



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Joana Gonçalves Pereira Loureiro

**A FORMAÇÃO NA MARINHA PORTUGUESA –
CONTRIBUTOS DAS CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

**Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da
Educação, orientado pela Professora Doutora Maria Teresa
Ribeiro Pessoa e apresentado à Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Julho de 2021

*Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.
Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.*

Sebastião da Gama (1953 *in* Pelo Sonho é que Vamos)

Agradecimentos

O relatório de estágio é o culminar de um percurso académico de cinco anos recheado de desafios, obstáculos, recomeços e, mais importante, de pessoas. Pessoas essas a quem sou eternamente grata por todo o carinho, apoio e proteção.

Professora Doutora Teresa Pessoa, obrigada pelo seu voto de confiança, por todos os conhecimentos que me transmitiu e por me ter encorajado a voar mais alto, a sair da minha zona de conforto. Foi um ano diferente, mas o mais importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

À minha orientadora do local de estágio, a Tenente Nogueira, mas também a todas as pessoas com quem tive o privilégio de estar na ETNA, Tenente Cardoso e Tenente Lopes, foram igualmente importantes neste meu percurso. Foram nove meses de estágio, e posso garantir que desde o primeiro dia, me fizeram sentir acolhida e estimada. É com um sentimento enorme de gratidão e, ainda maior de saudade, que lhes dirijo estas palavras, tão insuficientes para todo o apoio e toda a contribuição para este meu crescimento.

Aos meus amigos, de Viseu e de Coimbra. Tudo o que sou deve-se às pessoas que me rodeiam, e ter a sorte de me poder rodear das melhores pessoas que conheço, acredito que faça de mim uma melhor pessoa. E este agradecimento não chega para tudo o que fazem por mim. Por acreditarem em mim, sobretudo. Toda a força, toda a coragem, todo o amor que emanam, eu sinto-o em mim. Obrigada. Merecem o mundo.

Aos meus pais, que são uma força da natureza e que sempre me ajudaram a alcançar tudo a que me propunha. Que fazem os possíveis e os impossíveis para eu estar bem e feliz. São o meu maior pilar e ensinaram-me desde cedo que “o saber não ocupa lugar”, por isso, é devido a eles, mas também por eles que aqui estou. Restante família, sem diferenciar ninguém, obrigada por tudo, por me ensinarem a ser mais e a ser melhor.

Por fim, mas não menos importante, uma palavra de apreço a mim própria, que me propus a um desafio a quase quatrocentos quilómetros de casa, mas que com a dose certa de amor, de apoio e coragem, consegui ultrapassar todas as adversidades e transformar a margem sul do Tejo na minha segunda casa. A resiliência e a perseverança andaram de mãos dadas comigo, e saber que fui capaz de chegar até aqui sozinha - ainda que acompanhada de todas as pessoas acima mencionadas, faz-me pensar na minha força e de que tudo é possível, se assim o quisermos.

Do fundo do meu coração, obrigada a todos!

Resumo

O ser humano encontra-se num constante processo de aprendizagem para se adaptar à rápida evolução da sociedade e do mundo, e a formação profissional torna-se um importante aliado no desenrolar desse processo. Todas as pessoas devem ter a oportunidade de progredir nos seus conhecimentos, e este relatório pretende sublinhar isso mesmo. Pertencer às Forças Armadas e estar em missões e operações militares não impede o seguimento de estudos, e é possível testemunhar isso através do Sistema de Formação Profissional da Marinha.

Ter a possibilidade de desenvolver competências e adquirir novos conhecimentos é do mais gratificante que pode haver, ainda que isso aconteça todos os dias, uma vez que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, não precisando de um local específico e é isso que torna o ser humano inacabado e que está sempre em busca de mais. O relatório que se segue descreve essa procura incessante, partindo da Educação de Adultos, passando pela Andragogia, pela Formação Profissional, e em particular a Formação Profissional na Marinha. Os militares e civis que nela trabalham são desafiados a evoluir e a aumentar as suas aptidões profissionais, daí a formação ocupar um lugar primordial. Para além disso, também as Ciências da Educação são uma área essencial, que tive o privilégio de descobrir ao estagiar numa Escola de Formação da Marinha Portuguesa.

Com o objetivo de dar a conhecer a Marinha, de a apresentar enquanto instituição e de como o seu trabalho é importante, surge este relatório que é uma união entre as Ciências da Educação e este ramo em particular das Forças Armadas.

Palavras-Chave: Marinha Portuguesa; Formação Profissional; Ciências da Educação

Abstract

The human being is in a constant learning process in order to adapt himself to the fast growth of society and the world, and professional training/qualification becomes a crucial ally in this process. Every single person ought to have the opportunity to improve their knowledge, and this report emphasizes just that. Belong to the Armed Forces and working on military missions and operations does not inhibit the perpetuation of studies, and it is possible to corroborate this through the Navy's Professional Training System.

Being able to develop abilities and acquire new expertise is the most rewarding thing there is, even though it happens daily, every day, once learning takes place throughout life, it does not require a specific location and that is what makes a human being unfinished and always looking for more. The following report focus on this incessant search, through Adult Education, Andragogy, Vocational Training, and particularly the Training inside the Navy. The military and civilians who work in these conditions are very much challenged to evolve and increase their professional skills, which is why training has a vital place. In addition, Educational Sciences also represent an essential part, a fact I have had the privilege of discovering during my internship at a Portuguese Navy Training School.

With the goal of introducing the Navy, presenting it as an institution, and how important its work actually is, this report is a combination of the Educational Sciences and this particular branch of the Armed Forces.

Keywords: Portuguese Navy; Professional Qualification; Education Sciences

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1: Caraterização da Instituição.....	2
1.1. Marinha.....	2
1.2. Escola de Tecnologias Navais	4
1.3. Departamento de Formação em Tecnologias de Educação	7
Capítulo 2: Enquadramento Teórico	9
2.1. Educação de Adultos	9
2.2. Formação Profissional	13
2.3. Sistema de Formação Profissional da Marinha	15
2.3.1. Abordagem Sistémica da Formação	17
2.4. Avaliação da Formação	19
Capítulo 3: Atividades de resposta à Instituição	22
3.1. Revisão da literatura sobre a Marinha: análise de documentos.....	23
3.2. Sessões de formação do AET05	24
3.3. Avaliação de desempenho de formadores	25
3.4. Auditoria ao Departamento de Formação em Tecnologias de Educação.....	26
3.5. Visita técnica do Gabinete de Tecnologia Educativa (GTE).....	27
3.6. Visita à Direção de Formação	27
3.7. Visita à Escola de Autoridade Marítima.....	29
3.8. Visita ao Gabinete de Tecnologia Educativa.....	29
3.9. Reunião de Supervisores de Qualidade da Formação	30
3.10. Missão estágio	31
Capítulo 4: Atividades principais do Estágio	33
4.1. Manual sobre a Avaliação	33
4.2. Formação Pedagógica Inicial de Formadores.....	36
4.3. Análise dos cursos do DFTE	41
Conclusão	56
Referências Bibliográficas.....	58
Anexos.....	61
Apêndices	76

Índice de Figuras

Figura 1 – Organograma da Marinha.....	3
Figura 2 – Organograma da ETNA.....	6
Figura 3 – Organograma do DFTE.....	7
Figura 4 – Quadro informativo sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida.....	12
Figura 5 – Ciclo formativo da ASF.....	18
Figuras 6 e 7 – Visita à Direção de Formação.....	28
Figura 8 – Índice do Manual de Avaliação.....	35
Figuras 9, 10 e 11 – Ministar formação do AET05.....	40

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Calendarização das atividades.....	22
Tabela 2 – Calendarização das atividades.....	33
Tabela 3 – Caraterísticas do TPG02.....	42
Tabela 4 – Caraterísticas do AET34.....	44
Tabela 5 – Caraterísticas do AET03.....	46
Tabela 6 – Caraterísticas do AET04.....	47
Tabela 7 – Caraterísticas do AET22.....	49
Tabela 8 – Caraterísticas do AET35.....	51
Tabela 9 – Caraterísticas do AEG01.....	52

Lista de Anexos

Anexo 1- Grelha avaliativa do Módulo 2 e do Módulo 9 no AET05

Anexo 2 – Exercícios sobre os objetivos do Módulo 5 no AET05

Anexo 3 – Grelha de Observação do Desempenho do Formador

Anexo 4 – Referencial de Avaliação do Desempenho do Formador

Anexo 5 – Guião da entrevista ao formador avaliado

Anexo 6 – Cronograma do curso AET05

Anexo 7 – Plano de Atividades de 2021 para o DFTE

Lista de Apêndices

Apêndice 1 – Manual sobre a Avaliação

Apêndice 2 – Plano Guia de Sessão para o AET05

Apêndice 3 – *PowerPoint* para o AET05

Lista de Acrónimos

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

ASF – Abordagem Sistémica da Formação

CAR – Chefia de Assistência Religiosa

CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

CEMA – Chefe do Estado-Maior da Armada

CEMGFA – Chefe do Estado-Maior General das Forças Armadas

CNO – Centros Novas Oportunidades

CRVCC – Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DAS – Direção de Apoio Social

DF – Direção de Formação

DFG – Departamento de Formação Geral

DFTE – Departamento de Formação em Tecnologias de Educação

DJ – Direção Jurídica

DP – Direção de Pessoal

DS – Direção de Saúde

EAM – Escola de Autoridade Marítima

ECF – Escolas e Centros de Formação

EFAD – Ensino e Formação a Distância

EMA – Estado-Maior da Armada

ETNA – Escola de Tecnologias Navais

FSE – Fundo Social Europeu

GFDC – Gabinete de Formação em Desenvolvimento Curricular

GFF – Gabinete de Formação de Formadores

GFMF – Gabinete de Formação em Metodologias de Formação

GTE – Gabinete de Tecnologia Educativa

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

MPCM – Mapa de Pessoal Civil da Marinha

MPMM – Mapa de Pessoal Militarizado da Marinha

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

OQF – Observatório da Qualidade da Formação

PAAF – Planos Anuais de Atividades da Formação

PAFE – Plano de Atividades de Formação Estrangeiro

PAFM I – Plano de Atividades de Formação da Marinha (Formação Inicial)

PAFM II – Plano de Atividades de Formação da Marinha (Formação Contínua)

PAFN – Plano de Atividades de Formação Nacional

PGS – Plano Guia de Sessão

RAF – Repartição de Atividades de Formação

RTF – Repartição de Tecnologias de Formação

SAM – Sistema de Autoridade Marítima

SFPM – Sistema de Formação Profissional da Marinha

SGRHM - Sistema de Gestão dos Recursos Humanos da Marinha

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

SP – Superintendência do Pessoal

UE – União Europeia

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório complementa o trabalho de nove meses de estágio, realizado no âmbito do 2º ano de Mestrado em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientado pela professora Doutora Teresa Pessoa. Foi um estágio que decorreu entre 14 de setembro de 2020 e 28 de maio de 2021, no período atípico que se vive, e por isso sofreu com a quarentena decretada em janeiro.

O estágio curricular tem como principal desígnio a aproximação dos mestrandos ao contexto real de trabalho, fornecendo-lhes conhecimentos e desenvolvendo competências para serem usadas futuramente. Tendo isso em atenção, este estágio decorreu na Escola de Tecnologias Navais (ETNA), uma escola de formação pertencente à Marinha Portuguesa, e teve como objetivo a descoberta do papel das Ciências da Educação num ramo das Forças Armadas. As atividades lá desenvolvidas e acompanhadas estão descritas neste relatório para uma maior compreensão do trabalho desenvolvido, mas também como um testemunho do que se pode aprender e do quanto se pode evoluir, enquanto profissional, e enquanto ser humano, sendo que os valores privilegiados pela instituição são um exemplo de como se deveria comportar toda a sociedade.

Relativamente à estrutura do relatório, ele organiza-se por quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado à apresentação da Marinha Portuguesa, da sua missão e dos seus valores, bem como dos seus diversos órgãos. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico que regeu todo o estágio e as suas atividades, com temas como a Educação de Adultos, a Formação Profissional, o Sistema de Formação Profissional da Marinha, e outros. Segue-se o terceiro capítulo com a descrição das atividades de resposta à instituição, ou seja, algumas das atividades realizadas pelo departamento e nas quais pude participar, direta ou indiretamente. Por fim, o quarto capítulo, caracteriza três atividades como sendo as principais do estágio: a conceção de um Manual de apoio à formação, a sessão de formação do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (AET05), e a análise dos cursos do Departamento de Formação em Tecnologias de Educação. Termina com uma reflexão geral do estágio, do mestrado, do futuro na área das Ciências da Educação e das dificuldades sentidas neste momento pandémico.

Capítulo 1: Caracterização da Instituição

Iniciamos este relatório com uma caracterização da instituição que tão prontamente acolheu o meu estágio, a Marinha Portuguesa. Sendo uma organização tão vasta, faz-se uma restrição para a Escola de Formação onde permaneci nove meses, a Escola de Tecnologias Navais, e daí para o Departamento de Formação em Tecnologias de Educação, o local onde fui integrada, apesar de colaborar com outros gabinetes.

Apesar de ter sido um local do qual eu nunca tinha ouvido falar e de estar ligado às Forças Armadas, foi entusiasmante conhecer toda essa realidade, os seus valores, as suas regras e todo o trabalho desenvolvido lá, por toda a gente, e em particular, pelas Ciências da Educação.

1.1. Marinha

A Marinha Portuguesa constitui-se como um ramo das Forças Armadas, em conjunto com o Exército Português e a Força Aérea Portuguesa. A sua principal missão, segundo a Diretiva Estratégica da Marinha (2018, p.7), é “contribuir para que Portugal use o mar”. Esta simbólica frase exprime as intenções da Marinha Portuguesa em participar nas diversas ações e tarefas que lhe estão incumbidas, nacional ou internacionalmente, nomeadamente operações militares no combate ao narcotráfico, à pesca ilegal, ao controlo e resgate de cidadãos vindos de regiões hostis, à busca e salvamento marítimo, entre outras. Ainda, e segundo, o Decreto-Lei n.º 185/2014, artigo 2º, desempenha funções culturais.

A mais recente visão, definida pelo atual Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada, contempla “Uma Marinha e uma Autoridade Marítima prontas e prestigiadas, ao serviço de Portugal e da segurança coletiva” (Diretiva Estratégica da Marinha, 2018, p. 9), revelando a proatividade e a notoriedade que ambas as organizações detêm nas suas ações, em território português, mas também estrangeiro, através dos acordos e parcerias a que pertencem.

Os valores que regem todo o pessoal militar, militarizado e civil da Marinha devem estar patentes nos comportamentos e atitudes dos mesmos, para que sejam uma referência na Instituição e diante da sociedade externa à Marinha. De salientar a Disciplina, a Lealdade, a Honra, a Integridade e a Coragem como os valores primordiais para o bom desempenho da organização e para a consecução de todos os seus propósitos.

São valores respeitáveis, que dignificam a Instituição, tornando-a a prestigiosa e um exemplo para a sociedade civil (Diretiva Estratégica da Marinha, 2018).

A Marinha está organizada numa estrutura hierarquizada, chefiada pelo Almirante Chefe do Estado-Maior da Armada (CEMA), que está dependente do Almirante Chefe do Estado-Maior General das Forças Armadas (CEMGFA) e também do Ministro da Defesa Nacional. O CEMA é, por inerência, a Autoridade Marítima Nacional (Decreto-Lei n.º 185/2014, artigo 8º). Para apoiar o CEMA e se fazer cumprir tudo o que está proposto, a Marinha é composta pelo Estado Maior da Armada (EMA), os órgãos de conselho, o Comando Naval, o órgão de inspeção designado por Inspeção-Geral da Marinha, os órgãos centrais de administração e direção com as superintendências (do Material, do Pessoal, das Finanças e das Tecnologias da Informação), os órgãos de base e a componente operacional do sistema de forças. O CEMA também é responsável pelo Serviço de Busca e Salvamento Marítimo e pelo Instituto Hidrográfico, ainda que este detenha uma legislação própria.

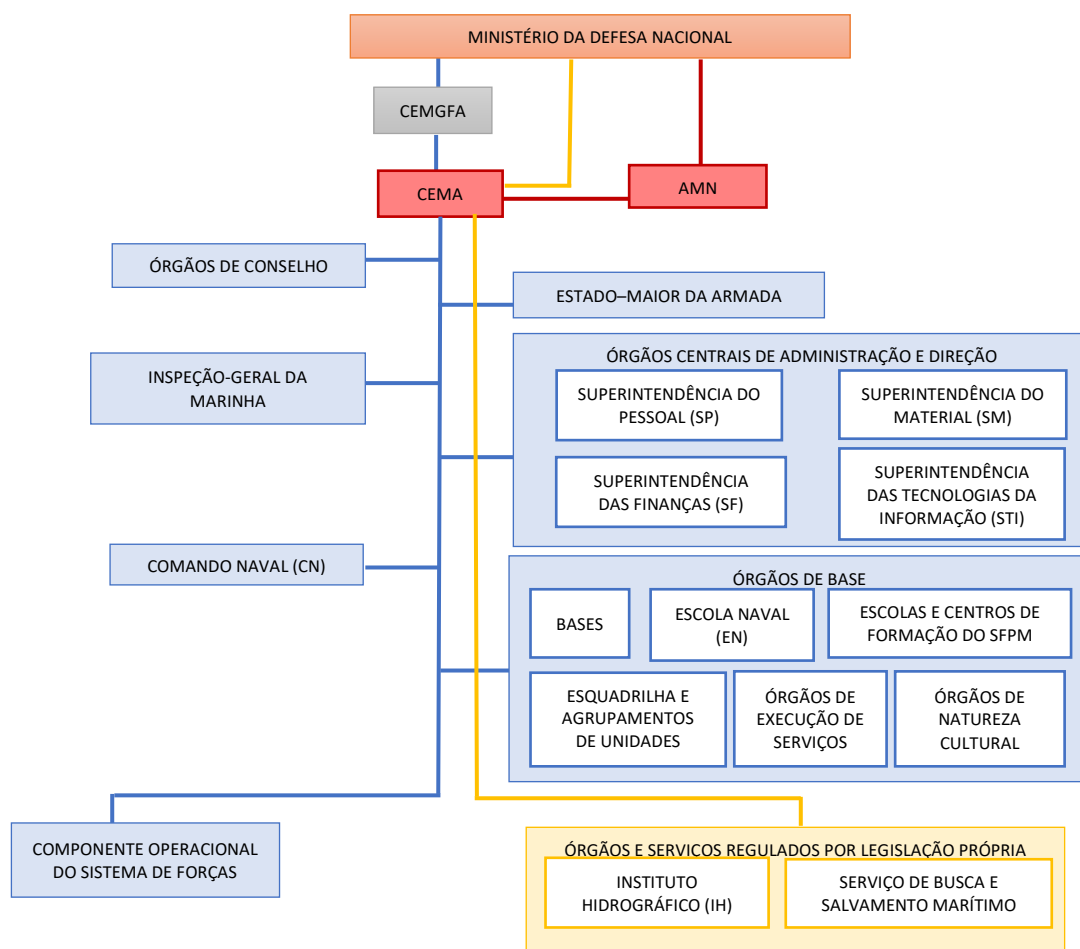


Figura 1 – Organograma da Marinha (Fonte: *website* da Marinha)

É na dependência da Superintendência do Pessoal (SP) que se encontra a Escola de Tecnologias Navais, local onde realizei o meu estágio.

A Superintendência do Pessoal é “um órgão central de administração e direção da Marinha” (Regulamento Interno, 2019, p. 16), responsável pela gestão dos recursos humanos, da formação e da saúde. No que concerne à formação, visto ser a área principal deste relatório, cabe à SP “assegurar as atividades de formação, sem prejuízo das competências de outros serviços ou entidades;” e “garantir a administração do Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM)” (Regulamento Interno, 2019, p.16).

A SP apresenta como estrutura o Superintendente do Pessoal, a Direção de Formação (DF), a Direção de Pessoal (DP), a Direção de Saúde (DS), a Chefia de Assistência Religiosa (CAR), a Direção de Apoio Social (DAS), e a Direção Jurídica (DJ).

1.2. Escola de Tecnologias Navais

A Escola de Tecnologias Navais, outrora Grupo n.º 2 de Escolas da Armada, localiza-se no Alfeite, lugar predileto da família real de D. Pedro IV, em 1834. Com a emergência da 1ª República a área do Alfeite é incluída no património estatal, expandido até Vila Franca de Xira, com a aquisição da Quinta das Torres onde, posteriormente, foi estabelecido o Grupo n.º 1 de Escolas da Armada, em 1961. Era lá que se encontravam as Escolas de Sargentos, Máquinas, Eletrotécnica, Comunicações, Armas Submarinas, Escriturários e a de Informações em Combate. O Grupo n.º 2 de Escolas da Armada incluía a Escola de Artilharia e a de Limitação de Avarias.

Com o passar do tempo, o progresso e o crescimento da formação na Marinha torna-se mais veemente, e a localização e, subsequentemente, a designação foram repensadas, estabelecendo-se numa única infraestrutura toda a Formação. É em 2004, com a extinção dos grupos de escolas, que surge a Escola de Tecnologias Navais (ETNA), sediada no Alfeite, e que acabou por abarcar, em 2009 na sua totalidade o polo ainda existente em Vila Franca.

Considerada a maior escola de formação da Armada, a ETNA proporciona uma exigente Formação, reconhecida pela sua eficácia e pela sua eficiência, e que satisfaz as necessidades da Marinha, enquanto contribui para o desenvolvimento humano de todos os que têm o privilégio de passar por esta Escola.

Como já mencionado anteriormente, esta escola é uma estrutura de Formação, integrada no Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM), e na direta dependência do Superintendente do Pessoal. A sua missão prende-se com “a formação técnico-profissional dos militares da Marinha” (Regulamento Interno, 2016, p.1), tendo por isso competências associadas, e são elas¹:

- Garantir a formação militar-naval, sociocultural e científico-tecnológica necessária para os militares das várias categorias, classes e subclasses desempenharem as suas funções convenientemente;
- Colaborar na formação técnico-naval, inicial ou contínua, dos oficiais da Marinha;
- Contribuir para a formação técnica de outro pessoal da Marinha ou de outras entidades, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, sem prejudicar o acima estipulado;
- Cooperar, sempre que solicitado, na elaboração de estudos de carácter particular e no acompanhamento dos processos técnicos ou pedagógicos no domínio da formação.

Em termos de estrutura, a ETNA é composta pelo Comandante, o 2º Comandante, o Conselho Técnico-Pedagógico, o Diretor Técnico-Pedagógico, sete departamentos de formação, o Corpo de Alunos, o Corpo de Formadores e três departamentos de apoio à formação e aos seus intervenientes, conforme a figura 2.

¹ Regulamento Interno, 2016, p. 1

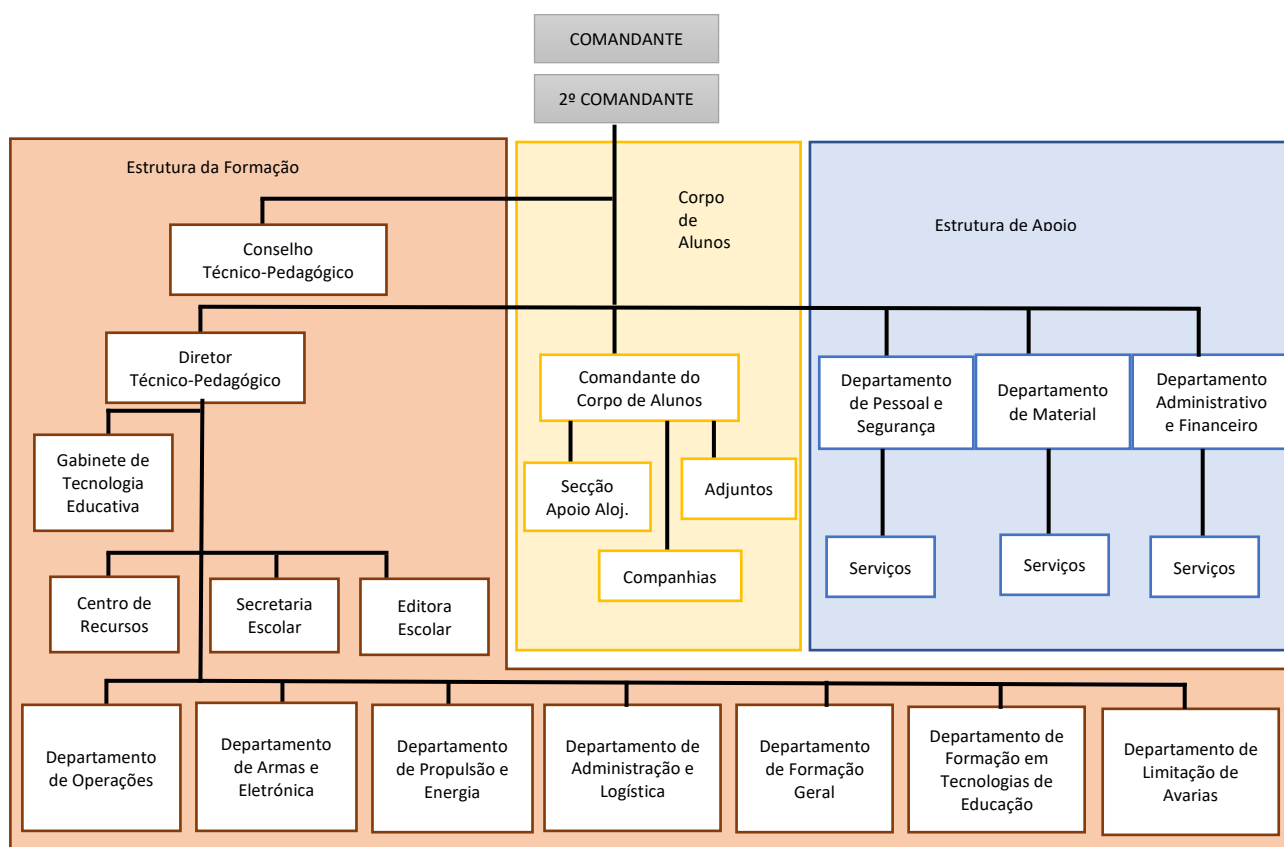


Figura 2 – Organograma da ETNA (Fonte: elaborado pela autora)

Para a Marinha ter profissionais de excelência é necessária uma Formação exímia, onde são desenvolvidas competências fundamentais para o cargo que desempenham ou virão a desempenhar, principalmente pessoais, militares-navais e técnicas. É com o objetivo de garantir a qualidade dessa capacitação e de otimizar os seus recursos humanos que, no SFPM, a formação se divide em Formação Inicial e Formação Contínua. Essa formação pode ser ministrada através de cursos ou outras ações de formação, na modalidade presencial ou a distância. Os cursos ministrados na ETNA são muito variados consoante o Departamento em que estão inseridos, mas enquadram-se nas seguintes áreas de educação e formação: Formação de Professores e Formadores, Línguas e Literaturas Estrangeiras, Contabilidade e Fiscalidade, Gestão e Administração, Secretariado e Trabalho Administrativo, Ciências Empresariais; Ciências Informáticas, Engenharia e Técnicas afins, Metalurgia e Metalomecânica, Eletricidade e Energia, Eletrónica e Automação, Saúde, Hotelaria e Restauração, Serviços de Transportes, Proteção do Ambiente, Serviços de Saúde Pública, Segurança e Higiene no Trabalho, e Segurança Militar/Defesa.

Foi, mais especificamente, no Departamento de Formação em Tecnologias de Educação (DFTE) que se inseriu o meu estágio, visto ser o Departamento de Formação mais ligado às Ciências da Educação.

1.3. Departamento de Formação em Tecnologias de Educação

O DFTE é um dos sete departamentos de Formação pertencentes à ETNA. Este incorpora o seu chefe, os gabinetes de Formação, e um gabinete de apoio ao secretariado da Formação, como se encontra na figura abaixo.

