MORIN, Edgar, (1999), *Reformar o pensamento, repensar a reforma: cabeça em feita*, Lisboa, Edições Piaget.
- PENA, Rui, (2002), *Metodologia de Planeamento de Projectos por Objectivos*, projeto PRONACI/AEPortugal.
- STUFFLEBEAM, Daniel, (2003), *The CIPP Model for Evaluation*, Presentation at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland.

