

Concepção



3. Avaliação das Práticas - Concepção

Depois de estarem definidas grandes finalidades e uma estratégia de formação segue-se a fase da Concepção da Formação, de forma a operacionalizar-se a formação.

Responda à *check-list* que se segue para avaliar se a forma como concebe a formação é a mais correcta.

Após a resposta consulte a informação que disponibilizamos nos vários tópicos deste capítulo e confirme como melhorar os aspectos que identificou como passíveis de aperfeiçoamento.

3. Check-list: Concepção

Actividades de Concepção	Nunca / raramente realiza ou considera	Realiza / considera às vezes	Realiza / considera habitualmente ou quase sempre	Não Aplicável
1. Identifica as competências a desenvolver em formação, tendo em conta os comportamentos em situação de trabalho e de impacto geral na organização?				
2. Para cada área, define sequências de objectivos de aprendizagem, integrando em módulos?				
3. Para cada sequência de módulos define: 3.A. Objectivos Gerais 3.B. Específicos				
4. Define/identifica as metodologias / soluções formativas adequadas à situação?				
5. Define a duração da acção?				
6. Identifica os recursos e suportes pedagógicos a utilizar?				
7. Elabora um documento que se constitua um guião pedagógico para o formador?				
8. Define a estratégia avaliativa a aplicar para as propostas pedagógicas?				
9. Completa o orçamento de forma a ter uma ideia mais rigorosa do valor do investimento?				

3. Concepção

Âmbito / Objectivos

Operacionalização da estratégia de formação, definindo um plano de acção organizado.

Sub-processos / Responsável

3.1. Definição das competências e objectivos pedagógicos

Responsável: Gestor da Formação e/ou Formador

3.2. Estruturação de sequências de conteúdos e saberes, respectiva duração

Responsável: Gestor da Formação e/ou Formador

3.3. Concepção / identificação de metodologias, instrumentos ou soluções formativas adequadas

Responsável: Gestor da Formação e/ou Formador

3.4. Elaboração/aquisição de recursos e suportes pedagógicos

Responsável: Gestor da Formação e/ou Formador

3.5. Definição da estratégia avaliativa para cada proposta / conjunto de propostas

Responsável: Gestor da Formação e Formador

Instrumentos / Produtos

■ Programa:

➤ Objectivos gerais e específicos

➤ Conteúdos

➤ Metodologias

➤ Duração

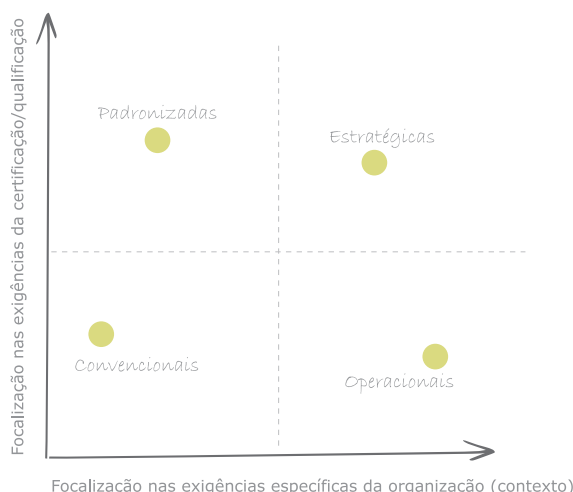
➤ Recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio

➤ Avaliação

Introdução

As actividades da fase de Concepção baseiam-se no conjunto de competências indicadas no diagnóstico.

Para colmatar as necessidades identificadas há várias hipóteses de soluções formativas que variam em função das exigências de certificação/qualificações formais e das exigências específicas da organização (mais adaptadas).



Soluções padronizadas

As soluções deste tipo conduzem a qualificações de fundo, normalmente com carácter antecipatório de médio/longo prazo. Decorrem de uma visão do futuro no que respeita às necessidades internas e do contexto da organização. São normalmente intervenções prolongadas no tempo, pelo que a aplicação das competências adquiridas não é imediata.

Soluções convencionais

Estas são as soluções disponíveis no mercado que não obedecem a ditames para uma certificação formal, nem são adaptadas à realidade da empresa. São normalmente de curta duração e têm, como grande enfoque, o desenvolvimento de capacidades individuais. Desta forma, permitem a resolução, num prazo breve, de problemas pontuais sentidos nas organizações.

Este tipo de soluções não fornece uma resposta à medida das necessidades organizacionais, uma vez que não se baseiam numa análise profunda dos problemas. Normalmente, também não fornecem informações sobre o nível de conhecimentos dos participantes, uma vez que estes raramente são consultados previamente à formação, para aferir o nível / perfil à entrada. Desta forma, deixa para os primeiros momentos da formação o ónus do diagnóstico e a eventual necessidade de reformulação da planificação.

Soluções estratégicas

Estas soluções integram elementos reactivos e antecipatórios, sendo, no entanto, a abordagem centrada no curto prazo. Por um lado, visam resolver alguns problemas no imediato, por outro, antecipam desafios futuros, através da qualificação da mão-de-obra. As soluções de formação conferem, muitas vezes, certificação formal. Esta forma de encarar a formação exige um planeamento flexível, para ajustar as intervenções formativas às necessidades dos seus beneficiários finais e são, geralmente, de curta duração.

As soluções estratégicas incluem necessidades de formação imediatas e futuras, dos ambientes interno e externo. A concretização das soluções estratégicas exige, frequentemente, a mobilização de peritos em diagnóstico, para que à saída sejam indicadas as competências necessárias e peritos em concepção, para que concebam cursos à medida dessas competências.

Soluções operacionais

Este tipo de soluções de formação preconiza a resolução de problemas que se colocam no momento ou num breve prazo. São chamadas abordagens reactivas. Visam a melhoria do desempenho organizacional (produtividade, qualidade, optimização de processos, ...). A grande preocupação é o desenvolvimento de capacidades individuais que colmatem, no imediato, problemas bem definidos. Daí que os temas sejam circunscritos e as acções de curta duração.

São, portanto, intervenções construídas à medida. Por outro lado, essa focalização na resolução de problemas imediatos reduz a abrangência da intervenção, não preparando o indivíduo para o médio/longo prazo.

As estratégias de concepção da formação que abordaremos centram-se nas soluções estratégicas. São opções formativas capazes de preparar o futuro e, simultaneamente, responder a necessidades imediatas das organizações e colaboradores.

Bibliografia

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo.
Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

3.1. Definição das Competências e Objectivos Pedagógicos

Introdução

Se quisermos encarar a formação como um investimento - e este é uma escolha (entre vários investimentos possíveis) -, tal deverá ser assumido com base em critérios claros, sendo simultaneamente necessário dispor de objectivos bem concretos. Daqui resulta que qualquer decisor, ao aprovar a realização de um investimento em formação, deverá estar capacitado para poder demonstrar o impacto da formação nos resultados, sob pena da decisão ser, no mínimo, questionável.

1. Os objectivos pedagógicos

Tal como focamos já no capítulo anterior, a qualidade total que se pretende para a formação não é possível de se obter se não existirem mecanismos de controlo e de regulação como os que as estratégias avaliativas sistematizadas permitem. Contudo, para que estes surjam, é fundamental que se preste atenção ao que poderemos considerar como os pilares de qualquer acção de formação - os objectivos -, na medida em que da sua formulação dependerá a qualidade da avaliação a realizar.

› Como são encarados os objectivos pedagógicos?

São os objectivos vistos como as fundações da engenharia de uma acção de formação ou, pelo contrário, apenas sentidos como uma formalidade, um ritual que qualquer formador tem que respeitar?

Uma análise rápida a acções de formação de várias entidades formadoras permite-nos concluir que, embora a alínea dos objectivos esteja sempre presente (a formalidade cumprida), muitos são os casos em que a formulação dos objectivos não é atribuída a devida importância. Senão, atentemos nalguns exemplos:

Curso: Direcção de Vendas

Objectivos: Adquirir, a partir de uma visão global da função, o domínio de um conjunto de métodos e instrumentos actualizados da direcção de vendas.

Curso: Administração e Gestão de Pessoal

Objectivos: Aprofundar os conhecimentos do Direito do Trabalho, através do estudo de casos, da jurisprudência, da legislação e convenções colectivas aplicáveis.

Curso: Profissionais de Recursos Humanos

Objectivos: Desenvolver as competências transversais necessárias para aumentar o impacto organizacional e a visibilidade da função Recursos Humanos.

Curso: O Novo Sistema de Gestão Territorial

Objectivos: Conferir aos participantes uma visão global do novo quadro jurídico do ordenamento do território e urbanismo.

Curso: Formação de Formadores

Objectivos: Adquirir um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que permitam o efectivo desempenho como formador.

Estes objectivos, seleccionados de entre muitos outros possíveis, não respeitam as regras básicas de que nos iremos ocupar ao longo deste sub-capítulo.

Trataremos aqui, apenas, dos objectivos pedagógicos.

› 1.1. Introdução aos objectivos pedagógicos

Há algum tempo atrás, um dos formadores com quem trabalhávamos pediu-nos que analisássemos um conjunto de objectivos que tinha formulado. Uma rápida leitura permitiu-nos perceber que não eram objectivos pedagógicos. Nada satisfeito com o nosso comentário, o formador insistia que se tratava de objectivos e que éramos nós quem não sabia do que se estava a falar.

De modo a fazer-lhe entender o problema, apontámos para o telefone e dissemos-lhe que era uma enciclopédia. O formador, agora já zangado, disse-nos que tínhamos perdido a razão. À medida que insistíamos teimosamente que se tratava de um dicionário, o formador começava a convencer-se que, de facto, estávamos doidos.

Finalmente, perguntámos-lhe: Como é que sabe que estamos doidos?

Ao que ele respondeu: Sei o que é um telefone, assim como sei o que é um dicionário.

Por isso, a não ser que haja aqui algum disfarce, isto não é um dicionário.

Como sabe? Insistíamos nós.

Já indignado, respondeu: Há alguns critérios que permitem distinguir um telefone de um dicionário ou de outra coisa qualquer. Um telefone tem um dispositivo para ligar os números, um auscultador, e produz um som que indica quando se está a efectuar uma ligação.