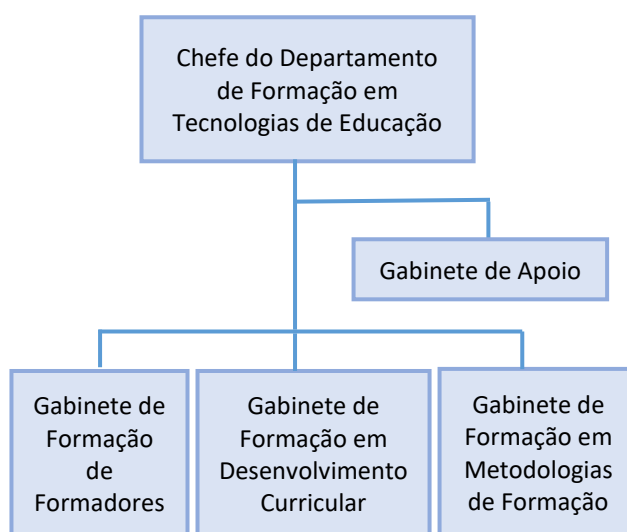


Figura 3 – Organograma do DFTE (Fonte: IP nº 06.400)

Como se pode constatar, este departamento em específico é constituído por três gabinetes de formação, e são eles: o Gabinete de Formação de Formadores (GFF); o Gabinete de Formação em Desenvolvimento Curricular (GFDC) e o Gabinete de Formação em Metodologias de Formação (GFMF). Cada gabinete prevê a existência de um chefe de gabinete e um formador, correspondendo a um total de 6 elementos da categoria de oficial e com formação na área das Ciências da Educação.

Segundo a Instrução Permanente nº 06.400 (2006), que determina a organização e as competências do DFTE, estão-lhe atribuídas as seguintes responsabilidades:

- Efetivar os planos de formação autorizados pela Superintendência do Pessoal no que concerne à Formação de Formadores, à gestão da Formação e dos recursos humanos;
- Ministar formação nas áreas da tecnologia educativa, da prática pedagógica e técnicas de comunicação, e da gestão de recursos humanos;

- Realizar estudos e projetos no âmbito da gestão da Formação;
- Participar em estudos e projetos pertinentes na área do ensino e formação a distância;
- Contribuir, quando solicitado, na avaliação da eficácia da aplicação da tecnologia educativa, da gestão de formação, assim como na implementação de inovações com elas relacionadas;

Apesar de atualmente a lotação dos gabinetes se encontrar reduzida a metade, as militares prosseguem as suas funções e, ainda, colaboram com o Gabinete de Tecnologia Educativa (GTE), sempre que lhes é solicitado e tenham disponibilidade, nomeadamente em avaliações de desempenho dos formadores.

O GTE é um gabinete dividido em vários núcleos e que tem como competências genéricas planear, preparar e avaliar as atividades de formação, apoiar os departamentos de formação e difundir os normativos e procedimentos no âmbito da formação com vista a garantir a qualidade da formação que é ministrada no SFPM. Neste gabinete também se encontram oficiais e técnicos superiores da área das Ciências da Educação.

Capítulo 2: Enquadramento Teórico

Sendo que este estágio decorreu numa escola de formação é de todo adequado começar este enquadramento pela contextualização histórica da educação de adultos como ponto de partida para a formação profissional. A Educação de Adultos enquanto processo contínuo que é, contribui para uma sociedade mais evoluída e capaz de se debater com as mais variadas adversidades, injustiças e desigualdades.

Este capítulo inicia-se com o campo teórico da educação de adultos, um tema mais abrangente, para de seguida se encurtar para a formação profissional, as suas valências e a sua influência na sociedade. Por fim, surge o Sistema de Formação Profissional da Marinha e tudo o que contempla, nomeadamente a Abordagem Sistémica da Formação para a conceção dos cursos. Para complementar este enquadramento e tendo em conta todo o contexto de estágio, também a avaliação da formação é um tópico importante, visto que foi uma das atividades principais, como está esclarecido no capítulo 4.

2.1. Educação de Adultos

O ser humano está num incessante processo de aprendizagem, desde o momento em que nasce até ao seu último suspiro. Mesmo que essas aprendizagens sejam inconscientes, como o ato de respirar, está sempre a aprender e propício a novos conhecimentos e a novas experiências, independentemente do contexto onde está inserido. Ao longo da sua vida vai evoluir enquanto ser e enquanto aprendiz, com a transmissão de saberes e com as vivências que irá experienciar e testemunhar, alterando a sua forma de ser, de estar e de pensar. Daí as aprendizagens poderem ser formais, não formais e informais, tornando estes conceitos fundamentais na aprendizagem ao longo da vida, uma vez que o indivíduo terá que se adaptar às rápidas e constantes mudanças no mundo.

O campo da Educação de Adultos expandiu-se ao longo do século XIX, após a Revolução Francesa, e na primeira metade do século XX (Martins, 2013, p.9). O seu despertar acontece por iniciativas populares e não estatais, adquirindo mais expressividade no período dos trinta anos gloriosos, uma vez que se torna acessível a todos os cidadãos. Mas é após a Segunda Guerra Mundial e com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) que o conceito se torna mais fundamentado, sendo apresentada uma definição de Educação de Adultos, pela Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Conferência Geral de Nairobi, em 1976:

“A educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.” (UNESCO, 2014, p.168)

Esta definição permite que os adultos articulem as suas aprendizagens teóricas com as aprendizagens mais práticas do quotidiano, como é reiterado pela UNESCO (2014, p. 168), na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, a Educação não se pode circunscrever ao período escolar e aos estabelecimentos escolares, devendo envolver “todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber (...)”, contribuindo para o íntegro desenvolvimento do ser humano. É esse o propósito da Educação, daí ser um direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pois só assim a sociedade estará apta a participar, em pleno, na vida em comunidade.

Em Portugal, a Educação de Adultos intensifica-se após a Revolução de Abril de 1974, desenvolvendo-se mais num plano de combate ao analfabetismo. É, apenas, em 1999 que é criada a primeira instituição nacional de representação pública oficial para a Educação de Adultos, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), contribuindo para a inovação neste campo. Em 2000, a ANEFA impulsiona a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) (Santos, 2019, p. 24), valorizando as competências do quotidiano dos adultos com idade superior a 18 anos e com a escolaridade inferior ao 9.º ano (Lima, 2012, citado por Corcetti & Loreto, 2020, p. 60).

No entanto, a valorização da Educação de Adultos sofre alterações e a ANEFA é extinta pouco tempo depois da sua criação. E após algumas mudanças é, em 2006, criada a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que transforma os CRVCC em Centros Novas Oportunidades (CNO), e que posteriormente se convertem em Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP) e Centros Qualifica, respetivamente,

mantendo-se ainda no presente. Todas estas transições contribuíram para a Educação de Adultos que hoje se presencia, voltada para “a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.” (Guimarães, 2012, p. 72) mas também para grupos sociais específicos, capacitando-os para as mudanças científicas e tecnológicas.

É através das organizações internacionais, nomeadamente a UNESCO, a União Europeia (UE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que a Educação de Adultos surge e manifesta as suas políticas públicas mais centradas para a competitividade e produtividade, destacando a notoriedade deste campo na “promoção da adaptabilidade, empregabilidade e da flexibilidade dos sujeitos em contexto de trabalho.” (Lima, 2010, citado por Guimarães, 2012, p. 75), visto que é algo que contribui para a evolução económica do país e conseqüentemente, para a sua modernização.

As constantes mudanças universais que conduzem ao progresso e ao crescimento dos indivíduos fazem emergir uma nova sociedade – a sociedade do conhecimento. Esta evidencia que a “Educação no século XXI deverá ser uma educação ao longo da vida” (Silva & Cunha, 2002, p. 79), onde o ser humano se adapta às inovações e transformações que vivencia. Desta forma e sendo o Homem considerado um ser inacabado, a Educação de Adultos assume-se como um meio crucial para o seu desenvolvimento, tanto a nível individual, assegurando a realização pessoal dos indivíduos, como a nível coletivo, permitindo uma evolução social. A UNESCO (2014, p. 215) reitera que a Educação de Adultos “torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI.”, comprovando a sua relevância para as pessoas como para a sociedade no geral.

O conceito de Educação de Adultos é sinónimo do conceito de Andragogia, que se decompõe em *andros* = adultos e *gogos* = educar, e se traduz como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Barros, 2018, p. 4). Este foi um conceito difundido por Malcolm Knowles, na década de 60, que o tornou numa dicotomia com o conceito de pedagogia, apresentando várias diferenciações entre um e outro. O modelo andragógico defende que o adulto é independente e autónomo na sua aprendizagem e que a sua experiência de vida contribui para que esse processo seja mais proveitoso. Assim, o adulto tem mais interesse nos conhecimentos que lhe possam ser úteis para a sua vida e que possam ser usados a curto prazo, para tarefas mais práticas ou para a resolução de algum problema (Barros, 2018, pp. 4 e 5).

Também a Educação de Adultos se pode considerar sinónimo da Educação Permanente, porque abarca todo o tipo de Educação nas mais diversas faixas etárias, revelando novos desafios em cada uma delas, que são superados com a atualização de competências e saberes. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), a aprendizagem ao longo da vida aumentou, ainda que parcamente, nos anos apresentados no quadro abaixo, onde se verifica que as mulheres têm uma ligeira percentagem acima da dos homens.

Período de referência dos dados	Sexo	Aprendizagem ao longo de vida (Série 1998 - %) por Sexo; Anual (1)	
		Local de residência	Portugal
		%	
2009	H		6,2
	M		6,8
2008	H		5,0
	M		5,6
2007	H		4,4
	M		4,5
2006	H		4,1
	M		4,4
2005	H		4,0
	M		4,2
2004	H		4,1
	M		4,4
2003	H		3,0
	M		3,4
2002	H		2,6
	M		3,1
2001	H		2,9
	M		3,6
2000	H		3,3
	M		3,5
1999	H		3,2
	M		3,5
1998	H		3,0
	M		3,2

Figura 4 - Quadro informativo sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (Fonte: INE, 1998)

Para concluir, Guedes e Loureiro (2016, p. 8) defendem que “se a Educação for considerada um processo abrangente que coincide com o ciclo de vida de cada indivíduo podemos afirmar que sempre existiu educação de adultos”, e de facto pode comprovar-se que tal afirmação é verídica, visto que a aprendizagem e a transformação acontece todos os dias numa escola, num contexto social, sozinho ou com um grupo de amigos, com 10 anos ou com 60, essa transformação é vivida no indivíduo, na sociedade e no mundo. A Educação é para todos e devia estar ao alcance de todos, ainda que, infelizmente, isso não se verifique em pleno século XXI.

2.2. Formação Profissional

Inicia-se a história da formação profissional com uma menção a Marquês de Pombal, o impulsionador na construção de instituições pioneiras do ensino técnico, ainda que só no século XIX, por consequência da revolução industrial, se tenha instituído como uma escola viva, surgindo uma maior preocupação com esse ensino (Cardim, 1999, p. 43). Contudo, derivado do período que se seguiu - a ditadura do Estado Novo, quem enveredava pelo percurso do ensino técnico restringia o seu acesso a profissões mais qualificadas, comprovando a discriminação social vivida na época.

Apesar de se terem verificado algumas reformas, o ensino tradicional permanecia como a única formação das profissões, em conjunto com a transmissão de conhecimentos no local de trabalho, sem qualquer complemento formativo. Acentuadas estas carências formativas, o governo adota algumas medidas e cria fundos para uma “formação profissional acelerada” (Cardim, 1999, p. 44), que acaba por não ser duradouro, devido às limitações monetárias. Somente em 1979, com a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), se intensifica a necessidade de reforçar a ação formativa.

É a partir de 1986 que se atesta um crescimento exponencial da formação profissional, até então uma temática crítica. Com a entrada de Portugal na Comunidade Europeia, e com a Lei de Bases do Sistema Educativo a ser promulgada, a formação torna-se relevante e foi possível expandir as atividades formativas, com o financiamento do Fundo Social Europeu (FSE). Em 1991 é criado um quadro geral para a formação profissional, englobando a formação do sistema de ensino e a do mercado de trabalho. Desse entendimento resulta uma definição do conceito e a sua organização.

A formação profissional, de acordo com o Decreto-Lei n.º 401/91, artigo 2º, caracteriza-se como “o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional”, e distingue formação inicial de formação contínua.

A formação inicial é definida pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, artigo 3º, como “a atividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais atividades profissionais.” Esta formação reporta-se, sobretudo, aos processos do sistema educativo, nomeadamente às escolas profissionais e ao ensino tecnológico, mas não exclusivamente, estando sob tutela do Ministério da Educação.

Assim, a formação inicial inserida no sistema de ensino, mais especificamente no ensino secundário, integra os cursos tecnológicos e os cursos profissionais (Cardim, 1999, p. 50). São cursos certificados de nível III consoante o Quadro Europeu de Qualificações², que permitem o prosseguimento de estudos de nível superior, e onde os planos de estudos são mais flexíveis, ainda que possam ter um “tronco” comum. Os cursos profissionais são organizados por módulos e constituem-se como uma oferta alternativa ao sistema educativo regular. E ainda existe a possibilidade do ensino noturno, atestando as diversas opções de formação educativa inicial.

Pelo contrário, a formação profissional inicial enquadrada no mercado de trabalho é executada pelo IEFP e de menor duração que a anterior, mas mais similar às condições reais de trabalho (Cardim, 1999, p. 58). São membros desta formação, maioritariamente, os jovens à procura do seu primeiro emprego, desempregados ou grupos mais específicos. A frequência de cursos de formação inicial, referentes tanto ao sistema de ensino como a estes últimos, contribui para “o ingresso na vida ativa” e possibilita “uma elevada empregabilidade” (Cardim, 1999, p. 77).

A formação contínua é estabelecida também pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, artigo 3º, como uma atividade “que permita ao indivíduo aprofundar competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais atividades profissionais, uma melhor adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade.” É, normalmente, praticada após a saída do sistema de ensino ou já ingressado no mercado de trabalho, e é tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Na área educativa, a formação contínua encontra-se no ensino recorrente, que consiste numa “segunda oportunidade para jovens a partir dos 15 anos” (Cardim, 1999, p. 78) e para adultos que queiram obter certificação dos vários níveis de escolaridade, mas que já ultrapassaram as idades de frequência normal desses níveis. Não existe diferenciação nessas certificações e nesses diplomas para com os do ensino regular.

No que concerne à formação fora do sistema educativo, conferida normalmente ao IEFP, ela está disponível para pessoas desempregadas ou empregadas que queiram melhorar as suas capacidades e desenvolver os seus conhecimentos em determinados conteúdos. As ações de formação contínua variam nos seus tipos, podendo ter cursos de

² Retirado de https://www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes?plid=371.

“atualização ou desenvolvimento; reciclagem ou aperfeiçoamento; reconversão ou especialização profissional” (Cardim, 1999, p. 79). Também além das entidades públicas que dinamizam a formação, as entidades privadas, como associações ou empresas, têm vindo a aumentar as suas atividades formativas promovidas por elas mesmo ou por terceiros para aperfeiçoar os conhecimentos dos seus trabalhadores.

Ambos os tipos de formação estão integrados no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), incorporado na ANQEP, e pretendem garantir o progresso dos cidadãos, dando-lhes várias opções para aumentarem as suas qualificações e assim alcançar uma sociedade mais preparada para novos desafios e para as vicissitudes que surjam. Casanova (2003, p. 10) salienta essa mesma ideia, afirmando que a formação profissional “es simultáneamente una formación para el trabajo y una formación para la ciudadanía”.

Tendo presente a importância da formação profissional, é surpreendente ver como ela se expandiu ao longo dos anos e como foi aceite pela sociedade, que cada vez mais recorre à formação para progredir nos seus saberes e nas suas qualificações, considerando-a como um investimento com retorno. Ter uma sociedade mais instruída é um passo para ter um país mais desenvolvido economicamente e mais competitivo, que cuida dos seus cidadãos e os estimula a serem mais e melhores.

2.3. Sistema de Formação Profissional da Marinha

O Vice-Almirante Gouveia e Melo (2019, p. 51) afirma ser essencial a formação militar devido à “rápida e crescente evolução tecnológica atual e da complexidade crescente dos sistemas de bordo”, complementando a formação militar com a formação de conhecimentos científicos e tecnológicos, adaptando-os aos percursos de cada militar e/ou civil da Marinha. Daí a necessidade de existir um sistema formativo que organize e contemple as várias opções de formação.

O Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM) suporta a prossecução dos objetivos institucionais, em particular, através da valorização dos seus recursos humanos e das suas competências, permitindo-lhes desenvolver as suas aptidões enquanto profissionais e evoluir enquanto cidadãos ativos da sociedade. Assim, o SFPM proporciona formação inicial ou contínua para todos os seus militares, militarizados e civis, e ainda militares e civis externos à Marinha. Essa formação é orientada pelas

políticas do Ministério da Defesa Nacional, estabelecidas pelo Governo e executadas pelo Ministro da Defesa Nacional, mas também pelas diretrizes da Lei de Bases do Sistema Educativo e toda a legislação sobre a formação do sistema nacional de educação e da formação profissional (MESUP Parte I (C), 2016, p. 2.2).

O seu plano formativo é executado através de Escolas e Centros de Formação (ECF) com competências em áreas técnico-profissionais específicas. Essas competências são essenciais para o exercício das funções, sejam elas militares ou não, visto que abrangem as componentes militar-naval, sociocultural e científico-tecnológica, mas também para o ingresso na categoria de sargentos e praças e para a progressão dessas carreiras (formação inicial).

A organização do SFPM engloba uma estrutura diretiva, onde estão presentes entidades de gestão superior e autoridades técnicas, como o Superintendente do Pessoal e o Diretor de Formação, e ainda uma estrutura operativa, que inclui as entidades formadoras, e são elas: a Escola de Tecnologias Navais, a Escola de Fuzileiros, a Escola de Hidrografia e Oceanografia, a Escola de Mergulhadores, o Centro de Educação Física da Armada, o Centro de Instrução de Helicópteros, o Centro de Instrução de Submarinos e o Centro Integrado de Treino e Avaliação Naval. É a elas que compete o desenvolvimento da formação profissional através de cursos, outras ações de formação (ex. seminários, palestras, conferências) e estágios integrados na formação inicial e de carreira ou na formação contínua.

A formação inicial e de carreira (também designada Plano de Atividades de Formação da Marinha I - PAFM I) permite a aquisição de saberes de natureza militar-naval, sociocultural e científico-tecnológica, fundamentais para o ingresso dos militares, para a progressão nas suas categorias e classes e para o desempenho das suas atividades profissionais (MESUP Parte I (C), 2016, p. 2.7). Daí estarem presentes na modalidade desta formação cursos de promoção e cursos de especialização. Os primeiros permitem qualificar os militares com conhecimentos técnico-militares essenciais para o desempenho de funções superiores e com mais responsabilidades, sendo cursos com avaliação obrigatória e com a condição de acesso ao posto imediato. Os segundos são cursos que pretendem expandir conhecimentos numa área do saber mais específica para assim exercerem determinadas funções, com essa especificidade.

A formação contínua (ou Plano de Atividades de Formação da Marinha - PAFM II) possibilita a atualização e o aperfeiçoamento de competências e conhecimentos,

permitindo a adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais, e contribuindo para a evolução e valorização pessoal e profissional com o desenvolvimento de novas capacidades (MESUP Parte I (C), 2016, p. 2.7). Nesse sentido integra cursos de atualização e aperfeiçoamento, de menor duração que os anteriores, mas que possibilitam um acompanhamento da progressão dos conhecimentos, mas também a melhoria de competências técnico-militares já adquiridas, respetivamente.

A formação pode ser complementada em estabelecimentos externos à Marinha, estando de acordo com o Plano de Atividades de Formação Nacional (PAFN) e/ou com o Plano de Atividades de Formação no Estrangeiro (PAFE).

A modalidade de formação é, predominantemente, presencial, privilegiando a interação formador-formando e formando-formando. Contudo, também existem cursos desenvolvidos a distância, totalmente *online* (*e-learning*) ou combinando a formação presencial com a formação *online* (*b-learning*). A forma como cada curso é ministrado está explanada no seu plano formativo, atendendo a critérios de adequabilidade, exequibilidade e aceitabilidade, assim como a padrões de qualidade previamente estabelecidos.

Todos os que prestam serviço na Marinha têm direito a formação certificada, e por isso, as ECF juntamente com a estrutura diretiva do SFPM procuram a certificação e o reconhecimento da formação inicial e contínua no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Todos os cursos e outras ações de formação ministrados no SFPM conferem certificados de formação profissional ou de frequência, emitidos pela respetiva Escola e Centro de Formação. Com isto, fomenta a oportunidade de integração e empregabilidade dos militares na sociedade civil (MESUP Parte I (C), 2016, p. 2.10).

2.3.1. Abordagem Sistémica da Formação

Para a conceção dos cursos ou outras ações de formação, o SFPM recorre à metodologia da Abordagem Sistémica da Formação (ASF). Esta requer uma participação ativa de todos os órgãos que compõem a formação profissional da Marinha, garantindo a qualidade dos seus processos (formativos) e produtos (pessoal formado e respetivos desempenhos) (MESUP Parte I (C), 2016, p. 2.4). Para que isso aconteça, existem três componentes fundamentais: os perfis profissionais, os perfis de formação e os planos de avaliação e validação. De acordo com a MESUP Parte I (C) (2016, pp. 2.4 e 2.5), os

primeiros dizem respeito à caracterização das competências para os respectivos cargos; os seguintes são a transição das competências em conteúdos de formação e por último, os planos de avaliação e validação servem para analisar o impacto da formação no funcionamento da Instituição.

A ASF engloba um ciclo formativo composto por quatro fases que se relacionam entre si e funcionam em total dependência, como mostra a imagem abaixo.



Figura 5 - Ciclo formativo da ASF (Fonte: MESUP Parte I)

Este ciclo inicia-se no Diagnóstico de Necessidades de Formação, onde são verificadas as necessidades sentidas pela Instituição, para assim adequar a formação e responder a essas mesmas lacunas. Segue-se para o Planeamento da Formação, no qual são delineados e projetados os cursos e os Planos Anuais de Atividades da Formação (PAAF), sucede-se a Condução da Formação, onde é posto em prática tudo o que foi projetado na fase anterior, ou seja, é concretizado o processo de ensino-aprendizagem, e por fim, a Avaliação da Formação, que se efetua em duas etapas, a Avaliação Interna e a Avaliação Externa.

2.4. Avaliação da Formação

O conceito de avaliação não compreende um significado consensual por todos os autores que o estudam, são várias as suas definições, os contextos onde é aplicado e os termos também associados como sinónimos da avaliação. O único consenso partilhado por todos é “que se avalia sempre com um certo propósito.” (Santos, 2019, p. 4).

A avaliação não é uma ciência exata, tem de ser rigorosa, credível e exequível para todos os intervenientes participantes no processo de avaliação. Ela não tem somente uma função de julgamento, é mais abrangente do que isso, e de acordo com Leonor Santos (2019, p. 4), “é um processo com várias etapas, não necessariamente desenvolvidas numa sequência única: planificar o que fazer e para quê; recolher informação, produzir um julgamento a partir da interpretação da informação recolhida; e agir em conformidade.”. Também Stufflebeam (1973) define a avaliação “como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões.” (Pinto & Santos, 2006, p. 28), fornecendo conhecimento pertinente para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como reitera Fernandes (2011, p. 86) “Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino.”. Outra definição surge de Ketele (1981, citado por Pinto, 2016, p. 6) como sendo o “ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.”.

A avaliação, como atualmente existe, sofreu várias conceptualizações, mas não tem um passado tão antigo assim, segundo Pinto e Santos (2006, p. 12), “tem pouco mais de um século.”. Durante esse tempo, foram aparecendo diversas ideias sobre a avaliação, sendo as gerações de Guba e Lincoln (1989) as mais aclamadas e aceites por vários autores, ainda que possam ser mencionadas de outras maneiras. Pinto e Santos (2006, p. 12) referem essas gerações como:

- A avaliação como uma medida;
- A avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos;
- A avaliação como um julgamento de especialistas;
- A avaliação como uma interação social complexa.

A primeira geração – a avaliação como medida – descreve a avaliação e a medida como sinónimos, muito devido aos testes e às escalas de medida que começaram a aparecer no início do século XX. É um processo que ocorre normalmente no final de um período escolar, recorrendo ao teste escrito para avaliar se o aluno sabe ou não a resposta sobre determinado assunto, seguindo-se depois uma classificação, um valor numérico, dando azo a “hierarquizações de excelência implícitas ou explícitas.” (Pinto & Santos, 2006, p. 17). Resumindo, e tendo por base Fernandes (2004, p. 11), nesta geração “prevalecem as funções sumativa, classificativa e seletiva da avaliação”, não havendo uma interação com os alunos, e interessando apenas os seus conhecimentos. O mesmo autor afirma ainda que as características desta geração permanecem nos sistemas educativos atuais.

Na segunda geração, Fernandes (2004, p. 11) afirma que a “grande diferença em relação à conceptualização anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos.”, daí ser chamada de congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. A avaliação como medida é contestada, havendo uma maior consideração pelo rigor e pela validade da mesma. A comunicação entre o aluno e o professor é fundamental, tendo o último um papel crucial na avaliação dos alunos para os ajudar a compreender as suas dificuldades e como podem melhorar o seu processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006, p. 23).

Para a terceira geração, entendida como um julgamento dos especialistas, Hadji (1989, citado por Pinto & Santos, 2006, p. 29) define a avaliação como “tomar posição face ao valor de algo” e onde o avaliador é parte integrante da avaliação. Nesta geração existe um significativo desenvolvimento da avaliação, que passa a envolver não só os alunos e os professores nesse processo como os pais, os contextos de aprendizagem, a definição de critérios e outros intervenientes que contribuam para uma avaliação mais justa e compreensível.

Por último, Guba e Lincoln apresentam uma geração baseada numa interação social complexa, que descreve a avaliação um processo “feito por pessoas e para pessoas” (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Esse processo não deixa de ter as funções propostas pelas gerações anteriores, visto que o sistema educativo também determina que a classificação e a certificação existam, mas surge uma função reguladora para equilibrar e encontrar as melhores soluções para ultrapassar as dificuldades dos alunos. A avaliação torna-se,

assim, “num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens.” (Pinto & Santos, 2006, p. 40), para que elas possam ser desenvolvidas e melhoradas.

Resumidamente, pode afirmar-se que a avaliação tem três funções – a seleção, a certificação, e a regulação – sendo esta última a mais favorável no campo pedagógico. Cada geração surgiu consoante a evolução social da época em que se encontrava, sendo que “a emergência de uma nova ideia não anula necessariamente as que já existem.” (Pinto & Santos, 2006, p. 12), pelo contrário, aparece para corrigir alguma falha da avaliação na geração antecedente.

Assim, podemos concluir que a avaliação, segundo Fernandes (2011, p. 83), tem como “propósito primordial o de ajudar os alunos a aprender.”. É um processo que está intimamente ligado com os processos de ensino e de aprendizagem, tendo um papel de regulação neles e, conseqüentemente, no percurso escolar dos alunos. Como descrito anteriormente, a avaliação assume diversas funções, sendo a regulação a finalidade principal para o sucesso dos alunos e para a eficácia desse processo. Tendo uma vertente também muito informativa para todos os intervenientes da avaliação, proporcionar esse *feedback* é muito importante para o êxito de uma formação e/ou Educação. Como ato contínuo que é, resumir-se a um momento só, torna este processo muito redundante e classificativo. Daí ser fundamental proporcionar uma constante noção de como decorre a aprendizagem, para que possa ser melhorada, se assim for necessário.

