

Introdução

No percurso profissional, como formadora na área comportamental, a investigadora depara-se com frequência com o constante desafio de criar acções de formação para as quais apenas lhe são dados os temas principais e por vezes mesmo esta estrutura não é fornecida. Deste modo, cabe-lhe elaborar todos os conteúdos, todos os materiais e todas as dinâmicas a utilizar nas sessões de formação. Neste percurso algo solitário de pesquisa e elaboração, depara-se com a necessidade de evolução constante, busca constante de novas metodologias, novos conteúdos, novas dinâmicas. A evolução é constante, estimulante, desafiante e leva-a a questionar-se de que forma ainda poderia ser mais potenciado o desenvolvimento pela partilha e avaliação informal de um colega em sala, de modo a que cada sessão de formação se torne cada vez mais eficaz, memorável e cujos conteúdos fossem cada vez mais aplicados no dia-a-dia profissional, pessoal e social dos formandos. Procura encontrar algumas pistas de acção que poderão ajudar os formadores a evoluírem num ambiente colaborativo, que desperte o melhor e o leve à excelência.

O formador sem vínculo contratual a tempo inteiro para uma entidade única, percorre com frequência diversas áreas geográficas, ministrando formação para mais do que uma entidade. Muito do seu tempo é utilizado na pesquisa e preparação das sessões, materiais, conteúdos e estratégias pedagógicas, realizando estas actividades de forma isolada, sem grande contacto com outros formadores, podendo tornar-se uma actividade profissional solitária. As partilhas destes materiais e sugestões são pouco frequentes e informais.

Quando o formador finalmente vai ministrar as suas sessões, verifica-se com frequência que o seu desempenho em sala/sessão (como por exemplo a utilização das novas tecnologias de informação, performance nas modalidades de “e-learning” e “b-learning”, utilização do correio electrónico para manter o contacto com os formandos e envio de materiais de apoio e outros, etc.) apenas será avaliado pelos formandos e pelo próprio formador através de formulários próprios que poderão não ser suficientemente esclarecedores ou mesmo catalisadores de melhoria.

Referindo-se a professores, Fullan e Hargreaves (1991) apontam as dificuldades que surgem decorrentes do isolamento profissional: a limitação ao acesso a novas ideias e melhores soluções. O “stress” é assim vivido de forma individual, interiorizado e acumulado, sem muitas oportunidades de elogio ou outro tipo de feedback. Surgem assim condições propícias à continuação da utilização de práticas pedagógicas ineficazes, podendo ainda perpetuar-se incompetências e resistências à inovação. Podemos considerar que estas dificuldades também se podem observar entre os formadores.

Surge assim o problema de partida: em que medida o isolamento é agravado após o final da obrigatoriedade da renovação do Certificado de Aptidão Profissional (CAP), que exigia formação contínua de formadores de 5 em 5 anos?

Desde Setembro de 2010 que a renovação do CAP deixou de ser obrigatória (portaria n.º994/2010, Diário da República, 1.ª série — N.º 190 — 29 de Setembro de 2010). Anteriormente, o formador era obrigado a participar em 30, 60 ou 90 horas de formação (de acordo com o número de horas que ministrou nos 5 anos anteriores) de modo a que o seu CAP fosse renovado. Neste momento, estas formações de reciclagem de formadores deixaram de ser fomentadas, o que poderá levar a uma maior dificuldade na renovação e actualização de aptidões pedagógicas e agravar ainda mais o isolamento do formador relativamente aos seus colegas.

Verifica-se ainda uma aparente ausência de grupos de supervisão/espacos de partilha para formadores em regime “freelancer” ou outro. Trabalhando de forma isolada, podem ter dificuldade em encontrar novas metodologias e conteúdos mais actualizados. A sua actuação em situação de formação tem apenas o “feedback” da avaliação que os formandos e o próprio formador realizam numa ficha própria. Também poderá ter um “feedback” informal dos formandos durante a acção de formação. A informação recolhida desta forma é limitada, podendo contribuir a observação de outros formadores para a construção de uma visão mais isenta e objectiva da actuação do formador face ao grupo de formandos com o qual se encontra.

É possível que os formadores encontrem utilidade na criação de grupos de trabalho colaborativo, que funcionem como grupos de supervisão, de partilha, de apoio, favorecendo o crescimento e a melhoria contínua. Para além desta possibilidade, outras sugestões poderão ser apresentadas pelos formadores e experimentadas no plano de acção que se irá elaborar por todos os formadores que participarem nesta investigação-acção.

O objectivo geral desta investigação-acção é ilustrar de que forma se pode diminuir o isolamento pedagógico do formador. Neste âmbito, surgem os objectivos específicos: num primeiro momento procura-se enumerar as necessidades que os formadores sentem decorrentes do seu isolamento pedagógico e a partir daqui delinear e implementar estratégias de apoio ao formador de modo a quebrar o seu isolamento. Após esta implementação das estratégias delineadas, procura-se saber se a aplicação do plano de acção tem efeitos na redução/quebra do isolamento do formador, procurando conhecer a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esta investigação-acção terá quatro fases principais. Numa primeira fase serão elaborados os questionários de diagnóstico, realizados contactos com formadores e entidades que poderão estar interessadas em estabelecer uma parceria. Ainda nesta fase, e depois de se ter efectuado o envio dos questionários via “email” e a recolha das respectivas respostas, será elaborado o plano de acção de acordo com a análise que será efectuada a estas respostas.

Na segunda fase, será solicitada a colaboração à Guarda Nacional Republicana, mais concretamente à Escola da Guarda situada em Queluz, onde os vários formadores se encontram inseridos no mesmo local de formação. Foi escolhida esta instituição, por ser um local onde a investigadora ministra de vez em quando algumas acções de formação. A decisão de escolher uma instituição onde os formadores se encontram inseridos no mesmo ambiente, onde partilham espaço físico, tornando mais fácil um contacto mais próximo, foi no sentido de perceber se se verificam necessidades diferentes relativamente a formadores “freelancers” e que circulam em diversas entidades promotoras de formação, bem como em perceber que plano de acção seria determinado no sentido de diminuir o isolamento pedagógico do formador e promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na terceira fase, será então o período de implementação do plano de acção. Segue-se a quarta fase, em que se irá elaborar o questionário final de avaliação da implementação do plano de acção, proceder ao seu envio e à respectiva recolha e processamento de dados.

Após a aplicação do plano de acção, espera-se que os participantes nesta investigação-acção sintam que o seu isolamento pedagógico foi diminuído e que percepcionem desenvolvimento profissional e pessoal, pelo facto de terem participado. Espera-se ainda que possam surgir algumas dificuldades na implementação do plano de acção, devido a diversos factores, como por exemplo agendas não coincidentes, distância geográfica, pouca envolvência afectiva entre a maioria dos participantes e grande diversidade de áreas de formação representadas pelos participantes.

A presente dissertação encontra-se dividida em duas partes principais. Na primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico, onde são desenvolvidos as palavras-chave desta investigação-acção:

- Capítulo 1: Desenvolvimento profissional
- Capítulo 2: Educação e formação de adultos
- Capítulo 3: Supervisão e trabalho colaborativo

Na segunda parte será então apresentado estudo empírico, onde podemos encontrar:

- Capítulo 4: Metodologia

- Capítulo 5: Caracterização contextual
- Capítulo 6: Plano de acção
- Capítulo 7: Avaliação

Para a elaboração desta dissertação de mestrado foram utilizadas as normas APA, bem como as normas de elaboração de teses e dissertações, apresentado pelo despacho nº101/2009, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A investigadora escreve de acordo com o antigo acordo ortográfico.

Parte I

Enquadramento teórico

Capítulo 1

Desenvolvimento profissional

1.1. O desenvolvimento profissional do formador potenciado pela avaliação da formação

Fazendo face ao rápido desenvolvimento das relações sociais, laborais e pessoais, cada vez mais se torna pertinente e essencial, para um desempenho eficaz e sentimento de realização, que o profissional se desenvolva. Encaixa-se também aqui o formador enquanto profissional. O crescimento e a auto-actualização (integração de novos conhecimentos nos já existentes, resultando em modificação real do modo de actuação), necessárias pode ser um processo natural e ocasional, mas pode ser algo planeado (Day, 2001).

Na obra de Day (2001) desenvolvem-se alguns princípios que se aplicam aos professores. É possível considerar estes interessantes princípios também aplicados ao formador. Assim, o formador no processo formativo constitui o melhor recurso para proporcionar o desenvolvimento das pessoas que participam nas suas acções de formação. É através do formador que novas formas de pensar, agir e sentir podem ser perspectivadas, veiculadas, treinadas, consolidadas e aplicadas na realidade de cada participante. Torna-se muito importante que o formador se desenvolva como profissional e também como pessoa. Este desenvolvimento é um processo contínuo e exigente, que reflecte a mudança constante dos conhecimentos e procedimentos que se observa no mundo actual. Este desenvolvimento ocorre na interacção que o formador estabelece com os participantes, com colegas, com diversas fontes de informação sociais, científicas, políticas, culturais, etc.. Todas as experiências que vive e a forma como as percebe, irão condicionar o seu desempenho e o seu sentido de auto-realização. Dada a importância vital que o desenvolvimento e a auto-actualização têm, será perigoso e até negligente considerar que todos os formadores farão este caminho sozinhos e espontaneamente. Sendo assim, é importante despertar consciências junto das entidades formadoras e dos formadores de modo a tornar as oportunidades de actualização mais disponíveis, estruturadas e cada vez mais naturais e rotineiras – a formalidade inicial idealmente transformar-se-á numa troca informal de experiências, oportunidades e conhecimentos. Deste modo a formação será seguramente cada vez mais eficaz e adaptada às necessidades dos participantes, do mundo empresarial e das exigências pessoais, sociais, económicas e políticas. Cada vez mais faz sentido a formação ser especificamente direccionada para as necessidades e circunstâncias reais, correndo o risco de deixar de ser solicitada se assim não o fizer. Esta adaptação refere-se a conteúdos e metodologias pedagógicas visando uma eficácia e um

ROI (retorno do investimento) cada vez maiores. A eficácia refere-se à transferência das aprendizagens e pode ser definida de diversas formas (Leberman, McDonald e Doyle, 2006), como por exemplo:

- A aplicação dos conhecimentos e capacidades aprendidas em ambiente de formação no ambiente de trabalho;
- A aplicação de conhecimentos adquiridos numa determinada circunstância em circunstâncias muito diferentes.

Para avaliar o retorno do investimento, surgem métodos de avaliação que se focalizam na medição do desempenho e nos resultados das negociações (Brinkerhoff e Apking, 2001). Estas avaliações são muitas vezes consideradas favoráveis para a realização de acções de formação. No entanto, esta avaliação do retorno do investimento pode prejudicar a eficácia da formação, impedindo a transformação da formação com objectivos limitados que se referem a pouco mais de ganhos superficiais de conhecimentos em formação cujos objectivos encerram em si a mudança de comportamento. A avaliação do ROI foi muito baseada no modelo de avaliação da formação proposto por Don Kirkpatrick em 1976 (referido por Brinkerhoff e Apking, 2001). Neste modelo, Kirkpatrick propôs 4 níveis de avaliação da formação, tal como se observa na figura 1:

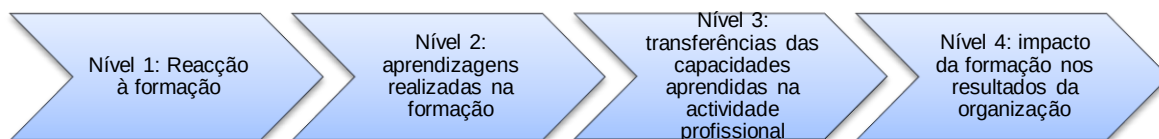


Figura 1: Modelo de avaliação da formação de Don Kirkpatrick de quatro níveis

Ao longo de vários anos, muitas organizações esforçaram-se por aplicar este modelo de avaliação. Acontece que em muitos casos se fica limitado à avaliação de nível 1 por ser menos dispendiosa e de aplicação mais simples, aspirando-se sempre, um dia, chegar aos níveis 2 e 3. Deste modo, a avaliação torna-se um fim em si, relegando-se para segundo plano a sua utilidade: promover o verdadeiro desenvolvimento da formação, de modo a obter um cada vez maior ROI (Brinkerhoff e Apking, 2001). A avaliação deverá permitir a melhoria contínua dos programas de formação, das estratégias pedagógicas, dos conteúdos, da actuação do formador, dos materiais fornecidos, etc.

1.2. O desenvolvimento profissional potenciado por um processo de “Coaching”

O desenvolvimento profissional também poderá beneficiar do acompanhamento por um “coach” (em que este constitui um apoio profissional (García, 1999) para o questionamento que leva à descoberta de novas perspectivas, soluções, estratégias, etc.) que estimulará o crescimento emocional do formador (e também da entidade promotora) – desta forma o impacto da sua actividade profissional será cada vez mais satisfatória e enriquecedora para o participante, o formador, a entidade promotora e a sociedade em última instância. Este impacto será ainda maior se as necessidades de todos os intervenientes estiverem sincronizadas (Day, 2001). Quando o formador pode beneficiar do apoio de um “coach”, este visa desenvolver com o primeiro (podendo também intervir como “coach” de equipas) de modo a proporcionar ferramentas de descoberta e experimentação de potenciais ainda não utilizados, facilitando o desenvolvimento pessoal (Barosa-Pereira, 2008). Num processo de “coaching” procura-se que a intervenção seja voltada para a acção, pretende-se que a pessoa se desenvolva, se supere tanto na esfera pessoal como profissional. Procura-se sempre na pessoa que é conduzida por este processo – o “coachee” – encontrar experiências anteriores que vão servir como rampas de lançamento das suas potencialidades. Todo este processo é estruturado e bem planeado e no final o “coachee” compromete-se com um plano de acção estabelecido, de modo a implementá-lo e a introduzir mudanças reais no seu dia-a-dia. Deste modo é possível aumentar a produtividade e a qualidade de vida da pessoa (Barosa-Pereira, 2008). Os modelos e instrumentos que têm surgido no âmbito do “Coaching”, têm por base as mesmas estratégias apresentadas por Barosa-Pereira (2008):

- “Reconhecer e utilizar as qualidades e talentos do cliente;
- Mover-se em direcção a uma acção voltada para o terreno;
- Decidir o que terá de ser acrescentado e o que terá de ser removido para o caminho do progresso;
- Definir onde o cliente poderá obter suporte (emocional, financeiro, físico, etc.).” (Barosa-Pereira, 2008, p. 65)

É facilmente perceptível as vantagens e benefícios da intervenção de um *coach* para a actividade profissional do formador.