Como é fácil de calcular, o formador estava certo. De facto, o telefone não é um dicionário, porque não preenche os requisitos e os critérios necessários para o ser. Aí reside a importância dos critérios. Permitem que duas pessoas cheguem a acordo na categorização de algo e, ao fazê-lo, permite-lhes comunicar entre si e atingir os objectivos a que se propõem.

O mesmo se passa com os objectivos pedagógicos. Embora sejam enunciados escritos que se referem a comportamentos humanos (e, portanto, símbolos abstractos, não tangíveis e mais difíceis de classificar), os objectivos podem ser classificados e avaliados se dispusermos de um conjunto de critérios para o efeito. Disso iremos tratar de seguida.

2. Definição de Objectivos

Apesar de só há relativamente poucos anos ter surgido em Pedagogia a preocupação de definir objectivos educacionais de uma forma explícita, desde sempre todas as actividades que um formador realizava pressupunham a existência de objectivos.

Embora presentes em todas as actividades educativas, os objectivos educacionais não eram, e muitas vezes ainda não são, explicitados aos formandos pelos formadores. Daí que os formandos se vejam frequentemente obrigados a adivinhar o que o formador espera deles. Os formandos que o conseguem são frequentemente bem sucedidos, muitas vezes sem outro esforço para além do despendido em adivinhar e ir ao encontro dessas manias.

Por outro lado, o formador, sem ter explicitado a ele próprio onde pretende chegar, quantas vezes constata insucessos sistemáticos sem que consiga identificar qual a correcção a introduzir na orientação do seu trabalho.

Um objectivo é uma intenção que deve ser expressa de uma forma inequívoca, de maneira que nós próprios saibamos bem o que pretendemos. Mas, fundamentalmente, é necessário que os formandos o saibam. Se aquilo que um formador pretende que os seus formandos consigam também for do conhecimento destes, então eles estarão mais motivados para a aprendizagem, sobretudo se, para além de conhecerem o que se espera deles, tiverem oportunidades de participar na discussão em que foram estabelecidos os objectivos a atingir.

Os formandos sentirão que os seus esforços não são gastos ao acaso, mas orientados e conjugados com os esforços do formador.

Também o formador, bem consciente daquilo que pretende, poderá, por um lado, escolher mais facilmente as estratégias de formação, de modo que o comportamento dos formandos se altere na direcção desejada; podendo, por outro lado, determinar o progresso dos formandos, assim como diagnosticar mais facilmente as dificuldades encontradas e tomar decisões para as ultrapassar.

Na construção de testes, numa avaliação referenciada a objectivos, o formador pode seleccionar as situações que mostrem sem ambiguidade os comportamentos desejados e escolher critérios de apreciação precisos. Desta forma, os resultados da avaliação permitir-lhe-ão ajustar a sua formação, quer modificando as estratégias para obter sucesso, quer reformulando os próprios objectivos que se revelaram inacessíveis ou menos interessantes, ou inadequados às características e interesses dos formandos. Uma outra vantagem de os formadores definirem objectivos reside no facto de esta prática constituir um ponto de partida para a coordenação inter-modular. Com efeito, os objectivos podem constituir um ponto de referência comum à planificação das actividades dos vários módulos de uma acção de formação, de modo que a contribuição específica de cada um aponte para o alvo desejado.

Em suma, pode dizer-se que os objectivos definidos de uma forma bem explícita podem contribuir para:

- comunicar, sem ambiguidade, as intenções das acções pedagógicas a todas as pessoas implicadas no acto educativo;
- escolher adequadamente as estratégias de acção pedagógica;
- servir de referência para avaliar, sem ambiguidade, o fim a atingir;
- identificar que metas se atingem através de uma ocorrência accidental ou de uma actividade que aconteceu mas que não estava planeada;
- escolher os meios de remediar, ou melhorar, o processo formativo;
- facilitar a organização de actividades entre formadores e módulos.

3. Principais Erros na Definição de Objectivos

Muitas vezes, os formadores definem os objectivos em termos daquilo que eles próprios pretendem efectuar, em vez daquilo que os formandos devem fazer, isto é, o objectivo descreve o comportamento do formador em vez do comportamento dos formandos.

No exemplo "Demonstrar como se trabalha com o projector" o enunciado indica que a actividade se vai centrar no formador. Assim, o objectivo considerar-se-á atingido quando o formador acabar a demonstração, quer os formandos tenham, ou não ficado aptos a trabalhar com o projector. Neste exemplo, o objectivo que, provavelmente, levou o formador a demonstrar como se trabalha com o projector é que os formandos sejam capazes de:

Objectivo geral:

- utilizar o projector

Indicadores de aprendizagem:

- explicar o funcionamento do projector;
- ligar e desligar o projector;
- projectar uma imagem a partir de um ficheiro de um computador.

Outra incorrecção, que por vezes se comete, consiste em incluir no mesmo enunciado dois objectivos. Considere-se o seguinte exemplo: "Selecciona e adequa meios audiovisuais".

Seria preferível que este enunciado fosse desdobrado em dois, pois o formando pode seleccionar meios audiovisuais, mas não ser capaz de os adequar.

É vulgar encontrarem-se objectivos definidos em termos de processo, isto é, daquilo que o formando vai fazer durante a aprendizagem, não em termos de produto, ou seja, daquilo que o formando deverá ser capaz de fazer no fim do percurso formativo. Por exemplo, se se considerar o objectivo "Adquirir conhecimentos básicos de ecologia", o termo "adquirir" aponta mais para as actividades que irão permitir uma consecução desses conhecimentos básicos, do que para um dos tipos de comportamento esperado, indicador de que a aprendizagem foi conseguida. Este tipo de formulação é de utilizar quando se pretende enunciar finalidades educativas.

Um objectivo pode ser indiferentemente enunciado utilizando o verbo no infinitivo ou no presente. Por vezes, ao fazer uma lista exaustiva dos conteúdos a tratar durante um determinado período de aprendizagem, pensa-se que se estão a definir objectivos. Considere-se, por exemplo, o enunciado "A emigração e a situação económica de Portugal transição do milénio". Esta frase traduz apenas um conteúdo, não dando qualquer espécie de indicação acerca do que o aluno deve saber fazer, como seja:

- deve estabelecer a relação entre emigração e a situação económica do país?
- deve apenas conhecer que existe uma relação?

4. Das Finalidades aos Indicadores de Aprendizagem

A prática de definir objectivos tem vindo a percorrer um caminho, podendo actualmente considerar-se a existência de duas épocas, ou melhor, de duas fases bem distintas.

Na primeira, chamada comportamentalista, numa preocupação exagerada de rigor operacionalizam-se os objectivos tendo em vista apenas comportamentos observáveis. Disso é exemplo a obra de Robert Mager (1974), onde os princípios que regem a definição de objectivos se encontram muito bem definidos. Para este autor, qualquer intencionalidade formativa, para que o possa ser, deverá ser definida respeitando as seguintes preocupações:

1. A definição descreve o que o formando fará de modo a demonstrar que atingiu o objectivo?
2. A definição descreve as condições em que o formando fará prova da sua competência?
3. A definição indica como o formando será classificado? Descreve o limite inferior de um desempenho aceitável?

Eis porque, uma qualquer definição de objectivos pedagógicos, para ser considerada correcta e de modo a ser útil, deverá ser feita com base em três características fundamentais, a saber:

1. COMPORTAMENTO
2. CONDIÇÕES
3. CRITÉRIOS

Baseada nas teorias behavioristas de estímulo-resposta, este tipo de actuação centra o seu interesse no "treino" de determinadas acções físicas observáveis. Ora, essas acções físicas não dão garantia de que uma actividade mental se tenha realizado e, como é óbvio, podem manifestar-se determinados comportamentos sem que um saber efectivo se tenha alcançado. Nesta primeira fase esquece-se o saber global em detrimento de saberes parcelares. Ainda nesta fase apenas são tidos em conta os resultados obtidos, não se dando importância à chamada "caixa negra", isto é, aquilo que se passa no interior do cérebro do indivíduo.

Assim, vista na perspectiva comportamentalista, a prática de definir objectivos pode ser uma limitação perigosa. Entre outros, citam-se os seguintes inconvenientes:

- A ideia de que, em formação, é possível conceber tudo em termos de comportamentos observáveis, leva a negligenciar aquilo que não se pode (ou não se sabe) objectivar num determinado conteúdo de ensino. O facto de ser muito difícil, por vezes impossível, clarificar determinados objectivos em termos comportamentais (como, por exemplo, aqueles que dizem respeito à criatividade) pode fazer com que certos formadores ignorem esses objectivos e empobrecam, portanto, a sua prática formativa.
- O facto de se considerar os objectivos comportamentais como um fim leva a uma atomização do processo ensino/aprendizagem que conduz a um "adestramento" do formando, em vez de a uma verdadeira aprendizagem. Com efeito, há o risco de "robotização" do indivíduo, pela deficiente inserção das aprendizagens parcelares num saber global.
- A utilização dogmática do conceito de objectivo, isto é, o facto de não se considerarem como importantes senão os comportamentos esperados e previamente definidos, é um risco da prática da definição de objectivos comportamentais. Com efeito, todo o acto educativo pode sempre atingir outros objectivos para além daqueles que estavam inicialmente previstos; estes outros objectivos podem revelar-se de uma grande importância e ser, se isso for possível e se se revelar importante, objecto duma clarificação posterior em termos comportamentais. Um dos papéis do formador é estar atento à manifestação de efeitos não previstos.

- Na medida em que reforça os conteúdos, pode acontecer que cada formador fique ainda mais encerrado na sua disciplina do que ficava numa pedagogia tradicional.
- Outros investigadores, e aqui surge a segunda fase da prática da definição de objectivos seguindo a esteira de Piaget, procuram trabalhar em mecanismos internos, tratam de saber o que se passa na mente do aprendente enquanto se processa a aprendizagem. Isto para tentar reformular, corrigir as suas estratégias de acordo com as necessidades e as características de cada formando.

Assim, um comportamento não é mais do que um elemento de observação a juntar a outros que indicam se a aprendizagem se realizou ou não. Daí que não possam considerar um objectivo comportamental como um fim em si mesmo, mas somente como um indicador de aprendizagem.

Esta segunda fase é denominada cognitivista ou mentalista. Nela, não há mais uma visão rígida, onde se procuram atingir comportamentos fragmentados, mas há uma prática que não confunde o rigor com a rigidez.