Capítulo 3: Atividades de resposta à Instituição

O estágio curricular teve início a 14 de setembro até 28 de maio, das 9 horas às 16h30, fundamentalmente na modalidade presencial, ainda que de 19 de janeiro a 19 de março - o período do confinamento - tenha sido num regime de teletrabalho. Apesar disso, foram várias as atividades que pude assistir, acompanhar e participar, sendo que estão aqui explanadas neste capítulo algumas das mais significativas. A tabela apresentada de seguida assinala a calendarização das mesmas, podendo reparar que os primeiros meses tiveram mais atividades também por ser uma realidade desconhecida e uma novidade. Tudo o que está descrito está de acordo com o previsto e enquadra-se no âmbito do estágio, visto que contribuiu para um maior conhecimento da organização, da sua estrutura e funcionalidade, bem como para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional de Ciências da Educação.

De referir também que, apesar do meu estágio se desenvolver, predominantemente, no DFTE, tive a sorte de analisar e visitar outros locais onde as Ciências da Educação têm o seu papel bem vinculado e onde são uma mais valia para o trabalho desenvolvido.

Tabela 1 – Calendarização das atividades

Atividades	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
Análise de documentos									
Observação da auditoria ao DFTE									
Assistir aos Módulos 1, 2, 5, 8, 9 do AET05 – 6ª edição									
Observação da avaliação de desempenho de formadores									
Acompanhamento de uma reunião									

de Supervisores para a Qualidade									
Missão Estágio									
Visita à Direção de Formação									
Visita técnica ao DFG									
Visita à Escola de Autoridade Marítima									
Visita ao GTE									

3.1. Revisão da literatura sobre a Marinha: análise de documentos

Esta leitura e análise de documentos foi uma importante fase do estágio, para assim perceber todo o enquadramento da Marinha, da ETNA, do DFTE e de tantos outros. Começou como sendo numa fase mais inicial, mas ocorreu aquando todo o estágio, já que existia sempre algo novo para aprender ou para relembrar.

O primeiro documento que li, e sem dúvida, o mais importante para todo o trabalho desenvolvido foi o Manual da Qualidade da Formação (MESUP1). Este Manual está dividido em duas partes, a primeira referente mais a conceitos e à organização do SFPM, e a segunda mais com os procedimentos e as instruções para todas as entidades formadoras. É considerado indispensável por isso mesmo, por reger e orientar toda a atividade formativa, mantendo as Escolas e Centros de Formação com diretrizes idênticas e uma qualidade exímia.

Também a Lei Orgânica da Marinha, o Regulamento Interno da ETNA e o do DFTE foram importantes para um maior esclarecimento de toda a estrutura, hierarquização e funcionamento dos mesmos. Além disso, documentos sobre o GTE contribuíram para uma maior perceção das suas competências e de como é essencial todo o seu trabalho como apoio à formação.

Avaliação reflexiva: Conhecer a estrutura, o funcionamento e os procedimentos da formação foi indispensável para o decorrer do estágio, visto que era esse o foco, mas também para compreender toda a organização. É uma instituição grande, poderosa e que

funciona com diversos órgãos, sempre com normas e regras idênticas para se manter tudo regulamentado.

3.2. Sessões de formação do AET05

O curso AET05 – Formação Pedagógica Inicial de Formadores é considerado indispensável no DFTE por ser o curso que permite a certificação dos formadores das ECF, sendo que foi o único no Departamento, que apesar do teletrabalho obrigatório, e de alguns meses com o pessoal reduzido - por estarem em serviços mínimos - não deixou de ser ministrado; só no período de confinamento é que foi suspenso. Assim, das primeiras atividades que tive oportunidade de acompanhar foram algumas sessões deste curso, nomeadamente, no Módulo 1, no Módulo 2, no Módulo 5, no Módulo 8, e no Módulo 9.

O primeiro módulo, denominado “Formador: Sistema, Contextos e Perfil” é mais teórico, onde é abordada a legislação da formação profissional, do formador, as políticas europeias e nacionais de educação e de formação, os principais conceitos, as características da aprendizagem, da memória, etc. Muitos conhecimentos se podem retirar deste módulo como um ponto de partida para as suas funções de formador, que são postas em prática no módulo seguinte. O Módulo 2 – “Simulação Pedagógica Inicial” diferencia-se dos outros, por ser quando os formandos demonstram as suas capacidades no papel de formador. Têm como tarefa fazer uma apresentação de 15 minutos sobre um tema à sua escolha, usando os recursos que entenderem, e são avaliados consoante a grelha apresentada no Anexo 1. Findando a apresentação de todos, é feita a visualização dessas apresentações e são comentadas, pelos restantes formandos e pelo formador, transmitindo-lhes o que correu bem e o que pode ser melhorado. Passando para o Módulo 5, “Operacionalização da Formação: do Plano à Ação”, este atenta nos objetivos, pedagógicos e operacionais, como se redigem ambos, na conceção do Plano Guia de Sessão, na construção de um módulo de formação, ou seja, como se planeia toda uma sessão de formação. Neste módulo são realizados vários exercícios com vista a consolidar a matéria transmitida, dada a importância da temática do planeamento para a formação e para o formador. Esses exercícios podem ser vistos no Anexo 2. O próximo módulo a que assisti foi o 8 – “Avaliação da Formação e das Aprendizagens”, sobre o conceito da avaliação, as suas características, as suas técnicas e os instrumentos, e sobre a avaliação

da formação, e como ter uma formação com qualidade. Por último, o Módulo 9, é semelhante ao segundo módulo, só que este denomina-se de “Simulação Pedagógica Final”, e se o outro era mais uma avaliação de diagnóstico, esta é mais uma avaliação para aferir a aplicação dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo do curso. É feito exatamente os mesmos procedimentos do que no anterior - a apresentação, a visualização e o posterior *feedback*, usando a mesma grelha de avaliação.

Avaliação reflexiva: Assistir a estes módulos fez-me recordar conhecimentos já retidos da Licenciatura em Ciências da Educação, mas também compreender como atua o formador perante os formandos, como se inicia o curso, mas também como se termina, como os formandos interagem e contribuem para a formação, dentre outros. Para além disso, foi uma mais valia para, posteriormente, transferir esses conhecimentos quando fui ministrar a formação, como está aprofundado no Capítulo 4 deste relatório.

3.3. Avaliação de desempenho de formadores

A avaliação de desempenho de formadores refere-se à avaliação de militares, militarizados e civis da Marinha que exercem as funções de formadores nas Escolas e Centros de Formação do SFPM. Esta avaliação é da responsabilidade do Diretor Técnico-Pedagógico, apoiado pelo GTE e pelo chefe do departamento de formação em causa. Realiza-se pela observação direta de ações de formação, com o recurso a uma grelha de observação (Anexo 3), e tendo em consideração o respetivo referencial (Anexo 4), que evidencia competências pedagógicas, técnico-profissionais, pessoais, relacionais e de comunicação.

A avaliação ocorre com uma equipa de dois avaliadores, um que observa a vertente pedagógica, e outro que observa a componente técnica e científica da formação. O avaliado deve entregar à equipa de avaliação o Plano Guia de Sessão (PGS) da ação que vai ser avaliada, que deve durar, no máximo, 50 minutos. Finda a sessão e sucede-se uma reunião entre os dois avaliadores, que analisam a avaliação de cada item da grelha, para determinarem uma classificação final ao avaliado. Por fim, ocorre uma reunião final entre os avaliadores e o avaliado para lhe dar a conhecer a sua avaliação e apresentar os aspetos positivos, as dificuldades e, se necessário, medidas que promovam a melhoria das suas ações de formação. Nesta reunião, o avaliado entrega a sua autoavaliação e é entrevistado para complementar a informação obtida com a observação (Anexo 5).

Avaliação reflexiva: Nesta atividade pude observar e também preencher a grelha em causa, o que foi essencial para uma maior compreensão desta função, que se torna exigente, porque o Referencial não abrange todas as possíveis situações, tornando difícil a função de avaliar.

3.4. Auditoria ao Departamento de Formação em Tecnologias de Educação

O procedimento de uma auditoria contribui para a garantia e melhoria da qualidade do processo formativo, visando a análise de vários aspetos como o planeamento, as infraestruturas, os recursos humanos, a avaliação, o funcionamento no seu todo. É um processo da responsabilidade da Direção de Formação, mais concretamente, do Observatório da Qualidade da Formação (OQF), que num período de cada 3 anos deve ter todas as Escolas e Centros de Formação auditadas, sendo que as de maiores dimensões repartem a auditoria em momentos diferentes.

A metodologia para a realização de uma auditoria segue uma estrutura lógica, por norma é planeada e realizada de forma presencial, mas devido à pandemia esta foi desenvolvida a distância, o que não permitiu auditar aspetos como instalações e infraestruturas.

Antes da auditoria propriamente dita, foi enviado ao DFTE um plano de auditoria onde estava explanado os objetivos e metodologia da auditoria, planeamento das atividades, a lista de verificação do que vai ser auditado, bem como a documentação a consultar. No dia da auditoria, foram realizadas entrevistas aos principais intervenientes no processo formativo (como ao Diretor Técnico-Pedagógico, ao Chefe do Departamento, aos Diretores de Curso) e sucedeu-se a análise documental (aos regulamentos da ETNA e do DFTE e ao Dossiê Técnico-Pedagógico de um curso). Após a visita foi produzido o projeto de relatório que é enviado ao departamento para eventual contraditório e finalmente é elaborado e enviado o relatório final.

Avaliação reflexiva: Ter acompanhado esta auditoria foi uma atividade importante, que decorreu logo no início do estágio, por isso facilitou-me uma maior perceção da avaliação externa feita pela DF, mas também conhecer o procedimento em si, que é complexo.

3.5. Visita técnica do Gabinete de Tecnologia Educativa (GTE)

Algumas das atividades descritas neste capítulo ocorreram com a colaboração do GTE, que apesar de ter outras funções distintas do DFTE, é um gabinete de apoio à formação com militares e civis da área das Ciências da Educação, e por isso estão totalmente enquadradas no âmbito deste estágio. Uma dessas atividades foi acompanhar uma visita técnica do GTE ao Departamento de Formação Geral (DFG) e colaborar no relatório que dita a sua análise.

Uma visita técnica pode ser considerada uma auditoria técnica uma vez que procura verificar se as regras e os processos relativos ao SFPM estão a ser cumpridos. Neste sentido, o GTE, e em concreto o Núcleo de Avaliação, realiza anualmente a cada um dos departamentos da ETNA uma visita técnica. Esta visita contempla a análise de três dossiês técnico-pedagógicos – 1 de PAFMI (formação inicial) e 2 de PAFMII (formação contínua), selecionados aleatoriamente. Nestes dossiês está compilada toda a informação relativa à organização, execução e avaliação interna de um curso de formação ministrado na ECF. Portanto, durante a visita técnica verifica-se se não existem documentos em falta, se se encontram bem preenchidos e se estão arquivados (em papel ou em formato digital). Posteriormente, é elaborado um relatório com as principais conclusões e recomendações que devem ser tidas em consideração no futuro, para melhorar a qualidade do SFPM.

Avaliação reflexiva: O facto desta atividade ser feita pelo GTE contribuiu para que eu pudesse perceber quais as suas funções e onde é que as Ciências da Educação podiam participar. Mas também ter colaborado na análise dos dossiês e posteriormente, no relatório fez com que verificasse como se organiza um dossier técnico-pedagógico, e o que nele é alvo de avaliação.

3.6. Visita à Direção de Formação

A Direção de Formação (DF) é um órgão da Superintendência do Pessoal (SP), que assegura as atividades no âmbito da administração do Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM), conforme o Regulamento Interno, artigo 2º. A DF localiza-se nas Instalações Centrais da Marinha, e divide-se em três unidades principais: a Repartição de Atividades de Formação (RAF), a Repartição de Tecnologias de Formação (RTF) e o Observatório da Qualidade da Formação (OQF). A RAF está mais

ligada ao planejamento de toda a formação, a RTF com atividades mais ligadas ao desenvolvimento curricular e às documentações de curso, e o OQF trabalha mais na área da avaliação e da certificação da formação.

Sendo a principal responsável pelo SFPM, e tendo este estágio sido desenvolvido em torno da formação, era de grande importância conhecer e perceber quais as funções desempenhadas lá e como se desenvolvem todas as competências relacionadas com a atividade formativa. Outro ponto positivo desta visita foi também saber que as Ciências da Educação têm um espaço representativo neste local.

Nesta visita, tivemos a oportunidade de estar e reunir com os chefes da RAF e do OQF, e uma professora da RTF, que aprofundaram a finalidade de cada repartição, a sua importância no SFPM e quais as funções dos seus cargos.



Figuras 6 e 7 - Visita à Direção de Formação (Fonte: elaborado pela autora)

Avaliação reflexiva: A visita foi muito produtiva e muito esclarecedora, e sendo que a DF se situa fisicamente, nas Instalações Centrais da Marinha, também foi interessante conhecer mais desse lugar. As fotografias acima foram tiradas mesmo à entrada da DF e onde constam a Comandante do OQF, a professora da RTF, outra estagiária da Marinha e eu, todas ligadas às Ciências da Educação, tornando-se uma área presente lá com muita valorização profissional.

3.7. Visita à Escola de Autoridade Marítima

A Escola de Autoridade Marítima (EAM) foi criada em 1997, e funciona na dependência da Direção Geral da Autoridade Marítima, como um centro de instrução e formação profissional. Situa-se na Base Naval do Alfeite, no perímetro da ETNA, e tem como missão principal ministrar cursos, estágios e outras ações de formação, que permitam habilitar o pessoal com os conhecimentos e as competências técnico-profissionais adequadas ao exercício das respetivas funções. Está dividida em seis Núcleos de Formação, cada um com a sua área de conhecimento, por exemplo segurança marítima, atividades de policiamento, socorro a náufragos, assistência aos banhistas na praia, etc., o que permite dar resposta às necessidades de formação do Sistema de Autoridade Marítima (SAM).

Avaliação reflexiva: Esta visita foi clara, com muita informação que eu desconhecia, nomeadamente que a EAM foi um local que também solicitou um profissional das Ciências da Educação, e apesar de não ter sido atendida essa proposta, veio corroborar a importância desta área nos mais diversos sítios.

3.8. Visita ao Gabinete de Tecnologia Educativa

O Gabinete de Tecnologia Educativa (GTE) organiza-se em quatro núcleos distintos: o Núcleo de Planeamento e Estatística, o Núcleo de Avaliação, o Núcleo de Desenvolvimento Curricular e o Núcleo de Conteúdos e Multimédia. No seu todo encarregam-se de apoiar os diversos Departamentos de Formação, planear, preparar e avaliar todas as atividades de formação, colaborar na elaboração da documentação de curso, dos manuais, de tudo o que seja necessário para uma formação adequada, e manter ou aperfeiçoar a qualidade da formação do SFPM.

Para ser mais específica, e de acordo com a Instrução Permanente nº 06.600 (2020), o Núcleo de Planeamento e Estatística está encarregado de planear os cursos, a par com os Departamentos de Formação, elaborar os folhetos dos cursos, os horários semanais, os pedidos de apoio para atividades de formação, os pedidos de estágios e os pedidos de visita a unidades internas ou externas à Marinha, calcular a previsão da formação a ministrar na ETNA, e efetuar a estatística da formação ministrada. Este núcleo conta com uma Técnica Superior de Educação. O Núcleo de Avaliação tem como principais competências a elaboração das pautas escolares e o seu arquivamento, a gestão

do banco de perguntas, a avaliação das atividades de formação, no que diz respeito à avaliação de formadores e à realização de inspeções internas, efetuar o cálculo das notas finais dos formandos e difundir, internamente, normas e procedimentos no âmbito da formação. Está presente neste núcleo uma Oficial da área das Ciências da Educação. Segue-se o Núcleo de Desenvolvimento Curricular, que desde já, conta também com um Oficial das Ciências da Educação, e tem-lhe atribuídas competências como: o controlo da documentação de curso, mantendo-a atualizada, formalizar os procedimentos administrativos necessários para a revisão ou desativação de cursos, mas também para a sua criação e fazer os orçamentos dos cursos. Por último, ao Núcleo de Conteúdos e Multimédia compete gerir e conceber conteúdos para a plataforma de *e-learning*, o apoio aos departamentos para o desenvolvimento de cursos na modalidade *b-learning*, e a participação na elaboração de conteúdos para a comunicação interna e externa da ETNA. Este é o único núcleo do GTE onde não se encontra ninguém da área das Ciências da Educação.

Nesta visita pude conversar com alguns elementos dos diversos núcleos que, sucintamente, explicaram as suas funções e como contribuía para o desenvolvimento da formação, colaborando nas diversas fases do ciclo formativo. O GTE é um aliado aos departamentos de formação, auxiliando sempre que necessário.

Avaliação reflexiva: A visita ao GTE foi algo conciso e mais informal, porque tive várias oportunidades de colaborar com os diversos núcleos que nele se inserem, e saber onde estão as Ciências da Educação e quais as suas funções lá. Também já mais para o fim do estágio, a minha orientadora, Tenente Nogueira, assumiu funções como chefe do Núcleo de Avaliação, por isso consegui estar mais por dentro e adquirir conhecimentos úteis sobre ele.

3.9. Reunião de Supervisores de Qualidade da Formação

O supervisor para a qualidade está presente em cada departamento de formação da ETNA e é responsável pela coordenação entre os vários intervenientes da formação. Ele apoia o chefe de departamento de formação nos seus trabalhos diários, cumprindo os requisitos necessários para a certificação do SFPM, e para a manutenção da qualidade desejada.

Esta reunião ocorre mensalmente com todos os Supervisores da Qualidade e é conduzida pelo chefe do Núcleo de Avaliação do GTE, que fazem chegar as informações importantes sobre a formação, mas também difundem nos seus departamentos as informações relevantes da reunião.

Avaliação reflexiva: Eu tive a oportunidade de acompanhar esta reunião aquando a transição de funções da minha orientadora do DFTE para o GTE, por isso fomos as duas perceber como se desenrolava esta tarefa. Considerei de todo pertinente, porque tive uma perspetiva individual da formação de cada departamento, e de como ela se desenrolava, ainda que seja nos trâmites gerais da ETNA, mas numa escala maior do que a do DFTE, que é um departamento, decerto, mais pequeno.

3.10. Missão estágio

O programa Missão Estágio foi um evento que decorreu *online* organizado pela Direção de Formação, e intitulado de “O futuro começa agora”. Teve como objetivo permitir uma maior aproximação entre a Marinha e múltiplas escolas e universidades do país para revelar o Plano Anual de Estágios para o ano letivo 2020/2021. Foram vários os participantes das entidades de ensino, mais concretamente, 41 do ensino profissional e 30 do ensino superior, incluindo a Universidade de Coimbra, complementadas com representantes de vários setores da Marinha, estagiários e ex-estagiários.

Este evento iniciou com uma sessão de boas-vindas do Superintendente do Pessoal, que destacou a importância dos estágios tanto para a organização como para os estagiários. Em seguida, e sendo um costume já anterior, foi-nos dada a conhecer algumas instalações da Marinha, em particular, a Ribeira das Naus³. Posteriormente, alguns estagiários deram o seu contributo, a sua opinião e mostraram os projetos em que estavam envolvidos, e para terminar, a Professora Ana Paula Silva divulgou o Plano Anual de Estágios, bem como atividades de acolhimento, que neste ano tão atípico, não foram possíveis de realizar.

Avaliação reflexiva: Este foi o primeiro contacto que tive com a Direção de Formação, e achei de extrema importância que se realizasse o evento, para dar a conhecer mais da Marinha a várias escolas e universidades. Enquanto estagiária da mesma, a pouca

³ https://www.youtube.com/watch?v=_8b4L5rzZxQ

divulgação e comunicação das suas oportunidades, foi algo que senti, porque também não as conhecia.

Apreciação global das atividades: Todas as atividades aqui mencionadas foram essenciais para o conhecimento das funções e das tarefas das Ciências da Educação na ETNA, por isso considero-as a todas pertinentes no âmbito do estágio. Decorreram sempre com normalidade, sem incidentes, e apesar de na sua maioria serem de acompanhamento ou de presenciar algo, nunca colocaram obstáculos à minha presença, pelo contrário, fui sempre muito bem recebida. Foram atividades que captaram a minha atenção e o meu interesse, daí uma maior motivação para as acompanhar e participar, sempre que possível, mas também porque era toda uma realidade desconhecida para mim, então tudo o que pudesse aprender e conhecer seria uma boa experiência, como aconteceu.

Capítulo 4: Atividades principais do Estágio

Neste capítulo podemos encontrar três atividades realizadas no estágio como sendo as mais relevantes, dentro de tudo o que ocorreu. São assim destacadas por terem sido mais prolongadas, como se pode observar na Tabela 2, mais desafiantes, mas também as mais tentadoras de executar.

Inicia-se com o subcapítulo sobre o Manual da Avaliação, por ter sido uma das primeiras necessidades apresentadas assim que comecei o estágio. Foi um trabalho que envolveu muito empenho, e muito tempo, mas que foi compensador. Segue-se o subcapítulo da Formação Pedagógica Inicial de Formadores, talvez, o maior desafio deste estágio, que exigiu uma dose extra de força e coragem, mas que desempenhei, orgulhosamente. Por último, a análise dos cursos do DFTE, foi um trabalho mais demorado, porque, de início, não soube como começar, mas tornou-se num trabalho simples, coerente e explícito e que me fez conhecer de perto os mais variados cursos e a sua documentação. Este trabalho permitiu também uma maior abertura ao meu espírito crítico, porque era isso que ele exigia, mas foram opiniões sinceras e com o propósito de aumentar a qualidade de cada curso.

Tabela 2 – Calendarização das atividades

Atividades	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
Atualização do Manual									
Ministrar sessão do AET05									
Análise dos cursos do DFTE									

4.1. Manual sobre a Avaliação

Uma das primeiras necessidades que me foi apresentada no DFTE foram alguns manuais, essenciais para o decorrer da formação, que estavam desatualizados. Assim, foi com um sentido de responsabilidade e comprometimento que colaborei nesta tarefa. Dentro dos que estavam obsoletos, havia dois que requeriam brevidade, o Manual sobre a Avaliação das Aprendizagens e o Manual sobre Métodos e Técnicas Pedagógicas, não

me sendo possível contribuir para os dois, selecionei um, o Manual sobre a Avaliação das Aprendizagens e concentrei todas as minhas capacidades nele.

Foi um trabalho moroso, que necessitou de muita pesquisa e investigação, porque o Manual se focava apenas na Avaliação das Aprendizagens, e sendo um manual que iria contribuir para a formação de dois cursos: o AET05 – Formação Pedagógica Inicial de Formadores e o AET04 – Curso de Aperfeiçoamento em Avaliação da Formação, não podia estar relacionado só com a avaliação das aprendizagens, mas com a avaliação no seu todo. Então, para desencadear o processo de conceção deste Manual, comecei por ler e analisar a documentação de curso de cada um, para depois estabelecer um índice, como se vê na Figura 8 – ainda que tenha sofrido várias alterações ao longo do tempo - mas foi este o processo inicial. Depois disto, sucedeu-se a pesquisa para cada tema, tendo esta fase sido a mais demorada e a que mais se prolongou no tempo, visto que era uma constante a procura de novas informações e, posteriormente, a sua leitura. E por fim, surge a parte da escrita que também foi um longo processo, e que culminou num Manual (Apêndice 1) com, no mínimo três capítulos, o primeiro sobre a Avaliação no seu geral, o conceito, os modelos existentes, a sua finalidade, etc., seguiu-se o capítulo sobre a Avaliação das Aprendizagens, os seus tipos, as suas técnicas e instrumentos, e o terceiro capítulo sobre a Avaliação da Formação, o conceito de qualidade na formação, os seus intervenientes, o seu impacto na organização e na sociedade. Estes foram os três capítulos nos quais estive a trabalhar, sendo que não ficou totalmente completo porque requer a colaboração de outros intervenientes, nomeadamente, no que toca à parte estatística, mas também à parte estética, porque conta com muitos códigos e regras específicas para a sua elaboração.

De entre todos os capítulos, aquele que se tornou mais trabalhoso foi talvez, o segundo capítulo, visto que também é o que tem mais subcapítulos, e cada um deles é muito minucioso. Detalhar as características da avaliação, os instrumentos, as características desses instrumentos e dar exemplos delas, e as regras para os criar é um trabalho exigente e que requer concentração para elaborar o documento o mais claro possível e com a matéria adequada.

Capítulo 1 – Avaliação	3
- Definição do conceito	3
- Evolução do conceito	4
- Modelos de Avaliação	6
- Finalidades da Avaliação	11
- Objetos a avaliar.....	11
Capítulo 2 – Avaliação das Aprendizagens	12
- Tipo.....	12
- Natureza	13
- Indicadores e Critérios.....	13
- Características Técnicas da Avaliação	14
- Subjetividade da Avaliação.....	15
- Técnicas de avaliação	15
• Observação	15
• Formulação de perguntas.....	15
• Medição.....	16
- Instrumentos de Avaliação	16
- Características dos Instrumentos de Avaliação.....	16
- Regras para a conceção dos Instrumentos.....	21
Itens de Resposta Curta e Completação.....	21
Itens de Verdadeiro-Falso.....	22
Itens de Associação ou Combinação	22
Itens de Escolha Múltipla.....	22
Itens de Resposta Livre e Resposta Orientada	23
- Normas de Avaliação das Aprendizagens.....	24
- Escalas de Classificação	24
Capítulo 3 – Avaliação da Formação	26
- Princípios e Métodos de Avaliação da Formação	26
- Avaliação da Qualidade da Formação	27
- Impacto da Formação e Inserção no Mercado de Trabalho.....	28
- Papéis e Intervenientes no Processo de Avaliação.....	29
- Formador e Tutor: competências em comum.....	30
- Técnicas e Instrumentos de recolha de informação.....	31
Capítulo 4 – Análise Estatística	33
Referências Bibliográficas.....	34

Figura 8 – Índice do Manual de Avaliação (Fonte: elaborada pela autora)

A qualidade do Manual está relacionada com diversos critérios, que foram tidos em conta aquando a sua conceção e ter contribuído para o planeamento e para a preparação de material e conteúdo útil e benéfico para ser consolidado na formação, foi de grande importância, proporcionando-me novos conhecimentos e até mesmo

recapitular algumas matérias. Assim, e a par das outras atividades, também tive a oportunidade de colaborar em todas as fases do ciclo formativo.

Avaliação reflexiva: O trabalho deste Manual deixa-me muito satisfeita com o resultado final, que apesar de não estar totalmente completo, está com os temas bem esclarecidos e organizados consoante o capítulo onde se inserem. Foram vários os meses de trabalho nele, requereu muita bibliografia, mas contribuir para algo palpável e importante que vai ficar no Departamento, deixa-me muito orgulhosa, contente e com um sentimento de realização.

4.2. Formação Pedagógica Inicial de Formadores

A Formação Pedagógica Inicial de Formadores é o curso que permite aceder à atividade de Formador, através da obtenção do Certificado de Competências Pedagógicas. É um curso que, de acordo com o seu Referencial de Formação (p. 12), proporciona a aquisição de competências “ao nível da animação da formação e, também, no sentido alargado da sua função:

- na conceção e elaboração de programas de formação e de materiais pedagógicos;
- na gestão e coordenação de formação;
- no campo da investigação e da experimentação de novas abordagens e metodologias aplicadas a públicos e contextos diversificados, em várias modalidades de formação.”