1.3. O papel da avaliação do desempenho do formador no seu desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional pode ser potenciado através de avaliações formais (para além das informais) do desempenho do formador. Esta avaliação será efectuada pelo próprio formador, pelos participantes, pela entidade promotora e pelas entidades que requerem a formação, no caso da formação ter sido solicitada por estas - neste caso avalia-se cada vez mais o ROI e a transferência de saberes. A partilha de materiais, novos conteúdos e metodologias, a observação em sessão por parte de colegas do desempenho do formador, são outras formas de estimular o desenvolvimento profissional deste último.

A avaliação surge como um instrumento importante que poderá permitir a qualidade e o controlo do trabalho dos formadores (Carioca *et al.*, 2007). Foi realizado um esforço europeu para criar um modelo de avaliação transinstitucional e transnacional – com um referencial comum de competências, que servirá como *instrumento orientador para a concepção do perfil profissional pessoal* (Carioca *et al.*, 2007). Um referencial comum facilita o reconhecimento e valorização do trabalho do formador em todos os contextos nacionais. A avaliação realizada deste modo permite obter informação credível e útil para o desenvolvimento profissional tanto do formador como das entidades envolvidas. É ultrapassado o meramente quantitativo, descritivo e classificativo. Os princípios de base do referencial comum são:

- A avaliação será um instrumento de aprendizagem, fornecendo informações para o desenvolvimento profissional e regulação do sistema de Educação e Formação;
- Os formadores são os principais intervenientes neste processo;
- Deverão ser incluídas variadas estratégias de auto e hétero avaliação;
- A avaliação deverá ser feita no espaço onde a formação ocorre.

Deste modo é dada a possibilidade ao formador de monitorizar o seu desempenho com maior autonomia e responsabilidade, levando ao estabelecimento de objectivos pessoais de evolução e melhoria contínua. Apenas com este envolvimento dos formadores, é possível uma evolução real do processo formativo.

Neste modelo foram propostos descritores para um determinado conjunto de competências possibilitando ao formador ter uma visão mais clara das competências que lhe são necessárias de modo a atingir a excelência. O referencial comum de competências para

professores e formadores tem quatro domínios de intervenção, desdobrando-se cada um em competências principais e respectivos descritores (não retratados) (Carioca *et al.*, 2007):

- “Espaço de aprendizagem
 - Competências:
 - Técnico-científicas
 - Pedagógico-didáticas
 - De diagnóstico
- Organização
 - Competências:
 - Participação
 - Relacionais
 - Concretização do projecto educativo
 - Desenvolvimento da Organização
- Comunidade
 - Consciência da comunidade
 - Colaboração e Interação
 - Competências de desenvolvimento da comunidade
- O Profissional
 - Prestar contas da prática profissional
 - Inteligência estratégica
 - Trabalhar para e num contexto estratégico
 - Contributo para a profissão
 - Ética e competências deontológica” (Carioca *et al.*, 2007, p. 17)

São ainda consideradas as experiências profissionais e pessoais.

Para além destes quatro domínios de intervenção, são ainda apresentadas mais quatro áreas de competência:

- “Dominar o funcionamento da Sociedade do Conhecimento e a promoção da experiência;
- Dominar o funcionamento das organizações aprendentes e os métodos de gestão do conhecimento
- Dominar os principais temas da planificação e elaboração de cursos de formação
- Dominar os principais processos de promoção da aprendizagem ao longo da vida.” (Carioca *et al.*, 2007, p. 18)

O modelo de avaliação criado assenta no conceito de Avaliação Próxima. Deste modo, tem-se em atenção que a avaliação será feita com a participação directa do formador “de forma eficaz e produtiva” (Carioca *et al.*, 2007). A relação que se estabelece entre o avaliador e o formador será de cooperação, assentando no trabalho colaborativo, tendo como objectivo a mudança real de comportamento em tempo útil. Neste trabalho colaborativo e reflexivo (onde o processo reflexivo se debruça sobre as práticas

pedagógicas, os conteúdos, a adequação da formação aos participantes, aspectos relacionados com o uso de meios de suporte tecnológico e audiovisual, a postura do formador, etc., (García, 1999), ficam claras as reais capacidades e dificuldades do formador, considerando as várias dimensões deste no processo avaliativo (profissional, pessoal, cultural, social, etc.) e do contexto. Durante este processo tão próximo, o “feedback” que o formador recebe da sua actuação é a curto prazo, sendo a probabilidade de ocorrer mudanças reais muito maior.

1.4. O desenvolvimento da inteligência emocional como potenciadora do desenvolvimento profissional

A reflexão normalmente tem-se centrado em processos racionais, analíticos e conscientes. É cada vez mais evidente a importância da reflexão sobre processos inconscientes, ligados às emoções, às atitudes, aos valores, aos processos não racionais (Flores e Simão, 2009), pois estes terão de ser considerados e trabalhados para que qualquer mudança possa ocorrer. Goleman (2000) referiu a importância de se considerar a inteligência emocional, nas suas várias dimensões, para se conseguir ser um profissional eficaz e bem-sucedido. São os processos menos racionais e mais emocionais que de facto influenciam em grande medida o nosso desempenho. A tomada de consciência destas evidências alertam-nos para a importância de conhecermos bem as nossas emoções e para a importância de as gerirmos com cada vez maior mestria se de facto queremos perseguir os nossos objectivos de forma eficaz. O traçar destes objectivos já deverá ser feito de modo a reflectir os nossos valores e os nossos desejos mais profundo, de outro modo corremos o risco de estarmos a lutar e a aplicarmo-nos em objectivos que não se encontram alinhados com o mais profundo do nosso ser e deparamo-nos com insucessos inexplicáveis, cansaço e frustração.

Assim, para além de todos os outros aspectos importantes para o desenvolvimento profissional do formador, o desenvolvimento das competências inerentes à Inteligência Emocional parecem tornar-se cruciais para o formador atingir a excelência. Goleman (2000) classificou as competências em pessoais e sociais. Dentro das pessoais – que se referem à forma como nos gerimos a nós próprios – encontramos a autoconsciência (onde encontramos a autoconsciência emocional, a auto-avaliação precisa das forças e limitações e a autoconfiança), a auto-regulação (que se refere ao autodomínio, a inspirar confiança, ser consciencioso, capacidade de adaptação e inovação), e a motivação (que se reflecte na vontade de triunfar, no empenho, na capacidade de iniciativa e no optimismo). Nas competências sociais encontramos a empatia (onde se procura compreender e desenvolver

os outros, orientar-se para o serviço, potenciar a diversidade e ter consciências política) e as competências sociais tais como as capacidades de influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalisador de mudança, criar laços, colaboração e cooperação e de equipa. O desenvolvimento da nossa inteligência emocional terá impacto em todas as áreas da nossa vida (Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2009). Neste processo de desenvolvimento, alteram-se as atitudes e os sentimentos, alterando-se consequentemente a pessoa. Deste modo, para que uma evolução ocorra verdadeiramente, as atitudes e os hábitos (manifestação comportamental das atitudes) terão de ser desenvolvidas (Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2009). Estas mudanças exigem algum tempo para que ocorram e são observadas quatro etapas:

1. “Incompetente de forma inconsciente – não se sabe fazer algo e não se tem consciência que não se sabe.
2. Incompetente de forma consciente – quando se aprende algo novo e se tem consciência que é mais difícil do que se estava à espera.
3. Competente de forma consciente – sabe-se fazer algo, mas ainda é necessária concentração para que seja feita de forma correcta.
4. Competente de forma inconsciente – a capacidade é de tal ordem que já não é necessária concentração para que seja utilizada correctamente.” (Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2009, p. 25).

1.5. O desenvolvimento profissional potenciado pelo trabalho colaborativo

Estão contemplados grupos de trabalho colaborativo, de supervisão e reflexão, onde acontecem auto e hetero-avaliações e onde é acompanhado o desenvolvimento profissional do formador, através de planos personalizados de desenvolvimento. Estes grupos serão idealmente implementados em ambientes aprendentes (Carioca *et al.*, 2007) de modo a funcionarem de acordo com os seus objectivos. A organização com este ambiente aprendente tem consciência da importância da avaliação e do conhecimento do modelo de avaliação próximo. Também é possível estimular uma organização para a participação e envolvimento num ambiente aprendente, através da apresentação do modelo, dos seus benefícios por estimular o desenvolvimento da própria organização. A facilitação de formação de avaliadores, gestores e líderes (Carioca *et al.*, 2007) também tornará mais provável a implementação de comunidades aprendentes e colaborativas.

Para que aconteça a mudança e aconteça o desenvolvimento profissional, para além do que já foi dito, é ainda crucial que o formador (bem como as organizações para as quais

presta os seus serviços) se implique e participe activamente em todo o processo como por exemplo na tomada de decisões. Terá de haver um compromisso real e profundo, o que levará também a uma mudança de valores, atitudes, emoções e percepções (Day, 2001), repercutindo-se estas mudanças na prática diária. O desenvolvimento profissional também engloba aspectos pessoais – a maneira como a pessoa se percebe e aos outros e as relações interpessoais que estabelece (Sá-Chaves, 1997).

Podemos adivinhar aqui algumas dificuldades por parte de alguns formadores em implicarem-se neste processo de avaliação, mudança e desenvolvimento profissional, pois poderá despertar alguns receios e algumas inseguranças – nem sempre é fácil admitir que se precisa de ajuda, ou que algo não está bem – podem ser afectadas a auto-estima a integridade e a independência. Por vezes é ainda com reserva que se confia para se ser avaliado e falar abertamente (Egan, 1982, referenciado por Day, 2001). O trabalhar de forma isolada também se verifica ser um hábito enraizado, em que não se imagina a trabalhar de outra forma senão a sós (Fullan e Hargreaves, 2001). O isolamento físico, o trabalhar em casa, o não se cruzar com outros formadores quando solitariamente se vai dar formação para uma organização num determinado local também são factores que facilitam o isolamento. Outro aspecto que contribuiu para este isolamento são as tradições políticas e históricas (Fullan e Hargreaves, 2001) que se verificam na educação e talvez se possa também fazer sentir na formação, como a segregação por idades, sexo, de ideias, formatação de conteúdos e procedimentos. É necessária coragem para romper com os hábitos e com os processos instituídos. Implica mobilização depois de uma tomada de consciência e o compromisso com as mudanças que se quer implementar, depois de se elaborar um plano de acção com acções concretas, claras, bem delineadas, específicas, mensuráveis. Todas as mudanças que se julgue serem necessárias implementar deverão encerrar mais benefícios que desvantagens. Estes benefícios deverão, por um lado, ser muito claros e mensuráveis e, por outro lado, deverão ser sentidos emocionalmente. Se um formador decide encetar por um trabalho colaborativo, por partilhar, por dar algo, por expor-se, por dar a sua opinião, etc., é muito importante que sinta benefícios em fazê-lo, não só concretos, mas emocionais. Se algo surge do esforço, empenho, pesquisa, etc., que o formador teve, o seu valor emocional é maior do que o seu valor objectivo. Por exemplo, uma apresentação realizada em “Powerpoint” pode à partida não ter grande valor objectivo, no entanto, as imagens utilizadas, as palavras colocadas, vídeos, gráficos, etc. surgiram com grande empenho e tornam-se queridos ao formador. A partilha da sua apresentação (ou qualquer outro material, ideia, metodologia, etc.) será bastante facilitada se ele perceber que recebe algo em troca e que não perderá oportunidades.

Qualquer processo de mudança implica ainda uma saída da sua zona de conforto e isso pode também criar insegurança, receios e inércia – surgem diversas desculpas para não se encetar este caminho, como a falta de tempo, de recursos, de sentimento de inutilidade por se considerar que já tudo foi tentado antes. Assim, é importante que este processo de mudança seja acompanhado num clima de confiança, de forma gradual e em que todos os passos da mudança sejam apresentados de forma clara, concreta e estruturada. De preferência que a entidade promotora já “respire” estratégia de mudança e melhoria contínua, favorecendo um ambiente de cooperação e trabalho colaborativo.

Capítulo 2

Educação e formação de adultos

2.1. Modelos de formação de adultos

O adulto, de uma forma geral, apresenta maturidade e responsabilidade social quando participa em actividades formais e informais que o levam a adquirir novos conhecimentos, capacidades ou valores, sendo estes construídos sobre outros já existentes. São alteradas as perspectivas que apresentam e são desafiadas as crenças que têm (Cranton, 2006). Normalmente a sua participação em oportunidades de aprendizagem é voluntária, tendo como principais objectivos o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. Assim, a sua aprendizagem é muitas vezes autodeterminada ou autodireccionada – o adulto toma a decisão de forma autónoma sobre as suas necessidades de formação e a forma como quer empreender a sua aprendizagem (Cranton, 2006). De preferência procura que a sua formação seja útil e prática e que se aplique no seu dia-a-dia profissional, social e pessoal – é importante que os novos conhecimentos sejam transferidos (e transferíveis) do ambiente de formação para o comportamento que o adulto tem fora deste contexto. Podemos aqui ver reflectidas as noções que Knowles (referido por Merriam, Caffarella e Baumgartner, 2007) apresentou relativamente à aprendizagem do adulto – a Andragogia, diferenciando a forma como o adulto e a criança aprendem. Knowles considerou os seguintes aspectos relativamente à aprendizagem na idade adulta:

- “Conforme a pessoa vai tornando-se mais madura, o seu autoconceito vai transformando-se de uma pessoa mais dependente para mais independente e autodeterminada.
- A experiência que o adulto vai acumulando são um recurso valioso para a aprendizagem.
- A preparação que o adulto apresenta para aprender vai ser condicionada pelas tarefas de desenvolvimento relacionadas com o seu papel social.
- O adulto está mais centrado na resolução de problemas do que centrado na aprendizagem em si – ele pretende que o conhecimento seja aplicável de forma imediata, num futuro próximo e não está muito preocupado na sua aplicabilidade num futuro ainda não determinado.
- As motivações mais fortes são as internas, em contraposição com as externas.
- Os adultos necessitam de saber porque estão a aprender algo.” (Knowles, 1984, referido por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007, p. 84).