Ela dá o devido peso aos comportamentos observáveis, sem esquecer que eles só têm importância se forem complementados por um conjunto de atitudes que revelem a aquisição de um saber que se deseja global.

Concluindo, pode afirmar-se que, de acordo com os diferentes critérios de operacionalização dos objectivos, há duas maneiras de encarar a prática da definição de objectivos, a saber:

- considerar que os comportamentos são o único factor importante, são um fim em si mesmo;
- considerar que os comportamentos são um meio de indicar se as capacidades estão ou não a desenvolver-se.

O termo "objectivo" é empregue com amplitude e significado bastante diferentes. Neste sentido, podem-se considerar, pelo menos, vários tipos diferentes de objectivos:

- finalidades;
- competências;
- objectivos gerais;
- objectivos comportamentais, também denominados objectivos específicos, operacionais, ou melhor, indicadores de aprendizagem.

O formador deverá intervir em todos os momentos do processo de definição de objectivos, sendo particularmente decisiva essa intervenção ao nível da definição dos objectivos gerais, quando eles não estiverem explícitos no programa de formação, e na definição dos indicadores da aprendizagem. Prever e clarificar intenções formativas são dois momentos imprescindíveis na planificação do processo de ensino/aprendizagem. Independentemente da heterogeneidade terminológica utilizada pelos vários autores, há, de uma forma geral, concordância quanto à distinção de vários níveis na definição de objectivos.

Assim, a definição de objectivos aparece como um processo lógico de derivação pela passagem sucessiva de enunciados abstractos, por diferentes níveis de concretização e aplicação, a conteúdos formativos cada vez mais específicos.

Com efeito, é necessário que, por um processo gradual de passagem do geral ao específico e do abstracto ao concreto, se chegue a uma comunicação tão explícita quanto possível sobre as aprendizagens que se esperam sejam feitas pelos formandos ao fim de um processo formativo. O essencial em formação não está na grandeza das intenções formativas, mas naquilo que o formando aprende. Portanto, as intenções elevadas e expressas em termos que não permitem controlar a sua realização dão boa consciência e não responsabilizam em nada.

Definir actividades e programar uma formação a partir de uma finalidade é tão arriscado quanto sair de casa com a indicação "para sul". Ou seja, é uma intenção formativa que não permite operacionalizar o que vai ser feito e como. Atente-se, a título de exemplo, no que seria organizar uma formação de formadores apenas com a orientação "Desenvolver competências pedagógicas". Sendo orientador, é manifestamente insuficiente. A competência corresponde, neste contexto, a uma primeira e decisiva operacionalização.

Assim, o formador que tivesse como finalidade desenvolver competências pedagógicas num grupo de formandos veria o seu trabalho facilitado se dispusesse, também, de um perfil de competências como, por exemplo, o seguinte:

Um formador deve saber:

- *organizar e dirigir situações formativas*
- *gerir a progressão das aprendizagens*
- *envolver os formandos nas suas aprendizagens*
- *trabalhar em equipa*
- *utilizar as novas tecnologias*
- *administrar a sua própria formação contínua*
-

De referir que a competência, por natureza, está ligada a situações profissionais concretas, com pessoas concretas e problemas concretos. E, por isso, tem a vantagem de, operacionalizando a finalidade, obrigar o trabalho formativo a manter a sua ligação com a realidade social e profissional dos formandos, nunca havendo, assim, a possibilidade de esquecer que, mais do que reproduzir mecanicamente conhecimentos e conceitos, o formando é competente se souber integrar os vários saberes que a formação proporciona na procura da resolução de problemas do seu contexto profissional.

A competência é, assim, entendida como:

"... um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em acção de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, activações de memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. (...) Esta alquimia permanece ainda largamente uma terra incógnita. A competência não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. (...) A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades, ...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do saber mobilizar. (...) Esta mobilização não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da construção. O diagnóstico de um médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva."

Le Boterf (1994)

Os objectivos pedagógicos proporcionam, por sua vez, a operacionalização das competências. Por exemplo, a competência "Gerir a progressão das aprendizagens" implica que os formandos sejam capazes de:

- Conhecer diferentes finalidades avaliativas
- Saber utilizar a avaliação ao serviço das aprendizagens
- Construir instrumentos de avaliação de tipo formativo
- Compreender a diferença entre as avaliações formadora, formativa e sumativa e saber agir em conformidade
- Saber avaliar tendo como referentes o critério, a norma e o próprio formando
-

No entanto, estes objectivos não estão, ainda, expressos de forma suficientemente explícita. São objectivos gerais que não explicam com o detalhe necessário quais os conhecimentos ou capacidades que os formandos devem ter, nem permitem ao formador avaliar com algum fundamento de causa.

Verbos como conhecer, compreender e saber apontam para processos mentais e, como tal, devem ser empregues na definição de objectivos gerais. No entanto, precisam de ser clarificados. Com efeito, para que cada objectivo geral possa ser interpretado de forma semelhante por formadores e formandos, é necessário que seja clarificado por uma "lista amostra" de comportamentos definidos e claramente observáveis até agora designados por objectivos operacionais, específicos ou comportamentais.

Actualmente e segundo alguns autores, estes objectivos operacionais começam, preferencialmente, a ser denominados por indicadores de aprendizagem. Isto porque eles não são uma meta em si mesmos, mas apenas sintomas de que o objectivo geral está a ser atingido.

Só têm sentido como objectivo, quando integrados numa listagem exemplificativa da consecução do objectivo geral. Por exemplo, a expressão: "Listar os elementos constituintes de um plano de sessão " só tem significado como objectivo se integrado no objectivo mais geral, "compreender a importância de planos de sessão".

Como "clarificadores" que são dos objectivos gerais, os indicadores de aprendizagem devem indicar, sem ambiguidades, acções, os comportamentos exemplificativos da consecução do objectivo geral. Para isso, devem ser expressos por um verbo que traduza um comportamento directamente observável: legendar, comparar, justificar, definir, seleccionar.

Naturalmente, nem sempre é fácil definir e clarificar os objectivos a atingir. Estão neste caso os objectivos que implicam, por parte do formando, um elevado grau de abstracção (objectivos de expressão e de transferência, tal como costumam ser designados). São objectivos que diferem consideravelmente da tipologia de objectivos atrás descrita. Um objectivo de expressão não especifica o comportamento que o aluno deve adquirir depois de se envolver numa ou mais actividades de aprendizagem. Um objectivo de expressão descreve um encontro formativo: identifica a situação sobre que os formandos se devem debruçar, o problema que têm que analisar, a tarefa em que têm que se envolver; mas não especificam o que eles vão aprender com essa situação, problema ou tarefa. Um objectivo de expressão oferece tanto ao formando como ao formador um convite para explorar, ou concentrar em questões que apresentam um interesse especial ou são de importância para quem as investiga. Um objectivo de expressão é, por isso, mais descritivo do que prescritivo, pois não é susceptível de ser enunciado a posteriori e em termos comportamentais. Estão ligados a experiências ou vivências por parte dos formandos que o formador antecipa que provocarão resultados desejáveis mas que nem são previsíveis, com rigor, nem susceptíveis de ser expressos em termos de comportamentos observáveis.

Assim, um formador pode antecipar que a leitura de determinado documento pode levar os formandos a questionar as suas práticas anteriores, que a visita a uma empresa pode contribuir para uma reflexão sobre as condições de higiene e segurança mais adequadas, que a audição de uma determinada peça musical possa desenvolver algum gosto pela música, etc. O que vai resultar, em concreto, destas experiências? Que comportamentos, com elas relacionados, revelarão posteriormente os formandos?

O formador não sabe nem está especialmente preocupado em defini-los, embora tenha, naturalmente, um horizonte ou uma expectativa de resultados em vista que procurará, posteriormente, explorar e maximizar. Mas será o formando a expressar resultados que são consequências das experiências proporcionadas mas não estavam, exactamente, previstos.

Exemplos de objectivos de expressão poderiam ser os seguintes:

- Assiste uma reunião de planificação.
- Escuta um concerto de John Cage.
- Assiste a uma projecção no Planetário.
- Visita empresas do sector têxtil.

Em suma, o formador empenhado na definição de objectivos deverá:

- não omitir objectivos só pelo facto de serem de difícil definição. Mais vale um objectivo definido menos correctamente do que não ficar expressa uma intenção que é importante concretizar;
- clarificar cada objectivo geral por uma listagem de indicadores de aprendizagem ordenados de tal forma que forneçam algumas indicações de actividades que o aluno terá de ser capaz de fazer não só durante as várias etapas de aprendizagem (indicadores intermediários) mas também no final dessa aprendizagem.

Para isso:

- na definição de indicadores de aprendizagem há que atender às características e necessidades dos formandos com quem se está a trabalhar;
- o enunciado de um indicador de aprendizagem deve traduzir uma (e só uma) acção que o formando pode realizar, directamente observável;
- essa acção tem de ser adequada à que é expressa pelo objectivo geral;
- a listagem dos indicadores de aprendizagem deve constituir uma amostragem suficientemente ilustrativa do significado do objectivo geral.

5. Taxinomias de Objectivos Pedagógicos

Foi a necessidade de estabelecer uma ordenação lógica, agrupando e ordenando por semelhanças conhecimentos cuja quantidade e complexidade acarretam uma enorme confusão que determinou a origem das diferentes taxinomias.

O processo em questão é fácil de explicar quando, por exemplo, alguém se encontra perante um grande conjunto de livros com os quais pretende constituir uma biblioteca. Esta só se tornará facilmente utilizável quando os volumes estiverem arrumados em estantes segundo uma ordem aceitável e, sobretudo, quando se dispuser de um bom ficheiro por autores e por assuntos.

Também ocorre algo de paralelo em domínios das Ciências da Educação. Os pedagogos começaram a dar-se conta de que se praticavam actividades no processo de ensino/aprendizagem, variadas e complexas, cuja função não tinha sido claramente estudada. Na aula trabalhava-se, geralmente, de uma forma mais ou menos empírica, sem se reflectir grandemente por que razão se deveria optar por este ou por aquele modo de proceder.

Ora, a maturação que se tem vindo a operar na Pedagogia começou a tornar cada vez menos aceitável esta indefinição de atitudes e a exigir que se trabalhasse de uma forma mais concreta.