É um curso planeado conforme o Referencial do IEFPP, sendo que tem a duração mínima de 90 horas, para um público de 12 formandos, acrescendo 2 horas no Módulo 2 e no Módulo 9, por cada pessoa mais, até um total de 18 elementos. É composto por 9 módulos, de 10 horas cada, divididos por dois submódulos de 4 ou 6 horas (Anexo 6), e são eles:

- **Módulo 1: Formador: Sistema, Contextos e Perfil**
 - ❖ SubM1.1: Formador: Contextos de Intervenção (6h)
 - ❖ SubM1.2: Aprendizagem, Criatividade e Empreendedorismo (4h)
- **Módulo 2: Simulação Pedagógica Inicial**
 - ❖ SubM2.1: Preparação e Concretização das Simulações (4h)
 - ❖ SubM2.2: Análise e Projeto de Melhoria (6h)
- **Módulo 3: Comunicação e Dinamização de Grupos em Formação**

- ❖ SubM3.1: Comunicação e Comportamento Relacional (6h)
- ❖ SubM3.2: Diversidade no Contexto de Formação (4h)
- **Módulo 4: Metodologias e Estratégias Pedagógicas**
 - ❖ SubM4.1: Métodos e Técnicas Pedagógicas (6h)
 - ❖ SubM4.2: Pedagogia e Aprendizagem Inclusiva e Diferenciada (4h)
- **Módulo 5: Operacionalização da Formação: do Plano à Ação**
 - ❖ SubM5.1: Competências e Objetivos Operacionais (4h)
 - ❖ SubM5.2: Desenho do Processo de Formação-Aprendizagem (6h)
- **Módulo 6: Recursos Didáticos e Multimédia**
 - ❖ SubM6.1: Exploração de Recursos Didáticos (4h)
 - ❖ SubM6.2: Construção de Apresentações Multimédia (6h)
- **Módulo 7: Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem**
 - ❖ SubM7.1: Plataformas: Finalidades e Funcionalidades (4h)
 - ❖ SubM7.2: Comunidades Virtuais de Aprendizagem (6h)
- **Módulo 8: Avaliação da Formação e das Aprendizagens**
 - ❖ SubM8.1: Avaliação Quantitativa e Qualitativa (6h)
 - ❖ SubM8.2: Avaliação: da Formação ao Contexto de Trabalho (4h)
- **Módulo 9: Simulação Pedagógica Final**
 - ❖ SubM9.1: Preparação e Concretização das Simulações (4h)
 - ❖ SubM9.2: Análise e Prospetiva Técnico-Pedagógica (6h)

Este curso é considerado o mais importante, o essencial no DFTE - designado por AET05, visto que só através dele é possível ser-se formador, e é o que dá resposta às necessidades de todas as Escolas e Centros de Formação do SFPM. É possível comprovar tal afirmação através do Plano da Atividades de 2021 para o DFTE (Anexo 7), constatando que é o curso com mais edições. Apesar de não se terem realizado todas as que estavam previstas, devido ao período de confinamento, um dos grandes desafios que me foi proposto foi ministrar uma sessão de formação deste curso. Pois assim foi, assumi essa responsabilidade, e com a ajuda de todas as formadoras deste curso, ministrei uma sessão de 50 minutos do primeiro módulo.

Foi-me dada a liberdade para escolher qualquer sessão de qualquer módulo (exceto o 2 e o 9), portanto optei por um módulo mais teórico e que não requeresse muita

contextualização da matéria com a realidade militar e de marinha, o módulo 1, submódulo 1.1 acerca do perfil do formador, a sua legislação, as suas competências, os seus direitos e os seus deveres foi o eleito.

Para concretizar esta sessão com os melhores resultados possíveis, contei com o contributo da Dra. Vera Matos, Técnica Superior de Educação que é responsável por dar este módulo, mas também com o contributo da minha orientadora, que forneceu o *PowerPoint* e o Plano Guia de Sessão (PGS) já preparados sobre esta matéria, para poder adaptar à minha sessão. Também o facto de já ter assistido a este e outros módulos do curso fez com que estivesse mais confortável a falar do tema e a dinamizar a sessão.

Como podemos confirmar no PGS (Apêndice 2), a sessão iniciou-se com um diagnóstico do que os formandos sabiam sobre o papel do formador, tentando captar logo a sua atenção para o tema e introduzir um exercício de *role-play*. Este exercício foi um acontecimento mais crítico, porque não conhecia os formandos e as suas características, se eram participativos, acessíveis, comunicativos, mas foi uma agradável surpresa, porque correu tudo muito bem e eles aderiram e cumpriram com o proposto. Resumidamente, o exercício prendia-se com um dos formandos tomar o lugar do formador e, os restantes formandos adotarem comportamentos típicos, como podemos ver abaixo.

“O Encorajador”

É aquele que promove a contribuição dos outros, elogia, é solidário e compreensivo, aceita outros pontos de vista, ideias e sugestões.

“O Humanizador”

É aquele que serve de mediador nos debates entre os formandos, tenta reconciliar conflitos, alivia a tensão nas situações de conflito através do humor, “deitando água na fervura”.

“O que cede”

É aquele que em situação de debate, no qual a sua opinião ou posição se encontram envolvidas, acaba por ceder facilmente.

“O Expedidor”

É aquele que tenta manter em aberto os canais de comunicação, encorajando ou facilitando a participação dos outros formandos.

“O Bloqueador”

É aquele que tende a ser negativo e teimosamente resistente, discorda e opõe-se sem qualquer razão, procura manter ou voltar a uma questão depois de o grupo de formandos já a ter rejeitado ou ultrapassado.

“O Engraçado”

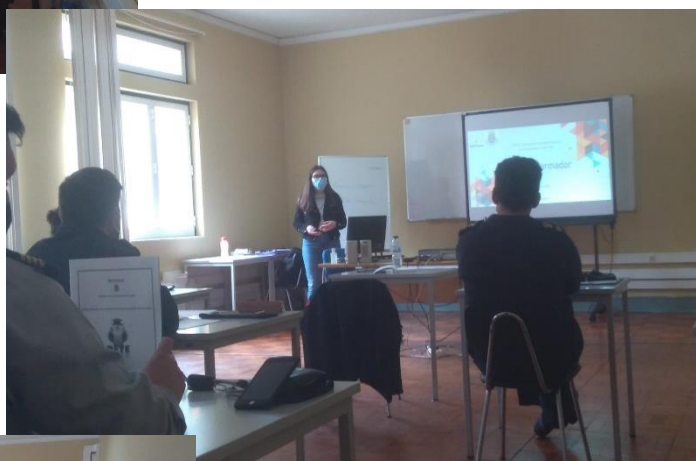
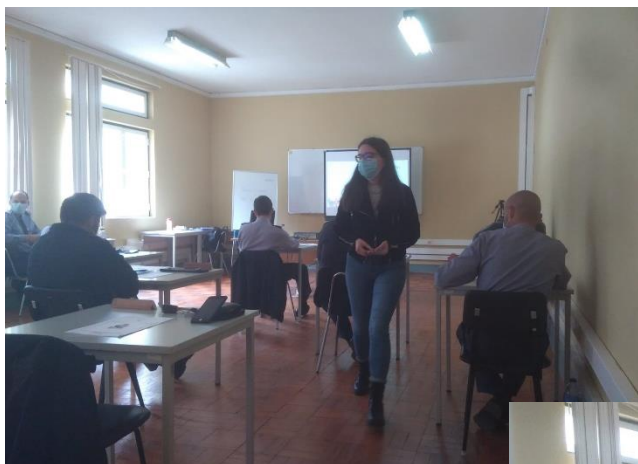
É aquele que exibe um comportamento de quem está de férias e demonstra a sua falta de envolvimento para com o grupo de formandos através do desleixo, cinismo e piadas.

“O Agressor”

É aquele que expressa reprovação pelos valores, ações ou sentimentos dos outros e do formador, ataca quem tem a palavra, diz piadas agressivas, mostra inveja pelos outros.

O formando que estava a no lugar de formador começava a dar a sua aula, mas era constantemente dificultado pelos outros formandos, o que se torna um desafio, mas que serve para eles compreenderem que o papel do formador nem sempre é fácil e requer paciência, determinação e disciplina. Este exercício terminou com um debate sobre como o formando se sentiu na pele do formador e quais foram as suas maiores dificuldades perante uma sala destabilizada, mas também com questões aos formandos sobre a postura do formador, se a que adotou foi a mais correta, e se tivessem sido eles naquele papel como reagiriam aos comportamentos que desempenharam. O resto da sessão desenrolou-se com recurso ao *PowerPoint*, que se encontra no Apêndice 3.

Enquanto futura profissional de Ciências da Educação e sendo esta uma das principais atuações deste curso, a proposta de ministrar a formação foi cativante, mas ao mesmo tempo assustadora. Foram dias de grande preparação para que tudo decorresse conforme o esperado e de muito nervosismo, que se veio a revelar despropositado, porque foi uma sessão agradável e proveitosa, sem incidentes e que me fez ter o primeiro contacto com o processo de execução da formação, mas também ter consciência do que o formador está a fazer, estar a ensinar algo é muito gratificante, principalmente se nos encontramos num sítio íntegro, rodeado de pessoas que nos ajudam, apoiam e colaboram.



Figuras 9, 10 e 11 - Ministrando formação do AET05 (Fonte: elaborada pela autora)

Avaliação reflexiva: Talvez esta tenha sido a atividade que mais me deixou nervosa, por conter um enorme sentido de responsabilidade, mas também com uma felicidade genuína. Fazendo um pouco uma autoavaliação, considero que enquanto formadora numa sessão de 50 minutos cumpro com o proposto, tentei captar a atenção dos alunos logo através do exercício inicial e com algumas perguntas de diagnóstico da matéria, às quais eles responderam e participaram ativamente. Destaco apenas como um ponto menos bem conseguido os nervos, que contribuíram para que falasse um pouco rápido demais. Contudo não acho que tenha sido prejudicial e que eles foram capazes de acompanhar toda a matéria.

4.3. Análise dos cursos do DFTE

Este subcapítulo surge como sendo uma resposta à necessidade apresentada pelo DFTE: uma análise ao catálogo dos seus cursos para saber se estão de acordo com o que a Marinha pretende, se carecem de alterações, e se sim, quais. Assim, cada curso analisado está dividido em duas partes, uma primeira com a descrição do curso consoante a sua documentação, e na segunda o parecer sobre o que pode ser alterado ou não.

Os cursos do DFTE são vários, como podemos depreender da lista abaixo:

- AEG01 – Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Formação no SFPM;
- AET03 – Curso de Aperfeiçoamento em Desenho de Cursos;
- AET04 – Curso de Aperfeiçoamento em Avaliação da Formação;
- AET05 – Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores;
- AET22 – Curso de Aperfeiçoamento em Audiovisuais e Multimédia;
- AET34 – Curso de Aperfeiçoamento em *e*-formadores;
- AET35 – Curso de Aperfeiçoamento em *e*-conteúdos;
- APG04 – Curso de Aperfeiçoamento em Gestão de Recursos Humanos SALT/SAR;
- APG28 – Curso de Aperfeiçoamento em Gestão de Recursos Humanos OFSUP;
- TPG02 – Curso de Atualização em Atendimento ao Público.

Porém, dentro desta lista existem cursos que não serão considerados, nomeadamente, o AET05, o APG04 e o APG28. Isto porque, o primeiro se encontra de acordo com o curso do IIEFP, segue as suas regras e procedimentos, então não pode ser alterado. Seguem-se os outros dois que têm a própria documentação de curso a ser analisada e remodelada, uma vez que foi revista a norma portuguesa pela qual o Sistema de Gestão dos Recursos Humanos da Marinha (SGRHM) está certificado, a NP 4427:2018 – Sistema de Gestão das Pessoas-requisitos, logo os cursos em questão ainda não estão ajustados.

Apesar disso, existem algumas analogias entre os cursos aqui explanados, no que diz respeito aos formandos e aos formadores. Os formandos têm, em regra, a mesma natureza, ora são Oficiais, Sargentos, Praças, equiparados do Mapa de Pessoal Militarizado da Marinha (MPMM) e do Mapa de Pessoal Civil da Marinha (MPCM), ora

é pessoal dos outros ramos das Forças Armadas e das Forças e Serviços de Segurança, bem como civis externos à Marinha. São todos nomeados do mesmo modo, ou seja, formandos ligados à Marinha, são nomeados pela Direção de Pessoal, os formandos externos e de outras entidades, têm de solicitar à Marinha o seu interesse pela formação, e posto isso, serem indicados pela Direção de Formação. Já no que diz respeito aos formadores dos cursos, todos têm os mesmos requisitos académicos e os requisitos técnico-pedagógicos, apenas diferem nos requisitos profissionais. Para clarificar, os requisitos académicos para ministrar a formação são: a Licenciatura ou Mestrado em Ciências da Educação (este último de acordo com o processo de Bolonha) ou a Licenciatura ou Mestrado em Ciências Militares Navais (o último já de acordo com o processo de Bolonha); os requisitos técnico-pedagógicos fundamentais são: o curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, ministrado na ETNA ou não, desde que devidamente certificado, e possuir o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP).

Procede-se então para a dita análise e respetivo *feedback* dos cursos acima mencionados:

Curso de Atualização em Atendimento ao Público (TPG02)

Acerca do curso: O curso em análise surgiu com a necessidade de habilitar os formandos com as competências necessárias para o exercício da função de atendimento ao público e para o reconhecimento da sua importância como veículo de imagem da organização.

Tabela 3 – Características do TPG02

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere as competências nas áreas do atendimento ao público direto (presencial) e indireto (telefónico) com elevado nível de desempenho.	Não aplicável.	Não aplicável.	Enquanto a Marinha mantiver a necessidade de atualização das competências necessárias ao atendimento ao público do seu pessoal.	811 – Hotelaria e Restauração

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Acolher o público;
- ❖ Prestar informações de natureza diversa;
- ❖ Encaminhar o público para as pessoas ou locais pretendidos;
- ❖ Adotar comportamentos proativos;
- ❖ Atender reclamações e sugestões do cliente;
- ❖ Receber, efetuar e encaminhar chamadas telefónicas.

Parecer: O documento V, denominado Plano de Formação, da documentação de cada curso descreve todos os módulos e submódulos, os objetivos específicos, os conteúdos, a avaliação, os métodos e os recursos utilizados, e por ser tão detalhado torna-se demasiadamente extenso para partilhar aqui. Contudo, tendo em atenção a esse documento e fazendo a sua análise, o curso encontra-se bem organizado, focando-se muito na qualidade da comunicação ao público, que neste curso é o fundamental, contudo só menciona essa comunicação diretamente, no contacto presencial com o público, e indiretamente, através de chamadas telefónicas. O que pode ser um pouco redutor, e até um formando que já frequentou este curso também já sugeriu o mesmo através do Relatório de Avaliação Externa de 2019, da 2ª Edição, que é o atendimento por escrito, nomeadamente através de *e-mails*. Ter um submódulo que se focasse neste tema e nas regras de netiqueta, ou seja, como é que se deve comunicar através da *Internet*, os cuidados que se devem ter na forma de tratamento, no conteúdo que se envia, etc., como redigir algo adequadamente, sem usar muitas cores e tudo maiúsculas ou minúsculas, ou as atitudes a adotar *online*, também são tópicos muito importantes e cada vez mais recorrentes, que podemos comprovar com o momento pandémico que se vive.

Curso de Aperfeiçoamento em *e*-Formadores (AET34)

Acerca do curso: O curso em questão emergiu para habilitar os formandos com novas competências pedagógicas, tecnológicas e comunicacionais necessárias no contexto da *e*-aprendizagem.

Tabela 4 – Características do AET34

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere os conhecimentos técnicos, pedagógicos e comunicacionais necessários ao exercício das funções de <i>e-formador</i> , no domínio da planificação, conceção, execução e avaliação de cursos <i>online</i> .	Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (AET05).	Não aplicável.	Não aplicável.	Não há registo.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Utilizar as teorias do Ensino e Formação a Distância (EFAD) na relação pedagógica a distância;
- ❖ Adaptar os principais modelos de aprendizagem ao EFAD;
- ❖ Conceber conteúdos *scripto*, áudio e vídeo;
- ❖ Conceber conteúdos multimédia;
- ❖ Aplicar metodologias e instrumentos de avaliação ao nível da conceção de *e-conteúdos*;
- ❖ Planificar e conceber agendas de sessões síncronas;
- ❖ Moderar sessões de formação em plataformas de aprendizagem;
- ❖ Utilizar os meios e recursos técnicos disponíveis no EFAD;
- ❖ Propor os ajustamentos necessários, tendo em conta os problemas/dificuldades inerentes à tutoria;
- ❖ Conceber instrumentos de avaliação das aprendizagens;
- ❖ Aplicar metodologias de avaliação em ambiente de EFAD;
- ❖ Analisar os resultados decorrentes do processo de avaliação das atividades de aprendizagem;
- ❖ Desenvolver conteúdos para sessões de formação em EFAD;

❖ Conceber grelhas de avaliação para as sessões *online*.

Parecer: Algo que se pode constatar desde já é que a documentação de curso está um pouco desatualizada, mas não é por isso que o curso está inadequado. Pelo contrário, tem aspetos importantes e que ainda hoje são correntes, e uma boa estrutura dos conteúdos, patentes no documento V, ao se iniciar pelo contexto histórico, pelas teorias, e só depois passar para o planeamento dos conteúdos, para a sua conceção e para a sua avaliação. No entanto, existem alguns conteúdos que talvez não se adequem agora com a constante evolução tecnológica, por exemplo, o conceito de multimédia, pode ser modificado para o conceito de *e-learning* e aprofundar o seu contexto e as características de um curso neste modelo. Outro aspeto a considerar também são as plataformas colaborativas de aprendizagem, que não têm muito destaque, mas que são primordiais para a interação e partilha de conteúdos *online*.

Para terminar, pode-se retirar que este curso está muito bem planeado, e o facto de ser no modelo de *b-learning*, permite aos formandos uma maior aproximação com a realidade daquilo que será quando estiverem no papel de *e-formadores*.

Curso de Aperfeiçoamento em Desenho de Cursos (AET03)

Acerca do curso: O curso mencionado surgiu com a necessidade de dotar os formandos com conhecimentos e competências necessários para o planeamento da formação e, mais especificamente, para a conceção de cursos.

Tabela 5 – Características do AET03

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere aos formandos os conhecimentos e competências na área do desenvolvimento curricular.	Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (AET05); Curso de Aperfeiçoamento em Avaliação da Formação (AET04); Curso de Aperfeiçoamento em Diagnóstico de Necessidades (AET40).	Não aplicável.	Tendo em conta as permanentes inovações a nível tecnológico, das metodologias de trabalho e da organização da formação, torna-se pertinente que este curso seja objeto de reapreciação anual.	Não há registo.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Aplicar métodos e técnicas de conceção de programas de formação;
- ❖ Conceber a documentação de curso de acordo com os normativos em vigor no Sistema de Formação Profissional da Marinha.

Parecer: Este é um curso aparentemente simples, mas que se torna exigente, visto que se foca na documentação de curso da Marinha, ou seja, diz respeito à segunda fase do ciclo formativo, o planeamento. E é por aí que começa o Plano de Formação também, pelo planeamento, quais as suas etapas e como elas se selecionam e definem, o seu papel no Sistema de Gestão da Formação Profissional. Apesar de não ser um curso que se relacione muito com a realidade externa da Marinha, está muito completo e considero que seja essencial para quem vai trabalhar com a documentação de curso, uma vez que existe um módulo com esse mesmo nome e que se dedica a analisar e a desenvolver cada um dos documentos do Modelo da Documentação de Curso (PESUP1).

Curso de Aperfeiçoamento em Avaliação da Formação (AET04)

Acerca do curso: O curso em foco adveio da necessidade de habilitar os formandos com os conhecimentos e as competências necessárias para o desenvolvimento e aplicação de métodos e processos de avaliação da formação.

Tabela 6 – Características do AET04

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere os conhecimentos e competências necessários ao exercício eficaz e eficiente das suas funções.	Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (AET05); Curso de Aperfeiçoamento em Diagnóstico de Necessidades (AET40); Curso de Aperfeiçoamento em Análise de Trabalho (AET02); Curso de Aperfeiçoamento em Desenho de Cursos (AET03).	Não aplicável.	Tendo em conta as permanentes inovações a nível tecnológico, das metodologias de trabalho e da organização da formação, torna-se pertinente que este curso seja objeto de reapreciação anual.	Não há registo.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Implementar as normas para a validação da formação no Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM);
- ❖ Aperfeiçoar procedimentos, métodos e técnicas de Avaliação da Formação;
- ❖ Conceber instrumentos de avaliação das aprendizagens;
- ❖ Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens;

- ❖ Aplicar instrumentos de avaliação do desempenho dos formadores ao nível das competências pessoais, pedagógicas, técnico-profissionais, relacionais e de comunicação;
- ❖ Aplicar metodologias e instrumentos de avaliação da reação;
- ❖ Efetuar a avaliação e o controlo do processo de elaboração da documentação dos cursos;
- ❖ Aplicar metodologias e ações de controlo da qualidade do processo formativo através de inspeções/auditorias técnicas;
- ❖ Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de avaliação do impacto da formação;
- ❖ Analisar os resultados decorrentes do processo de Avaliação da Formação;
- ❖ Propor os ajustamentos necessários, tendo em conta os resultados da análise quantitativa e qualitativa do processo e do impacto da formação.

Parecer: Sendo já um tema recorrente neste relatório, torna-se indicado afirmar que este curso ainda não está adaptado com os novos conteúdos redigidos para o Manual sobre a Avaliação. Ainda assim, o Plano de Formação está congruente com o tema, ao se dividir pelos módulos da avaliação do SFPM: a Avaliação Interna e a Avaliação Externa, e os submódulos de cada um ser sobre as diversas avaliações existentes, das aprendizagens, da reação e dos formadores, e do desenvolvimento curricular, das auditorias e da eficácia, respetivamente. Outro ponto positivo deste curso é a sua modalidade *b-learning*, permitindo aos alunos uma maior flexibilidade e autonomia de aprendizagem, mas também se adaptarem a esta metodologia combinando sessões presenciais e *online*, visto que é o futuro.

Contudo, nem só a avaliação da formação se baseia na avaliação que a Marinha aplica, e por isso, ao iniciar o Plano de Formação deve haver um contexto geral sobre o conceito de avaliação, a sua evolução, os mais diversos modelos e quais as suas finalidades, e apesar de estarem presentes alguns destes conteúdos, é importante reforçá-los. No capítulo da Avaliação Interna, subcapítulo “Avaliação da Aprendizagem” aprofundar as regras de elaboração dos diversos instrumentos de avaliação pode ser pertinente para os formandos, ao desempenharem as suas funções de avaliadores terem mais sucesso e maior qualidade.

Curso de Aperfeiçoamento em Audiovisuais e Multimédia (AET22)

Acerca do curso: O curso em análise surge da necessidade de habilitar os formandos com conhecimentos e competências necessárias na área dos audiovisuais e da multimédia interativa para responder à evolução tecnológica em contextos de ensino/formação.

Tabela 7 – Características do AET22

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários ao exercício das funções de formador/técnico de formação no domínio da conceção de materiais pedagógicos em suporte informático e audiovisual.	Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (AET05); Curso de Aperfeiçoamento em Conceção de e-conteúdos (AET35).	Não aplicável.	Tendo em conta as permanentes inovações a nível tecnológico e ao nível das metodologias de formação, torna-se pertinente que este curso seja objeto de reapreciação anual.	Não há registo.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Capturar fotografias com fins pedagógicos, recorrendo à máquina fotográfica digital;
- ❖ Editar imagens e fotografias utilizando um programa específico de edição de imagem;
- ❖ Capturar vídeo para aplicar à formação;
- ❖ Conceber guiões pedagógicos;
- ❖ Editar um vídeo com recurso a um programa de edição de vídeo;
- ❖ Inserir diferentes tipos de conteúdo multimédia (texto, imagem, som e vídeo) numa apresentação multimédia;

- ❖ Conceber apresentações interativas;
- ❖ Recorrer a apresentações dinâmicas e apelativas como forma de motivar os formandos.

Parecer: A existência deste curso no plano formativo do DFTE é uma proposta interessante, muito completa, e cativante para os formandos. Poder aprender, para futuramente aplicar, conhecimentos sobre fotografias, a sua edição, vídeos, como se preparam e concebem, o que tem em atenção, é um programa, sem dúvida, convidativo à formação. E apesar de ser um curso dirigido para a Formação e para diversificar as apresentações, acaba por ser também muito útil na vida social, no lazer, e que pode trazer ao de cima o gosto pela fotografia ou pelo cinema, o que acaba por despertar muito mais a atenção e a disposição para aprender.

O Plano de Formação apresenta-se bem constituído, começando pela teoria dos conceitos, pelas suas características, e só depois então pela prática, usando os equipamentos que são necessários. No entanto, seria apropriado no módulo “Captura e Edição de Vídeo” focar não só na imagem, na sua luz e nos seus ângulos, mas também no som. É importante não existirem ruídos de fundo que perturbem a captura do vídeo, mas quando houver diálogo ou algum som, tem que ser perceptível e sem interferências.

Curso de Aperfeiçoamento em Conceção de *e*-Conteúdos (AET35)

Acerca do curso: O curso adveio da necessidade de habilitar os formandos com as competências pedagógicas e tecnológicas necessárias à conceção de conteúdos digitais pedagogicamente adequados à aprendizagem em regime de *e-learning*.

Tabela 8 – Características do AET35

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere aos formandos as competências pedagógicas e tecnológicas necessárias à conceção de conteúdos digitais pedagogicamente adequados à aprendizagem em regime <i>e-learning</i> .	Curso de Aperfeiçoamento em Audiovisuais e Multimédia (AET22).	Não aplicável.	Tendo em conta as permanentes inovações a nível tecnológico e ao nível das metodologias de formação, torna-se pertinente que este curso seja objeto de reapreciação anual.	Não há registo.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Utilizar ferramentas de mapeamento na realização da planificação de *e*-conteúdos;
- ❖ Planificar os objetos de aprendizagem a utilizar nos *e*-conteúdos;
- ❖ Realizar captura de vídeo;
- ❖ Selecionar a ferramenta de autor de acordo com a estratégia pedagógica planeada;
- ❖ Inserir diferentes tipos de conteúdos multimédia (texto, imagem, som e vídeo) numa apresentação multimédia;
- ❖ Gravar os *e*-conteúdos com as normas SCORM.

Parecer: À semelhança do curso de *e*-formadores, este também tem uma componente *b-learning*, que permite que os alunos possam aplicar aquilo que aprendem. Composto apenas por dois módulos, o “Design de *e*-Conteúdos” e a “Produção de *e*-Conteúdos”, tornam este curso simples, mas completo com as definições dos conceitos, a planificação dos cursos e dos conteúdos, bem como com as diversas plataformas onde se podem conceber esses mesmos conteúdos.

É um curso com bastantes competências e importante para a evolução tecnológica que se vive na atualidade com a pandemia, que só veio reforçar a dimensão da Internet e o que nela se pode aprender, para além das atividades de lazer.

Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Formação no SFPM (AEG01)

Acerca do curso: O curso mencionado surgiu da necessidade de habilitar os formandos com os conhecimentos e as competências ao nível da gestão otimizada da formação, em especial do Sistema de Formação Profissional da Marinha (SFPM).

Tabela 9 – Características do AEG01

Valia Militar, Científica e Técnica	Cursos Correlacionados	Certificação	Durabilidade do Curso	Área de Formação
Confere aos formandos as competências consentâneas com o exercício eficaz e eficiente das funções de gestor da formação.	Não aplicável.	Não aplicável.	Este curso será objeto de reapreciação a cada 2 anos.	345 – Gestão e Administração.