Um modelo mais recente proposto por Jarvis em 2006, referenciado por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), considera fundamentais todas as experiências de vida do adulto – todas são oportunidades de aprendizagem –. O processo de aprendizagem começa quando aquilo que até ao momento o adulto fazia numa determinada situação é insuficiente para continuar a responder de forma eficaz – “é necessário pensar, planear e fazer algo novo” (Jarvis, 2004, referenciado por Merriam, Caffarella e Baumgartner, 2007, p.100). Deste modo, é importante considerar todas as características do adulto como importantes no processo de aprendizagem: as suas experiências, os seus valores, as suas atitudes, os seus desempenhos, as suas capacidades, fraquezas, e o modo como utiliza os diversos sentidos e interpreta os acontecimentos. De uma forma geral, o adulto faz muitas coisas de forma rotineira, utilizando conhecimentos já adquiridos. Jarvis refere que toda a aprendizagem começa com os cinco sentidos – audição, visão, olfacto, paladar e tacto – e a maneira como estes sentidos funcionam, indo além do que o nosso código genético determina. Todas as experiências ocorrem no mundo da pessoa que se encontra em mudança contínua – a pessoa move-se ao longo de uma linha temporal. A pessoa aprende utilizando mais que os processos cognitivos – ele utiliza o seu ser, o seu corpo e traz consigo na bagagem todas as experiências anteriores. A aprendizagem acontece em três níveis: no pensar, no agir, e no sentir (emoções experienciadas). Cada um destes níveis pode acontecer em qualquer combinação com os outros níveis, produzindo diferentes tipos de aprendizagem: pensamento crítico, aprendizagem por resolução de problemas, aprendizagem reflexiva, aprendizagem pela acção, etc. Um aspecto muito pertinente que Jarvis também apresenta é a ideia de que as emoções têm um papel muito importante na forma como pensamos, nas nossas motivações, crenças, atitudes e valores – as emoções normalmente são traduzidas em acções, ainda que por vezes de forma muito subtil. A aprendizagem e a mudança que ocorrem no adulto podem então ser:

- Ao nível da maneira de ser da pessoa – a sua identidade, autoconfiança, auto-estima, etc.;
- Ao nível do significado que atribui ao mundo e aos acontecimentos;
- Ao nível da experiência que tem e a forma como pode voltar a agir em situações similares.

No momento seguinte a aprendizagem continuará a repetir o processo anterior a partir do momento em que surgirem novamente situações sociais, profissionais e pessoais novas, em que o conhecimento actual não é suficiente para agir de forma mais adequada.

Este modelo proposto por Jarvis coloca a tónica do processo de aprendizagem no contexto social e não o isola, considerando-o ainda um processo interno. A aprendizagem é um fenómeno interactivo.

A figura 2 pode sintetizar e esquematizar de forma mais clara as noções que Jarvis apresentou:

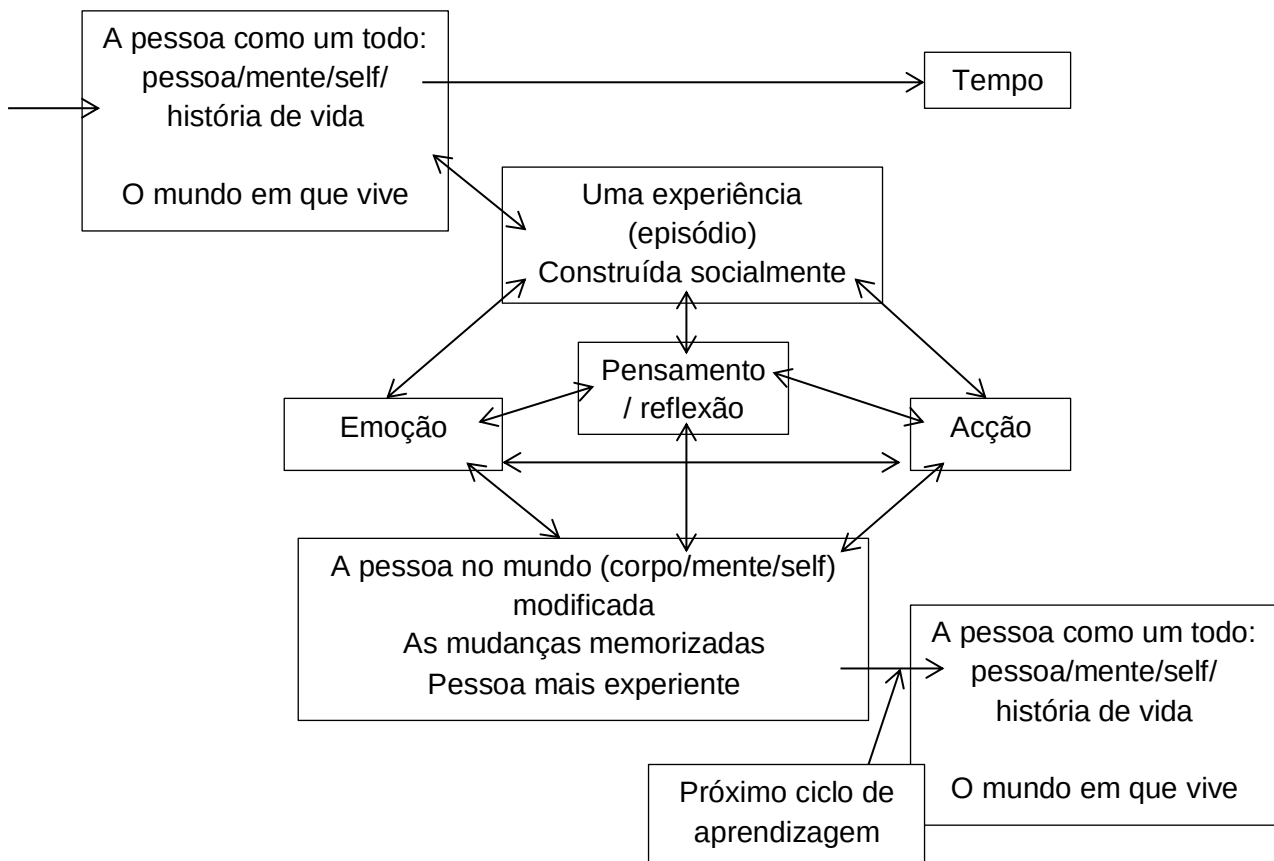


Figura 2: A transformação da pessoa pela experiência

Reflectindo este modo de aprendizagem em contexto social, pode considerar-se a colaboração entre pares e a participação em grupos de trabalho como exemplos muito pertinentes em que o formador pode partilhar experiências, recursos, saberes, sugestões, simples escuta activa, “coaching”, supervisão informal (e também formal) – realçando ainda a importância da auto-reflexão, pois esta é uma parte importante do processo de aprendizagem. O processo desta reflexão crítica sobre o seu desempenho pode apresentar diversas fases que levam a uma transformação real da pessoa:

- “Um determinado acontecimento leva a desconforto ou perplexidade.
- Segue-se uma avaliação ou auto-exame em que o acontecimento é identificado e clarificado.
- Numa fase exploratória, a pessoa experimenta explicar as discrepâncias encontradas na fase de avaliação e procura novas formas de pensar ou agir.
- A pessoa desenvolve perspectivas alternativas de modo a experimentar as novas formas de pensar e agir.
- Se a fase anterior levar a novas perspectivas, o indivíduo integra a nova forma de ver na sua vida.” (Brookfield, 1991, referenciado por Cranton, 2006, p.58).

Estas fases não são lineares ou independentes, embora apenas se possa estar desorientado no início e reintegrar no final. Para a pessoa entrar neste processo de auto-avaliação é importante que se sinta com poder – se a pessoa se encontra fragilizada – oprimida ou sem as necessidades básicas satisfeitas – dificilmente entrará neste caminho de reflexão e autocrítica.

Os grupos de trabalho serão provavelmente mais eficazes se decorrerem em ambiente informal, de confiança e apoio mútuo. Caso contrário, poderá inibir a partilha e a participação e dar lugar a desconfiança e competição não saudável. É importante ter em consideração que a formação de uma equipa de trabalho (tanto formal como informal) segue uma determinada evolução que poderá ser estimulada por uma liderança situacional, transformacional e ainda aplicando técnicas de “coaching”. Há questões a ter em atenção, actividades que se podem desenvolver de modo a tornar estas equipas verdadeiramente eficazes, de alto rendimento até, e no rumo certo para o atingir dos seus objectivos (estes aspectos serão desenvolvidos no capítulo 3).

2.2. Recursos diversos ao alcance do formador durante a sua formação pessoal

As pessoas têm formas de aprendizagem preferenciais, em que utilizam inteligências múltiplas – musical, cinestésica, logico-matemática, linguística, espacial, interpessoal, intrapessoal, natural) (Gardner, referenciado por Cranton, 2006) e todas as suas capacidades cognitivas são condicionadas pelo seu nível de inteligência emocional. No processo de aprendizagem, a pessoa aprende de forma mais eficaz se os vários tipos de inteligência (para além dos vários sentidos, como a visão, a audição e a cinestesia – capacidade para reconhecer a localização espacial, a posição e orientação do corpo sem recurso à visão ou audição) forem estimulados e validados. Em todo o processo de aprendizagem é ainda importante considerar os aspectos emocionais e ainda a

possibilidade de proporcionar o desenvolvimento da inteligência emocional de modo a facilitar o caminho do formador para o seu melhor desempenho, para a excelência.

As técnicas de “coaching” permitirão que o formador tome consciência das suas capacidades, das suas emoções, dos seus recursos, se responsabilize pelo seu comportamento e pelos seus resultados – todo o seu percurso será então caracterizado pela autoconsciência e pela autoresponsabilização. Com este nível de compromisso, todo o percurso de aprendizagem que fará será mais provável de ser reflectido na sua prática diária, no seu modo de pensar e nas suas atitudes. Durante o processo de “coaching” a diferença entre o objectivo, o pensamento da acção e a acção esbate-se. Não há diferença entre acção e pensamento, ou seja a probabilidade de uma aprendizagem se transferir para o comportamento é muito maior.

O formador tem outro recurso importante que pode impulsionar o seu desenvolvimento profissional: a investigação. Esta aparece ligada ao movimento de investigação-acção (García, 1999). Kurt Lewin (referido por García, 1999) considera que a investigação-acção é “uma espiral de passos que se compõem de uma ciclo de planificação, acção e produtos acerca dos resultados da acção”. Neste processo, o formador tem a possibilidade de reflectir sobre problemas / situações práticos da sua actividade profissional, procurar teorizar sobre eles e encontrar novas possibilidades de actuação, elaborar um plano de acção e pô-lo em prática de modo a verificar a teorização e encontrar novas formas mais eficazes de actuação. O formador tem assim a possibilidade de procurar sistemática e intencionalmente informação e estabelecer pontes entre teorias e práticas (García, 1999). A metodologia da investigação-acção será explicada mais detalhadamente adiante.

2.3. Importância da formação contínua do formador

É crucial considerar a educação e formação dos formadores, pois deste modo também poderão ser cada vez mais eficazes e adequados, durante a sua intervenção, às necessidades dos participantes, levando a crescimento real. A aprendizagem profissional reflecte três principais contextos: a instrução directa (acções de formação em que participa, workshops, conferências, etc.); a aprendizagem realizada durante o tempo em que está a administrar a acção de formação pela qual é responsável (interacção com os participantes e pares, treino, formação de pares, amigos críticos, investigação-acção, etc.); aprendizagem realizada fora da instituição na qual administra a sua acção de formação (Flores, Simão, Rajala, Tornberg em Flores e Simão, 2009).

A aprendizagem é feita pelo formador ao longo de toda a sua vida (Day e Sachs, 2004, referido por Flores e Simão, 2009), em que todas as vivências e todas as interpretações que ele faz vão determinar a sua acção. Inclui-se aqui também a importância de um crescente autoconhecimento que vai facilitar a utilização de recursos de forma cada vez mais eficaz e satisfatória. Assim, torna-se pertinente que surjam oportunidades de formação contínua, como seja um grupo de trabalho colaborativo por exemplo.

Referindo-se a interações de aprendizagem poderosas, Brinkerhoff e Apking (2001), apresentam quatro blocos fundamentais a ter em consideração na construção de oportunidades formativas:

1. Os conteúdos – conceitos, exemplos, regras, princípios, informação, tudo o que constitua um conhecimento de base;
2. A prática – oportunidade para experimentar novos comportamentos e ferramentas – desta forma são aperfeiçoadas capacidades num ambiente que estimula e permite a experimentação e o risco;
3. O “feedback” – o fornecimento de informação clara, rigorosa do seu modo de actuação e do efeito que está a ter e dos seus progressos;
4. A reflexão – oportunidade de proceder a uma auto-avaliação e observar as experiências vividas, reconsiderar conhecimentos, objectivos e metodologias, assumir responsabilidades e novos compromissos.

Para cada um destes blocos, os mesmos autores apresentam uma série de estratégias que se poderão usar na concepção da formação. Nestas estratégias incluem-se as histórias e analogias, que poderemos talvez equiparar às experiências e histórias profissionais e pessoais de cada formador, os estudos de caso, o “role-playing”, jogos, o amigo crítico, o “Mentoring” (processo que envolve uma pessoa mais experiente e uma pessoa menos experiente, em que o primeiro guia, ensina, encoraja e oferece feedback ao segundo) e o “Coaching” (permite desbloquear o potencial de uma pessoa através de algumas técnicas como por exemplo a colocação de perguntas estratégicas, de modo a que a pessoa possa dar o melhor de si e maximizar o seu potencial), a gravação em vídeo e áudio, a observação no local de trabalho, sessões de discussão onde tudo é analisado (o que aconteceu como previsto, o que podia ter corrido melhor, que pode ser feito para melhorar, etc.), o planeamento, etc.

O equilíbrio entre estes quatro componentes pode diferir de acordo com diversos factores: as necessidades específicas e os métodos a utilizar. Outro elemento importante na formação é o recurso às tecnologias da informação, desde o “e-learning”¹, o “b-learning”², grupos de discussão “online”, redes sociais, “networking”³, etc.