Quando se dá um mesmo assunto de maneiras diferentes, está-se a contribuir do mesmo modo para o desenvolvimento do formando?

Suponhamos que se vai preparar uma sessão sobre as causas geográficas e económicas condicionantes de um determinado acontecimento histórico. Será possível dar esta aula explicando o tema em questão aos formandos - o formador poderá clarificar a sua exposição mostrando mapas, projectando diapositivos, citando dados colhidos em documentos históricos. Mas será também possível proceder de muitas outras maneiras. Uma delas seria, por exemplo, distribuir aos formandos, organizados em grupos, um texto anteriormente escolhido. Teria de ser um texto rico e simultaneamente adequado, em nível de complexidade, ao desenvolvimento dos formandos. O formador solicitaria que esse texto fosse estudado em conjunto e que nele fossem identificados os factores geográficos e económicos que o autor apontou como determinantes desse acontecimento. O conteúdo, isto é, a parcela de programa dada, seria nos dois casos o mesmo. Facilmente, porém, se nota que o trabalho a solicitar aos formandos irá ser diferente. Mas diferente porquê? Porque não é a mesma coisa compreender e analisar, como é também diferente imaginar a solução de um problema e avaliar a solução do mesmo encontrada por outrem, etc.

É esta classificação dos processos em jogo nas tarefas formativas o trabalho que se tenta levar a cabo com o auxílio das taxinomias dos objectivos. Elas são instrumentos com que se procura estudar e hierarquizar as actividades cognitivas, afectivas, e/ou psicomotoras realizadas pelos formandos. Quando o formador domina o uso de uma taxinomia, a formação deixa de ser um conjunto de actividades que não se analisam, cuja sequência e efeitos, não se planeiam.

O formador saberá agora distinguir, por exemplo, se está a pedir aos seus formandos para reproduzir conhecimentos memorizados, exercitar a sua capacidade de análise ou apelar à sua imaginação. E sabendo identificar as tarefas que propõe, saberá doseá-las de forma a contribuir eficazmente para um desenvolvimento equilibrado dos seus formandos.

Nada é gratuito, mesmo o que ocorre acidentalmente e que, por vezes, se revela de uma riqueza inesperada.

Será também possível com o auxílio das taxinomias decompor, analisar e, consequentemente, classificar as grandes metas gerais de educação que perdem deste modo o carácter ambíguo anteriormente referido.

Para além disso, é entre os objectivos demasiado amplos e, consequentemente, vagos e a descrição concreta de exemplos de comportamentos finais do formando que as taxinomias dos objectivos surgem também como um instrumento útil, através do qual é possível clarificar e situar os diferentes tipos de actividade realizados e decompor, diversificar e, consequentemente, clarificar as grandes finalidades estabelecidas para a formação. Elas estabelecem, portanto, uma ponte entre essas metas gerais e os comportamentos muito concretos e atomizados do dia-a-dia do formando cujo simples somatório poderá, como se viu, não corresponder obrigatoriamente aos objectivos mais latos que se procuram atingir.

A primeira taxinomia dos objectivos educacionais foi da autoria de Bloom e é, ainda hoje, um óptimo instrumento pelo facto de os termos e exemplos, familiares aos formadores, a tornarem facilmente utilizável.

Este autor considerou a existência de três grandes domínios: o cognitivo, que estuda e hierarquiza essencialmente as actividades intelectuais; o afectivo, relativo a interesses e atitudes; e o psicomotor, que respeita a problemas de coordenação e destreza motora. Aqui deixamos apenas a descrição do domínio cognitivo, pois entendemos ser, de todos, aquele que mais interessará aos leitores. Para informações mais detalhadas relativamente aos outros, deixamos indicações bibliográficas no final deste sub-capítulo.

› 5.1. Domínio Cognitivo

Bloom procurou hierarquizar as actividades dentro deste domínio, por ordem crescente de complexidade e de grau de abstracção dos processos mentais em jogo. Assim, vão sendo referidas sucessivamente actividades que, em princípio, deverão implicar operações mentais cada vez mais complexas e mais abstractas. Esses níveis são:

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. Conhecimento | 4. Análise |
| 2. Compreensão | 5. Síntese |
| 3. Aplicação | 6. Avaliação |

A sucessão destas diferentes categorias não deve ser entendida como a de degraus de uma escada de mão, mas sim como se estivessem colocadas ao longo de uma hélice.

1. Conhecimento

O Conhecimento é definido como a capacidade de se lembrar do material aprendido previamente. Isto pode envolver a recordação de um vasto leque de conhecimentos que poderá ir dos factos específicos a teorias completas. Não é necessário senão a recordação da informação necessária. O Conhecimento representa o nível mais baixo de resultado de aprendizagem no domínio cognitivo.

Exemplos possíveis de verbos: seleccionar, identificar, definir, etiquetar, mostrar, listar, reconhecer,

2. Compreensão

A Compreensão é entendida como um nível, ainda baixo, em que se pode fazer uso de algo aprendido anteriormente; pode ser definida como a capacidade de entender o significado do material. Esta capacidade pode ser demonstrada traduzindo material de uma linguagem para outra (palavras para números), interpretando material (explicando e sumariando) e prevendo ocorrências futuras (predizendo consequências ou efeitos). Estes resultados de aprendizagem estão um passo para além da simples memorização de material e representam o nível mais baixo das actividades que permitem entender verdadeiramente.

Exemplos possíveis de verbos: comparar, contrastar, demonstrar, interpretar, explicar, extrapolar, ilustrar, classificar, destacar, relacionar, rephrasear, traduzir, resumir,

3. Aplicação

A Aplicação refere-se à capacidade de usar o material aprendido em situações novas e concretas. Pode incluir a aplicação de regras, métodos, conceitos, princípios, leis e teorias. Resultados de aprendizagem nesta área requerem um nível mais alto do que o referido na categoria da Compreensão.

Exemplos possíveis de verbos: construir, escolher, desenvolver, entrevistar, fazer uso de, organizar, planear, resolver, utilizar, modelizar, experimentar,

4. Análise

A Análise refere-se à capacidade de separar o material nas suas partes componentes, de maneira que seja compreendida a sua organização estrutural. No decurso de uma análise faz-se a divisão de um "todo" nas partes que o constituem, identificando não só cada uma dessas partes como as relações que elas têm entre si com o todo em que estão integradas. Os resultados de aprendizagem dizem respeito a um nível intelectual mais elevado do que o da compreensão e aplicação porque requerem uma interpretação não só do conteúdo mas também da forma estrutural do material.

Exemplos possíveis de verbos: categorizar, classificar, comparar, dividir, examinar, listar, relacionar, inferir, concluir,

5. Síntese

A Síntese refere-se à capacidade de juntar as partes para formar um todo original. Pode envolver a produção de uma comunicação original (tema ou discurso), um plano de operações (proposta de investigação) ou um conjunto de relações abstractas (esquemas para classificar informação). Os resultados de aprendizagem nesta área dizem respeito a comportamentos criativos, com maior ênfase na formulação de novos modelos ou estruturas.

Exemplos possíveis de verbos: construir, combinar, compor, criar, conceber, imaginar, teorizar, inventar, planejar, solucionar, modificar, melhorar, adaptar, maximizar, testar,

6. Avaliação

A Avaliação está relacionada com a capacidade de julgar o valor do material (afirmação, novela, poema, relatório de pesquisa) para um dado propósito. Os julgamentos devem ser baseados em critérios definidos e os formandos podem determinar os critérios ou estes podem ter-lhes sido fornecidos. Os resultados de aprendizagem nesta área são os mais elevados na hierarquia cognitiva porque contêm elementos de todas as outras categorias.

Exemplos possíveis de verbos: premiar, escolher, criticar, decidir, defender, julgar, justificar, medir, deduzir, comparar, c,lassificar, seleccionar, concordar, atribuir prioridades, opinar, aprovar/desaprovar, estimar.

Bibliografia

TORRES, M. Arminda, CORTESÃO, Luísa, (1990) *Avaliação Pedagógica I, insucesso escolar*, Porto, Porto Editora.

MAGER, Robert, (1974) , *Comment Définir des Objectifs Pédagogiques*, Paris, Gauthier - Villaes Éditeur.

BOTERF, Guy, (1999) , *L 'ingénierie des compétences*, Paris, Éditions d ' Organisation.

HAMELINE, Daniel, (1991) , *Les objectifs pédagogiques*, Paris, ESF éditeur.

3.2. Estruturação de sequências de conteúdos e saberes

Um dos aspectos essenciais na construção de uma intervenção pedagógica é a definição dos conteúdos a desenvolver. A maior ou menor adequação dos conteúdos delimitados é crucial porque disso dependerá a capacidade dos participantes na formação conseguirem, de forma melhor ou pior, lidar com as situações do seu contexto de trabalho.

Assim, os conteúdos a incluir na proposta pedagógica deverão ser, regra geral, seleccionados em função das necessidades específicas dos participantes e dos seus contextos de trabalho. Referimo-nos às competências consideradas críticas, aos períodos e tempos previstos para formação, às formas de organizar a formação e necessidade/expectativa de certificação. Avaliar a pertinência dos conteúdos

Para avaliar se os conteúdos da formação incluem a informação essencial podem-se colocar 4 questões:

- A aprendizagem deste conteúdo soluciona o problema identificado ou o resultado a atingir na organização?
- Este conteúdo vai ao encontro dos problemas identificados no Diagnóstico de Necessidades de Formação?
- Este conteúdo relaciona-se com o desempenho esperado?
- A apreensão deste conteúdo vai ao encontro dos objectivos de aprendizagem definidos?

A informação do conteúdo da formação só será considerada essencial se a resposta for inequivocamente positiva às 4 questões.

Sequenciar os conteúdos

Sequenciar remete para a organização da informação de forma a torná-la facilmente compreensível. Os conteúdos devem ser seleccionados e organizados procurando a adaptação ao nível de formação, de conhecimentos e às características sociais e culturais dos formandos.

Não há regras sobre como estruturar as sequências de conteúdos, no entanto, há várias indicações que podem ser úteis:

- Do conhecido para o desconhecido
- Do simples para o complexo
- Do concreto para o abstracto
- Do geral para o particular
- Do conjunto para as partes e, novamente, das partes para o conjunto.

Qualquer que seja o esquema seguido para a organização dos conteúdos, deve ficar claro para o formando a lógica observada, a razão da sua inclusão na formação e a ligação entre os temas.