De acordo com o documento IIIb: Perfis Técnico Militares Navais Específicos, as funções associadas a este curso prendem-se com:

- ❖ Efetuar o planeamento relativo à aquisição de pessoal com repercussões no diagnóstico de necessidades de formação ou outras incidências no SFPM;
- ❖ Identificar os requisitos de formação associados ao desenvolvimento de carreiras do pessoal da Marinha;
- ❖ Desenhar os perfis de formação de forma articulada com os perfis profissionais;
- ❖ Promover, acompanhar e controlar os processos de desenvolvimento curriculares relativos às ações de formação ministradas no SFPM, apreciando e propondo a aprovação da respetiva documentação de curso;

- ❖ Orientar e coordenar a conceção e propor planos de formação, no SFPM ou apoiados por este sistema, destinados à satisfação de requisitos de formação específicos;
- ❖ Elaborar os perfis profissionais dos formadores, técnicos de formação e gestores do SFPM, bem como medidas adequadas à sua qualificação, nomeadamente na vertente técnico-pedagógica, incluindo a capacidade de gestão formativa da Marinha;
- ❖ Identificar os princípios relativos à gestão, no SFPM, dos formadores e dos técnicos de formação;
- ❖ Aplicar os princípios e definir estratégias para assegurar a qualidade da formação ministrada no SFPM e a sua gestão;
- ❖ Definir medidas que visem a melhoria da eficácia e eficiência do SFPM;
- ❖ Dirigir, no seu âmbito, a elaboração dos Planos Anuais de Atividades de Formação (PAAF);
- ❖ Dirigir a elaboração e atualização dos planos de curso;
- ❖ Promover e coordenar a execução e atualização dos Planos Guias de Sessão (PGS);
- ❖ Definir os quadros de programação física e cronológica de cada atividade de formação;
- ❖ Coordenar a afetação dos recursos necessários à execução de cada atividade de formação;
- ❖ Definir e constituir a equipa pedagógica tendo em conta a preparação pedagógica de formadores;
- ❖ Identificar e caracterizar outros elementos logísticos de funcionamento: Dossier Técnico-Pedagógico, horários, instalações, recursos didáticos;
- ❖ Coordenar o enquadramento dos formandos;
- ❖ Supervisionar as ações de acompanhamento da evolução dos formandos, bem como as ações de orientação e apoio individualizado aos formandos;
- ❖ Dirigir a verificação da qualidade da formação através da conceção e da aplicação dos instrumentos de avaliação da formação;
- ❖ Supervisionar a análise e interpretação dos resultados da avaliação.

Parecer: Fazer uma análise deste curso torna-se complicado, porque como o próprio nome indica é sobre a gestão da formação, na Marinha. Então é natural que os

seus conteúdos se baseiem no SFPM, na ASF, nos PAAF, e nas normas em que a Marinha rege a sua formação. Ainda assim, é um curso muito bem estruturado, que inicia com a abrangência do Sistema de Formação Profissional em Portugal, e só depois se foca nos aspetos principais do Sistema de Formação Profissional da Marinha.

É um curso que, como podemos reparar, tem muitas funções e tarefas associadas, mas apenas um módulo com o mesmo título do curso, daí ser importante ele escrutinar toda a organização da gestão da formação. Desde o diagnóstico de necessidades de formação à importância do GTE nas entidades formadoras da Marinha, das auditorias à formação ao papel do formador, bem como do Ensino a Distância ao Sistema de Gestão da Formação Profissional (SGFP) da Marinha, tudo o que está envolto à gestão e à qualidade da formação é estudado neste curso. Por fim, outro ponto positivo do mesmo é ele ter muitas palestras, e não se basear no ensino regular, dando oportunidade a pessoas externas da Escola virem abordar os temas com que mais estão familiarizados, por exemplo, do IIEFP apresentar o Sistema de Formação Profissional em Portugal ou da ANQEP sobre o Sistema Nacional de Qualificações.

Avaliação reflexiva: Esta última atividade, para ser sincera, foi difícil de concretizar, porque ao início, quando me foi proposta, eu não compreendi bem como é que a podia desenvolver. Então transformei um pouco aquilo que me sugeriram para esta análise mais concisa, mas também mais crítica e com propostas de alterações, que acredito que possam valorizar os cursos. Tendo em atenção que são cursos ministrados num contexto militar e que são mais voltados para esse mesmo contexto, não são muitas as mudanças sugeridas, mas acho que fazem sentido. A par disso, foi um trabalho que me deu muitos conhecimentos sobre os cursos do DFTE, mas também pude constatar as diferenças e as semelhanças entre os cursos deles e os cursos ministrados externamente.

Apreciação global das atividades: As três atividades acima descritas foram as mais desafiantes deste estágio e contribuíram para que ele se tornasse mais completo e preenchido de novos conhecimentos. É esse o sentimento que retiro de tudo o que pude fazer, que enriqueceram os meus conhecimentos sobre a formação, e principalmente, a formação profissional na Marinha. Esta análise aos cursos do DFTE permitiu um aprofundamento à documentação de curso, como ela se organiza, mas mais importante, foram os cursos, as temáticas neles estudadas e as suas metodologias. A formação do

AET05 proporcionou-me a primeira experiência como formadora, colocando-me numa posição desconhecida, mas desafiadora. Já a minha contribuição para o Manual deixa-me muito orgulhosa, por saber que ele vai apoiar a formação e vai dar resposta às necessidades sentidas.

Conclusão

Estando prestes a findar o meu percurso académico (pelo menos para já) posso concluir que foram 5 anos recheados de conhecimentos, de novas competências, de alguns obstáculos, mas ainda mais de conquistas. Ter completado a Licenciatura em Ciências da Educação, por si só, já foi uma grande vitória, com tudo o que pude retirar e absorver de lá, mas ter ingressado no Mestrado em Ciências da Educação foi algo ainda maior. Poder crescer academicamente, para no futuro, o fazer profissionalmente, deu-me conforto e a confiança necessária para chegar onde estou hoje.

E hoje sou uma pessoa diferente da que entrou pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade mais conceituada do país, na tão querida cidade de Coimbra. Sou mais destemida, confiante e positiva, e se estar a hora e meia de casa me tornou assim, este último ano a quase quatrocentos quilómetros, fez-me perceber da minha pequenez neste mundo tão grande e desconhecido. Há muito mais para além daquilo que conseguimos ver, e isso é uma das lições que retiro deste ano, por ter tido a oportunidade de estagiar numa instituição tão prestigiada como a Marinha, que foi uma experiência única e surpreendente, poder aprender tanto e sobre tudo, não só da formação e de como ela está implementada, mas também da própria Marinha e sobre a sua importância na imensidão dos oceanos.

Este estágio curricular decorreu nas tão conhecidas circunstâncias que estamos a viver, a pandemia do vírus COVID-19, e apesar de ter sofrido consequências disso, com a quarentena decretada em janeiro, pude retomar em março e continuar a acompanhar as mais diversas atividades. Contudo, de realçar que essa quarentena e toda a sua envolvência - a pandemia e as suas restrições, afetaram algumas atividades do quotidiano, e até a convivência entre todos os estagiários da Marinha, algo que é realizado todos os anos e que é importante para dar a conhecer as mais variadas áreas de estágio.

Quando me propus a ingressar no Mestrado de continuação foi com a ideia de manter em aberto as diversas áreas onde se pode trabalhar com este curso, e se antes não tinha a certeza se tanta possibilidade era o ideal, agora posso afirmar que fiz a escolha mais correta. O facto de poder ter um leque de oportunidades nesta área é uma vantagem, porque um especialista em Ciências da Educação pode operar em vários sítios e aplicar os seus conhecimentos em diversas áreas.

A área das Ciências da Educação, apesar de ainda ser recente, torna-se cada vez mais a base de muitos temas e é já reconhecida como uma área fundamental para a sociedade. Sendo isso uma melhoria, espero que futuramente, esteja mais afirmada e que haja mais conhecimento sobre a sua atuação e os seus locais, que penso que é algo que muitos desconhecem por ser tão vasta.

Posso concluir que, este estágio foi dos desafios mais difíceis a que já me propus, principalmente por sair da minha zona de conforto, tanto na localização - em Almada, como na área - a Formação. Porque se antes nunca tinha saído para tão longe de casa, nem nunca tinha dado formação, com este estágio fiz ambas as coisas, e foi aterrador, e ao mesmo tempo, maravilhoso. O primeiro passo é sempre o que custa mais, depois de se estar integrado e familiarizado tudo parece mais fácil, e assim aconteceu comigo, tanto que estou a concorrer para Oficial da Marinha, tamanho foi o gosto. Terminei com um agradecimento, mais uma vez, a todas as pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, que me fizeram acreditar e que me apoiaram a abrir as asas e a voar mais alto.

Referências Bibliográficas

- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19.
- Cardim, J. C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Grécia: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Casanova, F. (2003). *Formación profesional y relaciones laborales*. Suíça: Organización Internacional del Trabajo.
- Corcetti, E. & Loreto, M. D. S. (2020). Trajetória das Políticas Públicas de Educação e Formação de Adultos em Portugal: Avanços e Descontinuidades. *Trabalho & Educação*, 29(1), 55-73.
- Direção-Geral do Ensino Superior. (s.d). Quadro de Qualificações. Recuperado de https://www.dges.gov.pt/pt/quadro_qualificacoes?plid=371.
- Diretiva Estratégica da Marinha. (2018). Informação Institucional [página oficial da Marinha]. Recuperado de https://www.marinha.pt/conteudos_externos/Diretiva_Estrategica_da_Marinha/PDF/DEM_2018.pdf.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.). *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Guedes, C. S. & Loureiro, A. P. (2016). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos? *Laplage em Revista*, 2(1), 7-21.
- Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84.
- Instituto de Estudos Sociais e Económicos – IESE. (2020). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

- Marinha Intranet (s.d.). [Escola de Tecnologias Navais – História]. Recuperado de <http://intranet.marinha.pt/subportais/SP/ETNA/Paginas/default.aspx>.
- Martins, C. A. G. (2013). *Formação Profissional em Contexto Empresarial* (Relatório de Estágio). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Melo, G. (2019). *Uma Marinha útil e minimamente significativa – Para Portugal no início do século XXI* (53º Eds). Lisboa: Edições Culturais da Marinha – Cadernos Navais.
- Ministério da Defesa Nacional. (2006). *Instrução Permanente Nº 06.400*. Ministério da Defesa Nacional.
- Ministério da Defesa Nacional. (2014). *Decreto-Lei n.º 185/2014*. Diário da República n.º 250 – 1ª série de 29 de dezembro de 2014.
- Ministério da Defesa Nacional. (2016). *Regulamento Interno da Escola de Tecnologias Navais*. Ministério da Defesa Nacional.
- Ministério da Defesa Nacional – Superintendência do Pessoal. (2016). *Manual da Qualidade da Formação. Conceitos, Princípios e Organização – Parte I (C)*. Marinha.
- Ministério da Defesa Nacional. (2019). *Regulamento Interno da Superintendência do Pessoal*. Ministério da Defesa Nacional.
- Ministério da Defesa Nacional. (2020). *Instrução Permanente Nº 06.600*. Ministério da Defesa Nacional.
- Ministério da Educação & Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1991). *Decreto-Lei n.º 401/91*. Diário da República n.º 238 – 1ª série-A de 16 de outubro de 1991.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2007). *Decreto-Lei n.º 396/2007*. Diário da República n.º 251 – 1ª série de 31 de dezembro de 2007.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). *Educação de adultos em retrospectiva – 60 anos de CONFINTEA*. Ministério da Educação de Brasília.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta.

- Santos, L. C. O. (2019). *A Educação e Formação de adultos, uma viagem pelo país local* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, (pp. 2-26). Brasil: Editora CVR.
- Silva, E. L. & Cunha, M. V. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da Informação*, 31(3), 77-82.
- YouTube (2020). [Ribeira das Naus: Redescobrir a Marinha]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_8b4L5rzZxQ.

Anexos

Anexo 1 – Grelha avaliativa do Módulo 2 e do Módulo 9 no AET05



MF9: SIMULAÇÃO PEDAGÓGICA FINAL (SPF)

Os parâmetros de avaliação relativos à progressão do desenvolvimento da sua Simulação Inicial e Final são os apresentados da tabela que a seguir se apresenta.

1 Aproveitamento Insuficiente	2 Aproveitamento Satisfatório	3 Aproveitamento Bom	4 Aproveitamento Relevante	5 Aproveitamento Excelente
1 - DOMÍNIO DO ASSUNTO				
Não domina a matéria	Domina a matéria de forma satisfatória	Domina bem a matéria	Domina a matéria de forma relevante, demonstrando segurança quando questionado	Domina a matéria de forma excelente, desenvolvendo-a de forma pessoal e criativa
2 - COMUNICAÇÃO DOS OBJETIVOS				
Não comunica os objetivos	Comunica os objetivos em termos de comportamento esperado	Comunica os objetivos, utilizando verbo operativo	Comunica os objetivos em termos de atividades observáveis, condições de realização e critério de êxito	Comunica os objetivos em termos de atividades observáveis, condições de realização e critérios de êxito, apoiados em situações motivantes
3 - VERIFICAÇÃO DOS PRÉ-REQUISITOS				
Não foram verificados	Foram objeto de uma revisão sumária	Foram objeto de uma revisão dos pontos fundamentais	Foram objeto de uma verificação individual	Foram objeto de uma verificação individual, com base em instrumentos de diagnóstico
4 - ADEQUAÇÃO DOS MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS (MTP)				
Inadequados face aos objetivos definidos e ao público-alvo	Utilização adequada dos MTP aos objetivos definidos e ao público-alvo	Utilização adequada dos MTP aos objetivos definidos, ao público-alvo e à situação de aprendizagem	Utilização pertinente e flexível de MTP adaptadas aos objetivos definidos, ao público-alvo e à situação de aprendizagem	Utilização pertinente e flexível de MTP, adaptando-as quer ao ritmo, quer ao estilo de aprendizagem, promovendo a diferenciação ped
5 - MOTIVAÇÃO				
Não suscita motivação dos participantes	Suscita motivação para o tema da sessão	Suscita motivação, conseguindo adesão espontânea dos participantes	Promove motivação de forma sistemática e diversificada	Promove motivação de forma sistemática e diversificada forma individual
6 - ATIVIDADES DOS PARTICIPANTES				
Ausência de atividade por parte dos participantes	Promoção ocasional de atividades	Promoção de atividade de forma sistemática	Promoção de atividades facilitadoras da aprendizagem e da relação pedagógica	Promoção de atividades criativas, inclusivas e facilitadoras da aprendizagem e da relação pe
7 - FACILITAÇÃO DA ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO				
Não faz sínteses	Faz uma síntese no final da sessão	Evidencia as questões essenciais e as acessórias e faz uma síntese no final	Realiza sínteses parciais favorecendo, a compreensão, retenção e realiza uma síntese final	Explicita a estruturação do conteúdo, permitindo a generalização dos saberes, fazendo sínteses parciais
8 - RECURSOS DIDÁTICOS				
Não utilização ou utilização inadequada e incorreta dos suportes	Foram adequadamente selecionados ao tema e à população, mas apenas como ilustração da sessão	Foram utilizados de forma estruturante, realçando os pontos-chave da sessão	Foram utilizados sistematicamente, de forma adaptada a cada ponto-chave da sessão	Conceção criativa dos recursos didáticos, promovendo a diferenciação

9 - COMPORTAMENTO FÍSICO DEMONSTRADO NA INTERAÇÃO COM O GRUPO				
Comportamento físico que dificulta a compreensão	Expressão com voz inteligível reagindo de forma adequada sem gestos desordenados	Expressividade adequada, com preocupações ao nível do comportamento físico na interação com os formandos	Controlo constante do volume e clareza da voz, dos seus movimentos e das suas intervenções	Relacionamento positivo com o grupo, nivelando a comunicação e adotando um comportamento físico adequado
10 - MODERAÇÃO DAS DISCUSSÕES DE GRUPO				
Não promove nem modera discussões de grupo	Promove e modera as discussões de grupo	Modera discussões de grupo promovendo a interação pedagógica	Modera discussões de grupo promovendo a interação pedagógica, colocando perguntas que estimulem a discussão	Modera discussões de grupo promovendo a interação pedagógica, colocando perguntas que estimulem a discussão e a criatividade dos
11 - AUTOCONFIANÇA				
Demonstra falta de segurança e sinais de instabilidade	Demonstra segurança e calma	Demonstra segurança e controlo emocional	Demonstra autoconfiança na relação pedagógica	Demonstra autoconfiança na relação pedagógica e espírito empreendedor
12 - VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM				
Não foram verificados no final da sessão	Foram verificados no final da sessão	Foram verificados individualmente no final da sessão	Foram verificados individualmente de imediato para cada objetivo da sessão	Foram verificados individualmente, com recurso a autoavaliação de forma sistemática
13 - COMUNICAÇÃO DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM				
Não foram comunicados	Foram comunicados coletivamente ao grupo no final de sessão	Foram comunicados individualmente no final de sessão	Foram comunicados individualmente no final de sessão, disponibilizando as respostas corretas	Foram comunicados individualmente, incluindo estratégias de recuperação ou de enriquecimento das aprendizagens
14 - GESTÃO DO TEMPO				
Não revela preocupação com a gestão do tempo	Revela preocupação com o tempo	Ajusta o tempo, ao desenvolvimento equilibrado da sessão	Gere adequadamente o tempo em função da estratégia pedagógica definida	Controla de forma flexível e equilibrada o tempo, em função da estratégia traçada e dos ritmos do público
15 - CRIATIVIDADE PEDAGÓGICA				
Não demonstra criatividade	Demonstra alguma criatividade nos instrumentos preparados	Demonstra criatividade no planeamento da sessão e nos instrumentos preparados	Demonstra criatividade no planeamento da sessão, nos instrumentos preparados e atividades desenvolvidas	Demonstra criatividade e espírito empreendedor no planeamento da sessão, nos instrumentos preparados e atividades desenvolvidas
16 - PLANEAMENTO DE ATIVIDADES COM RECURSO A PLATAFORMAS COLABORATIVAS E DE APRENDIZAGEM (PCEA)				
Não planeia a utilização de PCEA	Planeia a utilização de PCEA como depósito de documentação	Planeia a utilização de PCEA como depósito de documentação e promove trabalhos de pesquisa Online	Planeia a utilização de PCEA para troca de documentação e Comunicação Online	Planeia a utilização de PCEA realização de sessões de trabalho e de Comunicação Online

Anexo 2 – Exercícios sobre os objetivos do Módulo 5 no AET05

Departamento de Formação em Tecnologias de Educação

Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores

AET05 – 6ª Edição de 2020 /MF5.1



Exercício 1 – Objetivos Pedagógicos

Exercício individual – 15 min.

O plano de formação de um organismo oficial prevê, em cumprimento da estratégia de desenvolvimento dos serviços, a organização de ações de formação com o **objetivo geral** de **desenvolver conhecimentos e competências nos seus colaboradores em atendimento ao público personalizado de X serviço**.

Se trabalhasse neste organismo e tivesse que elaborar a formação, como decomporia este objetivo geral em objetivos específicos (mínimo 3)? Dê um nome ao módulo.



Exercício 2 – Elementos Triplo C

Exercício individual – 10 min.

Nos objetivos que se seguem identifique cada uma das suas componentes, sublinhando:

- Com **1 traço** a componente **comportamento** esperado
- Com **2 traços** a componente **condições** de realização
- Com **3 traços** a componente **critérios de êxito**

1. Em presença de uma máquina de escrever, o formando deverá citar, o nome e as funções de cada uma das suas partes sem errar mais de uma função ou nome.
2. O formando deverá pintar uma parede, com tinta espessa, sem deixar transparecer mais de uma marca de pinceladas e em menos de 90 minutos.
3. O formando, futuro enfermeiro, deverá dar uma injeção intravenosa a um doente com veias muito finas, sem o picar mais de duas vezes.
4. O formando deverá escolher entre 5 utensílios o adequado para limar determinada peça de metal, fazendo a opção correta.



Exercício 3 – Objetivos Operacionais

Exercício individual – 15 min.

Transforme as expressões apresentadas em objetivos operacionais.

1. Tirar a roda a um automóvel e pôr-lhe outra.
2. Conhecer todos os ossos do corpo humano.
3. Ver que quantidade de mantimentos é necessária para a viagem do navio.
4. Passar revista a uma formatura.
5. Andar num circuito de manutenção.
6. Ocupar postos de combate a bordo.
7. Trocar as velas a um automóvel ligeiro.

Anexo 3 – Grelha de Observação do Desempenho do Formador

NÃO CLASSIFICADO

ETNA-ADF-FICH01

Escola de Tecnologias Navais (ANO)

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DO FORMADOR

*feito pelo GTE
em colaboração com
o DFTE*

Avaliado:			Avaliador GTE/DFTE:						
NII:	Posto:	Classe:	NII:	Posto:	Classe:				
Departamento/Gabinete:			Departamento/Gabinete:						
AETOS: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			Avaliador DEFORM:						
CAP/CCP: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			NII:	Posto:	Classe:				
Experiência de Formação: ___ meses/anos			Departamento/Gabinete:						
Habilitações literárias: <input type="checkbox"/> Ensino Básico <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Estudos Pós-Graduados									
Curso, Ed., Ano:						Não satisfaz Satisfaz Satisfaz bem Satisfaz plenamente Não observado			
Módulo/Submódulo:									
Tema da sessão:									
Tipo sessão: <input type="checkbox"/> Teórica <input type="checkbox"/> Prática <input type="checkbox"/> Mista			Duração: ___ min.	Data: ___/___/___					
Áreas de competências		Critérios de análise				1	2	3	4
Competências Pedagógicas	1.	Conceção do Plano Guia de Sessão (PGS)							
	2.	Conceção/seleção de ajudas didáticas							
	3.	Apresentação da sessão							
	4.	Estratégia de motivação							
	5.	Comunicação dos objetivos da sessão				X			
	6.	Diagnóstico / revisão dos conhecimentos anteriores					X		
	7.	Desenvolvimento de atividades							
	8.	Utilização do PGS							
	9.	Utilização de métodos e técnicas pedagógicas						X	
	10.	Utilização dos recursos didáticos						X	
	11.	Formulação de perguntas							X
	12.	Resumo da sessão						X	
	13.	Avaliação da aprendizagem							
Competências Técnico-Profissionais	14.	Domínio dos conteúdos							X
	15.	Sequência dos conteúdos							
Competências Pessoais	16.	Autoconfiança							X
	17.	Atitude perante a formação							X
	18.	Gestão do tempo							
Competências Relacionais	19.	Interação com os formandos						X	
	20.	Liderança (gestão do grupo)							X
Competências de Comunicação	21.	Fluência verbal e dicção							
	22.	Linguagem							X
	23.	Volume e modulação da voz							
	24.	Gestos e movimentos						X	
	25.	Contacto visual							X
Pontuação total ^{II}									
Classificação final ^{III}									

NÃO CLASSIFICADO

1/2

Observações:

Data: ___ / ___ / ___

O Avaliador do GTE

O Avaliado

O Avaliador DEPFORM

ⁱ O "Não Observado" aplica-se quando o formador não executa a actividade requerida, por não ser aplicável no âmbito da sessão que desenvolve, ou quando o avaliador não a observa. Neste caso não será atribuída pontuação ao(s) item(ns) correspondente(s), refazendo-se o quantitativo global dos itens a considerar na obtenção da classificação final.

ⁱⁱ A pontuação total resulta da razão entre o somatório de pontos e o total de itens avaliados.

ⁱⁱⁱ De acordo com a escala: 1 – Não satisfaz; 2 – Satisfaz; 3 – Satisfaz bem; 4 – Satisfaz plenamente.

Anexo 4 – Referencial de Avaliação do Desempenho do Formador

NÃO CLASSIFICADO

MESUP1
PARTE II (C)
ANEXO E
APÊNDICE 5

REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DO FORMADOR

Áreas de competência	Critérios de análise	Referencial			
		1 – Não satisfaz	2 – Satisfaz	3 – Satisfaz bem	4 – Satisfaz plenamente
Competências pedagógicas	1. Conceção do PGS ¹⁶	Não apresenta o PGS ou este não se revela claro, nem coerente.	No geral, o PGS apresenta-se claro, coerente, embora alguns elementos estejam omissos.	O PGS está claro, coerente, não contemplando elementos omissos, ou quando tal acontece (no máximo dois elementos) o mesmo apresenta outra informação associada relevante.	O PGS está claro, coerente, não contemplando elementos omissos, tendo ainda associado outra informação relevante (referências bibliográficas, apresentação em PowerPoint, enunciado das atividades, ...).
	2. Conceção/seleção de ajudas didáticas	Não elabora/seleciona ajudas didáticas ou elabora-as/ seleciona-as sem considerar os princípios pedagógicos e técnicos de cada suporte e os objetivos da sessão.	Elabora/seleciona ajudas didáticas em consonância com os objetivos da sessão e com os métodos pedagógicos, embora ainda não obedeça a todos os princípios pedagógicos e técnicos de cada suporte.	Elabora/seleciona ajudas didáticas, em consonância com os objetivos da sessão e com os métodos pedagógicos, aplicando os princípios pedagógicos e técnicos específicos de cada suporte.	Elabora/seleciona ajudas didáticas, em consonância com os objetivos da sessão e com os métodos pedagógicos, aplicando os princípios pedagógicos e técnicos específicos de cada suporte. As ajudas aproximam-se de modelos reais ou apresentam inovação e originalidade.
	3. Apresentação da sessão	Não apresenta a sessão ou apresenta vagamente o tema da sessão.	Apresenta o tema e a duração da sessão.	Apresenta o tema, os conteúdos e a duração da sessão.	Apresenta o tema, os conteúdos e a duração da sessão e explica o modo como se vai desenvolver a sessão.
	4. Estratégia de motivação	Não motiva ou a estratégia utilizada não está adequada aos objetivos nem à natureza dos formandos.	Motiva e a estratégia está adequada aos objetivos, embora não considere a natureza dos formandos.	Motiva e a estratégia está adequada aos objetivos e à natureza dos formandos.	Motiva e a estratégia está adequada aos objetivos e à natureza dos formandos, estimulando o seu interesse pelos conteúdos.
	5. Comunicação dos objetivos da sessão	Não comunica os objetivos ou comunica-os de forma incorreta.	Comunica os objetivos de forma vaga (em termos de fins a atingir).	Comunica os objetivos em termos de comportamentos observáveis dos formandos.	Comunica os objetivos em termos de comportamentos observáveis e apoiados em situações motivantes relacionadas com a realidade profissional dos formandos.

¹⁶ Entende-se por:

- **Clareza:** os conteúdos são apresentados de forma lógica, os pontos-chave são focados, as atividades são perceptíveis e integra todos os elementos constituintes de um Plano Guia de Sessão (tema, duração da sessão, objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos, atividades a desenvolver, recursos didáticos e a estratégia de avaliação dos formandos).
- **Coerência:** está de acordo com o documento de curso e a informação é apresentada coerentemente, estabelecendo as relações entre todos os elementos e as etapas principais da sessão.
- **Apresentação:** não tem "borrões", está limpo e não está riscado; realça informação relevante.