Na figura 3 está representado o processo de aprendizagem do comportamento, onde se pode observar uma síntese interessante que integra os quatro componentes da formação, ligando a reflexão e os conteúdos mais ao processo de aprendizagem cognitiva e o feedback e a prática mais ligados ao comportamento/actuação/performance que o formador tem em contexto de trabalho.



Figura 3: processo de aprendizagem do comportamento

¹ Ensino através de plataformas digitais “online”, onde o formador entra em interacção com os participantes através da internet com recurso plataformas colaborativas, como por exemplo o “moodle” usando estratégias que estimulem a participação, a partilha, a aprendizagem, a discussão

² Ou “blended learning”, que combina a formação presencial e “online”.

³ Onde várias organizações, vários profissionais se juntam para unir esforços de modo a prosperar no mercado, com a ideia de que a “o segredo já não é a alma do negócio”, mas sim a partilha e o trabalho colaborativo

Capítulo 3

Supervisão e trabalho colaborativo

3.1. O papel da supervisão no desenvolvimento profissional do formador

A supervisão de forma continuada surge como uma oportunidade para um formador acompanhar outro no seu processo de crescimento profissional (Alarcão, 2003) e pessoal, ao transmitir os seus conhecimentos, as suas estratégias, a sua experiência e, mais importante ainda, proporcionar que o supervisionado encontre por si e em si novas formas de actuar através da colocação de perguntas estratégicas que o supervisor lhe vai fazendo e ainda através da demonstração e da experimentação. Surge um ambiente de desafio e apoio. Alarcão (2003) quando escreve sobre supervisão refere-se a professores, facilmente se pode transpor as noções que apresentou para o ambiente da formação e para os formadores.

Durante o processo de supervisão (Alarcão, 2003) é tido em conta a qualidade da formação, os métodos pedagógicos, os conteúdos, a actuação em sala tanto do formador como dos formandos, etc. Isto acontece idealmente num ambiente de confiança e empatia, em que se consideram várias perspectivas e fontes de informação – estas fontes referem-se às observações da actuação do formador em sessão, ao desempenho dos formandos, às avaliações formais e informais da formação e, cada vez mais, na transferência de comportamentos aprendidos/treinados para fora do ambiente de formação. Estamos numa época em que o investimento económico, temporal e humano tem de ser bem calculado e compensador, aumentando assim cada vez mais a exigência de qualidade, eficácia e actualidade da formação que se administra.

O papel de supervisor e supervisionado podem ser invertidos, são dinâmicos, uma vez que o desenvolvimento é um processo contínuo em todas as pessoas, existindo uma influência mútua; o desenvolvimento humano de um influencia o desenvolvimento do outro. Este desenvolvimento ocorre num processo de *informação-reflexão-acção-reflexão...* (Alarcão, 2003) e permite integrar as novas aprendizagens e os novos conhecimentos na sua forma de agir, na sua personalidade. São envolvidos todos os aspectos da pessoa: culturais, sociais, morais, cognitivos e, muito importante, emocionais – é potenciado o desenvolvimento da Inteligência Emocional e assim são cada vez mais libertadas e utilizadas as capacidades cognitivas. Assim, tanto o supervisor como o supervisionado empenham-se em desenvolver um ambiente propício à reflexão, ao autoconhecimento, à inovação, à colaboração (Alarcão, 2003) e à acção, implicando a construção de objectivos

claros e atingíveis, havendo lugar para a planificação, a organização, a análise e recolha de dados e elaboração de planos de acção.

Os pontos seguintes podem ser apontados como os objectivos da supervisão (adaptado de Alarcão, 2003 – Alarcão estabelece os objectivos do supervisor para com um formando – um professor –, referindo-se às capacidades e atitudes que deve estimular ao desenvolvimento):

- Fomentar a autoformação e o desenvolvimento;
- Proporcionar a identificação, o aprofundamento, a mobilização e a integração de conhecimentos pertinentes para a actuação como formador;
- Desenvolver e potenciar a capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão de forma consciente, considerando de forma clara os vários factores envolvidos;
- Fomentar a inovação e a experimentação, num diálogo constante entre a teoria e a prática;
- Estimular a reflexão e a capacidade de elaborar auto e hétero críticas construtivas;
- Estimular o sentido de responsabilidade que o formador tem relativamente ao crescimento e desenvolvimento dos participantes;
- Estimular a paixão pela profissão de formador;
- Estimular a capacidade de trabalho em equipa.

Existem diversas estratégias de supervisão de modo a estimular o desenvolvimento destas capacidades e atitudes no professor (Alarcão, 2003) e no formador:

- A observação da sessão de formação, em que se planeia o modo como esta ocorre, com grelhas de observação, uma reunião de preparação e uma reunião pós-observação.
- A análise de casos, que estimula a reflexão sobre uma situação complexa e contextualizada, que revela conhecimento e proporciona diversas interpretações, estimulando a aquisição de novos conhecimentos.
- As narrativas que se encontram na base dos casos podem também ser autobiográficas e ainda descritivas de situações em sessões formativas. A elaboração de narrativas estimula a reflexão sobre diversos contextos como o físico, o social e o emocional. Será um bom instrumento de recolha de conhecimento e de partilha, estimulando a actuação do amigo crítico que assim pode tecer críticas construtivas e elaborar questões estruturantes e exploratórias.

- Os portfólios reflexivos – *um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional (Alarcão, 2003)*. O portfólio proporciona a revelação do profissional aos pares e a sua valorização, bem como uma estruturação da sua evolução, funcionando como suporte para a continuação desse desenvolvimento. É um instrumento que estimula a consciencialização e a responsabilidade.
- As perguntas pedagógicas que bebem a sua força na Heurística estimulam o encontrar de respostas pelo supervisionado dentro de si próprio, levando ainda à reconstrução, transformação e mudança de perspectiva.

Quando na supervisão os intervenientes conseguem ir além da avaliação que é necessário fazer e da classificação que é necessário atribuir (Alarcão, 2003), o caminho para a criatividade, a inovação e a diferença fica aberto. Cada formador pode criar estratégias muito pessoais e funcionais, adaptadas à sua pessoa, à sua forma de ser e ao grupo, meio envolvente e conteúdos com que se encontra. Como já foi falado antes, para isso é muito importante que se estabeleça uma boa relação entre supervisor e supervisionado – uma relação onde imperam a empatia, o desejo genuíno que o seu colega cresça, a confiança, o empenho, um verdadeiro trabalho colaborativo. Neste ambiente de colaboração surge uma sinergia que potencia o desenvolvimento de forma mais inovadora, eficaz, satisfatória do que se cada formador permanecer no seu percurso de desenvolvimento de forma isolada.

3.2. Obstáculos ao trabalho colaborativo e estratégias para os superar – a importância da liderança

O trabalho colaborativo pode surgir de forma espontânea e natural, no entanto muitas vezes isso não acontece por diversos motivos: o isolamento geográfico, a prestação de serviços para diversas entidades e em meio empresarial (entidade solicitadora da formação), receios de crítica não construtiva e de competição, sentimento de ameaça ao seu autoconceito e à sua auto-estima, receio de mudança, etc. Algumas medidas que podem ser tomadas podem ser por exemplo (Jesus, Campos Alaiz e Alves, 2000) o estímulo pela entidade promotora da formação de oportunidades dos formadores assistirem às sessões de colegas, bem como a dinamização de encontros regulares de trabalho e encontros sociais de modo a poder acontecer o estreitamento de laços sociais e profissionais. Estes encontros devem ter objectivos claros apresentarem alguma estrutura. Neste sentido também é muito importante que a entidade já promova um ambiente de tranquilidade (Jesus, Campos Alaiz e Alves, 2000), de partilha de ideias e abertura a novas

ideias. Mais uma vez se salienta a importância de uma liderança de acordo com o Modelo Situacional proposto por Hersey e Blanchard em 1977 (referenciado por Jesus, Campos Alaiz e Alves, 2000). Neste modelo de liderança, o estilo que o líder adota será condicionado pela situação, pelo grau de maturidade que se apresenta com duas dimensões: a maturidade no trabalho e a maturidade psicológica – a primeira traduz-se na capacidade de assumir responsabilidades e relaciona-se com as capacidades técnicas, e a segunda encerra em si a autoconfiança, o nível de motivação e o desejo de independência desejado (Hersey e Blanchard, 1979, referenciado por Miguel, Rocha e Röhrich, 2008). Tendo sido desenvolvido já há alguns anos, continua a ser um modelo muito actual e adequado às necessidades e características da Sociedade actual.

Ao lidar com diferentes níveis de maturidade, o líder terá de utilizar com pesos diferentes uma liderança mais centrada na realização das tarefas ou mais orientada para o relacionamento. Surgem assim diferentes estilos de liderança dentro da liderança situacional de acordo com o grau em que varia o nível de competência e de motivação de cada pessoa – variam de M1: Maturidade nível 1, até M4: Maturidade nível 4, como podemos observar na figura 4 (reproduzido a partir de Miguel, Rocha e Röhrich, 2008, p. 50):

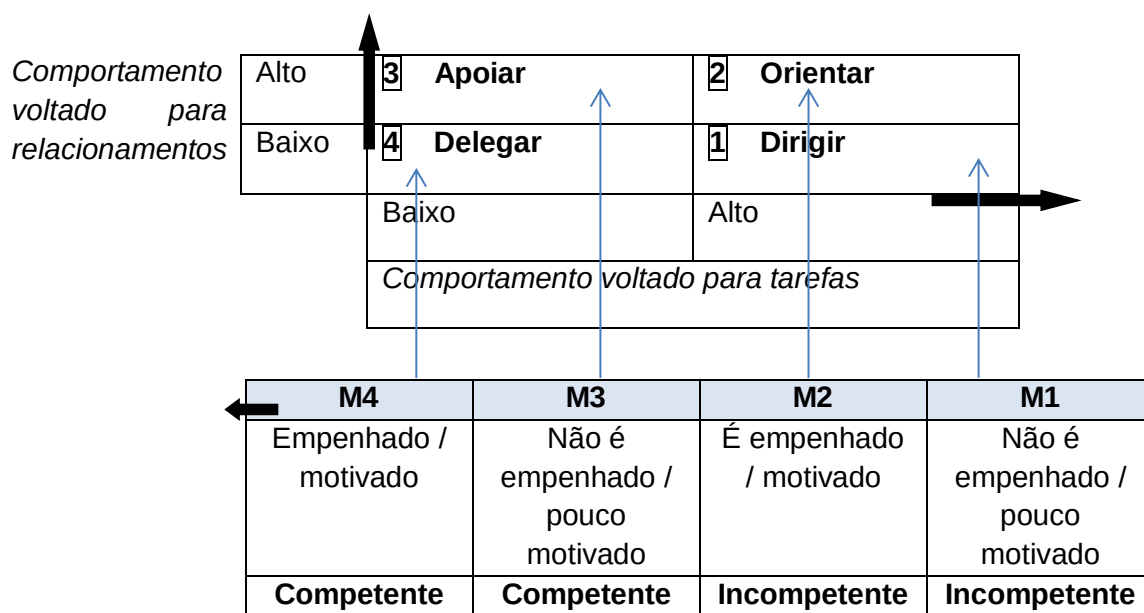


Figura 4: Diferentes estilos de liderança na liderança situacional e sua correspondência com os diferentes níveis de maturidade

Surgem diferentes estilos de liderança desta matriz:

1. Estilo Directivo/especificar

O líder toma todas as decisões e orienta de uma forma clara qual o trabalho a realizar. Dirige de forma metódica e diz de concretamente o que tem de ser feito. Neste estilo, o líder terá de fornecer um “feedback” constante para que a aumente a confiança que o indivíduo tem em realizar determinada tarefa. O que interessa aqui é a focalização na tarefa, relegando para segundo plano o aprofundar de relações interpessoais de maior confiança.

2. Estilo de Orientação

Neste estilo, as decisões são dialogadas com a pessoa. O líder explica e justifica a razão pela qual uma determinada tarefa deverá ser feita. A pessoa continua a precisar de “feedback” de relativamente ao seu desempenho, de modo a proporciona o aumento de confiança no seu próprio trabalho. Aliada à necessidade de continuar a ser muito claro relativamente ao modo de actuação, verifica-se aqui já um investimento nas relações interpessoais, permitindo um maior nível de confiança.

3. Estilo de Apoio

As pessoas são envolvidas no processo de decisão. O líder encoraja à participação de modo a obter um elevado nível de colaboração e compromisso. Como a pessoa se sente mais confiante e capaz, necessita desta envolvimento em todo o processo para aumentar o seu nível de motivação. Este estilo aplica-se geralmente a elementos que são mais confiantes nas suas capacidades e que sentem necessidade de participar e fazer parte da tomada de decisão. Já não há tanta necessidade de “feedback”, ao contrário dos dois estilos anteriores.

4. Estilo de Delegação

Perante uma pessoa com um elevado grau de maturidade e motivação, em que a segurança no que faz é muito grande, o líder tem a possibilidade de delegar as tarefas, sem necessidade de explicar como se fazem e sem se preocupar com o desempenho.

Aliada a esta necessidade de adaptação do seu estilo de liderança que o líder deverá treinar e aplicar também é bastante pertinente tornar-se líder transformacional. Cada vez mais as organizações se deparam com oscilações rápidas no meio envolvente para além de lidarem com uma cada vez maior exigência dos colaboradores, que procuram perceber o

sentido do seu trabalho e procuram que este os satisfaça, os preencha e auto-realize (Miguel, Rocha, e Röhrich, 2008). Perante estes desafios, a grande ferramenta com que o líder poderá sempre contar é ele próprio. Pela sua postura, pelo seu modo de agir, falar, acreditar, irá inflamar os outros para a metamorfose para a excelência. Através dele, contagiará os outros para a mudança, o entusiasmo, o empenho. Neste sentido, o líder torna-se numa influência idealizada – ele será o modelo pelo qual os outros poderão guiar a sua conduta e inspirarem-se – ele será o exemplo de como comunicar – de forma assertiva e utilizando sempre a escuta activa –, como delegar, como distribuir autonomia. Outro aspecto extremamente importante será a consideração individualizada de cada uma das pessoas da sua equipa. Deste modo ele poderá utilizar técnicas de “coaching” e conversas individuais para conhecer cada um, as suas motivações, necessidades, capacidades, fragilidades e assim potenciar de forma muito mais eficaz o seu desenvolvimento. Pode mesmo desenvolver um plano de desenvolvimento pessoal e acompanhar a par e passo a sua evolução, com “feedback” positivo e também técnicas de “coaching”.