Bibliografia

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

3.3. Concepção / identificação de metodologias, instrumentos ou soluções formativas adequadas

Introdução

A partir do momento em que estão definidas competências, objectivos gerais de aprendizagem e respectivos indicadores, construído o percurso de formação através dos módulos de formação e seus conteúdos, será necessário seleccionar a abordagem pedagógica mais adequada ao desenvolvimento da proposta formativa.

Os objectivos deste recurso didáctico não são os de preparar ou de dotar os formadores de mais instrumentos para o seu trabalho pedagógico, mas antes de prepará-los para o trabalho a montante e a jusante. No processo de concepção, e no que respeita especificamente aos métodos, pretendemos apenas elencar o que é necessário fazer e fornecer fontes de aprofundamento, de acordo com o interesse de cada um.

As modalidades pedagógicas

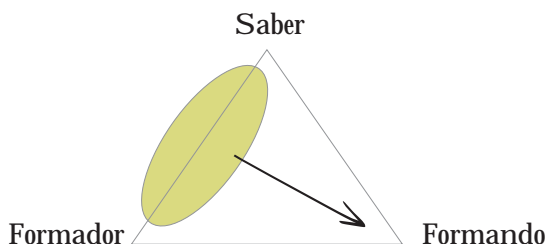
As modalidades pedagógicas são a forma como o formador se posiciona na sua actividade formativa, a relação que privilegia entre o seu papel, o do formando e o objecto da formação (o saber, a competência).

O Recurso Didáctico - Modalidades Pedagógicas (João Gouveia, 2007) - aprofunda este tema, trabalhando, a partir da experiência de cada um e permitindo explorar o que mais convier, idiossincraticamente.

A proposta proporciona a compreensão e análise de três modalidades pedagógicas, aqui designadas pelo autor do recurso didáctico - EU, TU e NÓS. É provável que as conheça, embora sem a configuração indicada.

Começando com a modalidade pedagógica EU - centrada na primeira pessoa.

Das acções de formação em que participou, quantas houve onde o papel central é atribuído ao formador e à relação que este estabelece com o saber? Nalguns casos, poder-se-ia dizer, tratar-se de uma relação de amor, tendo em conta a paixão evidente entre formador e saber.

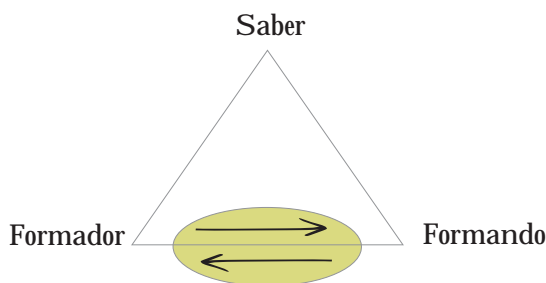


De início, qualquer formando se interessa pela formação, pois qualquer relação de amor é cativante para quem assiste. No entanto, os formandos cedo se apercebem que aquela relação de amor não é *por causa* deles, mas *apesar* deles. Na melhor das hipóteses, a formação termina com um: *"O sujeito percebia imenso daquilo. Se algum dia precisar de alguma coisa, telefone-lhe."*

Em contrapartida, houve seguramente situações em que a preocupação central não era o saber e o modo como o formador com ele se relaciona para passarem a ser os formandos. Referimo-nos à modalidade pedagógica TU.

A existir um lema, ele seria: combate à monotonia e ao desinteresse!

Nesses casos, a formação assenta em actividades, tarefas, jogos, técnicas, dinâmicas, enfim ... tudo o que possa evitar espaços entre pálpebras inferiores a, digamos, 4 centímetros. Ainda nem bem se entrou em sala e já se vê envolvido numa dinâmica de grupos onde grita, esbraceja, bate na parede e partilha segredos de infância com um colega de formação que nunca conheceu e que está apostado em encontrar, a todo o custo, possíveis afinidades consigo. Na impossibilidade disso, a descobrir todos os seus tiques, mesmo os que não tem, e os seus possíveis significados nefastos interpretados à luz de uma sacrossanta teoria psicológica de que nunca ninguém ouviu falar.



Também é sabido como terminam estas acções de formação. Quando se pergunta aos formandos o que acharam da formação, estes têm dificuldade em esconder o seu entusiasmo. *"Ritmada e divertida"; "Única; não parámos um único minuto". Ou ainda, "Nunca imaginei que uma formação pudesse ser tão cativante, enérgica e libertadora". Em três palavras? "Abafante, bombástica e piramidal!"*.

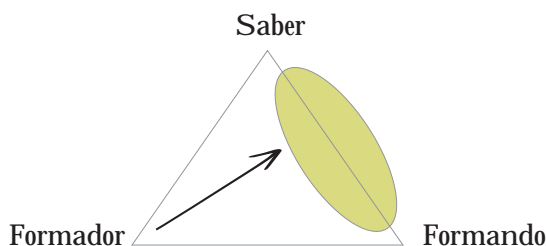
Contudo, quando inquiridos quanto ao que aprenderam de novo, não raro, as respostas acabam por ser um pensativo silêncio seguido de: *"Sei lá. Tanta coisa que, de repente, tenho dificuldade em salientar algo."*

Estamos certos, porém, que já frequentou acções de formação onde as preocupações são bem diferentes.

Referimo-nos àqueles casos em que a ênfase é dada a quem aprende e onde se reconhece que, quanto mais se ensina, menos os formandos aprendem.

Falamos daqueles casos onde a planificação da formação é toda pensada em função da melhor forma de fazer com que os formandos aprendam, cabendo ao formador, para além de organizar e dirigir a situação formativa, gerir a progressão das aprendizagens, eliminando os escolhos que, eventualmente, podem surgir.

Falamos daqueles casos em que os formandos são agentes activos da sua própria formação, e em que há lugar à assimilação, reflexão e interiorização de novos conhecimentos.



Em suma, falamos dos exemplos de formação que se revelam como os mais eficazes, mesmo que não sejam os que mais permitem ao formador brilhar. Referimo-nos à modalidade pedagógica NÓS.

Como vê, ainda que expressas neste jeito jocoso, superficial e subjectivo, são modalidades pedagógicas conhecidas de todos os agentes formativos.

Há vários métodos e técnicas pedagógicas que se incluem nas modalidades, mas acima de tudo, a forma como se utilizam e como se posiciona o formador face ao ensino/aprendizagem, determina que modalidade está a usar.

Os métodos pedagógicos

Aprender ou ensinar?

Esta questão remete-nos para o dilema conceptual de se é o ensinar ou o aprender a principal finalidade das intervenções formativas. Parece-nos que a resposta não se deve ficar sobre a opção de uma ou de outra, ou ainda, por uma situação de compromisso. Este debate distrai-nos sobre a compreensão da dinâmica do ensino-aprendizagem, pelo que abordaremos a questão não em função do que 'é ensinado', mas a partir do que os formandos são capazes de aprender, de acordo com um processo de:

- triagem
- eliminação
- reajustamento
- coordenação e
- transformação das informações

que foram capazes de processar. Neste processo, os sujeitos têm um grande protagonismo, mas o ensino-aprendizagem não pode ser dissociado do conjunto de interações que se estabelecem nos contextos de formação.

Ao conjunto estruturado e planificado de acções, processos e meios utilizados pelo formador para atingir finalidades e intencionalidades pedagógicas chamamos método pedagógico. É o que permite gerir correctamente as relações que se estabelecem entre o formador, os formandos e o saber, para que os formandos participem activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados. Assim, o método pedagógico deve ser encarado como modo de gestão da situação de formação.

No seu papel promotor de desenvolvimento, o formador deve visar as aprendizagens significativas. Assim, os novos dados a que os formandos têm acesso deverão propiciar o estabelecimento de relações não-arbitrárias entre as novas informações e os conhecimentos anteriores, integrando-os nas suas estruturas cognitivas.

Nesta perspectiva, interessa considerar os conhecimentos e os saberes prévios, assim como a capacidade de utilização dos novos saberes. Assim sendo, a intervenção formativa deverá ser implementada mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir.

A selecção do método reveste-se, assim, de um carácter estratégico, uma vez que liga, de forma harmoniosa, as três realidades fundamentais, de natureza diferente, da relação pedagógica.

► Factores que determinam a escolha dos métodos

Não obstante, não existe um método certo para todas as situações de aprendizagem. Na selecção dos métodos deve procurar-se que estes sejam compatíveis com:

- Conteúdos: natureza dos objectivos, volume, quantidade de informação, complexidade
- Duração: período de tempo de utilização e momento em que decorre
- Calendário: horário do dia, período da semana, época do ano
- Instalações: localização, dimensão, iluminação, equipamentos, recursos áudio visuais
- Formandos: número, nível etário, nível de escolaridade, experiência profissional, maturidade, competências que já possuem
- Formas de organizar a formação: presencial, em contexto de trabalho real, mediada por TIC / auto-formação
- Formador: personalidade, estilo pessoal, experiência profissional, segurança, conhecimento, domínio dos métodos e técnicas e dos recursos

Além de uma série de factores a considerar deve-se também levar em conta a variedade de métodos a utilizar. Considerando a necessidade de adaptação dos métodos aos objectivos, formandos e contextos, o formador que não domina e/ou não utiliza vários métodos terá muito menos possibilidades de atingir eficazmente os seus objectivos.

› Exemplos de métodos

Apresentaremos propostas de intervenção pedagógica que promovam aprendizagens significativas e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem e de cooperação. Os dispositivos de mediação pedagógica só são pertinentes e úteis quando relacionados com determinado contexto. A criatividade e o grau de congruência entre os métodos pedagógicos e os objectivos das tarefas, justificam a sua selecção. Assim, pode afirmar-se que as aprendizagens dos alunos dependem mais do modo como se faz a gestão dos dispositivos pedagógicos do que das qualidades desses dispositivos.

Seguidamente, categorizam-se as experiências de aprendizagem em função das propriedades pedagógicas comuns e os eixos de aprendizagem subjacentes, daqui resultando quatro dimensões, a saber: a da investigação, a da cooperação, a da intervenção e a da divulgação da informação. Esta operação de categorização, como todas, corresponde a necessidades metodológicas, uma vez que, na prática, não é possível organizar um dispositivo formativo de forma aos formandos cooperarem num determinado momento e a investigarem noutro.