NÃO CLASSIFICADO

E-5-3

ORIGINAL

Áreas de competência	Critérios de análise	Referencial			
		1 – Não satisfaz	2 – Satisfaz	3 – Satisfaz bem	4 – Satisfaz plenamente
Competências pedagógicas	6. Diagnóstico / revisão dos conhecimentos anteriores	Não efetua o diagnóstico sobre o tema da sessão / não efetua a revisão dos conhecimentos anteriores.	Coloca uma questão vaga sobre o tema da sessão/faz uma revisão dos tópicos da sessão anterior.	Coloca uma questão objetiva aos formandos sobre o tema da sessão/faz uma revisão da sessão anterior (ou solicita-a).	Coloca duas ou mais questões objetivas aos formandos sobre o tema da sessão/faz uma revisão detalhada da sessão anterior (ou solicita-a comentando-a ou reformulando-a, permitindo a recuperação).
	7. Desenvolvimento de atividades	Não desenvolve atividades ou estas estão inadequadas aos objetivos e aos formandos.	Desenvolve atividades adequadas aos objetivos e aos formandos.	Desenvolve atividades adequadas, indica a sua duração e controla o tempo de realização das mesmas.	Desenvolve atividades adequadas, motivadoras (ex. apelativas, assentes na realidade dos formandos), indica a sua duração e controla sistematicamente o tempo de realização das mesmas.
	8. Utilização do PGS	Não segue o planeado no PGS ou segue-o, mas limita-se a lê-lo, mostrando-se totalmente dependente do mesmo.	Segue o planeado no PGS, mas com alguma dependência do mesmo, surgindo quebras no ritmo da sessão ou segue parte do planeado.	Segue o planeado no PGS, socorrendo-se dele apenas quando necessário e sem provocar quebras no ritmo da sessão.	Segue o planeado no PGS embora não se socorra dele, por não ser necessário, ou revela flexibilidade na sua gestão, isto é, adequa-o ao ritmo, dinâmica e desenvolvimento da sessão.
	9. Utilização de métodos e técnicas pedagógicas	Não utiliza ou utiliza inadequadamente os métodos e as técnicas pedagógicas.	Utiliza adequadamente os métodos e as técnicas pedagógicas, adaptando-os aos objetivos/conteúdos.	Utiliza adequadamente os métodos e as técnicas pedagógicas, adaptando-os aos objetivos/conteúdos e formandos.	Utiliza de forma pertinente, flexível e criativa os métodos e as técnicas pedagógicas, adaptando-os aos objetivos/conteúdos e formandos.
	10. Utilização dos recursos didáticos ¹⁷	Não utiliza recursos didáticos ou utiliza-os com muita dificuldade na sua exploração pedagógica.	Utiliza os recursos didáticos com alguma dificuldade na exploração pedagógica.	Utiliza corretamente os recursos didáticos.	Utiliza corretamente os recursos didáticos, revelando muito à-vontade na sua exploração pedagógica.
	11. Formulação de perguntas	Não formula perguntas ao longo da sessão ou formula-as descontextualizadas da sessão.	Formula perguntas contextualizadas ao longo da sessão, mas que favorecem apenas a retenção da informação (apela à memória).	Formula perguntas contextualizadas ao longo da sessão, que favorecem a retenção da informação e o raciocínio.	Formula perguntas contextualizadas ao longo da sessão e adequadas à complexidade dos conteúdos, que favorecem a retenção da informação e o raciocínio.

¹⁷ Entende-se por utilização correta quando ocorre no momento oportuno (p.ex., sem desfazamentos relativamente à exposição) e de forma adequada (p. ex., sem se colocar à frente do projetor, réplica ou simulador).

Áreas de competência	Critérios de análise		Referencial			
			1 – Não satisfaz	2 – Satisfaz	3 – Satisfaz bem	4 – Satisfaz plenamente
Competências pedagógicas	12.	Resumo da sessão	Não resume a sessão ou faz uma síntese genérica no final da sessão.	Resume a sessão no final evidenciando apenas os pontos-chave.	Resume a sessão no final evidenciando os pontos-chave e estabelece relações estruturantes entre eles.	Resume a sessão no final evidenciando os pontos-chave e estabelece relações estruturantes entre eles, a um ritmo favorável à retenção dos conhecimentos pelos formandos.
	13.	Avaliação da aprendizagem	Não avalia a aprendizagem ou efetua-a durante e/ou no fim da sessão, mas descontextualizada.	Avalia a aprendizagem durante e/ou no fim da sessão, embora não avalie todos os objetivos (abordando apenas parte dos conteúdos mais importantes neles integrados).	Avalia a aprendizagem durante e/ou no fim da sessão, avaliando todos os objetivos (abordando pelo menos os conteúdos mais importantes neles integrados).	Avalia a aprendizagem durante e/ou no fim da sessão, avaliando todos os objetivos (abordando pelo menos os conteúdos mais importantes neles integrados) e favorecendo a retenção e/ou compreensão.
Competências Técnico-Profissionais	14.	Domínio dos conteúdos	Não domina os conteúdos ou revela pouco rigor científico.	Domina parcialmente os conteúdos e revela algum rigor científico.	Domina todos os conteúdos com segurança e revela rigor científico.	Domina todos os conteúdos, com elevado rigor científico e desenvolve-os de forma personalizada e original (transfere, p.ex., os saberes para novas situações, exercícios ou casos concretos).
	15.	Sequência dos conteúdos	Apresenta os conteúdos com falhas na sua sequência lógica.	Apresenta os conteúdos numa sequência lógica, embora a transição entre os diferentes momentos da sessão (introdução, desenvolvimento e conclusão) seja pouco perceptível para os formandos.	Apresenta os conteúdos numa sequência lógica, consegue fazer a transição entre os diferentes momentos da sessão e evidencia os pontos-chave.	Apresenta os conteúdos numa sequência lógica, faz adequadamente a transição entre os diferentes momentos, evidencia pontos-chave e mantém o fio condutor quando a dinâmica da sessão o obriga a retroceder/avançar na explicitação dos conteúdos.
Competências Pessoais	16.	Autoconfiança	Mostra-se inseguro e nervoso.	Mostra-se geralmente seguro de si, mas revela alguns sinais de ansiedade.	Mostra-se seguro e calmo.	Mostra-se muito seguro de si, controla todas as suas emoções, revelando presença e confiança nas suas decisões.
	17.	Atitude perante a formação	Revela pouco ou nenhum interesse pelos conteúdos, provocando o desinteresse dos formandos.	Revela interesse pelos conteúdos, despertando algum interesse nos formandos.	Revela interesse e entusiasmo pelos conteúdos, motivando e despertando o interesse dos formandos.	Revela muito interesse e entusiasmo pelos conteúdos, motivando os formandos, e criando um clima de confiança e de participação.
	18.	Gestão do tempo	Não gere o tempo ou tem dificuldade na sua gestão.	Controla o tempo em função da duração da sessão.	Controla o tempo, tendo em conta a gestão equilibrada e ajustada aos diferentes momentos da sessão.	Controla o tempo, tendo em conta uma gestão equilibrada e ajustada aos diferentes momentos da sessão e ao estilo e ritmos dos formandos.

Áreas de competência	Critérios de análise		Referencial			
			1 – Não satisfaz	2 – Satisfaz	3 – Satisfaz bem	4 – Satisfaz plenamente
Competências Relacionais	19.	Interação com os formandos	Não interage com os formandos suscitando um clima de desinteresse.	Interage com os formandos, mas considera apenas algumas intervenções.	Interage com os formandos, considerando as suas intervenções e estimulando a participação.	Interage com os formandos, considerando e valorizando cada intervenção, criando um clima de bem-estar e confiança, favorável à compreensão mútua.
	20.	Liderança (gestão do grupo)	Revela dificuldade em fazer aceitar as suas opiniões, sugestões e regras estabelecidas e em controlar eventuais problemas na sala de formação.	Consegue que as suas opiniões, sugestões e regras sejam aceites por uma parte do grupo e os eventuais problemas que ocorrem na sala de formação são resolvidos, com alguma dificuldade.	Consegue que as suas opiniões, sugestões e regras sejam aceites pelo grupo e os eventuais problemas que ocorrem na sala de formação são resolvidos.	Consegue que as suas opiniões, sugestões e regras sejam bem aceites, os eventuais problemas, que ocorrem na sala de formação, são resolvidos com eficiência e o ambiente é propício ao espírito de grupo.
Competências de comunicação	21.	Fluência verbal e dicção ¹⁸	Tem pouca ou nenhuma fluência verbal e má dicção.	Tem fluência verbal mas apresenta algumas falhas na dicção.	Tem fluência verbal e boa dicção.	Fala fluentemente e tem excelente dicção, contribuindo para que os formandos compreendam e retenham os conteúdos.
	22.	Linguagem ¹⁹	Utiliza linguagem inadequada aos formandos e à situação.	Utiliza linguagem adequada aos formandos ou à situação.	Utiliza linguagem adequada aos formandos e à situação.	Utiliza linguagem adequada aos formandos e à situação, demonstrando flexibilidade de modo a facilitar a compreensão pelos formandos.
	23.	Volume e modulação da voz	Revela voz pouco ou nada audível ou demasiado forte e sem expressividade.	Revela volume de voz adequado, embora com pouca expressividade.	Revela volume e modulação de voz adequados e com expressividade.	Revela volume e modulação de voz adequados, com expressividade e em função dos pontos-chave da sessão.
	24.	Gestos e movimentos	Evidencia gestos e movimentos inadequados, descoordenados, excessivos ou a posição é estática.	Evidencia gestos e movimentos coordenados, embora pouco naturais.	Evidencia gestos e movimentos coordenados e naturais, de acordo com o discurso e a dinâmica da sessão.	Evidencia um controlo constante dos gestos e movimentos, revelando-se coordenados e naturais, de acordo com o discurso e a dinâmica da sessão, que facilitam a compreensão pelos formandos.
	25.	Contacto visual	No geral, não mantém contacto visual com os formandos, ou mantém contacto visual apenas com determinado(s) formando(s).	Mantém contacto visual com o grupo de formandos, embora não se aperceba das suas reações.	Mantém contacto visual equitativo com os formandos, apercebendo-se das diversas reações à sua comunicação e atuando adequadamente.	Mantém contacto visual equitativamente com os formandos, personalizando a sua exposição, apercebendo-se das diversas reações à sua comunicação e atuando adequadamente.

¹⁸ Entende-se por fluência verbal: a facilidade de expressão, o domínio na utilização da língua, a coerência e a estruturação do discurso.

¹⁹ A adequação da linguagem avalia-se face à situação e às características dos formandos (nível etário, categoria, estrato social, ...). Linguagem inadequada: demasiado familiar/demasiado cuidada/técnica...

AVALIAÇÃO DE FORMADORES
GUIÃO DE ENTREVISTA

	CATEGORIA	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES	RESPOSTAS
Sessão formativa	Desempenho do Formador	<ul style="list-style-type: none"> A apresentação foi representativa do seu desempenho habitual? Seguiu o que tinha previamente planeado? Quais os aspectos que considera terem sido mais positivos na sessão? E os menos positivos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Caso negativo, saber os motivos que afectaram o desempenho - Caso negativo, saber porque é que não cumpriu o planeado - Quanto aos aspectos menos positivos, saber como os poderá corrigir 	<ul style="list-style-type: none">
	Actuação dos formandos	<ul style="list-style-type: none"> Como sente que os formandos reagiram? Está satisfeito com os contributos e com o tipo de trabalho que realizaram? 	<ul style="list-style-type: none"> - Importante saber se conseguiu manter a motivação e captar a atenção dos formandos ao longo de toda a sessão 	<ul style="list-style-type: none">
Necessidades	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> De que recursos necessita para implementar eventuais mudanças? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos e/ou materiais 	<ul style="list-style-type: none">
	Formação	<ul style="list-style-type: none"> Para melhorar o seu desempenho considera que necessita de algum tipo de formação complementar, ou de aprofundar algum aspecto da formação que já recebeu? 	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necessidades de formação (técnica, pedagógica e complementar) 	<ul style="list-style-type: none">

Anexo 6 – Cronograma do Curso AET05

ETNA - DFTE

CRONOGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL DE FORMADORES

Código: AET05 Edição: 6º Data de início: 14/10/2020

Diretor de Curso/Coordenador Pedagógico: CTEN M Marques Araújo Data de fim: 03/11/2020

*90h
10h cada módulo*

Módulos	Nome do módulo de formação	Duração	Formadores:	SALAS
MF1	Formador, Sistemas, Contextos e Perfil	10 T	1TEN TSN-EDU Joana Nogueira	14 DFG
MF2	Simulação Pedagógica Inicial	10 T	1TEN TSN-EDU Mónica Cardoso	14 DFG
MF3	Comunicação e Dinamização de Grupos em Formação	10 T	1TEN TSN-EDU Joana Nogueira	14 DFG
MF4	Metodologias e Estratégias Pedagógicas	10 T	STEN TN (EDU) Maria Lopes	14 DFG
MF5	Operacionalização da Formação: Do Plano a Ação	10 T	STEN TN (EDU) Maria Lopes 1TEN TSN-EDU Mónica Cardoso	14 DFG
MF6	Recursos Didáticos e Multimédia	10 T	1TEN TSN-EDU Mónica Cardoso	14 DFG/2.13 GSI
MF7	Elementos Estruturais da Aprendizagem	10 T	1TEN TSN-EDU Mónica Cardoso	2.13 GSI
MF8	Avaliação da Formação e das Aprendizagens	10 T	STEN TN (EDU) Maria Lopes	14 DFG
MF9	Simulação Pedagógica Final	10 T	1TEN TSN-EDU Mónica Cardoso	14 DFG

TEMPOS	DURAÇÃO TOTAL: 90 HORAS (PARA 12 FORMANDOS)														
	14/out	15/out	16/out	19/out	20/out	21/out	22/out	23/out	26/out	27/out	28/out	29/out	30/out	02/nov	03/nov
1º TEMPO 09H45-10H35	MF1 - SM1.1 S1	MF1 - SM1.2 S1	MF2 - SPI DES	MF2 - SPI ANÁLISE	MF3 - SM3.1 S3	MF4 - SM4.1 S1	MF4 - SM4.2 S1	VF5 - SM5.1 S2	VF5 - SM5.2 S3	VF6 - SM6.2 S1	MF8 - SM8.1 S1	MF8 - SM8.2 S1	VF7 - SM7.1 S2	VF7 - SM7.2 S3	VF9 - SPF ANÁLISE
2º TEMPO 10H45-11H35	MF1 - SM1.1 S1	MF1 - SM1.2 S1	MF2 - SPI DES	MF2 - SPI ANÁLISE	MF3 - SM3.1 S3	MF4 - SM4.1 S1	VF4 - SM4.2 S1	VF5 - SM5.1 S2	VF5 - SM5.2 S3	VF6 - SM6.2 S1	MF8 - SM8.1 S1	MF8 - SM8.2 S1	VF7 - SM7.1 S2	VF7 - SM7.2 S3	VF9 - SPF ANÁLISE
3º TEMPO 11H45-12H35	MF1 - SM1.1 S2	MF1 - SM1.2 S2	MF2 - SPI DES	MF3 - SM3.1 S1	MF3 - SM3.2 S1	MF4 - SM4.1 S2	MF4 - SM4.2 S2	VF5 - SM5.2 S1	VF6 - SM6.1 S1	VF6 - SM6.2 S2	MF8 - SM8.1 S2	MF8 - SM8.2 S2	VF7 - SM7.2 S1	DES	VF9 - SPF ANÁLISE
INTERVALO PARA ALMOÇO															
4º TEMPO 13H45-14H35	MF1 - SM1.1 S2	MF1 - SM1.2 S2	MF2 - SPI ANÁLISE	MF3 - SM3.1 S1	MF3 - SM3.2 S1	MF4 - SM4.1 S2	VF4 - SM4.2 S2	VF5 - SM5.2 S1	VF6 - SM6.1 S1	VF6 - SM6.2 S2	MF8 - SM8.1 S2	MF8 - SM8.2 S2	VF7 - SM7.2 S1	DES	VF9 - SPF ANÁLISE
5º TEMPO 14H45-15H35	MF1 - SM1.1 S3	MF2 - SPI PREP	MF2 - SPI ANÁLISE	MF3 - SM3.1 S2	MF3 - SM3.2 S2	MF4 - SM4.1 S3	VF5 - SM5.1 S1	VF5 - SM5.2 S2	VF6 - SM6.1 S2	VF6 - SM6.2 S3	MF8 - SM8.1 S3	VF7 - SM7.1 S1	VF7 - SM7.2 S2	DES	DEF. PER.
6º TEMPO 15H45-16H35	MF1 - SM1.1 S3	MF2 - SPI DES	MF2 - SPI ANÁLISE	MF3 - SM3.1 S2	MF3 - SM3.2 S2	MF4 - SM4.1 S3	VF5 - SM5.1 S1	VF5 - SM5.2 S2	VF6 - SM6.1 S2	VF6 - SM6.2 S3	MF8 - SM8.1 S3	VF7 - SM7.1 S1	VF7 - SM7.2 S2	DES	DEF. PER.

LEGENDA:
 MF - MÓDULO DE FORMAÇÃO
 SM - SUB-MÓDULO
 S - SESSÃO

Apêndices

Capítulo 1 – Avaliação

“(...) a avaliação pode ser um poderoso processo ao serviço da transformação, da melhoria e do desenvolvimento da vida social, ao serviço das pessoas e das instituições.”

(Fernandes, 2011, p.85)

- Definição do conceito

O conceito de avaliação não compreende um significado consensual por todos os autores que o estudam, são várias as suas definições, os contextos onde é aplicado e os termos também associados como sinónimos da avaliação. O único consenso partilhado por todos é “que se avalia sempre com um certo propósito.” (Santos, 2019, p. 4).

A avaliação não é uma ciência exata, tem de ser rigorosa, credível e exequível para todos os intervenientes participantes no processo de avaliação. Ela não tem somente uma função de julgamento, é mais abrangente do que isso, e de acordo com Leonor Santos (2019, p. 4), “é um processo com várias etapas, não necessariamente desenvolvidas numa sequência única: planificar o que fazer e para quê; recolher informação, produzir um julgamento a partir da interpretação da informação recolhida; e agir em conformidade.”. Também Stufflebeam (1973) define a avaliação “como o processo de delimitar, obter e providenciar informação útil para ponderar possíveis decisões.” (Pinto & Santos, 2006, p. 28), fornecendo conhecimento pertinente para a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, como reitera Fernandes (2011, p. 86) “Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino.”. Outra definição surge de Ketele (1981, citado por Pinto, 2016, p. 6) como sendo o “ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão.”.

Assim, podemos concluir que todas as definições são diferentes, cada uma com a sua identidade e com os seus pontos de vista, mas todas referem o mesmo fim: tomar decisões. A avaliação serve para orientar os seus intervenientes, para dar o *feedback* mais

correto, a fim de encontrar o percurso mais justo e acertado para cada aluno. Daí, ser um processo contínuo e não se resumir a um momento só.

- Evolução do conceito

A avaliação, como atualmente existe, sofreu várias conceptualizações, mas não tem um passado tão antigo assim, segundo Pinto e Santos (2006, p. 12), “tem pouco mais de um século.”. Durante esse tempo, foram aparecendo diversas ideias sobre a avaliação, sendo as gerações de Guba e Lincoln (1989) as mais aclamadas e aceites por vários autores, ainda que possam ser mencionadas de outras maneiras. Pinto e Santos (2006, p. 12) referem essas gerações como:

- A avaliação como uma medida;
- A avaliação como uma congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos;
- A avaliação como um julgamento de especialistas;
- A avaliação como uma interação social complexa.

A primeira geração – a avaliação como medida – descreve a avaliação e a medida como sinónimos, muito devido aos testes e às escalas de medida que começaram a aparecer no início do século XX. É um processo que ocorre normalmente no final de um período escolar, recorrendo ao teste escrito para avaliar se o aluno sabe ou não a resposta sobre determinado assunto, seguindo-se depois uma classificação, um valor numérico, dando azo a “hierarquizações de excelência implícitas ou explícitas.” (Pinto & Santos, 2006, p. 17). Resumindo, e tendo por base Fernandes (2004, p. 11), nesta geração “prevalecem as funções sumativa, classificativa e seletiva da avaliação”, não havendo uma interação com os alunos, e interessando apenas os seus conhecimentos. O mesmo autor afirma ainda que as características desta geração permanecem nos sistemas educativos atuais.

Na segunda geração, Fernandes (2004, p. 11) afirma que a “grande diferença em relação à conceptualização anterior é o facto de se formularem objetivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos.”, daí ser chamada de congruência entre os objetivos e os desempenhos dos alunos. A avaliação como medida é contestada, havendo uma maior consideração pelo rigor e pela validade da mesma. A comunicação entre o aluno e o professor é fundamental, tendo o último um papel crucial na avaliação dos alunos para os ajudar a compreender as suas dificuldades e como podem melhorar o seu processo de aprendizagem (Pinto & Santos, 2006, p. 23).

Para a terceira geração, entendida como um julgamento dos especialistas, Hadji (1989, citado por Pinto & Santos, 2006, p. 29) define a avaliação como “tomar posição face ao valor de algo” e onde o avaliador é parte integrante da avaliação. Nesta geração existe um significativo desenvolvimento da avaliação, que passa a envolver não só os alunos e os professores nesse processo como os pais, os contextos de aprendizagem, a definição de critérios e outros intervenientes que contribuam para uma avaliação mais justa e compreensível.

Por último, Guba e Lincoln apresentam uma geração baseada numa interação social complexa, que descreve a avaliação um processo “feito por pessoas e para pessoas” (Pinto & Santos, 2006, p. 37). Esse processo não deixa de ter as funções propostas pelas gerações anteriores, visto que o sistema educativo também determina que a classificação e a certificação existam, mas surge uma função reguladora para equilibrar e encontrar as melhores soluções para ultrapassar as dificuldades dos alunos. A avaliação torna-se, assim, “num instrumento pessoal ao serviço das aprendizagens.” (Pinto & Santos, 2006, p. 40), para que elas possam ser desenvolvidas e melhoradas.

Resumidamente, pode afirmar-se que a avaliação tem três funções – a seleção, a certificação, e a regulação – sendo esta última a mais favorável no campo pedagógico. Cada geração surgiu consoante a evolução social da época em que se encontrava, sendo que “a emergência de uma nova ideia não anula necessariamente as que já existem.” (Pinto & Santos, 2006, p. 12), pelo contrário, aparece para corrigir alguma falha da avaliação na geração antecedente.

- Modelos de Avaliação

O facto de existirem vários modelos e teorias no domínio da avaliação demonstra a complexidade e a pluralidade do conceito, ainda que exista um denominador comum entre os autores destes modelos. São vários os ““olhares” sobre a mesma realidade” (IQF, 2006, p. 29), ainda que se possam focar nos diversos momentos avaliativos da formação ou posteriormente a isso.

Apresenta-se, então, de seguida os modelos que regem a avaliação da formação, e que se tornaram uma referência para as entidades que a ministra.

- Modelo Multinível de D. Kirkpatrick

A abordagem de Donald Kirkpatrick (1959) é “o modelo *standard* universal para avaliar a eficiência da formação.” (Duke, 2017, citado por Baraças, 2017), daí ser tão popular nas entidades formadoras. É um modelo simples, acessível e compreensível por

todos, o que facilita o processo da avaliação da formação. O autor propõe uma avaliação de 4 níveis, todos eles distintos, mas interrelacionados, que devem ser seguidos sequencialmente, iniciando no nível 1, intensificando o grau de complexidade da mudança comportamental.

Nível 1 – Reação	<ul style="list-style-type: none"> • Apurar a satisfação dos formandos; • Recolha no final da formação; • Promove a melhoria da formação; • Tem consequências significativas na aprendizagem.
Nível 2 – Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a aquisição de conhecimento ou capacidades; • Aplicado durante a formação, com metodologias que podem variar entre testes, autoavaliação, atividades em sala de aula, etc.
Nível 3 – Transferência da Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar quais os efeitos da formação no contexto de trabalho; • Exige um longo trabalho de planeamento; • Deve ser avaliado quando o formando regressar às suas funções, através de questionários, observação de desempenho, entrevistas, etc.
Nível 4 - Resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar qual o impacto da formação na organização.

Figura 1 – Modelo de Kirkpatrick

- Modelo CIRO de Warr *et al.*

O modelo desenvolvido por Peter Warr, Michael Bird e Neil Rackham, em 1970, designado de CIRO (Contextos, *Inputs*, Reação, *Outcomes*) evidencia uma avaliação mais ligada aos resultados da formação. Foca-se em quatro áreas distintas da formação, considerando também o seu “antes” e o que levou a que a intervenção formativa fosse necessária.

Contexto ou ambiente de partida da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as necessidades sentidas para existir a formação;
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as competências detidas pelos formandos e quais as que se desejam obter; • O que se pretende desenvolver na formação; • O que se pretende mudar com a formação.
<i>Inputs</i> (Entradas) a mobilizar para a intervenção formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Como se realiza o processo de seleção dos formadores; • Como se realiza o processo de seleção dos formandos; • Pretende garantir que todos os recursos (materiais, monetários, de apoio) estão disponíveis e adequados às necessidades sentidas.
Reação dos participantes à formação desenvolvida	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende verificar o grau de satisfação dos formandos;
<i>Outcomes</i> (Resultados) da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende determinar quais foram os resultados da formação e se houve alterações após a formação.

Figura 2 – Modelo Ciro (adaptado do Guia para a Avaliação da formação (2006), p. 25)

- Modelo CIPP de D. Stufflebeam

O modelo de Daniel Stufflebeam (1967, 1971, 1972) foca-se nos Contextos, *Inputs*, Processos e Produtos (CIPP) da formação, sendo uma abordagem similar à anterior, mas que emergiu no campo da Educação.

O contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as necessidades de formação/justificação de oportunidades de formação; • Quais são as características dos formandos; • Quais são os objetivos de aprendizagem; • Verificar se as necessidades sinalizadas e objetivos de aprendizagem propostos estão adequados.
Os <i>inputs</i> da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Certificar se os recursos humanos e materiais são suficientes; • Se a capacidade de resposta do sistema de formação é adequada; • Prever eventuais barreiras à execução da formação;

	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar as intervenções formativas, adequando a proposta pedagógica à sua implementação.
O processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Execução da formação; • Apurar quais os aspetos a melhorar.
Os produtos resultantes da formação	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende avaliar os resultados da formação, consoante os objetivos já definidos; • Possibilita reunir informações que possam, futuramente, melhorar as decisões tomadas.

Figura 3 – Modelo CIPP (adaptado do Guia para a Avaliação da formação (2006), p. 26)

- Abordagem com sete áreas de intervenção de Robert Brinkerhoff

Robert Brinkerhoff (1985) apresenta um modelo de avaliação com sete áreas de intervenção, com maior foco no processo que antecede a formação. É um modelo contínuo que, através de questões orientadoras, direciona os formadores a implementar uma estratégia de formação e a tomar decisões. Marques, Cruz e Guedes (1995, citado por Alves, 2009, p. 29) afirmam que o modelo não se refere só à avaliação, mas também ao próprio processo formativo.

Etapas a percorrer	Questões críticas de cada uma das etapas
Focalizar a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Que dimensões avaliar? • Qual a finalidade da avaliação? • Quem será afetado no processo de avaliação? • Que fatores poderão influenciar o processo avaliativo? • Quais são as principais questões avaliativas? • A avaliação preconizada tem potencial para ser bem sucedida?
Desenhar a estratégia avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as abordagens avaliativas disponíveis? • Que aspetos deve contemplar uma estratégia avaliativa?
Recolher a informação no terreno	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de informação deverá ser recolhida? • Quais os procedimentos a usar para a recolha? • Os instrumentos serão selecionados (de entre os disponíveis) ou construídos (como verificar

	<p>questões de validade e fidelidade dos instrumentos a aplicar)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que se pode fazer para recolher a informação desejada ao mais baixo custo?
Analisar e interpretar a informação recolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Como se pretende tratar os dados recolhidos? • Como se pretende analisar a informação? • Como se pretende interpretar os resultados obtidos?
Apresentar os resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Quem deverá receber os resultados da avaliação? • Que conteúdos deverá ter um relatório de avaliação? • Como poderão ser apresentados os relatórios de avaliação junto dos respetivos destinatários? • Como poderão os públicos destinatários dos relatórios ser ajudados na interpretação dos respetivos resultados?
Gerir o processo avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> • Quem pode gerir e acompanhar um processo de avaliação? • Como podem ser sinalizadas as responsabilidades a associar a um processo avaliativo? • Quanto custará implementar o processo de avaliação? • Como poderão ser sequenciadas e calendarizadas as atividades avaliativas? • Que tipo de obstáculos poderão surgir ao processo de avaliação?
Avaliar a avaliação (meta-avaliação)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem poderá desenvolver uma abordagem meta-avaliativa? • Que critérios/<i>standards</i> deverão ser definidos de forma a avaliar o processo avaliativo? • Como poderá ser implementado um processo meta-avaliativo?