O líder será ainda a inspiração motivacional. Ao passar uma visão clara e atraente da organização, ele motivará a sua equipa, pois clarifica objectivos e o papel que cada um tem para o atingir desses objectivos. É de extrema importância que os valores e a ética do líder se vejam reflectidos no seu desempenho. Para inspirar desta maneira ele pode criar uma visão clara e global dos objectivos da organização (o chamado “big picture” – a visão holística dos objectivos) e ainda criar momentos, histórias, rituais, cerimónias, etc. que envolvam os membros da equipa. É muito interessante uma frase que Saint-Exupéry escreveu e que vai ao encontro desta inspiração motivacional (citado em Miguel, Rocha e Röhrich, 2008): **“Se queres construir um navio, não comeces por chamar as pessoas para irem buscar a madeira, preparar as ferramentas, atribuir funções e distribuir o trabalho; mas desperta primeiro nelas a saudade pelo grande e infinito mar.”**⁴

Por fim, o líder deverá estimular intelectualmente os membros da sua equipa, encorajando a inovação, a crítica construtiva e a criatividade (Miguel, Rocha e Röhrich, 2008). Irá usar o desafio e projectos inovadores, possibilitar o experimentar de novas funções e formações, criar ambientes propícios ao “brainstorming”, valorizando todas as intervenções, estimular a criatividade e assim motivar à participação e inovação.

Para além de estimulado por uma liderança transformacional, o trabalho colaborativo poderá ainda ser estimulado pela promoção de actividades de “Teambuilding”⁵, propícias ao

⁴ Sublinhado a negrito da autora.

⁵ As actividades de “Teambuilding” são essencialmente jogos e dinâmicas de grupo especialmente desenvolvidas com o objectivo de melhorar o desempenho de uma equipa inserida numa determinada organização. Estas

desenvolvimento e estreitamento das relações interpessoais e criação de equipas que ultrapassam as fases normais de convulsão e criação de equipa, para um estágio de desenvolvimento em que as relações são mais harmoniosas e surge a verdadeira colaboração e complementaridade entre as pessoas.

Uma equipa passa naturalmente por várias fases de maturidade. A primeira fase pode denominar-se de “inclusão” (Modelo de Whitmore, 2003, referenciado por Miguel, Rocha e Röhrich, 2008) – nesta fase determina-se se se faz ou não parte da equipa. Surgem sentimentos como a ansiedade, a aversão, necessidade de aceitação, medo de rejeição. Verifica-se nesta fase muita focalização nas necessidades próprias e preocupações emocionais. O líder terá o papel de orientador e é aquele que estabelece as normas iniciais. O líder procura nesta fase conhecer os membros da equipa relativamente ao que os motiva, assusta, o que os diferencia, os pontos fortes a desenvolver. Passada esta fase inicial, surge a fase de afirmação em que surgem afirmações de poder e competição e procuram-se alargar as fronteiras pessoais. Nesta fase estabelece-se a hierarquia social, definem-se os papéis e as funções de cada um. É uma fase importante e difícil, sendo crucial o papel do líder, que deverá considerar a necessidade de afirmação de cada um dos membros e permitir que isso aconteça, mesmo que para isso surjam desafios à própria autoridade do líder. Depois destas duas fases muito importantes, surge a fase de cooperação. Encontramos aqui a interdependência entre os membros da equipa e a energia é dirigida para o atingir dos objectivos. Estas fases não são estanques e surgem sobreposições e flutuações.

Nas características do mundo actual torna-se mais complexa a criação de equipas que evoluem até à cooperação. Podem apontar-se diversas razões (Miguel, Rocha e Röhrich 2008):

- Há um contínuo de formar e refazer de equipas;
- “Algumas equipas estão distribuídas por fronteiras geográficas, estabelecendo contactos pouco frequentes e mais problemáticos” (p. 239);
- Prazos de tempo cada vez mais apertados;
- Aumento de complexidade dos desafios da organização e dos negócios.

actividades pretendem assim melhorar a comunicação entre os membros da equipa, a coesão, a confiança, a cooperação, as capacidades de liderança, etc.
As organizações podem ser de diversos tipos, tais como escolas, associações e empresas.

3.3. O “Coaching” de equipas no âmbito do trabalho colaborativo

O “coaching” surge como resposta para ajudar as pessoas a colaborarem (Miguel, Rocha e Röhrich 2008). O processo de “coaching” de equipa é semelhante ao “coaching” individual. Através da colocação de perguntas e apresentação de conclusões são formulados os objectivos e é clarificada a realidade. Deste modo surgem as opções disponíveis para e é elaborado um plano de acção que será posto em prática pela vontade do grupo – todos participam, são envolvidos e são responsáveis, pelo que o compromisso com as decisões tomadas é muito grande e o empenho para o atingir dos objectivos igualmente grande.

Este “coaching” de equipas também passa por uma revisão do que aconteceu em momentos passados de modo a construírem-se novas formas de agir, novos planos de acção, novos compromissos e novos empenhos. Estas serão algumas questões que o líder poderá colocar aos membros da equipa:

- “Qual foi a parte da tarefa que consideram ter sido mais difícil/demorada/stressante?
- Quanto tempo demorou a ser executada?
- O que é que tinha de difícil?
- O que é que farão de forma diferente, na próxima vez?
- Quem necessita saber as alterações que irão fazer?
- Que suporte necessitam? De quem? Como é que o irão obter?
- Se fizerem isso, como é que afectará o resultado/os outros/a qualidade/o prazo?” (Miguel, Rocha e Röhrich, 2008, p.240)

Este processo inclui a discussão dos resultados encontrados entre os membros da equipa, procurando-se então soluções inovadoras. Sendo um processo profundo e detalhado, “assegura clareza e compreensão, utiliza todos os recursos da equipa, promove o senso de pertença (“ownership”) e constrói auto-estima e automotivação.” (Miguel, Rocha e Röhrich 2008, p.241).

Quando uma equipa se encontra a oscilar entre a inclusão e a afirmação e a queremos levar ao estágio de cooperação, é possível encetar diversas acções com esse objectivo:

- Discutir objectivos comuns da equipa, chegando a um acordo;
- Definir regras-base acordadas e aceites por todos;
- Escutar e discutir as diversas opiniões sobre as vantagens de organizarem um tempo especial para a socialização;
- Perante situações de necessidades individuais, delinear um plano de acção de apoio e pô-lo em prática;
- Reservar tempo para analisar o processo de trabalho em equipa;
- Proporcionar a clarificação sobre os objectivos individuais e colectivos.

Todas estas acções podem ser utilizadas durante um processo de “coaching”, durante o qual, o líder deve ter o cuidado de não se substituir à equipa, antes proporcionar a tomada de consciência e a responsabilização (Miguel, Rocha e Röhrich 2008).

O processo de “coaching” é exigente, pois obriga a uma auto-análise e autodescoberta para as quais nem sempre a pessoa está disponível. O líder poderá facilitar a aceitação deste processo ao clarificar as suas vantagens:

- “Aprenderem a pensar por si próprios;
- Maior consciência acerca de todas as coisas que melhoram o desempenho;
- Aprendizagem e prazer;
- Maior escolha;
- Maior sentido de responsabilidade;
- Maior autoconfiança;
- Promoção possível;
- Aprender a fazer *coaching* pessoal e dos outros.” (Miguel, Rocha e Röhrich, 2008, p.244)

Para além da exigência pessoal, a mudança de paradigma do dar e receber conselhos em vez de procurar soluções apenas pelo processo de “coaching”, pode ser uma mudança ainda algo difícil de realizar numa primeira fase. Parece ainda que é um processo mais demorado que simplesmente utilizar o conselho, no entanto a médio e longo prazo (e também a curto prazo) irá trazer muito mais benefícios, como por exemplo um desempenho de excelência.

O isolamento pedagógico a que o formador é geralmente lançado quando começa a sua actividade profissional pode fazer com que a sua progressão, a sua aprendizagem seja mais lenta, menos actualizada e os conteúdos e métodos pedagógicos utilizados reflectam esse isolamento. Tal como foi focado na introdução, esta situação ainda foi mais agravada quando deixou de ser obrigatória a renovação do CAP – certificado de aptidão pedagógica do formador. Antes do final desta obrigatoriedade, o formador tinha de frequentar num mínimo de trinta horas de formação contínua de formadores de cinco em cinco anos para que o CAP lhe fosse renovado. Nestas formações, existia a oportunidade para a actualização de métodos pedagógicos, trocas de experiência, de materiais, etc.

No entanto, poderão existir formas de ultrapassar este isolamento. O que neste momento parece ser mais acessível gerir são “sites”⁶ de partilha de materiais pedagógicos

⁶Um “site” ou um “website” é um sítio virtual electrónico na internet. É composto por um conjunto de páginas organizadas virtualmente em algum ponto da internet (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Site>).

em que é possível fazer o “download”⁷ de apresentações em “Powerpoint”, por exemplo, troca de inserção de materiais próprios. São “sites” onde também existe a divulgação de notícias, artigos, decretos-lei, etc. do interesse dos formadores, onde são colocadas oportunidades de trabalho e as entidades formadores têm acesso a uma bolsa de formadores. São exemplo disso os “sites”: <http://www.forma-te.com/> e <http://www.aformadores.com/>. Estes “sites” já representam um bom apoio ao formador e poderá contribuir para a diminuição do isolamento. O que poderá também ajudar será o recurso a “sites” criados para um grupo específico de formadores e por este, onde se podem encontrar virtualmente e “conversarem”, trocar experiências, sugestões, pedir apoio, etc. Pode, por exemplo, recorrer-se a plataformas colaborativas que facilitam a comunicação e colaboração entre formadores. São plataformas onde é também possível a partilha de materiais pedagógicos e ainda é possível aceder a espaços de reunião virtuais para que sejam possíveis reuniões de trabalho e colaboração. Esta será talvez uma metodologia que poderá de facto diminuir o isolamento pedagógico do formador e possibilitar a criação de grupos de trabalho colaborativo. Esta poderá ainda ser uma forma de ultrapassar barreiras geográficas e temporais. São exemplos destas plataformas colaborativas:

- O *Moodle* (que significa “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”), criado em 2002 (<http://elearningindustry.com/subjects/general/item/291-top-open-source-learning-management-systems/>, consultado a 15/10/2012, pelas 23h11).
- O *.LRN (dot learn)*
- O eFront
- O Dokeos
- O Sakai
- O ATutor

Outra vantagem destas plataformas será a permanente possibilidade de aceder aos conteúdos, de deixar mensagens e ainda pode ser também um ponto de encontro entre formadores e participantes das acções de formação. Deste modo, seria possível estabelecer de forma mais facilitada o trabalho colaborativo e ainda a criação de espaços onde os participantes das acções de formação podem dar sugestões, deixar críticas construtivas, pedir esclarecimentos, etc.

⁷ “Download” refere-se à obtenção de conteúdos da internet como por exemplo documentos ou aplicativos para utilização posterior. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Download_e_Upload).

As plataformas colaborativas são ferramentas ao alcance do formador e o seu uso tem muitos benefícios. Nos dias que correm parece inevitável apostar cada vez mais neste tipo de ferramentas ligadas às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação e, assim, abrir um mundo de possibilidades infinitas.

As redes sociais, como o “Facebook” ou o “Twitter” também se poderão apresentar como alternativas e constituirão uma ferramenta muito valiosa que poderá relegar para o esquecimento a noção de isolamento.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 4

Metodologia

4.1. Caracterização do trabalho

No presente trabalho de investigação optou-se pela metodologia de Investigação-Acção. A ideia desta metodologia surge da vivência por parte de muitos formadores de uma situação de isolamento pedagógico: um problema que parece ser importante resolver. A investigação-acção surge como um desafio (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa Ferreira, Vieira, 2009) às práticas instituídas e tem como principal objectivo melhorar procedimentos e estratégias. De acordo com Lewin (1946), mencionado por Latorre (2003), a investigação-acção caracteriza-se por uma espiral de passos: planificação, implementação e avaliação dos resultados da acção. Tem como objectivo final a transformação de um determinado procedimento e o aumento do conhecimento e compreensão de uma determinada acção. Estabelece-se um diálogo entre a investigação e a acção. A teoria e a prática relacionam-se intimamente: a acção do formador terá uma qualidade maior se baseada em teorias sólidas, tendo estas sido construídas, por sua vez, numa prática onde se permitiu espaço para a dúvida, o questionamento a análise e a experimentação (Latorre, 2003). Durante a implementação de uma estratégia (durante a prática), torna-se crucial a reflexão, pois permite aumentar a competência profissional (Latorre, 2003), por aumentar a compreensão e capacidade de análise das situações com que o profissional se depara. O profissional torna-se no *prático reflexivo*, tal como foi definido por Schön em 1992, referido por Latorre (2003). Nesta reflexão torna-se possível a construção de novas estratégias e novas teorias. O ciclo da investigação-acção proposto por Latorre (2003) passa por quatro etapas contínuas: o estabelecimento de um plano de acção (com acções específicas que são decididas pelo grupo de participantes e que estes depois têm a intenção de implementar), seguindo-se a sua implementação (acção) e posteriormente a observação desta acção seguida (nesta observação são recolhidos e analisados dados de uma forma sistemática e rigorosa) pela reflexão que leva de novo ao estabelecimento de um novo plano de acção. Na figura 5 encontra-se uma esquematização deste ciclo.