A organização das categorias que se propõe está mais relacionada com opções de carácter processual do que com a natureza das questões pedagógicas.

Assim, os dispositivos pedagógicos que se apresentam seguidamente centram-se na promoção da relação entre o formando e o saber, cabendo ao formador o papel de facilitador dessa relação.

a) Dispositivos de investigação

As actividades pedagógicas desta categoria relacionam-se com a investigação, recolha e organização da informação. Esta etapa constitui-se como o início ou, pelo menos, como momento essencial, do processo de aprendizagem que os formandos deverão ser estimulados a protagonizar.

Apresentamos algumas actividades e dispositivos que promovem a investigação.

a.1) Brainstorming

Esta técnica estimula a produção de ideias. A informação obtida através de brainstorming não obedece a um processo racional e planificado de procura e pesquisa de conceitos, no entanto, a sua utilização pode proporcionar um conjunto de ideias e de questões que podem constituir um ponto de partida para uma actividade de pesquisa mais elaborada e exigente.

As finalidades da actividade são:

- produzir o maior número de ideias possível face a uma questão previamente colocada;
- (o objectivo da iniciativa tem mais a ver com a quantidade do que com a qualidade das ideias), numa primeira etapa não se discutem nem se criticam as ideias produzidas.

a.2) Actividades de observação

Estas actividades devem ser abordadas como parte de um projecto mais amplo. Assim, as tarefas de investigação que se incluem nesta actividade só fazem sentido enquanto ponto de partida para outras actividades. Qualquer opção relacionada com o acto de observar implica que obrigatoriamente se responda às questões:

- O que é que se pretende com a actividade de observação a propor? Que resultados se esperam desta actividade?
- Como é que essa actividade será organizada? É uma forma adequada para os objectivos que justificam?
- O que / como fazer com os resultados da observação?

A resposta a estas questões resultará já numa planificação. Não obstante, podem organizar-se actividades de observação com ou sem roteiro. Isto é, só com uma vaga orientação ou, por outro lado, com a definição do objecto / fenómeno a estudar, com categorias de análise definidas.

a.3) Aprendizagem através da resolução de problemas

A aprendizagem através da resolução de problemas visa, através do confronto com problemas que se relacionam com as suas necessidades pessoais e profissionais quotidianas, desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam o exercício das novas aprendizagens de forma integrada, facilitando a transferência e a aplicação dos novos conhecimentos em situações reais.

Os problemas surgem como um dispositivo associado à necessidade de contribuir para a valorização dos formandos como indivíduos capazes de aprender a enfrentar de forma inteligente e autónoma, situações problemáticas. Para que tal seja possível, é necessário que o problema colocado obedeça a algumas condições:

- permita mais que uma abordagem;
- que não admita apenas uma solução, previamente prescrita;
- constitua um desafio que seja possível resolver com sucesso, tendo em conta o nível de desenvolvimento dos formandos (conhecimentos e competências passíveis de serem adquiridas no espaço de tempo previsto para a realização do trabalho).

a.4) Estudos de caso

Os estudos de caso privilegiam o estudo de situações singulares. Apesar disso, essas situações são entendidas e tratadas de forma mais ampla e abrangente, nomeadamente, dada a necessidade de compreensão da envolvente (cultura,...) o que vai além do universo particular em que se situam.

Os estudos de caso permitem:

- confrontar os formandos com realidades concretas, a partir das quais lhes são dadas oportunidades de desenvolverem competências ao nível cognitivo e social de forma integrada;
- estimular o desenvolvimento de estratégias de abordagem de um problema;
- valorizar a iniciativa dos alunos na procura da resolução e de recursos que pressupõem o desenvolvimento da cooperação e do espírito de iniciativa.

a.5) Visitas de estudo

As visitas de estudo são mais populares na formação de qualificação do que na formação contínua, dado o tempo que ocupam e a disponibilidade a que obrigam, nomeadamente, em horário laboral. Permitem um contacto privilegiado com o meio envolvente e situações reais, desde que se compreenda que as actividades não se esgotam nas visitas propriamente ditas.

O proveito que se pode obter com as visitas de estudo depende de:

- se fazem sentido para os formandos que as realizam e para os formadores que as orientam e acompanham e
- de como são preparadas, concretizadas e avaliadas.

b) Actividades de cooperação

Estas actividades não são subsequentes às actividades de investigação, nem são dissociadas das actividades das outras vertentes que aqui estamos a analisar. A autonomização da dimensão da cooperação como dispositivo pedagógico visa realçar a importância desta dimensão no processo de ensino-aprendizagem. A cooperação é transversal às tarefas / actividades que ocorrem nos contextos de formação, sejam elas de investigação, intervenção ou publicitação. Não se coopera para, ou por, cooperar. Coopera-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a determinada tarefa.

Apresentamos algumas actividades que promovem a cooperação entre formandos como estratégia que visa estimular aprendizagens relacionadas com actividades de investigação ou de intervenção.

b.1) Actividades de aprendizagem em grupo

As actividades de aprendizagem em grupo têm como pressuposto que os formandos, trabalhando em conjunto, criam formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e pela dos outros. Apresentamos alguns exemplos:

- **Grupos de apoio à melhoria das aprendizagens individuais**
A aprendizagem através deste método baseia-se no pressuposto de que o sucesso do grupo depende das contribuições individuais dos elementos que o compõem. Para isso há uma forma de organização do grupo em tutorias: os mais capazes ou conhecedores do tema ajudam os menos capazes ou menos conhecedores. Para reforçar o espírito de cooperação a avaliação global do grupo baseia-se nas contribuições individuais, portanto, quanto melhores forem os seus elementos, melhor será o grupo.

- **Aprendizagem em grupo**
A diferença para o método anterior está na avaliação dos trabalhos apresentados, a qual é realizada com base nos produtos que o grupo construiu e não pelo somatório dos resultados individuais

- **Torneios**
Os pressupostos são semelhantes aos outros métodos. Este método distingue-se pelo facto de a avaliação da tarefa não ser baseada numa ficha de trabalho, mas pela participação num grupo que compete com elementos de outros grupos.

b.2) Debates (discussões em grupos)

Esta estratégia pedagógica permite estimular a aprendizagem através da cooperação e interacção que a realização da actividade permite construir. Este método pedagógico permite:

- Conhecer outros tipos de opinião sobre a temática em análise
- Confrontar publicamente as opiniões
- Clarificar pontos de vista
- Identificar os principais argumentos utilizados e avaliá-los

Para levar a cabo discussões em grupos, devem observar-se as seguintes condições genéricas:

- Definir previamente, construindo com os participantes, o conjunto de regras que servirão para avaliar o debate e a participação de todos;
- Que a temática em estudo corresponda a um desejo ou necessidade concreta sentida pelo grupo e que permita a participação de todos os elementos do grupo (daí a vantagem de grupos não muito grandes).

b.3) Dramatização (*Role-play*)

Esta estratégia pedagógica é entendida como capaz de estimular e facilitar o debate entre alunos, propiciando:

- o ambiente adequado à expressão e à comunicação entre os elementos de um grupo
- o pretexto para se discutir uma experiência ou um problema comum
- a possibilidade dos elementos do grupo se colocarem numa perspectiva diferente da sua, relativamente a uma dada questão
- explorar sentimentos e ideias relativamente aos temas em estudo.

c) Actividades de intervenção

As actividades que procuram a intervenção visam a aprendizagem através de experiências organizadas e planificadas com intencionalidade pedagógica. Mais uma vez referimos que não é possível dissociar estas actividades das de investigação nem, muito menos, das de cooperação. A riqueza das aprendizagens que as actividades deste âmbito podem propiciar merece ser realçada, pelo que a autonomizámos das restantes. De entre essas actividades, vamos distinguir e explorar mais profundamente a Metodologia de Projecto.

c.1) Metodologia de Projecto

Este tipo de actividade pedagógica caracteriza-se por se basear numa situação / problema, do qual decorre todo o processo de trabalho pedagógico.

A natureza deste tipo de actividades distingue-se pela participação dos formandos desde a concepção. Os formandos estão envolvidos, de forma efectiva, em todas as fases de desenvolvimento do projecto, até à avaliação. Isto significa que as questões de motivação, que normalmente se colocam aos monitores de actividades pedagógicas, estão asseguradas pela própria dinâmica das actividades - são construídas em conjunto.

Além das aprendizagens, do ponto de vista técnico, que se pretende induzir com a actividade de projecto, há uma série de outras competências que são desenvolvidas subsidiariamente, nomeadamente, de trabalho em equipa e de cooperação que são essenciais para a concretização do trabalho.

As actividades de projecto caracterizam-se por serem intencionalmente organizadas e planificadas para responder à situação / problema inicialmente colocado. O formador terá que assumir um papel diferente do que o que habitualmente lhe atribuem, isto é, mais próximo do coordenador e menos directivo.

As etapas da metodologia de projecto podem ser enumeradas da seguinte forma:

1. Introdução (identificação do campo de problemas)
2. Escolha e formulação do problema que vai ser sujeito a investigação (Razões pelas quais investigamos; caracterização do problema: descrevê-lo e indicar as suas características)
3. Escolha e formulação dos problemas parcelares
4. Preparação e planificação do trabalho (Determinar os objectivos gerais, formar grupos, levantamento dos recursos, materiais, recursos humanos, escolha dos suportes materiais, calendarização, orçamento)
5. Desenvolvimento do projecto (Trabalho de campo, pesquisa/recolha de dados, troca de informações, tratamento de informações, reformulação de objectivos, síntese das informações)
6. Avaliação do processo (ponto da situação)
7. Produção do trabalho final (Seleção do texto-base resultante da investigação, preparação do material a apresentar, preparação da forma de divulgação)
8. Apresentação dos resultados (Exposições, dossiers, trabalho escrito, diaporama, vídeo, cartaz, encenação, debate, etc)
9. Avaliação final (Conclusões e recomendações para estudos futuros)

d) Actividades de divulgação da informação

Não há actividades de intervenção ou de investigação que não envolvam, pelo menos na sua fase final, a publicitação do que foi produzido. Assim, o investimento que é realizado nesta fase de apresentação dos resultados do trabalho, dependerá da importância que lhe for atribuída, desde início.

d.1) Método expositivo

O método expositivo é frequentemente utilizado por formadores e formandos. Para formadores como forma de, rapidamente, transmitir uma grande quantidade de informação a um elevado número de pessoas. Muitas vezes, para introduzir ou fazer a síntese de um tema.