	<ul style="list-style-type: none"> • Que procedimentos podem ser associados a um processo de meta-avaliação?
--	---

Figura 4 – Modelo de Brinkerhoff (adaptado do Guia para a Avaliação da formação (2006), p. 27)

- Modelo dos 5 níveis de J. Phillips

Este modelo proposto por Jack Phillips (1991) é idêntico ao modelo de Kirkpatrick, apenas apresenta um quinto nível intitulado de “Retorno do Investimento na Formação” (ROI). Este refere-se ao retorno monetário que os benefícios identificados previamente produzem.

Mantém-se os quatro níveis já explicados anteriormente, acrescentando no nível 1 – reação, a intenção dos formandos usarem futuramente os conhecimentos que adquirirem na formação. Os níveis devem ter uma avaliação, preferencialmente, positiva, para que o ROI tenha também um impacto positivo. Se assim não acontecer, devem ser sinalizados os pontos fracos da formação, para assim poderem ser melhorados.

- Utilization focused evaluation de M. Patton

A abordagem de Michael Patton (1978/1986/1996) denominada de “Utilization focused evaluation” salienta dois momentos essenciais da avaliação na intervenção formativa: o antes e o depois. É muito focado nos resultados, sendo esse o seu princípio fundamental, a utilidade dos resultados nos intervenientes da formação. É um modelo que não tem uma intervenção própria, ele vai sendo construído com todos os que participam na formação, sendo o avaliador um moderador neste processo de avaliação e de tomada de decisão.

- Finalidades da Avaliação

A avaliação, segundo Fernandes (2011, p. 83), tem como “propósito primordial o de ajudar os alunos a aprender.”. É um processo que está intimamente ligado com os processos de ensino e de aprendizagem, tendo um papel de regulação neles e, conseqüentemente, no percurso escolar dos alunos.

Como descrito anteriormente, a avaliação assume diversas funções, sendo a regulação a finalidade principal para o sucesso dos alunos e para a eficácia desse processo. Tendo uma vertente também muito informativa para todos os intervenientes da avaliação, proporcionar esse *feedback* é muito importante para o êxito de uma formação e/ou Educação. Como ato contínuo que é, resumir-se a um momento só, torna este processo

muito redundante e classificativo. Daí ser fundamental proporcionar uma constante noção de como decorre a aprendizagem, para que possa ser melhorada, se assim for necessário.

- Objetos a avaliar

O ato de avaliar pode abranger os mais variados objetos da formação, como o programa apresentado, as metodologias usadas e as técnicas pedagógicas aplicadas, os recursos didáticos, o formador, os formandos, a instituição que ministra a formação, os resultados, e até a própria avaliação.

Existem diversos momentos de avaliação que podem ocorrer numa formação, mas todos eles contribuem para a melhoria de aspetos que possam não estar tão bem conseguidos, proporcionando uma formação mais completa e rigorosa, e contribuindo para o bem-estar das pessoas, das organizações e da própria sociedade.

Capítulo 2 – Avaliação das Aprendizagens

“(..) a avaliação contribui para que todos os alunos aprendam melhor e com mais profundidade.” (Fernandes, 2011, p. 98)

A avaliação para as aprendizagens, no senso comum conhecida erroneamente como avaliação das aprendizagens, pretende determinar como aprendem os alunos. Idealmente seria através de uma avaliação centrada neles e na regulação dos seus conhecimentos, mas na realidade tal ainda não acontece com tanta frequência. Como Fernandes (2008, p. 352) afirma “essencial é compreender os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos”, para que sejam mais autónomos nas suas aprendizagens e no desenvolvimento das suas competências. Os processos de aprendizagem devem ser valorizados e preferenciais, pois contribuem para a recolha de informação necessária para perspetivar os passos futuros e, conseqüentemente, tomar decisões.

Como tantas vezes já mencionado, a avaliação tem um propósito único: melhorar as aprendizagens dos alunos, adaptando o que for necessário para a sua progressão, daí a existência de vários instrumentos, técnicas e tipos de avaliação, como está explícito posteriormente.

- **Tipo** (quanto ao momento)

Esta avaliação deve ocorrer em três momentos distintos, mas interdependentes:

- Avaliação **Diagnóstica**: é uma avaliação que decorre **no início** do processo de ensino e de aprendizagem, permitindo obter informações sobre os conhecimentos e as competências que os formandos detêm. Assim, é possível elaborar um perfil do aluno para, posteriormente, ser orientado o mais corretamente possível. Também pode ter uma função prognóstica, ou seja, avaliar em que nível o aluno deve ser colocado.

- Avaliação **Formativa**: é uma avaliação que **ocorre durante** o processo de ensino e aprendizagem, para o ajustar e adequar ao aluno e aos objetivos de aprendizagem fixados, se assim for necessário. Deve ser contínua e interativa, proporcionando um *feedback* relevante e uma boa comunicação entre os intervenientes, o que contribui para a melhoria das aprendizagens do aluno.

- Avaliação **Sumativa**: é uma avaliação que **acontece num momento específico**, nomeadamente no fim de um período letivo ou de um curso, tendo uma função **muito classificativa**. Permite um balanço geral sobre o que o aluno sabe fazer ou não,

resumindo as suas aprendizagens, e não fornece apoio nem orientações sobre os processos, apenas se foca nos resultados, nos produtos.

- Natureza

A natureza da avaliação pode ser distinguida entre **normativa** e **criterial**.

Avaliação Normativa	Avaliação Criterial
<ul style="list-style-type: none"> • São estabelecidas normas para comparar as aprendizagens e as competências de cada aluno com os outros, e com a norma definida; • Baseia-se na atribuição de classificações para comparar os alunos entre si; • Destina-se a selecionar e hierarquizar os alunos; • Realça a avaliação como medida, recorrendo a instrumentos que medem o que os alunos sabem e são capazes de fazer; • Acentua as diferenças entre as aprendizagens dos alunos e observa-se uma atitude competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • São estabelecidos critérios que compõem um referencial sobre o que é necessário avaliar e aprender; • As aprendizagens e competências dos alunos são verificadas segundo esses critérios para que eles possam saber em que situação se encontram relativamente aos objetivos de aprendizagem; • Os critérios são vistos como uma fonte de informação importante para os processos de ensino e de aprendizagem, tendo uma função reguladora; • Os alunos melhoram as suas aprendizagens, nomeadamente, os que têm mais dificuldades.

Figura 5 – Quadro síntese da avaliação normativa e criterial (adaptado do Texto de Apoio dos Critérios de Avaliação (2020), p. 11)

- Indicadores e Critérios

Para avaliar as aprendizagens dos alunos com justiça e clareza é necessário estabelecer critérios de avaliação e, conseqüentemente, indicadores. Pode definir-se o conceito de critério como sendo um “princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar” (Pacheco, 2002, citado por Cid & Fialho, 2011, p. 117) ou ainda como uma “caraterística ou propriedade de um objeto que permite atribuir-lhe um juízo de valor” (Hadji, 1994, citado por Cid & Fialho, 2011, p. 117). Assim, é fundamental que os critérios sejam

compreensíveis para todos os intervenientes da avaliação, mas especialmente, para os alunos.

E como para falar de critérios é preciso falar também de indicadores, eles são apresentados como sendo “a concretização de um critério.” (Serpa, 2010, citado por Cid & Fialho, 2011, p. 117), porque possibilitam a concessão de um conjunto de dados que torna explícito cada categoria de critérios (Alves, 2004, p. 97). São ambos conceitos indissociáveis presentes no processo avaliativo, que o tornam mais sério e minucioso.

Podemos tomar como exemplo:

Critério: a assiduidade em determinada formação

Indicador: o número de faltas justificadas e/ou injustificadas

- Características Técnicas da Avaliação

A avaliação, independentemente do seu objetivo, tem que ser íntegra e correta, atendendo a certas características, nomeadamente: a fiabilidade, a validade, a objetividade e a praticabilidade.

A **fiabilidade**, de acordo com Anne Anastasi (1977, citado por Daniel, Silva & Ferreira, 2015, p. 130) refere-se “à consistência de resultados obtidos pelos mesmos indivíduos em diferentes oportunidades ou com diferentes conjuntos de itens equivalentes.”. Resumindo, recorre-se à reprodutibilidade dos resultados para saber se são fiáveis e precisos.

A **validade**, segundo McNamara (2000, citado por Toffoli, Andrade, Borna & Quevedo-Camargo, 2016, p. 354), caracteriza-se como “uma avaliação da própria avaliação”. Posto isto, pode afirmar-se que possibilita a verificação da eficácia e eficiência do processo avaliativo, bem como a sua veracidade.

A **objetividade** é uma característica reguladora da avaliação e é importante para manter o rigor e a transparência que este processo requer. Para a avaliação ser mais objetiva é necessário esclarecer como é que ela é efetuada, de modo a ser detalhada, debatida e analisada pelos seus intervenientes, como afirma Alves (2004, p. 95) “passada pelo crivo crítico de todos a quem afeta.”.

Por último, a **praticabilidade** diz respeito à capacidade de a avaliação ser posta em prática, de ser viável e possível de executar (Monteiro & Santos, 1999, citado por Moreira, 2017, p. 34).

- Subjetividade da Avaliação

Sendo a subjetividade um obstáculo ao processo de avaliação e afetando a sua credibilidade é fundamental que se identifiquem as situações mais frequentes, e são elas⁴:

- **Ausência de critérios comuns** – deve-se ao facto de não existirem objetivos de formação e de a avaliação não verificar esses mesmos objetivos. Não há um consenso entre os avaliadores, e cada um usa o seu critério pessoal, pelo que devia ser ao contrário, existir uma partilha de opiniões e de pontos de vista;
- **Infidelidade do mesmo avaliador** – o mesmo avaliador pode ter diferentes maneiras de avaliar, dependendo muito de fatores psicológicos pessoais, como o estado de saúde, o humor, o cansaço, o grau de exigência, etc.;
- **Efeito de informação prévia** – o avaliador possuir informações sobre o formando pode influenciar a sua avaliação, por exemplo sobre as suas capacidades, o seu comportamento ou até a sua dedicação;
- **Efeito da ordem de avaliação** – o facto de as avaliações se realizarem tendo em conta a prova antecedente pode prejudicar um formando (ex: se for um aluno “bom” e de seguida um “mau”);
- **Estereotipia** – o avaliador não reconhecer a evolução do formando e avaliá-lo sempre da mesma forma, estereotipando os alunos “bons” sempre como “bom” e os alunos “maus” sempre como “mau”;
- **Efeito de Halo** – o preconceito do avaliador sobre um formando construído através de um perfil antecipado consoante a sua maneira de vestir, a sua religião, a sua voz, etc.

- Técnicas de avaliação

As técnicas de avaliação são escolhidas tendo em conta aquilo que se pretende medir, elas são o procedimento para a eficácia da avaliação, e podem ser:

- **Observação** – é uma técnica muito usada, pela sua facilidade e praticabilidade, pois permite obter os dados em tempo real, tornando-os mais fidedignos. Tem como senão o tempo, demora muito, visto que só avalia um formando de cada vez;

⁴ Retirado de https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/50725/mod_scorm/content/0/ana03/05ana03.htm.

- **Formulação de perguntas** – são vários os instrumentos para esta técnica, daí existirem múltiplas características. São de fácil aplicação, e fornecem informação sobre o grau de conhecimento dos formandos, mas tendo em atenção que é extremamente demorado elaborar qualquer tipo de questão, para cumprir o rigor e a exigência que este processo requer;
- **Medição** – tal como já acontece na observação, tem a possibilidade de se recolher os dados no momento presente, mas também só é viável avaliando um formando de cada vez.

- Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação permitem registar informações sobre o formando e acompanhar as suas conseqüentes alterações ao longo da formação. Para cada técnica existe uma panóplia de instrumentos, e consoante os contextos em que serão aplicados, é preciso ter em atenção os alunos e as suas características. O ideal é a aplicação de diversos instrumentos para avaliar as mais variadas competências e, com isso, não prejudicar os alunos, pelo contrário, potenciar todas as suas capacidades.

Técnicas	Instrumentos de Avaliação
Observação	Fichas de observação; Grelhas de observação; Listas de verificação;
Formulação de perguntas	Testes escritos; Questões de seleção; Questões de verdadeiro e falso; Questões para completar; Questões de escolha múltipla; Questões de correspondência;
Medição	Fichas de avaliação quantitativa e/ou qualitativa; Relógio; Cronómetro; Parquímetro.

- Características dos Instrumentos de Avaliação⁵

Das mais diversas técnicas existentes na avaliação, a formulação de perguntas é, sem dúvida, a mais utilizada. São vários os instrumentos que abrange, nomeadamente sob a forma de testes. Estes podem ser escritos, que incluem os testes de ensaio (abrange os de resposta livre ou de resposta orientada) e os testes de objetivos (abrange os de resposta curta); podem ser práticos, onde se inserem os de produto (só o produto final é alvo da avaliação) ou os de procedimento (é avaliado todo o processo até chegar ao produto final); podem ser orais, estruturados ou não, e podem ser mistos, havendo uma combinação de perguntas. De seguida, apresentam-se as características, exemplos e as vantagens e desvantagens das mais variadas formas de formulação de perguntas.

- Resposta curta
 - a) O aluno enuncia (**resposta curta**) OU completa a resposta (**completação**) – É elaborada uma pergunta, normalmente pouco extensa, e espera-se que o aluno responda de forma direta, ou então é formulada uma frase com um espaço em branco para a resposta do aluno, respetivamente.

Exemplo:

Tipo resposta curta: Quem descobriu o caminho marítimo para a Índia?

Tipo de completção: O caminho marítimo para a Índia foi descoberto por

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">- Fácil e rápida elaboração;- Testar comportamentos ao nível do conhecimento e memorização de informação;- Testagem de múltiplos objetivos no mesmo teste.	<ul style="list-style-type: none">- Não avaliam aprendizagens muito complexas;- Pode gerar enviesamentos na avaliação.

⁵ Adaptado da obra “Avaliação da Aprendizagem” de Lucie Carrilho Ribeiro

b) O aluno seleciona a resposta

- (i) Identifica a alternativa válida (**verdadeira-falsa**) – É formulada uma frase afirmativa (as negativas são de evitar) para o aluno assinalar como sendo “verdadeira” ou “falsa”.

Exemplo:

Indica se a seguinte frase é verdadeira ou falsa, com um “V” ou um “F”, respetivamente.

O caminho marítimo para a Índia foi descoberto por Vasco da Gama.

Vantagens	Desvantagens
- Fácil e rápida elaboração; - Facilmente entendidas pelos alunos.	- Não avaliam aprendizagens muito complexas; - Usadas mais para fins formativos; - Elevada probabilidade de ser respondida ao acaso.

- (ii) Associa pares (**associação ou combinação**) – A pergunta é apresentada sob um conjunto de elementos organizados em duas colunas paralelas, estando interrelacionadas. A coluna da esquerda é denominada de “premissas” e a coluna da direita de “respostas”.

Exemplo:

Para cada obra da coluna A procura, na coluna B, o respetivo autor. Escreve ao lado de cada obra a letra correspondente ao seu autor.

Coluna A

- _____ Amor de Perdição
_____ Os Maias
_____ Memorial do Convento
_____ Livro do Desassossego

Coluna B

- A. Eça de Queirós
B. Miguel Sousa Tavares
C. José Saramago
D. Fernando Pessoa
E. Camilo Castelo Branco
F. Aquilino Ribeiro
G. Miguel Torga

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Fácil elaboração; - Avalia, num só item, um conjunto de aprendizagens relativas a elementos relacionados entre si; - Estando bem construído, o aluno não “adivinha” a resposta, visto ter várias combinações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não avalia aprendizagens muito complexas; - Só podem ser usadas com conjuntos de elementos homogéneos, constituindo o item um todo relativo à mesma matéria.

(iii) Escolhe de entre alternativas múltiplas (**escolha múltipla**) – É apresentada a pergunta, seguida de uma lista de possíveis respostas. Nessa lista, apenas uma é a resposta correta, e é pedido ao aluno que a assinale. São várias as formas como se pode construir estas questões, mas tem de ter sempre só uma resposta certa.

Exemplo:

Assinala com um círculo à volta da letra a resposta correta à seguinte pergunta:

Quem descobriu o caminho marítimo para a Índia?

- A. Gil Eanes
- B. Bartolomeu Dias
- C. Vasco da Gama
- D. Pedro Álvares Cabral

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Permite avaliar aprendizagens complexas; - Instrumento ideal para a avaliação diagnóstica e para a formativa; - Permite recolher a informação que o professor pretende, visto não existir deturpações na resposta; - Facilmente compreendida por todos; - Avaliação simples e rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> - A construção das possíveis respostas consome muito tempo.

- Resposta longa
 - c) O aluno organiza a resposta dentro de limitações estabelecidas (**resposta orientada**) OU organiza-a livremente (**resposta livre**) – A pergunta apresenta um tema para o aluno responder consoante as orientações dadas ou para responder livremente e estruturar a sua resposta como bem entender, respetivamente. Devem ser sempre referidos os critérios de avaliação da resposta.

Exemplo:

Tipo resposta orientada: Num texto até 3000 palavras, inclusive, descreve a era dos Descobrimentos, mencionando:

- As principais viagens e os seus navegadores;
- O impacto destas viagens para Portugal.

(A resposta será avaliada com base nos seguintes critérios: a identificação de, pelo menos, 3 viagens; a alusão a, pelo menos, 3 navegadores portugueses; mencionar, no mínimo, duas argumentos sobre a importância dos Descobrimentos; e, por fim, a organização da resposta.)

Tipo resposta livre: Expõe as principais críticas que Eça de Queirós apresenta na obra “Os Maias”.

(A resposta será avaliada com base nos seguintes critérios: o número de críticas apresentadas; os argumentos que fundamentam essas críticas; e a veracidade dessas críticas.)

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Permite avaliar aprendizagens complexas; - Rápida elaboração; - Permite avaliar a capacidade de expressão escrita; - (Resposta livre): possibilidade de estruturar a resposta como pretender; - (Resposta orientada): direciona o aluno em determinado sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discrepâncias nas classificações; - Consomem muito tempo de análise; - Impossível de aplicar em grandes grupos; - Não pode avaliar largos segmentos da matéria.

- Regras para a conceção dos Instrumentos⁶

Dentro dos vários instrumentos existentes na técnica de formulação de perguntas, são inúmeras as maneiras de como elas se podem colocar, daí ser necessário ter um guia orientador de algumas regras e de como devem ser elaborados os vários itens.

Os próximos quatro itens permitem uma orientação mais precisa sobre como **elaborar testes de objetivos**. Esses testes são normalmente de resposta rápida e de fácil correção, contudo limitam a criatividade e a liberdade de expressão do formando.

• Itens de Resposta Curta e Completação

1. É preferível a pergunta direta do que a frase para completar.
2. A pergunta deve ter uma única resposta, direta e simples.
3. Se a questão se relacionar com unidades, deve ser mencionado em que termos deve ser dada a resposta.
4. Nas frases de completar, os espaços em branco devem ser para respostas relevantes, e não algo sem interesse.
5. O comprimento dos espaços em branco não deve ser um indicador de resposta.
6. Uma frase não deve conter muitos espaços em branco.
7. Devem ser evitados os pronomes ou determinantes (ex. o, a, um, uma, etc.) que forneçam dicas para a resposta.
8. Nas perguntas para completar, não é aconselhável o uso de frases retiradas do manual escolar.

⁶ Retirado da obra “Avaliação da Aprendizagem” de Lucie Carrilho Ribeiro

9. Nas perguntas de resposta curta, a correção torna-se mais fácil se os espaços para as respostas estiverem à direita da pergunta.

10. Cada item deve ser independente dos restantes.

- **Itens de Verdadeiro-Falso**

1. Cada item deve conter uma única afirmação.
2. Evitar afirmações demasiado genéricas (ex. sempre, nunca, todos, etc.).
3. Evitar expressões ambíguas (ex. muitos, alguns, novo, velho, etc.).
4. Não devem ser usadas frases negativas nem duplas negativas.
5. Não tem interesse afirmações irrelevantes.
6. Citar a fonte sempre que a frase expressar uma opinião.
7. As afirmações, tanto as verdadeiras como as falsas, devem ter extensões aproximadas.
8. No mesmo teste, o número de itens verdadeiros e falsos deve ser aproximadamente o mesmo.

- **Itens de Associação ou Combinação**

1. Cada pergunta deve ser formada por elementos homogéneos.
2. As colunas devem conter elementos em número desigual.
3. Em ambas as colunas, os enunciados devem ser curtos e breves.
4. As afirmações da coluna da esquerda não devem fornecer informações sobre a resposta.
5. A coluna que contém as respostas deve apresentar uma certa ordem (ex. alfabética, numérica, temporal, etc.).
6. As instruções dadas ao aluno devem sempre indicar o modo de resposta.
7. Um item de associação deve aparecer todo na mesma página.

- **Itens de Escolha Múltipla**

1. O tronco da pergunta deve constituir um enunciado com sentido, no qual a questão a responder é exposta claramente.
2. O tronco da pergunta deve apresentar um enunciado económico, não contendo informações irrelevantes.
3. O máximo de informação deve ir para o tronco, sendo as alternativas de resposta o mais simples possível.
4. Cada item deve conter uma só resposta correta.

5. O enunciado do tronco e das alternativas devem ser gramaticalmente consistentes.
6. Todas as alternativas de resposta devem ser plausíveis.
7. São de evitar associações verbais entre o tronco da pergunta e as alternativas.
8. As alternativas de resposta devem ser distintas, sem dar lugar a sobreposições.
9. Os enunciados afirmativos são preferíveis aos negativos.
10. A linguagem dos itens deve ser simples e acessível.
11. A posição da alternativa falsa deve ser determinada aleatoriamente.
12. Deve evitar-se o uso de alternativas como “todas as respostas são corretas” ou “nenhuma está correta.”.
13. Evitar, nas alternativas falsas, termos demasiado inclusivos (ex. sempre, nunca, todos, nenhum, etc.).
14. As alternativas de resposta não devem representar opiniões.
15. Numa sequência de itens, cada um deles deve ser independente dos restantes.

Os itens seguintes são um contributo para a **elaboração de testes de ensaio**, ou seja, os testes que avaliam conteúdos do domínio cognitivo, algumas aprendizagens mais complexas, mas que permitem ao formando uma maior liberdade de expressão, segundo algumas indicações.

- **Itens de Resposta Livre e Resposta Orientada**

1. O enunciado da pergunta deve ser claro, permitindo ao aluno entender o que se pretende.
2. Os critérios de avaliação da resposta devem ser sempre explicitados.
3. A pergunta deve ser formulada de modo a obter respostas que incidam sobre a aprendizagem a avaliar.
4. Perguntas com respostas relativamente breves permitem a avaliação de mais aptidões no mesmo teste.
5. Os pesos atribuídos às respostas devem ser indicados.
6. Deve evitar-se a utilização de perguntas alternativas em que o aluno opta por uma delas.

- Normas de Avaliação das Aprendizagens

O Sistema de Formação Profissional da Marinha prevê que os formandos sejam avaliados nas suas atitudes, nos seus conhecimentos e nas competências que desenvolveram. Segundo a OP de abril de 2019, que determina as Normas relativas à Avaliação da Aprendizagem dos Formandos no SFPM, a classificação dos formandos tem de ser conforme a estrutura curricular e com a aplicação de um ou mais instrumentos de avaliação, expressa numa escala de 0 a 20 valores.

Os critérios de aprovação de cada módulo, submódulo ou unidade de formação, bem como os respetivos coeficientes (representados de 1 a 3, e que traduzem o peso relativo na classificação final) são atribuídos consoante a criticidade, o número de tempos atribuídos e a dificuldade e importância dos conteúdos.

A classificação final do curso é calculada com base nas classificações de cada fase curricular, dos módulos, das unidades de formação e, nalguns casos específicos, das provas de aptidão, tendo em conta os respetivos pesos, e com arredondamento às centésimas. Esta classificação encontra-se na pauta final do curso, sendo que nos cursos de formação contínua é referida ao critério “Habilitado/Não Habilitado”.

As normas de aproveitamento especificam quais os mínimos para a satisfação dos objetivos de formação, expressas num valor ou num nível em relação ao qual os formandos serão considerados aprovados.

Por outro lado, são aplicados os critérios de reprovação se o formando não atingir os objetivos definidos num módulo, submódulo ou unidade de formação considerados críticos; ou então em dois ou mais módulos, submódulos ou unidades de formação considerados não críticos. Já os critérios de exclusão dizem respeito à falta de qualidades militares do ponto de vista disciplinar, atingir em faltas um número igual ou superior a 15% dos tempos previstos no plano de curso, ou ainda se cessar a prestação de serviços em regime de contrato, passar à reserva ou a desistir do curso.

- Escalas de Classificação

As escalas de classificação servem para “qualificar ou medir o desempenho escolar” (Caleiro, 2012, p. 2), existindo uma enorme diversidade sobre elas e sobre a forma como se constroem, também devido aos critérios de avaliação estabelecidos para cada módulo, submódulo ou unidade de formação.

No contexto da formação profissional, como afirma Rodrigues e Ferrão (2006, p. 210), “as escalas mais utilizadas são as numéricas e as descritivas.”. A escala numérica é

expressa através de um número, normalmente entre 0 e 5, ou 0 e 20, podendo também ser percentual e aí ser de 0 a 100%.

As escalas descritivas representam uma avaliação mais detalhada, geralmente usando afirmações como “nunca”; “por vezes”; “quase sempre”; “sempre”. Torna-se mais difícil de construir, mas permite uma percepção mais exata dos acontecimentos.

Capítulo 3 – Avaliação da Formação

“A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderoso processo que serve para ensinar e aprender melhor. Um processo que serve para transformar e melhorar a atual realidade da maioria dos sistemas educativos.”

(Fernandes, 2005, p.77)

- Princípios e Métodos de Avaliação da Formação

Para começar, a avaliação da formação ocorre, dado que é um requisito obrigatório do processo de certificação por parte da entidade certificadora. Claro que, esta avaliação contribui para determinar se conseguiu dar resposta às necessidades dos formandos e se foi ao encontro do que estava previamente planeado. Assim sendo, é extremamente conveniente que seja feita para apurar os pontos fracos, e poder solucioná-los futuramente, mas também otimizar os pontos fortes.

Portanto, para se proporcionar a avaliação da formação é necessário recorrer a algum dos modelos já apresentados no capítulo 1 do presente Manual. E de acordo com os modelos existentes, é possível afirmar que o modelo de Donald Kirkpatrick e o modelo de Jack Phillips são os mais implementados nas organizações que pretendam verificar o impacto da sua formação.

No modelo de D. Kirkpatrick, já sabemos que existem quatro níveis sequenciais – reação, aprendizagem, transferência da formação, resultados – mas é nos dois últimos que se foca a avaliação da formação. O nível 3 – transferência da formação, pretende apurar quais são as alterações que surgiram com a formação. Se o formando alterou os seus comportamentos, adotou as competências adquiridas, etc. No nível 4 – resultados, importa saber quais foram os resultados obtidos pela organização no período pós formação. Ora, no modelo de Jack Phillips, denominado de ROI (Retorno do Investimento na Formação) constata-se que é idêntico ao do Kirkpatrick, apenas com o acrescento de um nível, o ROI, que determina qual foi o retorno financeiro para a organização, ao comparar com o investimento que foi feito na formação (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas, 2016, p. 9).

Para concluir, o ato de avaliar já é, por si só, complexo, e sendo uma avaliação à própria formação torna-se ainda mais, visto que como afirma Barbier (1985, citado por Coelho, 2019, p. 13) esta avaliação pode conter um lado positivo, e um lado negativo. Se

por um lado está “o progresso, a mudança, a adaptação, a racionalização”, por outro há a “repressão, seleção, sanção, controlo”, respetivamente. A avaliação não reúne muito consenso, e não é, de todo, linear, mas contribui para o sucesso da formação e para uma maior eficiência da mesma.