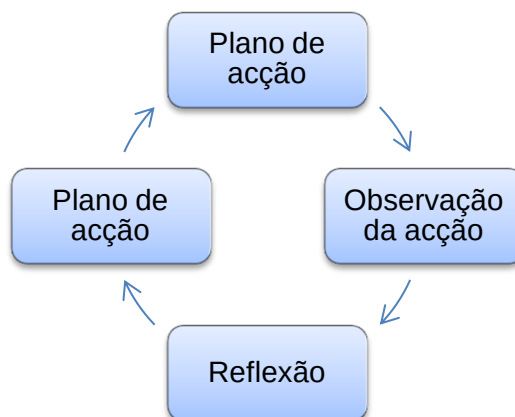


Figura 5: ciclo da investigação-ação

A investigação-ação tem ainda mais algumas características particulares (Kemmis e McTaggart, 1988, referenciado por Latorre, 2003): é participativa – quem participa na investigação pretende melhorar as suas práticas profissionais; é colaborativa – é um verdadeiro trabalho em equipa e pretende criar grupos com sentido crítico sem qualquer hierarquia envolvida; é um processo sistemático de aprendizagem que permite uma orientação da prática; é um processo indutivo a partir da prática, requerendo a recolha de dados e de reflexões e posterior análise e interpretação; por implicar processos de mudança que envolvem pessoas, é também um processo político. A investigação-ação tem como ambição a melhoria contínua e a implementação de mudanças que visam o aumento da qualidade da acção.

A estrutura da presente investigação-ação aproxima-se bastante do modelo proposto por Whitehead em 1991 (citado em Latorre, 2003) composto pelos seguintes passos apresentados na figura 6 (passos estes que podem sempre voltar ao primeiro passo, após o último):

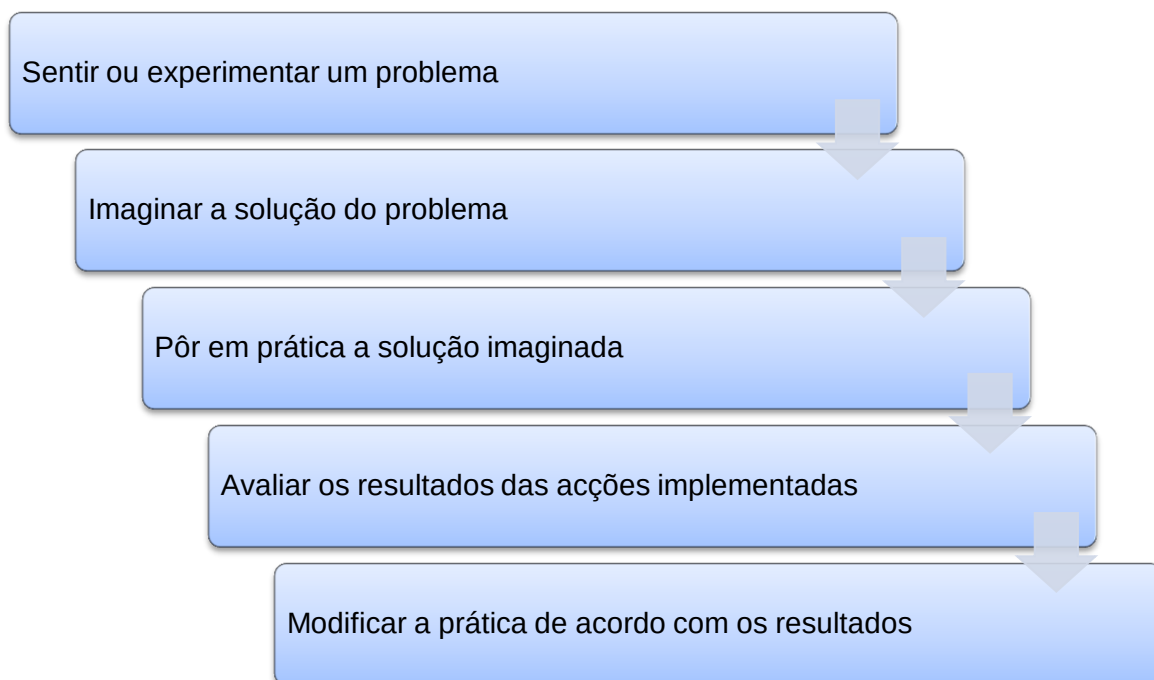


Figura 6: Ciclo da Investigação-ação segundo Whitehead (1991)

4.2. Formulação do problema

Jesus, Campos, Alaiz e Alves (2000), referindo-se a professores, consideram que estes trabalham isoladamente, de forma individualista. Este isolamento constitui um obstáculo ao desenvolvimento profissional dos professores, levando ainda a um certo mal-estar. No entanto, se os professores encetassem um verdadeiro trabalho em equipa, seria muito provável diminuir esta sensação de mal-estar e constituíam-se as condições para uma resolução mais eficaz e satisfatória de problemas, para o surgir de ideias inovadoras e a probabilidade de desenvolvimento profissional seria muito maior, assim como a sensação de realização profissional. O ensino poderá aumentar bastante a sua qualidade (Jesus, 2000 referido por Jesus, Campos, Alaiz e Alves, 2000). Idealmente estes trabalhos em equipa devem ultrapassar os limites da análise dos conteúdos curriculares, a sua preparação e definição de estratégias, etc. e entrar numa esfera reflexiva, de apoio e “feedback” positivo – para que isto aconteça, será importante que o líder (que beneficiará ao aplicar princípios da liderança situacional e transformacional) tenha em atenção as diferentes fases de desenvolvimento de uma equipa e se torne catalisador para a criação de uma equipa, se possível, de alto desempenho. Jesus, Campos, Alaiz e Alves, (2000) propõem ainda que os professores assistam às aulas uns dos outros e aprendam por modelação (quem observa) e por “feedback” positivo (quem lecciona), acontecendo isso num “clima de cooperação e de

ajuda recíproca e não de avaliação e identificação de erros ou lacunas no desempenho uns dos outros” (p.5).

Esta mesma situação acontece com os formadores - verifica-se uma aparente ausência de grupos de supervisão/espacos de partilha para formadores em regime “freelancer” ou quando contratados em regime “full-time”. Muitos formadores trabalham de forma isolada, podendo ter dificuldade em encontrar novas metodologias e conteúdos mais actualizados. A sua actuação em situação de formação tem apenas o feedback da avaliação que os formandos e o próprio formador realizam numa ficha própria. Também poderá ter um feedback informal dos formandos durante a acção de formação, para além das reflexões pessoais que faz durante e depois de cada sessão.

A informação recolhida desta forma é limitada, podendo contribuir a observação de outros formadores para a construção de uma visão mais isenta e objectiva da actuação do formador face ao grupo de formandos com o qual se encontra.

É possível que os formadores encontrem utilidade na criação de grupos de trabalho colaborativo, que funcionam como grupos de supervisão, de partilha, de apoio, favorecendo o crescimento e a melhoria contínua. Para além desta possibilidade, outras sugestões poderão ser apresentadas pelos formadores e experimentadas no plano de acção que se irá elaborar por todos os formadores que participarem nesta investigação-acção.

4.3. Pergunta de partida

Como diminuir o isolamento pedagógico do formador e apoiá-lo no seu desenvolvimento pessoal e profissional?

4.4. Questões de investigação

1. Quais as necessidades sentidas pelo formador decorrentes do seu isolamento pedagógico?
2. Como apoiar o formador e quebrar o seu isolamento?
3. Os efeitos da implementação do projecto verificaram-se na redução/quebra do isolamento do formador?
4. Qual a percepção (impacto) no desenvolvimento pessoal e profissional do formador, no final do projecto?

4.5. Objectivo geral e objectivos específicos

Objectivo geral

Ilustrar de que forma se pode diminuir o isolamento pedagógico do formador.

Objectivos específicos

1. Enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico.
2. Implementar estratégias para apoiar o formador e quebrar o seu isolamento.
3. Verificar se o projecto tem efeitos na redução/quebra do isolamento do formador
4. Indagar a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4.6. População investigada

Os participantes nesta investigação são todos formadores de diversas áreas (desde comportamental às novas tecnologias). Foi feita a selecção de acordo com os formadores da rede pessoal e profissional de conhecimentos da investigadora e através da rede de conhecimentos dos primeiros. Foi, assim, uma amostra por conveniência.

4.7. Técnicas de recolha de informação

Uma das técnicas principais de recolha de informação utilizada, foi a dos inquéritos por questionários. Estes inquéritos foram enviados por “e-mail” e recebidos também da mesma forma. Deste modo, cada participante teve a oportunidade de reflectir sobre a sua experiência, os seus conhecimentos, as suas preferências e apresentar as suas sugestões. As perguntas formuladas no primeiro questionário de diagnóstico foram directas, que induziam respostas estruturadas, curtas e ordenadas. Ambos os questionários foram elaborados pela investigadora. O questionário de diagnóstico teve como objectivos recolher dados nos seguintes campos:

1. Preparação de conteúdos das acções de formação
2. Preparação e utilização de dinâmicas e jogos pedagógicos
3. Frequência do pedido de ajuda a colegas para a preparação de conteúdos e actividades para as acções de formação
4. Frequência de pedido de opiniões sobre os conteúdos e actividades concebidas
5. Desejo de pedir ajuda a outros e a quem especificamente
6. Forma de avaliação da acção de formação enquanto decorre
7. Forma de avaliar a acção de formação depois de terminar
8. Como gostaria de avaliar a sua acção de formação
9. Que sugestões tem para melhorar a qualidade das suas acções de formação

Nos campos de 1 a 5 a escala variava de acordo com os seguintes níveis: 0 – Nunca; 1 – Raramente; 2 – Algumas vezes; 3 – Sempre. Todos os campos permitiam a elaboração de respostas para além de algumas sugestões apresentadas. As respostas a este questionário

permitiram fazer um levantamento de metodologias de trabalho e avaliação praticados pelos formadores, bem como a recolha de sugestões que depois permitiram a elaboração do plano de acção aceite por todos. Este questionário foi elaborado depois de formulado o problema, a pergunta de partida e as questões de investigação. A primeira parte deste questionário permitia o levantamento de dados pessoais e profissionais de cada participante: nome, idade, formação de base, áreas em que dá formação, experiência como formador (expressada em número de horas), área geográfica de actuação, entidades pelas quais dá formação, “e-mail”, número de telemóvel e melhor hora de contacto. Este questionário foi aplicado na segunda quinzena de Janeiro de 2012 e início de Fevereiro do mesmo ano.

O questionário final foi aplicado durante a segunda quinzena do mês de Outubro de 2012, também por “e-mail”. Na resposta cada participante teria apenas de se identificar e indicar a data de preenchimento. Foi construído com perguntas abertas que induziam a reflexão sobre os objectivos desta investigação-acção, incidindo na procura de novas formas de quebrar o isolamento pedagógico do formador e a percepção que este tem do impacto da aplicação do plano de acção estabelecido na redução/quebra do seu isolamento e o impacto percebido no seu desenvolvimento pessoal e profissional:

1. Quais as vantagens percebidas pelo facto de ter participado na investigação-acção
2. Se durante o tempo estipulado como de aplicação do plano de acção contactou algum dos outros participantes nesta investigação-acção
3. Com que objectivos os contactou e...
4. Se atingiu esses objectivos
5. Se de alguma forma se sentiu mais próximo dos participantes desta investigação-acção
6. Se a sua evolução profissional e pessoal foi afectada pelo facto de ter participado na investigação
7. Se contactou outros formadores não participantes com objectivos profissionais
8. Quais foram esses objectivos
9. O que facilitou o contacto com outros formadores (participantes ou não participantes)
10. O que dificultou o contacto com outros formadores (participantes ou não participantes)
11. O que poderá facilitar o contacto com outros formadores

No apêndice I encontram-se os dois questionários.

Caderno de notas – realizado principalmente pelo “e-mail”, onde se encontram registadas quase todas as comunicações realizados dentro do grupo de participantes.

4.8. Procedimentos

Nesta investigação-acção, após o envio de um “e-mail” que teve como objectivo motivar os formadores a participarem (tendo a amostragem sido feita por conveniência – através de uma rede de conhecimentos pessoais de formadores e entidades), foi enviado um primeiro questionário de diagnóstico aos formadores que se mostraram receptivos (no apêndice II encontra-se a cópia do primeiro “email” enviado). Após a recepção dos questionários preenchidos, estes foram analisados. Os resultados desta primeira análise foi enviada a todos os participantes de modo a terem conhecimento e assim elaborarem todos um plano de acção comum.

Foi convocada uma reunião (presencial e virtual – “mista”) para se proceder a uma apresentação sucinta das principais conclusões, partindo-se para a elaboração do plano de acção com a participação de todos os presentes. Assim, foram definidos os dados a serem recolhidos e a forma de processar esta recolha.

Após algumas tentativas de criar um espaço virtual de encontro, que fosse gratuito e acessível a todos, conseguiu-se encontrar uma aplicação disponível na internet que possibilitava essa partilha de informação sem que fosse acessível a quem não tivesse recebido um convite (<https://www.coursesites.com/webapps/Bb-sites-course-creation-BBLEARN/pages/index.html>). Verificou-se que apenas três participantes aderiram a este espaço.

Capítulo 5

Caracterização contextual

5.1. O meio

Os participantes envolvidos nesta investigação estão inseridos em diversos meios organizacionais, alguns vinculados a uma entidade (e a prestarem também serviços a outras entidades) e outros a prestarem serviço em diversas entidades sem vinculação permanente a nenhuma. Sendo assim, pode dizer-se que estamos de uma maneira geral inseridos no meio económico e político de Portugal.

Verificam-se bastantes dificuldades na estabilidade na profissão de Formador – muita labilidade de horários, de rendimentos, de actuação geográfica, de volume de trabalho. Quer isto dizer que o formador luta por manter as entidades onde já ministra formação e procura com frequência alargar o seu campo de acção. O ambiente torna-se assim muito competitivo, exigente, obrigando o formador a procurar sempre conhecer, aprender, inovar para se manter no mercado. Para além disso, o formador é avaliado pelos formandos, pela entidade promotora da formação e por ele próprio, permitindo, por um lado, sempre algum conhecimento sobre a sua actuação e como melhorar, por outro lado, as avaliações podem determinar o fim da colaboração de um formador com uma entidade. As avaliações formais podem causar alguma ansiedade.

5.2. As principais instituições envolvidas

Futuro Seguro

A Futuro Seguro dedica-se à formação de crianças, jovens e adultos, tendo uma oferta diversificada com o objectivo de apoiar o desenvolvimento de competências em diversas áreas como a escolar, a comportamental e a artística. A Futuro Seguro opera principalmente na zona de Setúbal e encontra-se inserida numa zona comercial.