Os formandos poderão utilizar este método como forma de apresentação do culminar de um trabalho cujo processo dominam. A elaboração da apresentação deve ser auxiliada pelo formador. Os formandos não devem substituir o formador na sua responsabilidade de promover a aprendizagem de determinado tópico.

Dado o papel passivo dos ouvintes no método expositivo clássico, não são aqui promovidas aprendizagens significativas, pelo que não favorece a retenção de informação. Deve por isso ser usado com parcimónia ou de forma menos clássica.

Bibliografia

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem. Novas práticas pedagógicas*. Colecção Guias Práticos. Porto: Edições ASA

LEITE, C., GOMES, L. e PRECIOSA, F. (2001) *Projectos Curriculares de Escola e Turma - Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.

3.4. Elaboração / Aquisição de Recursos e Suportes Técnico-Pedagógicos

Conceitos

Nesta fase de Concepção, pretende-se seleccionar ou produzir os recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoio à formação, que sejam adequados aos objectivos de aprendizagem e aos participantes.

Para os beneficiários da formação pretende-se que os recursos e outros meios potenciem a aquisição e/ou consolidação de competências e conhecimentos e favoreçam a sua aplicação nos contextos reais de trabalho e/ou vida.

Aos formadores, estes recursos e equipamentos, facilitarão a animação e condução eficaz das sessões de formação.

O(s) coordenador(es) e gestor(es) da formação ao ter acesso a este material podem verificar a qualidade dos suportes utilizados, assim como da sua adequação e também, por este lado, a qualidade das soluções formativas encontradas.

Consoante a natureza desses recursos e equipamentos caberá à coordenação da formação adquirir ou elaborar.

O conceito de recurso técnico-pedagógico (RTP), de acordo com o IQF (2004, pp.177), reporta a "todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível em suporte físico, em formato digital ou configurando um objecto tecnológico, subordinável a objectivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população-alvo".

Os equipamentos de apoio são o conjunto de suportes áudio, escritos e multimédia que o formador pode usar para facilitar o processo de aprendizagem.

Para a formação podemos entender os RTP como "conteúdos" e os equipamentos de apoio como a tecnologia disponível.

A pertinência da utilização dos RTP e equipamentos de apoio

"Uma imagem vale mais que mil palavras"

"O que ouço esqueço, o que ouço e vejo lembro, o que faço aprendo", são ditados chineses, frequentemente referidos e de grande aplicação prática.

Não será pelo facto de nos termos habituado a que o que vem do oriente é sabedoria, mas também por que está confirmado cientificamente, que lembramos:

- 10% do que lemos
- 20% do que ouvimos
- 30% do que vemos
- 50% do que vemos e ouvimos
- 80% do que dizemos
- 90% do que dizemos e fazemos.

A utilização adequada dos RTP e equipamentos de apoio permite o aumento do grau de atenção dispensado pelos participantes, nomeadamente, dada a dinâmica e complementaridade ao discurso oral que os audiovisuais imprimem, pela motivação adicional que constituem, pelo facto de diminuir o tempo de exposição por parte do formador, libertando mais tempo para a discussão e reflexão crítica dos conteúdos o que, envolvendo os participantes, se torna dinâmico e atractivo.

O aumento da atenção permitirá também o aumento da capacidade de compreensão e apreensão dos conteúdos que, no final, é o que se pretende. Esta constatação remete para a necessidade e pertinência da utilização dos RTP e equipamentos de apoio. Não obstante, é necessário a selecção e o uso com a parcimónia que alguns factores condicionantes podem induzir.

Factores para a escolha dos RTP e equipamentos

Para seleccionar os recursos técnico-pedagógicos e os equipamentos mais adequados é necessário considerar uma série de factores:

- A disponibilidade dos RTP e equipamentos de apoio na organização formadora
- A natureza dos conteúdos
- As características dos participantes
- O número de participantes
- Os métodos pedagógicos a utilizar
- As características do próprio RTP e equipamento de apoio
- A duração da acção de formação
- A facilidade / familiaridade na utilização dos RTP e equipamentos de apoio.

Tipos de RTP

Não se restringindo a um único tipo possível, os RTP podem assumir diferentes tipos, como sejam:

Escritos	Exercícios Documentos de apoio, leituras complementares Procedimentos
Visuais	Cronograma Diapositivos
Escritos e visuais	Manual (com ilustrações e esquemas)
Áudio	Registo de instruções
Audiovisuais	Vídeo Apresentação em Powerpoint
Multimédia	CD ROM Simulador

Para avaliar o grau de qualidade dos RTP consideram-se alguns critérios, como por exemplo:

- Adequabilidade (ao perfil dos participantes)
- Utilidade (ganhos percebidos pelos participantes)
- Grau de transferência (potencial /grau de transferência para os contextos reais que induzem nos participantes)
- Universalidade (facilidade de utilização/aplicação em vários contextos de formação)
- Modularização (potencial de organização em sequência de módulos para facilitar a apreensão por parte dos utilizadores, assim como da actualização)
- Autonomia (facilidade do utilizador relativamente à exploração/utilização dos conteúdos e seus suportes).

Tipos de equipamento de apoio

Do mesmo modo que podemos deparar com diferentes tipos de RTP, também os equipamentos de apoio à formação, não se reduzem a um único tipo possível, podendo, bem pelo contrário, oscilar entre equipamentos de apoio:

Visuais, não projectáveis	Documentos escritos Quadro magnético Quadro preto Quadro de papel Quadro com copiador
Visuais, projectáveis	Retroprojector Projector de diapositivos
Audiovisuais	TV/Vídeo ou DVD PC/Videoprojector CDRom

Bibliografia

Ferreira, P. (1999). *Guia do Animador. Animar uma Actividade de Formação, 2ª edição.* Edições Multinova.

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos,* Colecção Metodologias de Formação - O ciclo Formativo.
Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

3.5. Definição da estratégia avaliativa para as intervenções formativas

Conceito

A estratégia avaliativa da formação faz parte da fase de Concepção da Formação, isto é, na altura da elaboração da proposta formativa é importante decidir como se vai avaliar. A avaliação tem aqui uma importância estratégica para quem gere a formação e também para quem a monitoriza, na medida em que permite:

- Regular o processo de formação, alinhando as intervenções formativas de acordo com as necessidades dos seus beneficiários;
- Medir os resultados alcançados, quando pré-estabelecidos padrões;
- A melhoria contínua, quando se extraem lições / recomendações da análise que se fez do processo.

A concepção do processo avaliativo consiste em elaborar instrumentos e procedimentos cuja aplicação permita a recolha de informação necessária.

Para ser encarada como verdadeiramente útil, a estratégia avaliativa, definida pelo Coordenador do Projecto de Formação, deve ser validada junto dos actores organizacionais directamente interessados e dos beneficiários.

A concepção da estratégia avaliativa do nível das aprendizagens deve ser realizada logo após a definição das competências e indicadores de aprendizagem estarem definidos. Efectivamente, se se definir a forma de avaliação apenas no final da execução da formação corre-se o risco de não recolher informação suficiente, nem tão pouco se orientarem os participantes no sentido para onde devem dirigir as suas energias, reforçando assim, a indicação dos objectivos pedagógicos definidos.

Neste momento da definição da estratégia de avaliação, estamos a falar da avaliação das aprendizagens. Assim sendo, caberá ao formador a sua definição, em função dos indicadores de aprendizagens que constituem garante do alcance dos objectivos gerais e competências a adquirir, elencadas pela Coordenação. Não obstante, o Gestor da Formação, em função da estratégia avaliativa proposta pelo formador, poderá avaliar da sua pertinência e real utilidade com base nos princípios que a seguir indicamos.

Evolução histórica

Embora a importância que hoje é atribuída à avaliação remonte ao século XIX, com o início nalguns países da escolaridade obrigatória e do ensino de massas, só no século XX, em particular a partir dos anos 30, a avaliação passou a beneficiar de um estudo mais sistemático.

É possível identificar seis períodos distintos no desenvolvimento histórico da avaliação educacional:

1. Idade da Reforma (1800-1900)

A emergência da Revolução Industrial terá criado a necessidade (nos sistemas educativos inglês e americano, em particular) de se passar a proceder a avaliações das instituições e dos programas, ainda que estas fossem feitas de forma informal e impressionista.

2. Idade da Eficiência e dos Testes (1900-1930)

A introdução de uma lógica de gestão científica na educação determinou que, através de instrumentos como testes e inquéritos objectivos, se tenham desenvolvido estudos para medir a eficiência dos programas, das escolas e dos professores.

3. Idade Tyleriana (1930-1945)

Foi Ralph Tyler, considerado o "pai da avaliação educacional", o principal influenciador deste período e o desencadeador de um movimento curricular de forte projecção. Avaliar passou a constituir, após Tyler, uma comparação entre os objectivos formulados e os alcançados, inovação considerada significativa na época.

4. Idade da Inocência/Ignorância (1946/1957)

Período caracterizado por crescimentos substanciais dos sistemas educativos, de modo a fazer face às limitações que a guerra causara e que não viu surgir. A necessidade de uma organização rigorosa do ensino remonta ao pedagogo oitocentista Herbart que deu grandes contributos para o campo da avaliação. Multiplicou-se a utilização de testes referentes à norma, ao mesmo tempo que se consolidavam as teorias de Tyler.

5. Idade da Expansão (1958/1972)

A onda de choque causada nos EUA pelo lançamento do Sputnik esteve na base de um enorme debate em torno dos currículos oferecidos aos alunos e da forma como eram desenvolvidos. Para além de abordagens como a de Tyler, utilizaram-se testes normalizados e avaliações baseadas no julgamento de especialistas. O facto de os resultados alcançados não terem sido os esperados determinou o surgimento de novas perspectivas, colocando em causa algumas das metodologias utilizadas.