- Avaliação da Qualidade da Formação

O conceito de qualidade tem sofrido várias alterações ao longo do tempo, se antes estava mais associado a produtos e à sua confeção, atualmente “fala-se de qualidade dos serviços, de qualidade dos produtos, de qualidade do ensino, de qualidade de vida, até da qualidade do próprio ar que respiramos (...)” (Morgado, 2016, citado por Coelho, 2019, p. 29). Tornou-se num conceito pouco consistente, e difícil de avaliar, mas que se pode adequar a múltiplas situações.

Conforme salienta Coelho (2019, p. 30), “A avaliação da qualidade tem como objetivo e/ou finalidade medir, quantificar ou verificar a qualidade de um produto ou serviço prestado por uma empresa.”, tendo como propósito a melhoria dessa mesma qualidade, para consequentemente melhorar a vida das pessoas, da empresa, da sociedade no geral.

No contexto real do Sistema de Formação Profissional da Marinha, segundo a MESUP Parte 1 (C) (2016, p. 3.1) “o conceito de qualidade reporta-se à pertinência e adequação dos resultados produzidos, assim como à coerência e exatidão dos procedimentos desenvolvidos. Deste modo, diz-se que um sistema de formação tem qualidade quando é eficiente e a sua eficiência é comprovada.”. De acordo com o mesmo Manual, uma ação de formação assegura a sua qualidade quando cumpre determinados requisitos, sendo eles os indicadores de qualidade da formação, que deve ser exímia, garantindo “as qualificações e competências individuais necessárias ao cabal cumprimento da missão da Marinha.”. (MESUP Parte 1 (C) (2016, p. 3.2))

Para garantir a qualidade do SFPM, a Direção de Formação (DF) prepara uma auditoria que, segundo a MESUP Parte 2 (C) (2016, p. 13.1), “surge como um domínio essencial à garantia e à melhoria da qualidade do processo formativo. Permite identificar fragilidades e potencialidades ao nível dos domínios do planeamento, organização, execução e avaliação das atividades desenvolvidas pelas entidades formadoras.”. É um processo que ocorre anualmente nas variadas Escolas e Centros de Formação do SFPM, consoante as que estiverem calendarizadas, permitindo uma melhoria contínua e um

acompanhamento do processo formativo. São avaliados diversos parâmetros, nomeadamente: o planeamento da formação, as infraestruturas, os equipamentos, os recursos humanos, os recursos didáticos, os materiais, etc. Assim, através deste processo é possível reforçar a qualidade da formação e garantir a eficácia e a eficiência da mesma.

- Impacto da Formação e Inserção no Mercado de Trabalho

A avaliação da formação, de acordo com a Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas (2016, p. 7), é definida como “um processo sistemático de recolha de dados relevantes para aferir da qualidade da formação, da sua efetividade e das condições propícias ou inibidoras da transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho.”. Posto isto, é correto afirmar que o processo de avaliação se desenrola em quatro fases, conforme é possível constatar na figura abaixo.

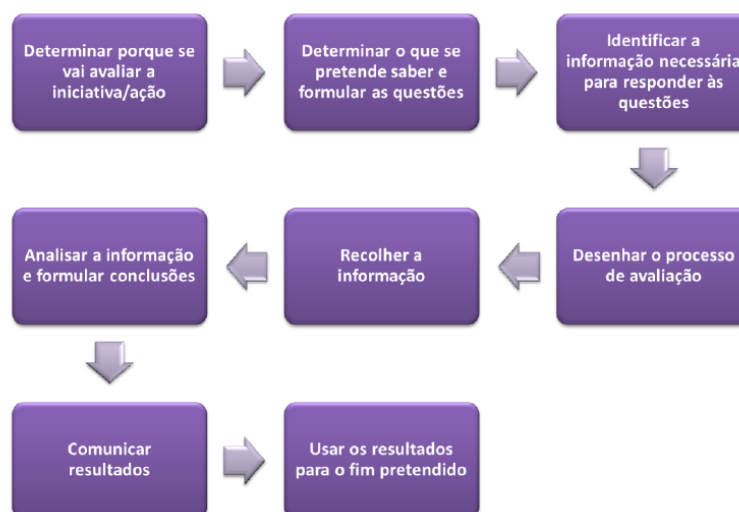


Figura 1. Processo de Avaliação (retirado da Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas, 2016, p. 8)

Como é possível observar, existe uma progressão de fase para fase, com várias etapas. A primeira fase, é o planeamento, determinar qual é o fim último da avaliação e como avaliar, integrando então as etapas “determinar porque se vai avaliar a iniciativa/ação”, “determinar o que se pretende saber e formular as questões”, “identificar a informação necessária para responder às questões” e “desenhar o processo de avaliação”; a fase seguinte refere-se à recolha de dados, como também está explanado na figura, logo a seguir às etapas do planeamento. Segue-se a fase da análise de dados, onde também se começam a formular conclusões, para serem apresentadas posteriormente na

última fase, que se denomina de comunicação dos resultados. Esses resultados são úteis para ultimar a avaliação da formação e tomar decisões importantes sobre o modo como ela se desenvolve, propondo ajustes, se assim for necessário.

Todo este processo de avaliação do impacto da formação ainda não acontece com muita frequência, devido à sua complexidade em especificar quais os efeitos da formação na modificação de comportamentos dos trabalhadores, mas também em avaliar como é que a própria organização tira vantagens da formação. Com isso surgem outros problemas, ao nível da participação dos vários sujeitos pertencentes à organização na conceção e implementação do processo avaliativo, e o facto de esta avaliação, quando aplicada, ser apenas no fim da formação. São alguns entraves que podem ser ultrapassados, conseguindo com que tanto os formandos e a organização beneficiem da formação, e que esta seja aplicada posteriormente no contexto real de trabalho, porque é esse o seu propósito.

- Papéis e Intervenientes no Processo de Avaliação

O processo de avaliação é exigente e requer elementos capazes de o implementar eficazmente, garantindo toda a veracidade e qualidade necessárias. O formador tem um papel central neste processo e segundo Viveiros (2007, p. 6) é das suas responsabilidades “a verificação e avaliação do conhecimento e competências; a organização e o planeamento da formação; o ensino de novos conhecimentos e práticas de trabalho; a avaliação do progresso da aprendizagem.”.

O papel do formador é muito importante em todas as fases do ciclo formativo, e na avaliação não é diferente. É ele que a planeia, que define as técnicas e os instrumentos a usar, que os elabora, e ainda, que os aplica e, posteriormente, também avalia. Ora, na avaliação da formação tem uma função igualmente relevante. No contexto do Sistema de Formação Profissional da Marinha, no fim de cada ação de formação, os formadores respondem a um opinograma, que se centra no planeamento e na execução da formação, nos recursos utilizados e numa apreciação global à formação, conforme mostra o Anexo 1. Também é aplicado um questionário semelhante, com os mesmos parâmetros a serem avaliados, aos formandos. Eles são os intervenientes principais na avaliação, visto que ela incide sobre eles e os seus conhecimentos, mas na avaliação da formação também são fulcrais, já que a opinião deles é fundamental para diagnosticar alguma falha, saber o que melhorar, mas também conhecer o que gostaram, e o que correu bem (Anexo 2).

As respostas de ambos os questionários são analisadas e descritas no Relatório de Avaliação Interna (RAI), elaborado pelo Diretor de Curso, juntamente com outras informações pertinentes que pretendem aferir a qualidade da formação, e posteriormente segue para a Direção de Formação (DF) para conceder um parecer sobre o mesmo.

- Formador e Tutor: competências em comum

Para definir o papel do formador é preciso ter em conta o escrito no Decreto Regulamentar n.º 66/94, artigo 2.º, onde está estabelecido que é “o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional.”. Também no mesmo artigo é referido que o formador tem outras designações, nomeadamente, “instrutor, monitor, animador e tutor de formação”, não havendo até então distinções sobre os perfis profissionais dos mesmos.

Com a chegada do Decreto-Lei n.º 205/96, artigo 6.º, alínea c), o tutor passou a ser definido como “aquele que assegura funções pedagógicas em relação direta com um ou mais formandos, acompanhando e orientando as atividades de formação realizadas em situação de trabalho”. Assim, consegue-se entender a real diferença entre o tutor e o formador, e apesar de serem designações diferentes, têm ambos um único propósito: instruir. Essa é a finalidade central das suas atividades profissionais - desenvolver competências nos seus alunos, fomentar as suas capacidades e ampliar os seus conhecimentos, contribuindo tudo para a incessante construção do aprendiz.

Segundo Almeida (2011, p. 27), tanto o formador como o tutor devem ter competências ao nível: dos conhecimentos teóricos para o desempenho das suas funções; da aplicação desses mesmos saberes; e de saberes mais ligados às características pessoais. No que concerne à fase dos conhecimentos teóricos, é crucial o formador/tutor dominar a matéria e saber o que está a transmitir, as informações têm de ser verídicas e quando questionado, é importante esclarecer as dúvidas dos formandos. Nas competências mais ligadas à aplicação dos saberes, o “saber-fazer”, o formador deve saber como planear e organizar a sua sessão, para então aplicar os seus conhecimentos. É indispensável que nesse planeamento, o formador prepare a sua sessão consoante o público-alvo que terá, para assim ter uma formação de qualidade e eficiente. Por último, as competências pessoais, “saber-ser”, prendem-se com a postura, a comunicação e as atitudes do

formador perante os seus alunos. São competências fulcrais para uma boa formação, devendo ter sempre em conta a diversidade dos seus formandos e que não aprendem todos ao mesmo ritmo, não são todos iguais e compreender isso para assim os ajudar é a sua função.

Com isto, conclui-se que as competências do formador abrangem todas as áreas do seu ser, desde as profissionais até às pessoais, visto que está a lidar com pessoas, e só isso já torna a sua função complexa, mas ao mesmo tempo, gratificante ao saber que contribuiu para o crescimento de alguém.

- Técnicas e Instrumentos de recolha de informação

Como também a avaliação das aprendizagens (Capítulo 2) tem as suas técnicas e os seus instrumentos de avaliação, também a avaliação da formação dispõe das suas. Consoante a avaliação que se pretende fazer, são selecionadas as técnicas e os instrumentos de recolha de informação. Além disso, não é imperativo que se use apenas uma, haver uma combinação ou triangulação das mesmas pode ser vantajoso e conveniente para assegurar a autenticidade do processo.

- **Testes de conhecimentos ou de performance:** instrumento criado para “medir conhecimentos, capacidades, aptidões ou outras características” (McMillan & Schumacher, 1989, citado por Lima, Vieira, & Oliveira, 2007, p. 78), possibilitando a classificação dos alunos, e a sua hierarquização.
- **Inquérito por entrevista:** é uma das técnicas mais utilizadas, procurando sempre novas informações, que não são possíveis de obter através de documentos, ou obter reações, atitudes, sentimentos por parte dos participantes.
- **Inquérito por questionário:** é um instrumento concebido para conhecer dimensões mais afetivas do comportamento, “como as atitudes, os valores, as crenças, os interesses, o autoconceito, etc.” (Lima, Vieira, & Oliveira, 2007, p. 79), e difere da entrevista, por tornar os participantes mais confortáveis para responder.
- **Análise documental:** “Os documentos são registos de acontecimentos passados, quer sejam escritos ou não.” (McMillan e Schumacher, 1989, citado por Lima, Vieira, & Oliveira, 2007, p. 88). Ao serem consultados permitem uma reconstrução de acontecimentos e novas informações, que podem dar significado a outras.

- **Observação direta:** é uma técnica que permite uma perspectiva muito ampla e uma maior espontaneidade nos participantes, mas como afirma Adler e Adler (1994, citado por Lima, Vieira, & Oliveira 2007, p. 75), não se define como “a simples recolha visual de dados, mas como uma atividade que envolve todas as faculdades humanas relevantes, como o tacto, a audição e a visão (...)”.
- **Focus-group:** é uma técnica que se destina a controlar uma discussão num grupo de pessoas. Segundo Morgan (1997, citado por Galego & Gomes, 2005, p. 177) “privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos (...)”.
- **Estudos de caso:** Meirinhos e Osório (2010, p. 64) referem que o estudo de caso possibilita a análise do objeto (ou do caso) no seu contexto real. Já Yan (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 53), reitera que os estudos de caso surgem “da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos.”.
- **Simulação:** é uma técnica que permite uma autoanálise e a melhoria do desempenho individual, possibilitando a identificação de aspetos menos bem conseguidos, para assim serem melhorados.
- **Elaboração de projetos finais:** Um projeto visa a criação de algo novo e original e caracteriza-se como sendo algo temporário, com duração limitada, custos e recursos. Desenvolver um projeto pode ser um bom instrumento de recolha de informação, visto que ele evolui por etapas, o que permite analisar, controlar e prever tudo à posteriori.
- **Elaboração de portefólios:** O portefólio pode ser compreendido como uma técnica de recolha de dados, permitindo agrupar e organizar um conjunto de trabalhos produzidos ao longo de um período de tempo. Conta também com uma reflexão individual sobre cada trabalho e uma global, de tudo o que foi realizado.

Capítulo 4 – Análise Estatística

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. C. (2011). *O tutor e a formação prática em contexto real de trabalho*. Lisboa: DeltaConsultores e Perfil.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. U. P. (2009). *Desconstruir construindo um novo modelo de formação* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Baraças, A. R. C. (2017). *Avaliação da formação segundo o modelo de Kirkpatrick* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.
- Caleiro, A. (2012). *Acerca das escalas de classificação* (Documento de Trabalho nº 2012/01). Departamento de Economia da Universidade de Évora.
- Cid, M., & Fialho, I. (2011). Critérios de avaliação: da fundamentação à operacionalização. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *TurmaMais e sucesso escolar. Contributos teóricos e práticos*, (pp. 109-124). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Coelho, A. I. R. (2019). *Avaliação da qualidade da formação: um estudo de caso* (Relatório de Estágio). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Daniel, F., Silva, A. G., & Ferreira, P. L. (2015). Contributo para a discussão da avaliação da fiabilidade de um instrumento de medição. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(7), 129-137.
- Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas. (2016). *Formação Profissional na Administração Pública – Avaliação do Impacto da Formação a Administração Pública*. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, I.P.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuros Congressos e Eventos (Ed.). *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.

- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.). *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2020). *Critérios de Avaliação – Texto de Apoio* (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - MAIA). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Instituto para a qualidade na Formação, I. P. (Ed.). (2006). *Guia para a Avaliação da formação*. Lisboa: Instituto para a qualidade na Formação, I. P.
- Lima, M. P., Vieira, C. M. C., & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da Investigação Científica – Cadernos de Texto de Apoio* (8ª Ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Ministério da Defesa Nacional – Superintendência do Pessoal. (2016). *Manual da Qualidade da Formação. Conceitos, Princípios e Organização – Parte I (C)*. Marinha.
- Ministério da Defesa Nacional – Superintendência do Pessoal. (2016). *Manual da Qualidade da Formação. Procedimentos e Instruções – Parte II (C)*. Marinha.
- Ministério do Emprego e da Segurança Social. (1994). *Decreto Regulamentar n.º 66/94*. Diário da República n.º 267 – 1ª série-B de 18 de novembro de 1994.
- Ministério para a Qualificação e o Emprego. (1996). *Decreto-Lei n.º 205/96*. Diário da República n.º 248 – 1ª série-A de 25 de outubro de 1996.
- Moreira, A. I. R. (2017). *Análise e reestruturação do modelo de avaliação do desempenho de uma empresa do setor automóvel* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Ordem do Pessoal 063. (2019). *Normas relativas à Avaliação da Aprendizagem dos Formandos do SFPM*. Marinha: Superintendência do Pessoal.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta.
- Plataforma e-learning do IEFP. (s.d). A subjetividade da avaliação. Recuperado de https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/50725/mod_scorm/content/0/ana03/05ana03.htm.
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, M. C., & Ferrão, L. B. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores* (6ª ed.). Lisboa: Lidel.
- Santos, L. (2019). Reflexões em torno da avaliação pedagógica. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.). *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, (pp. 2-26). Brasil: Editora CVR.
- Toffoli, S. F. P., Andrade, D. F., Bornia, A. C., & Quevedo-Camargo, G. (2016). Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 343-358.
- Viveiros, A. C. (2007). *A relação pedagógica em contexto real de trabalho*. Lisboa: DeltaConsultores e Perfil.

Apêndice 2 - Plano Guia de Sessão para o AET05

ETNA-PCF-FICH01

	ESCOLA DE TECNOLOGIAS NAVAIS DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO EM TECNOLOGIAS DE EDUCAÇÃO
	PLANO GUIA DE SESSÃO

Curso: AET05 3ªED 2021	Módulo: Formador: Sistemas, Contextos e Perfil	Submódulo: Formador: Contextos de Intervenção	Unidade de Formação: -----
Formador: Joana Loureiro	Sessão: O Perfil do Formador	Duração: 50 minutos	Data: 23 ABR 2021
Objetivo Geral: 2.1 – Caraterizar os contextos/Sistemas da Formação Profissional em Portugal. 2.2 – Distinguir as competências exigíveis ao Formador em Função dos sistemas em que intervém. 2.3 – Adotar uma perspetiva de autoavaliação relativamente à sua prática.			

Objetivos específicos	Conteúdos	Tempo	Atividades	Métodos	Recursos / Materiais de apoio	Avaliação
1.1.3 Enunciar as competências e capacidades necessárias à atividade de formador;	• Legislação de enquadramento da atividade de formador;	5'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideia Geral ▪ Diagnóstico acerca do conhecimento que o grupo tem sobre o tema ▪ Motivação ▪ Objetivo 	Expositivo	Computador Projetor de vídeo Tela Quadro Branco Canetas "Didax" Apontador	Avaliação formativa através de perguntas colocadas na aula Avaliação sumativa através da ficha de observação dos participantes por módulo
		15'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercício de role-play "Perfil do Formador e debate" 	Ativo	Apresentação em PowerPoint Cartões para exercício	
		15'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos conteúdos com recurso a dispositivos em <u>Power Point</u> 	Expositivo		

Objetivos específicos	Conteúdos	Tempo	Atividades	Métodos	Recursos / Materiais de apoio	Avaliação
1.1.4 Discriminar as competências exigíveis ao formador no sistema de formação	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil do Formador • Código deontológico: direitos e deveres 	15'	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação dos conteúdos com recurso a apresentação feita em <u>Power Point</u>. 	Expositivo	Computador Projetor de vídeo Tela Quadro Branco Canetas "Didax" Apontador Apresentação em PowerPoint	Avaliação formativa através de perguntas colocadas na aula Avaliação sumativa através da ficha de observação dos participantes por módulo

Apêndice 3 - PowerPoint para o AET05



AET05 – Formação Pedagógica Inicial
de Formadores – 3ED 2021

Perfil do Formador

23 de abril de 2021

Joana Loureiro

1

Objetivos

- ✎ Enunciar as competências e capacidades necessárias à atividade de formador;
- ✎ Discriminar as competências exigíveis ao formador no sistema de formação.

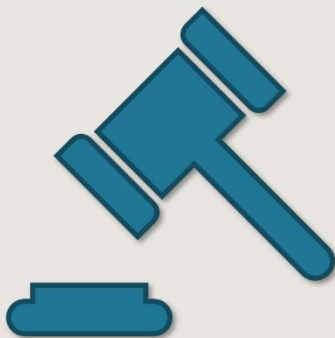
2

Exercício de Role-Play



3

Legislação de enquadramento da atividade de formador



4

Entidades competentes

Instituto do Emprego e Formação Profissional

- Serviço público de emprego nacional que tem como missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego, nomeadamente da formação profissional.



5

Entidades competentes

Centro Nacional de Qualificação de Formadores

- Contribui para a elevação da qualidade do sistema de educação e formação profissional através da qualificação técnico-pedagógica dos formadores;
- Coordena e acompanha os processos de certificação da aptidão pedagógica dos formadores.



6



Portaria n.º 994/2010, de 29 de setembro

- Alterações relativas à validade dos certificados de aptidão pedagógica de formador (CAP);
- Os CAP emitidos ao abrigo do Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de novembro e/ou posteriormente renovados, consideram-se agora emitidos sem período de validade, não necessitando de ser sujeitos a processos de renovação.



7

Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio



- Estabelece o regime da formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores.



8



Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio

O CCP pode ser obtido através de:

- Frequência de um curso de formação pedagógica inicial de formadores, com aproveitamento;
- Reconhecimento, validação e certificação de competências pedagógicas de formadores, adquiridas por via da experiência;
- Reconhecimento de diplomas ou certificados de habilitações de nível superior, que confirmam competências pedagógicas reconhecidas pelo IEFP.



9

Novo regime jurídico



- Certificado de Competências Pedagógicas (CCP);
- Novo Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (publicado em maio 2012);
- Novos cursos de formação pedagógica inicial de formadores a partir de 30 junho de 2012;
- Sistema de Informação da Formação e Certificação de Formadores – Portal designado por Netforce <http://netforce.iefp.pt> .



10



Funcionalidades Netforce

Utentes/Formadores

- Candidaturas ao CCP – Certificado de Competências Pedagógicas;
- Atualização de dados pessoais;
- Inserção na Bolsa Nacional de Formadores;
- Consulta de oferta formativa.



11

Funcionalidades Netforce



Entidades Formadoras

- Pedidos de autorização/homologação de cursos de formação inicial;
- Registo de ações e formandos nas ações de formação inicial;
- Pedidos de exceção para formadores sem CCP e/ou sem habilitação suficiente;



12

Funcionalidades Netforce



Entidades Formadoras

- Consulta de formadores na Bolsa Nacional de Formadores;
- Consulta de referenciais de formação de formadores, inicial e contínua;
- Consulta de oferta formativa disponível.



13

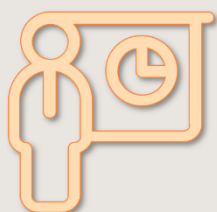


Formador

É o profissional que estabelece uma relação pedagógica adequada e eficaz e que promove e facilita a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas no referencial pré-definido, mobilizando os saberes e as competências necessárias em função das situações e de grupos concretos, numa prática social e eticamente situada.

Referencial de formação do IEFP, 2012

14



Formador

Atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem

Utiliza diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação

Estabelece uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos

Promove a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados ao desempenho profissional

15

Competências nucleares



Preparar e planear o processo de aprendizagem

Facilitar o processo de aprendizagem

Acompanhar e avaliar as aprendizagens

Gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida

Explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas

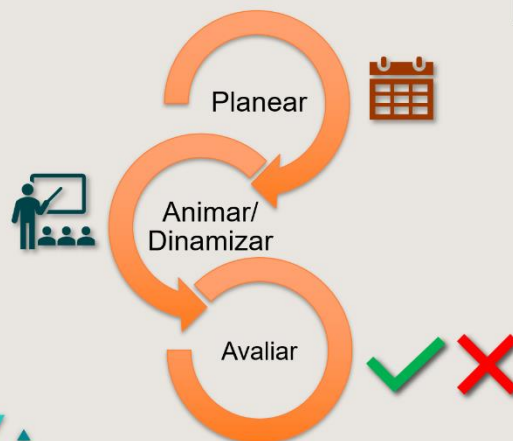
Gerir a diversidade

Adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade



16

Funções



17

Funções: Planear



- Elaborar o Plano Guia de Sessão;
- Conhecer o público alvo;
- Definir os objetivos pedagógicos;
- Selecionar os métodos pedagógicos;
- Elaborar/selecionar os recursos didáticos;
- Elaborar os instrumentos de avaliação.



18



Funções: Animar/Dinamizar

- Relacionar os conteúdos com a realidade dos formandos;
- Ter em conta a diversidade e a heterogeneidade;
- Associar o contexto à formação;
- Criar situações-problema;
- Diversificar métodos e atividades;
- Favorecer a participação/interação dos formandos;
- Promover a coesão e a interação do grupo.



19

Funções: Avaliar



- Avaliar e comunicar os resultados obtidos;
- Utilizar diferentes tipos e instrumentos de avaliação;
- Avaliar a ação de formação.



20



No SFPM, o formador deve:

- Compreender e integrar-se no contexto técnico em que exerce a sua atividade;
- Adaptar-se a diferentes contextos organizacionais e a diferentes grupos de formandos;
- Planificar e preparar as sessões da formação;



21



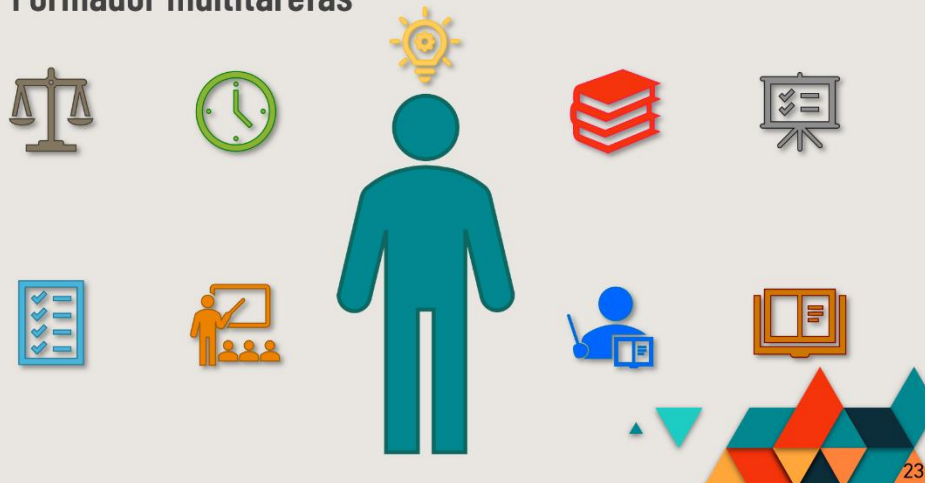
No SFPM, o formador deve:

- Conduzir e mediar o processo de formação/aprendizagem no grupo de formação;
- Gerir a progressão da aprendizagem dos formandos;
- Avaliar o processo formativo.



22

Formador multitarefas



23

Código deontológico



24

Código deontológico: direitos



- Apresentar propostas com vista à melhoria das atividades formativas;
- Obter documento comprovativo, emitido pela entidade formadora, da sua atividade enquanto formador;
- Ser integrado nas bolsas de formadores;
- Ser remunerado de acordo com a função que desempenha nos termos definidos no contrato celebrado;



25



Código deontológico: direitos

- Ter acesso a apoio técnico, material ou documental necessário ao cumprimento dos objetivos fixados nos programas de formação;
- Participar em ações de formação contínua de formadores;
- Participar na elaboração dos programas dos cursos que ministra.



26

Código deontológico: deveres



- Fixar os objetivos e a metodologia pedagógica a utilizar, tendo em consideração o diagnóstico de partida;
- Cooperar com a entidade formadora e intervenientes no processo formativo no sentido de assegurar a eficácia da ação de formação;
- Conhecer os normativos e regras de funcionamento aplicadas aos contextos de formação onde ela se desenvolve;



27



Código deontológico: deveres

- Preparar e conceber de forma adequada e prévia cada ação de formação;
- Assegurar a reserva sobre dados e acontecimentos relacionados com o processo de formação e seus intervenientes;
- Zelar pelos meios materiais e técnicos postos à sua disposição, durante o período da formação;
- Exercer com competência e zelo a sua atividade de formação;



28

Código deontológico: deveres



- Cumprir com assiduidade e pontualidade as suas obrigações de formador;
- Cumprir a legislação, os regulamentos, bem como as regras aplicáveis à formação profissional;
- Avaliar cada ação de formação;
- Elaborar sumários descritivos e precisos da matéria ministrada, e registar a ausência dos formandos;
- Elaborar os materiais pedagógicos, os testes de avaliação e outros elementos de estudo indispensáveis à formação.



29