São desenvolvidos projectos direccionados para a Educação pela arte e para a arte. Para além destes projectos, dedica-se ao apoio escolar, ensino de línguas, formação comportamental e na área do Coaching, serviços de Psicologia, Psicoterapia, terapia da fala. Neste momento, está a passar por um período de renovação e mudança, tendo passado a integrar a rede do Instituto da Inteligência (que pertence ao “European Intelligence Institute”⁸, à “Bright Minds – Global Education Network”⁹ e à “Euradec –

⁸ <http://www.institutodainteligencia.net/>

⁹ <http://www.brightminds.net.br/>

European Association for the Development of Education and Citizenship”¹⁰), aprofundando as valências de consultoria de desenvolvimento humano.

A equipa da Futuro Seguro é formada por profissionais empenhados de diversas áreas como a Psicologia, a Educação (incluindo Educação Especial, Novas Tecnologias da Informação, Educação Física), o Coaching e Formação Comportamental, as Terapias Alternativas e a Formação artística. A equipa é multidisciplinar, proactiva, com uma grande abertura para a inovação e o desafio.

Guarda Nacional Republicana

Pelo “site” da Guarda Nacional Republicana (<http://www.gnr.pt>, consultada a 17/10/2012 pelas 12h36) podemos encontrar a seguinte descrição desta força de segurança:

“A Guarda Nacional Republicana é uma força de segurança de natureza militar, constituída por militares organizados num corpo especial de tropas e dotada de autonomia administrativa, com jurisdição em todo os território nacional e no mar territorial. (...) [Mantém] dupla dependência governamental do Ministro da Defesa e da Administração Interna e a sujeição ao Código de Justiça Militar.

Pela sua natureza e polivalência, a GNR encontra o seu posicionamento institucional no conjunto das forças militares e das forças e serviços de segurança, sendo a única força de segurança com natureza e organização militares, caracterizando-se como uma Força Militar de Segurança.”

5.3. O grupo de formadores participantes

No quadro seguinte (quadro 1) podemos observar uma caracterização pormenorizada dos participantes nesta investigação-acção:

Quadro 1: Descrição pormenorizada dos participantes nesta investigação-acção

Participante	Sexo	Idade	Formação base	Área em que dá formação	Experiência	Entidade	Área geográfica actuação
1	F	41	Relações internacionais	FPIF, comportamental	Mais de 7000h	Várias	Nacional
2	F	39	Engenharia mecânica	Qualidade, ambiente e segurança	3000h	Várias	Nacional
3	F	55	Sociologia	FPIF, comportamental	8000h	Várias	Nacional
4	M	37	Tecnologias da informação e comunicação na educação	Introdução ao e-learning, formação de eformadores, rapid learning, concepção de conteúdos multimédia, recursos e tecnologias educativas	3000h	Várias, Novabase	Nacional
5	M	36	Comunicação cultural	Comportamental	600h	Agriloja	Nacional

¹⁰ <http://executiveintelligence.blogspot.pt/2010/08/at-euradec-germany.html>

Quadro 1: Descrição pormenorizada dos participantes nesta investigação-acção (continuação)

Participante	Sexo	Idade	Formação base	Área em que dá formação	Experiência	Entidade	Área geográfica actuação
6	F	32		Web & graphic design, espanhol, turismo	1000h	EPMontijo, EPSetúbal, Cefosap	Lisboa
7	F	38	GRH e Psicologia do trabalho	Desenvolvimento pessoal e organizacional, formação formadores, atendimento e vendas, secretariado	10000h	Várias	Nacional
8	F	38	Psicologia	Comportamental	6000h	Várias, Futuro seguro	Nacional
9	M	35	Prof 2ºciclo EB - Matemática/Ciências Natureza	Formação etutores e eformadores, FPIF, concepção de conteúdos para elearning, formação em informática, competências TIC e Digitais	2500h	Várias, Novabase	Lisboa
10	M	33	Línguas e literaturas estrangeiras	Línguas italianas e castelhanas	1000h	Várias	Lisboa e Setúbal
11	F	47	Engenharia mecânica	HST	5000h	Várias	Setúbal
12	F	35	Marketing	Formação formadores e de eformadores, formação de conteúdos, comportamental	2000h	Várias, Novabase	Nacional
13	F	35	Ciências da Comunicação	Formação formadores (inicial e contínua), comportamental	2500h	Várias	Lisboa e Setúbal
14	F	43	Psicologia	Comportamental	5000h	Psiquatro	Nacional
15	M	43	Engenharia de segurança no trabalho	Segurança contra incêndios, Segurança e saúde no trabalho, medidas de autoprotecção	600h	Várias	Nacional
16	F	42	Relações internacionais	Cidadania, interculturalidade, TIC, mediação conflitos	3000h	Várias	Nacional
17	F	46	Turismo	Desenvolvimento pessoal, voluntariado e cidadania, concepção e gestão de projectos, FPIF, igualdade de género, atendimento excelência, comunicação	1500h	Várias	Santarém
18	F	26	1ºciclo EB	Inglês	100h	Várias, Futuro seguro	Setúbal
19	F	46	Organização e Gestão de empresas e Recursos Humanos	Recursos humanos e igualdade género	3000h	Várias	Nacional
20	F	35	Engenharia do ambiente	Educação ambiental, Matemática, Física e Química	5000h	Várias, Novabase	Lisboa
21	F	31	Tecnologia da informação empresarial	Informática	1000h	Várias	Aveiro
22	F	27	Prof 2ºciclo EB - Educação Visual e Tecnológica	Português para estrangeiros	50h	Futuro Seguro	Setúbal

Quadro 1: Descrição pormenorizada dos participantes nesta investigação-acção (continuação)

Participante	Sexo	Idade	Formação base	Área em que dá formação	Experiência	Entidade	Área geográfica actuação
Participantes membros da GNR							
23	M	26	Lic. Ciências militares E direito Mestrado em Academia Militar	Armamento e tiro	Mais de 500	GNR	Nacional
24	M	44	12ºAno	Legislação rodoviária	50	GNR	Lisboa
25	M	26	Mestrado	Informática	500h	GNR	Lisboa
26	M	48	12ºAno	Educação física e desporto	1500h	GNR	Lisboa
27	M	35	Licenciatura em direito e mestrado em resolução alternativa de conflitos	Direito e informática	Mais de 1000	GNR	Lisboa

Tornando mais claros estes dados, podemos sistematizá-los:

- Dos 27 participantes, 17 eram do sexo feminino (62,97%) e 10 do sexo masculino (37,04%)
- A idade média verificou situar-se nos 37,74 anos, tendo a pessoa mais nova 26 anos e a mais velha 55 anos. Verifica-se assim alguma heterogeneidade relativamente à idade.
- 92,6% têm formação superior e apenas 7,4% possuíam o 12ºano (2 participantes).
- Relativamente à experiência profissional, é possível sistematizar as diferenças no quadro seguinte (Quadro 2 – experiência profissional):

Quadro 2: Experiência Profissional dos participantes na área da formação

Horas de formação ministradas	Frequência	Percentagem
0 a 499	3	11,11%
500 a 999	3	11,11%
1000 a 2500	10	37,03%
2501 a 4999	4	14,81%
5000 a 10000	6	22,22%
Mais de 10000	1	3,7%

- No quadro 3 estão representadas as áreas geográficas de actuação de actuação:

Quadro 3: Zona geográfica de actuação

Zona geográfica	Frequência	Percentagem
Aveiro	1	3,7%
Lisboa	7	25,92%
Nacional	13	48,14%
Santarém	1	3,7%
Setúbal	3	11,11%
Lisboa e Setúbal	2	7,4%

Alguns formadores actuam em mais que uma cidade, passando 13 para um campo de actuação em todo o território nacional (continente e ilhas). Dois formadores actuam em simultâneo nas áreas geográficas de Lisboa e Setúbal (e apenas nestas duas cidades). Nas cidades de Aveiro e Santarém, actuam dois formadores, um em cada cidade e apenas nestas. Em exclusivo actuam em Setúbal 5 formadores e 9 em Lisboa.

- As áreas (quadro 4) em que as quais os formadores participantes dão formação são bastante variadas:

Quadro 4: áreas em que os participantes dão formação

Áreas formativas	Frequências
Armamento e tiro	1
Cidadania	1
Comportamental	7
Concepção de conteúdos multimédia	1
Concepção de conteúdos para “eLearning”	2
Direito	1
Educação ambiental	1
Educação física e desporto	1
Espanhol	1
Formação de “eFormadores” ¹¹	2
Formação de “eTutores” ¹²	1

¹¹ O eFormador tem diversos papéis e tarefas no decorrer de uma acção de formação em formato de “eLearning”: é ele que tem de planear, implementar, orientar, monitorizar e avaliar a acção de formação. Para isso tem ao seu dispor várias tecnologias, ferramentas e estratégias de comunicação.

¹² O eTutor é a figura que muitas vezes auxilia o eFormador na dinamização do grupo de formandos, acompanha-os nos seus trabalhos, está sempre disponível para o esclarecimento de alguma questão/situação. Dinamiza os pontos de encontro e procura manter a motivação e focalização na acção de formação por parte dos formandos. Esta função é muitas vezes acumulada pelo eFormador.

Quadro 4: áreas em que os participantes dão formação (continuação)

Áreas formativas	Frequências
Formação pedagógica inicial de formadores	4
Igualdade género	1
Informática e Tecnologias da Comunicação	5
Inglês	1
Interculturalidade	1
Introdução ao “eLearning”	1
Legislação rodoviária	1
Línguas italianas e castelhanas	1
Matemática, Física e Química	1
Mediação de conflitos	1
Português	1
Qualidade, Ambiente e Segurança	3
“Rapid Learning” ¹³	1
Recursos e tecnologias educativas	1
Recursos humanos	1
Turismo	1
Web e graphic design ¹⁴	1

Pela observação deste quadro, torna-se evidente a grande diversidade de conteúdos formativos que o grupo de participantes ministra. A formação na área comportamental é a mais frequente, bem como a formação na área da informática e tecnologias da informação e a formação pedagógica inicial de formadores.

¹³ <http://rapidlearninginstitute.com/> A expressão “Rapid Learning” refere-se à velocidade com que as pessoas aprendem. Muitas vezes em contexto de eLearning, são propostas actividades com uma duração entre seis a dez minutos. O adulto aprende por pequenos blocos e vai assim alcançando pequenas vitórias.

¹⁴ Refere-se à criação e manutenção de “sites” na internet.

Capítulo 6

Plano de Acção

6.1. Fundamentos

Para que uma intervenção e mudança possam ser levadas a cabo e até pensadas, uma das primeiras etapas é a planificação cuidada e clara. Qualquer plano de acção para que possa ser posto em prática terá maior probabilidade de ser implementado pelos participantes, se estes foram parte activa na sua elaboração. Deste modo é respeitada a capacidade e autonomia. O plano será percebido como sendo “seu” – cada um sente que elaborou o “seu” plano e, melhor ainda, ao ser feito em equipa, o “meu” torna-se “nosso”. Deste modo a probabilidade de colaboração para o atingir dos objectivos será muito maior, reduzindo-se os efeitos negativos de potenciais conflitos de interesses.

Para a elaboração do plano de acção foram analisadas as respostas que os 22 participantes desta primeira fase deram ao questionário de diagnóstico. De seguida apresenta-se a análise de conteúdo de cada uma das questões (no apêndice IV encontra-se a síntese das respostas dadas pelos participantes ao questionário de diagnóstico).

- Preparação de conteúdos da acção de formação

Os conteúdos de formação são quase sempre preparados pelo próprio formador: apenas um formador refere que os prepara algumas vezes. Por vezes são as entidades promotoras da formação que fornecem os materiais a utilizar. Dos 21 formadores que referem preparar os conteúdos, referem utilizar diversas fontes:

- Livros e manuais que possui – 21 participantes
- Livros ou manuais que adquire – 20 participantes
- Internet – 20 participantes
- Bibliotecas – 12 participantes
- Materiais de colegas – 16 participantes
- Outros (workshops, conferências, formações especializadas e revistas temáticas) – 7 participantes

- Preparação de dinâmicas e jogos pedagógicos

12 Participantes referem que são sempre eles que preparam as dinâmicas e jogos pedagógicos que utilizam, enquanto 7 referem que o fazem algumas vezes, 2 raramente e 1 nunca o faz. Alguns formadores sentem alguma dificuldade em utilizar jogos e dinâmicas que trabalhem todos os conteúdos. Por vezes os jogos são criados a partir de outros já

existentes, podendo ser partilhados entre formadores. Outras vezes, o formador cria-os de raiz antes e durante o decorrer da formação. É ainda referida a dificuldade de criar jogos que se adequem a todos os conteúdos. Estas são as fontes que são utilizadas pelos participantes:

- Livros e manuais que possui – 13 participantes
- Livros ou manuais que adquire – 15 participantes
- Internet – 21 participantes
- Bibliotecas – 8 participantes
- Materiais de colegas – 11 participantes
- Outros (workshops, conferências, formações especializadas e revistas temáticas) – 7 participantes

- Pedido de opiniões para a concepção de conteúdos e actividades

As opiniões a colegas formadores são pedidas sempre por um e nunca também por outro formador. 9 Participantes referem que raramente o fazem e 11 algumas vezes. Quando são pedidas opiniões ou ajudas, estas são dirigidas a colegas da mesma área de preferência com quem já foi estabelecida uma relação de confiança e empatia. Por vezes também se recorre a especialistas, amigos e/ou familiares.

O referencial que por vezes é fornecido pelas entidades promotoras também guia a construção da estrutura e de conteúdos da formação. Nalgumas situações, também é possível ainda pedir a opinião aos destinatários da acção de formação e/ou ao coordenado da formação, por este ter muitas vezes um contacto privilegiado com as entidades clientes e mesmo com os formandos.

- Meios de comunicação utilizados e sugeridos

Os meios de comunicação mais utilizados são o contacto pessoal, o telemóvel, o “email”, as “wikis”, o “skype”, o “Messenger”, o “facebook”, o “linkedin” e outras redes sociais, a videoconferência, fóruns “online” e “newsgroups”.