6. Idade da Profissionalização (1973 ...)

Parece constituir o momento de afirmação e de institucionalização da avaliação educacional, com a adopção de abordagens e metodologias novas, como os estudos de caso e os estudos naturalistas. A avaliação é assumida como um fenómeno complexo, porque resultante da intersecção de fenómenos de natureza muito diversa (pressões políticas, sociais, económicas, culturais e filosóficas, objectivos gerais do sistema educativo, organização das escolas e do sistema educativo, teorias da aprendizagem, formação de professores e, por último, concepções de professores e alunos). Esta complexidade justifica que se tenha, como tal, aprofundado a comunicação entre adeptos dos métodos positivistas/quantitativos e dos métodos construtivistas/qualitativos.

O estudo das questões da avaliação, com uma dinâmica histórica como a que vimos, teve como primeiras pesquisas as tentativas de obtenção de uma maior cientificidade através do fornecimento, aos práticos, de modelos mais rigorosos e eficazes. Tendo como pano de fundo este propósito foram surgindo diferentes perspectivas de análise.

Os primeiros estudos sobre a avaliação centraram-se no principal instrumento de avaliação dos alunos - os exames. É neste contexto que nasce a docimologia, considerada a ciência da avaliação. Para os pioneiros da docimologia, a avaliação era também conhecida como a ciência dos exames.

Vivia-se, então, um período em que a psicomетria dominava.

A análise crítica, que existia já desde finais do séc. XIX, assumiu estatuto científico a partir dos anos 20/30, com estudos sobre os exames que procuravam exclusivamente melhorá-los como instrumentos de avaliação. Em momento algum, os pioneiros da docimologia colocaram em causa a ideia de medida subjacente às preocupações avaliativas. "O avaliador devia medir os desempenhos escolares como um físico mede a temperatura de um líquido: objectivamente" (Hadji, 1992, p. 80).

Pouco a pouco, contudo, foi surgindo a consciência de que o problema da falta de objectividade não estaria tanto no instrumento, como no examinador. Relativamente a esta matéria, vários estudos reportaram, quer em situações reais, como provocadas:

■ divergências inter-examinadores - diferentes examinadores classificam de maneira diferente as mesmas provas

■ e divergências intra-examinadores - o mesmo examinador avalia de forma diferente em diferentes momentos, consoante o seu estado de saúde físico e mental, a evolução do seu saber, a relação estabelecida com o aluno, o contexto de avaliação e a escala que, consciente ou inconscientemente, adopta.

Tendo como base este tipo de reflexões, foi-se instalando uma preocupação que não era apenas crítica, mas que tinha explicitamente por objectivo contribuir para o aperfeiçoamento da eficácia dos actos de avaliação. O problema principal passou, como tal, a se diminuir, senão mesmo anular, as variações devidas a diferenças entre examinadores. "No limite, o ideal seria fazer desaparecer o examinador para o substituir por uma máquina" (Hadji, 1992, p. 82).

Foram, assim, surgindo sugestões de processos que visavam reduzir essas divergências - os métodos de moderação. São disso exemplos a tentativa de estabelecimento de médias entre diferentes avaliadores ou de grelhas de correcção, bem como a avaliação contínua, que ganhou, entretanto, um peso crescente.

Paralelamente, um outro tipo de abordagem sugeria que se equacionasse o problema não em função da necessidade de evidenciar as divergências, mas de as explicar através do conhecimento das suas causas e dos mecanismos em jogo.

Progridir-se-ia na via da objectividade através de um melhor conhecimento das modalidades de funcionamento do sujeito avaliador.

Comportamento dos avaliadores

Este estudo do comportamento dos avaliadores, defendido por autores como Noizet e Caverni (1985), assentava no seguinte princípio de base: o avaliador compara o produto escolar com um modelo de referência (o seu) que é constituído por:

- um *produto norma* (a solução prevista para a tarefa),
- um *produto esperado* (as expectativas existentes em relação ao aluno ou grupo de alunos) e
- uma *escala de medida* (através da qual a decisão é tomada).

As divergências acontecem, afinal, porque cada avaliador tem o seu modelo de referência, construído através da sua experiência como aluno, como professor, através dos seus valores, das suas vivências e da sua situação particular.

Noizet e Caverni alertaram ainda para três situações frequentes e enviesadoras dos resultados da avaliação. São elas:

➤ O efeito de assimilação

Caracterizado pela tendência que qualquer avaliador manifesta para aproximar a informação que retira da prova da representação que tem do aluno (o seu estatuto escolar, a sua origem socio-económica, a sua origem étnica, ...). As consequências naturais deste fenómeno são a sobreavaliação dos bons alunos, assim como a subavaliação dos maus.

➤ O efeito de contraste

A ordem pela qual as provas são avaliadas, assim como a sua sequência poderão determinar resultados diferentes. Assim, os primeiros testes tendem a ser sobrevalorizados e um mesmo teste é sub ou sobrevalorizado consoante a qualidade do teste que o antecedeu.

➤ Os efeitos próprios à dinâmica da recolha da informação

Cada prova demora um certo tempo de correcção. Também neste tempo funciona o princípio de recusa da dissonância cognitiva. Se são reconhecidas incorrecções na primeira parte da prova, a segunda parte será lida à luz disso.

Pelo que os alunos que têm incorrecções na segunda parte da prova têm melhores notas do que os que as têm na primeira parte.

➤ Outros efeitos de subjectividade ao nível da percepção

Nesta procura de respostas aos problemas e disfuncionamentos das práticas de avaliação surgem ainda outras propostas para uma maior objectividade. Recordemo-nos da definição de objectivos educacionais de Tyler, com preocupações centrais como clarificação, precisão e hierarquização de objectivos curriculares e construção de instrumentos fiáveis. Ou ainda as abordagens psicométrica e edumétrica, que consistiram basicamente na transposição para a pedagogia de modelos de rigor e fidelidade na medida desenvolvidos na psicologia.

Parece ser a partir daqui que o conceito de avaliação se distancia dos procedimentos docimológicos tradicionais, limitados à aplicação de instrumentos de medida dos conhecimentos adquiridos, para passar a dizer respeito a todo o processo de ensino e ao currículo.

Todas estas perspectivas de análise, tendo constituído importantes contributos para uma maior racionalidade do processo educativo, acabaram, contudo, por ficar aquém do objectivo - a medida fiel e absoluta.

Novas abordagens

Outras abordagens foram, entretanto, surgindo, que alargaram as próprias perspectivas sobre a avaliação. Por um lado, a multiplicação dos momentos, procedimentos e instrumentos da avaliação através da consolidação de práticas como a avaliação contínua. Por outro, e consequência do primeiro, o entendimento da avaliação como uma função mais ampla e englobante, na medida em que, porque sistemática e permanente, passa a exercer o papel de controlo da execução do programa e do trabalho do professor. A avaliação contínua surge como resposta às contingências das avaliações pontuais (exames, testes) que, para além dos erros dos examinadores, se vêem afectados também pela ansiedade e pela tensão dos alunos e pelo carácter reducionista das provas (não abordam tudo o que foi tratado). A solução para este tipo de problemas começou, assim, a passar pela multiplicação dos momentos de avaliação.

Se, de início, parecia existir uma tensão entre a avaliação contínua e a final, rapidamente se constatou (e constata) que, na prática, elas se contaminam, na medida em que a avaliação final pode ser, e em muitos casos é, o resultado das inúmeras avaliações resultantes da observação em situação.

Também designada por avaliação "em cima do acontecimento", "apreciação em situação" e "avaliação permanente", a avaliação contínua não está isenta de problemas. Se, por um lado, a sua maleabilidade e o facto de permitir ter em consideração comportamentos novos e inesperados fazem da avaliação contínua um excelente instrumento alternativo/complementar da avaliação por testes, por outro, aquela avaliação oculta aos avaliados a natureza precisa do que está a ser avaliado, o que pode transformar o quotidiano em algo "bastante penoso, tendo-se perdido a segurança".

Na prática, qualquer situação de avaliação comporta a existência de papéis e de representações: o que está em jogo não é tanto produzir, mas produzir-se; não é tanto fazer valer, mas fazer-se valer, sendo o melhor dispositivo aquele que melhor permite ao avaliado expor as suas competências, as suas capacidades, o seu saber fazer, as suas aptidões e os seus conhecimentos. Neste contexto, a avaliação contínua não só não elimina esta situação de representação, como tende mesmo a aumentar a sua influência sobre o desenvolvimento da própria formação.

Foi-se, também, progressivamente instalando uma outra lógica que recusava a ideia de uma avaliação que via na medida a única e exclusiva preocupação. A ideia de base desta nova abordagem avaliativa era a de que a preocupação fundamental de um educador deve ser ajudar os alunos a progredir. O contexto de preocupações da avaliação deslocava-se, de acordo com esta perspectiva, do rigor dos exames e do conhecimento da psicologia do examinador para o domínio do processo de aprendizagem e dos procedimentos susceptíveis de o melhorar.

Para isso, é necessária uma avaliação contínua, com feed-back contínuo e utilizando as metodologias mais adequadas a avaliar o tipo de competências que se pretende ver adquiridas. A este nível, poder-se-ão aqui destacar os:

- testes orais e escritos, mapas conceptuais - para o nível do conhecimento
- testes de desempenho, observações directas e através de outras pessoas, elaboração de projectos, auto-avaliação, simulações / videoscopias - para o nível das competências e conhecimentos.

Desta forma, ao pensar na avaliação como contínua estamos, necessariamente, a integrá-la na metodologia pedagógica.

Bibliografia

HADJI, Charles, (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF Presses Universitaires de France.

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (Colaboração técnica: Covita, H. et al) (2004) *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*, Col. Metodologias de Formação - O ciclo Formativo. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.

NOIZET, Georges, CAVERNI, Jean-Paul, (1985), *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra, Coimbra Editores



Actividade 3 - Concepção

“Para quem não sabe para onde quer ir, o vento nunca sopra a favor...”

A definição/estruturação de intencionalidades formativas, em particular ao nível das competências e dos objectivos pedagógicos, é uma actividade essencial para o sucesso de qualquer intervenção formativa. Daí a actividade que aqui lhe propomos.

1. Queira desenhar uma intervenção formativa, adequada ao contexto que tem vindo a estudar, definindo:

- a. as competências a promover,
- b. os objectivos gerais que as operacionalizam,
- c. as metodologias pedagógicas a adoptar (refira os métodos e explique, sucintamente, as actividades que os formandos realizarão
- d. as estratégias de avaliação.

No Capítulo 3 encontrará a informação de que necessita para a realização desta actividade.

Bom trabalho!