Foram sugeridas diversas formas de comunicação com outros formadores, para além dos já utilizados, como os “Sites” pessoais, “Blogues” e ainda a promoção de reuniões temáticas presenciais dinamizadas por exemplo em plataformas “online”, seminários e “workshops”. Foi ainda sugerida a criação de uma associação de profissionais da formação com o objectivo de defender interesses e promover o encontro. Encontros antes das acções de formação com toda a equipa de formadores também seria uma forma de estimular a comunicação entre formadores.

- Pedido de opinião sobre conteúdos e actividades já concebidas

Depois dos conteúdos e actividades concebidas, 6 participantes pedem sempre opinião a outros sobre o que fizeram, 7 pedem esse apoio algumas vezes e 9 raramente. Esse apoio é pedido a colegas, aos próprios formandos, a técnicos especializados em determinadas áreas, a chefias dos destinatários das acções de formação e até mesmo a amigos e familiares.

Os participantes também gostariam de pedir a opinião a outros profissionais como por exemplo a colegas mais experientes, a coordenadores de curso, tutores, pedagogos e outras pessoas especializadas em determinados conteúdos: 6 referem que gostariam sempre de poder pedir este apoio, 7 algumas vezes, 5 raramente e 3 nunca sentem esse desejo.

- Avaliação da acção de formação enquanto está a decorrer

Todos os participantes (22) referem que avaliam a acção de formação enquanto está a decorrer através de conversas informais com os formandos e a observação das reacções destes. Também é pedida a opinião a outros colegas (6 participantes) e a outras pessoas (6 participantes) como por exemplo o questionar directamente os formandos se a formação corresponde às expectativas iniciais. A medição dos resultados da intervenção, o “feedback” do coordenador e as respostas aos questionários de satisfação que os formandos e o próprio formador preenchem no final da acção, são outras formas de proceder à avaliação da formação.

- Avaliação da formação após o seu término

No final da formação, esta é avaliada por 21 participantes através de uma ficha de avaliação da formação para o formando, 18 utilizam este tipo de ficha também para o próprio formador avaliar a acção da formação. Esta avaliação final também é feita através de conversas informais com os formandos (19 participantes), observação das reacções dos formandos (21 participantes), a opinião de colegas (4 participantes) e ainda através de outras metodologias (7 participantes), tais como reflexões escritas sobre o decorrer da acção, a avaliação das aprendizagens e do impacto no contexto real. O contacto através de “email” com os formandos é outra estratégia, bem como reuniões com o coordenador da formação. São ainda utilizadas outras dinâmicas, técnicas e instrumentos de avaliação.

- Indicação de como cada participante gostaria de avaliar as suas acções de formação

Estas são as estratégias que foram propostas pelos participantes:

- “Feedback” de uma pessoa imparcial que avaliasse objectivamente o desempenho
 - Filmar as acções, ter alguém para assistir de modo a obter uma visão externa da acção e ter mais tempo para reflexões escritas.
 - Ter mais material e tempo para conceber actividades que ponham à prova os formandos sobre os conhecimentos trabalhados na acção, de uma forma pouco formal mas que evidencie a essência da aprendizagem.
 - Criação de uma ferramenta padronizada que permitisse avaliar todos os aspectos da formação (preparação, execução e avaliação)
 - Realização de relatórios de avaliação formais para apresentação e disseminação dos resultados junto da entidade formativa.
 - Trabalhar mais de perto com os dirigentes de formação e formandos para poder melhorar o impacto no trabalho das formações
 - Avaliação da transferência do conhecimento (ou eficácia da formação após 2 meses da sua realização)
 - Acompanhamento para aferir as necessidades de continuidade/reciclagem ou apenas melhoria de conhecimentos.
 - Participar mais na definição e ponderação de critérios
-
- Sugestão de formas de melhorar a qualidade das acções de formação
 - Partilha de materiais, estratégias, jogos, dinâmicas
 - Caracterização prévia dos formandos a quem se destina a acção de formação de modo a ir ao encontro das necessidades de cada um
 - Observar outros colegas a dar formação
 - Registar as ideias e reflexões que surgem após as acções de formação
 - Partilha de observações e reflexões
 - Criação de uma associação de formadores
 - Regresso da renovação do CAP de 3 em 3 anos
 - Intensificar o processo de avaliação e melhoria contínua da formação
 - Avaliação da transferência das aprendizagens
 - Fomentar a envolvência das equipas de gestão de formação
 - Apostar mais no “experiential learning”

- Criação de uma base de dados de materiais, “e-books”, “links”, jogos
- Grupos de discussão presencial e “online”
- Formações com acompanhamento mais individualizados, alternando a formação em sala e “coaching”
- Acções de formação sobre pesquisa de materiais, reciclagem e desenvolvimento de conhecimentos e de práticas pedagógicas
- Participar mais na definição e ponderação de critérios

Foram avançadas algumas sugestões pela investigadora para serem analisadas na reunião de preparação e definição do plano de acção:

- Criação de subequipas por área de intervenção
- Criação ou uso de uma plataforma de comunicação e partilha entre todos
- Criação de base de dados com matérias disponíveis
- Marcação de autoscopias
- Escolha de um “tutor”
- Criação de “blogues” pessoais que funcionem como diários para partilha de experiências, dificuldades, vitórias, novas ideias, etc., que depois será comentado por todos
- Estabelecer periodicidades de contacto

6.2. Quadro de Planificação

O plano de acção que se apresenta no quadro 5 representa uma síntese e uma escolha de estratégias que visam ir ao encontro do objectivo geral previamente estabelecido: diminuição do isolamento pedagógico do formador. Em todas as suas fases, são intervenientes todos os participantes, excepto um grupo de cinco formadores, que entram na investigação-acção apenas em Maio, não preenchendo o questionário de diagnóstico. Este grupo pertencente ao corpo de formadores da GNR elaborou, com o apoio da investigadora, numa sequência de duas reuniões, um plano de acção adequado às características da instituição onde se inserem. Muitos dados que trabalham, são específicos do campo militar e alguns conteúdos confidenciais, pelo que podem apenas circular neste meio. Deste modo, foi decidido que todas as acções de colaboração entre este grupo seria monitorizadas pela investigadora por “e-mail”: para cada acção realizada dentro deste grupo, foi enviado um “e-mail” à investigadora, no sentido de apenas informar o tipo de colaboração realizada (por exemplo, partilha de materiais, pedido de opiniões, etc.)

Quadro 5: Plano de acção

Objectivo	Acção	Recursos	Avaliação dos efeitos da acção	Calendarização
Diminuir o isolamento	Partilha de materiais	“Email” Sala reunião virtual Telefone	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	De Março a Julho de 2012
Diminuir o isolamento	Pedido de sugestões	“Email” Sala reunião virtual Telefone	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	Janeiro de 2012
Melhorar o seu desempenho profissional e pessoal	Assistir a sessões de colegas	Folha de registo semelhante a autoscopia final	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	De Março a Julho de 2012
Melhorar o seu desempenho profissional e pessoal	Um colega assistir a uma sessão de formação sua	Folha de registo semelhante a autoscopia final	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	De Março a Julho de 2012
Diminuir o isolamento	Partilha de anúncios/informações	“Email” Sala reunião virtual Telefone	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	De Março a Julho de 2012

• Desenvolvimento da intervenção

Fase 1: Dezembro de 2011, Janeiro e Fevereiro de 2012

- **Acção:** Elaboração do Questionário de diagnóstico, contacto com formadores e entidades para estabelecimento de parcerias e envio e recolha dos questionários. Elaboração do plano de acção
- **Objectivo específico:** 1. Enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico
- **Avaliação do processo:** Análise de conteúdo das respostas dadas nos questionários de diagnóstico
- **Resultados:** 22 Formadores aceitaram participar nesta investigação-acção e preencheram o questionário de diagnóstico. Deste modo, com a contribuição de

todos, foi possível elaborar o plano de acção, tendo cada participante acesso prévio a uma síntese de todas as respostas dadas nos questionários.

Fase 2: Maio de 2012

- *Acção*: Solicitação de colaboração da GNR nesta investigação-acção. Contacto com formadores desta instituição. Apresentação do plano de acção do grupo de participantes anteriormente formado. Elaboração de um plano de acção adequado à instituição, tendo por base algumas directrizes do plano de acção já em curso.
- *Objectivo específico*: 1. Enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico e 2. Implementar estratégias para apoiar o formador e quebrar o seu isolamento
- *Avaliação do processo*: Após a realização de duas reuniões de sensibilização do grupo de formadores da Escola da Guarda em Queluz, 5 formadores decidiram participar na investigação-acção, comprometendo-se a implementar as acções decididas: nomeadamente, envio de um “email” para a investigadora de cada vez que colaborassem com outro colega, tendo como objectivo: partilha de informação, solicitação de documentação, opiniões, avaliações informais da forma como da uma sessão de formação e partilha de outro tipo de informações considerados relevantes para a actividade da formação
- *Resultados*: Foram recebidos 3 “emails” referentes a trocas de materiais e apoios realizados entre os 5 participantes.

Fase 3: Março de 2012 a Julho de 2012

- *Acção*: Aplicação do plano de acção elaborado e aceite por todos os participantes.
- *Objectivo específico*: 2. Implementar estratégias para apoiar o formador e quebrar o seu isolamento
- *Avaliação do processo*: A avaliação deste processo seria, durante esta fase, realizada pelo envio de “emails” informativos à investigadora relativamente à implementação das diversas estratégias.
- *Resultados*: Apenas foram enviados 2 “emails” informativos à investigadora.

Fase 4: Setembro e Outubro de 2012

- *Acção*: Elaboração e preenchimento dos questionários finais de avaliação da aplicação do plano de acção. Envio dos questionários finais aos 27 participantes (22 civis e 5 militares da GNR)
- *Objectivo específico*: 2. Verificar se o projecto tem efeitos na redução/quebra do isolamento do formador e 3. Indagar a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- *Avaliação do processo*: Número de questionários finais preenchidos e devolvidos à investigadora.
- *Resultados*: Foram devolvidos 13 questionários finais.

No apêndice III encontra-se um cronograma detalhado de todo o desenrolar desta investigação-acção.

Capítulo 7

Avaliação

A análise que se segue será feita de acordo com os objectivos específicos que guiam esta investigação-acção.

- Enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico.

Relativamente a este primeiro objectivo específico, todos os formadores contactados do grupo inicial, responderam ao questionário de diagnóstico. Foram 22 os formadores que devolveram as suas opiniões e deram sugestões relativamente à forma como poderiam aumentar a qualidade da sua actuação profissional.

A análise destas respostas já foi realizada na caracterização dos participantes.

Relativamente ao grupo de 5 participantes pertencentes à GNR, em reunião, foram determinadas as principais necessidades e modos de actuação e, desta forma foi traçado o plano de acção.

Com frequência, são trabalhadas informações confidenciais e muito específicas, que não são transmissíveis para uma esfera civil. Deste modo, a partilha de informação, e qualquer outro apoio que cada participante possa dar ou solicitar, deverá permanecer dentro da instituição quando os conteúdos assim o exigirem. No modo de actuação dos formadores, já se processa a observação de sessões de formação, tanto de forma formal como informal. Os participantes já têm assim acesso a uma estratégia de aperfeiçoamento do seu modo de actuar como formadores. O plano de acção escolhido foi seguinte:

- Partilha de informação, estratégias e actualizações de conteúdos com outros participantes, tanto pessoalmente como por “email”.
 - Cada partilha realizada seria comunicada via “email” à investigadora.
-
- Implementar estratégias para apoiar o formador e quebrar o seu isolamento.

No quadro seguinte (quadro 6) estão apresentadas as estratégias definidas e aceites pelos 27 participantes nesta investigação-acção e expresso o modo como foram implementadas:

Quadro 6: Estratégias e implementação

Estratégia	Implantação
○ Partilha de materiais	Verificaram-se 3 vezes a partilha de materiais entre os participantes que pertencem à GNR. Entre os restantes 22 participantes registaram-se 2 partilhas de materiais comunicadas à investigadora via “email”.
○ Pedido de sugestões	Não se registaram pedido de sugestões.
○ Assistir a sessões de colegas	Não se registaram.
○ Um colega assistir a uma sessão de formação sua	Não se registaram.
○ Partilha de anúncios/informações	Houve uma partilha de informação (anúncio que procurava um formador numa determinada área)

Não foi estabelecido um número mínimo da implementação nem a frequência destas cinco estratégias, porque seria difícil fazer uma previsão das necessidades e da disponibilidade de cada formador para um determinado dia/período de tempo no caso do pedido de assistência a sessões. Verificaram-se partilha de materiais entre colegas que trabalham para a mesma entidade – os dois formadores que trocaram materiais pertencentes ao grupo inicial de 22 formadores que estavam a dinamizar uma acção de formação para a mesma entidade, partilhando entre si os módulos integrantes dessa acção.

Relativamente às medidas que se referem ao pedido de sugestões e ao assistir a sessões de colegas ou um colega assistir a uma sessão de formação do participante, não se registaram actividade nestas três estratégias.

Pode verificar-se, tal como foi referido por Fullan e Hargreaves (2001) (cf p. 13), que se manifestarem algumas dificuldades na mudança do hábito bastante enraizado do trabalho solitário. O isolamento e a segregação são formas de estar que assentam também em tradições políticas e históricas. Esta segregação baseia-se, por exemplo, nas diferenças entre sexos, idades, ideias, procedimentos.

Embora teoricamente seja evidente a importância dos grupos de trabalho colaborativo, onde surge a possibilidade de supervisão e reflexão, auto e hétero-avaliação, mais uma vez a exposição a uma avaliação de um ou outro tipo, parece ser evitada. Pode assim estar manifestado o receio e a insegurança que o formador sente neste tipo de situação (Egan, 1982, referenciado por Day, 2001) (cf. P. 13) – ele mostra desta forma reservas em falar abertamente e ainda em admitir que pode precisar de ajuda. Para que o formador se possa

expor voluntariamente a um processo de avaliação e assim aumentar a qualidade da sua actuação, é importante que esta avaliação seja sentido como adequada e justa – podem ser utilizados referenciais comuns e aceites por todos, tais como os propostos por Carioca *et al.* (2007) (cf. p.10). A avaliação assenta numa relação de proximidade (avaliação próxima) e de cooperação. Para além de assim se estabelecer uma relação de confiança e empatia que permite uma verdadeira sinergia, possibilita ainda um acompanhamento mais frequente e um feedback a curto prazo – mais imediato – aumentando a probabilidade de ocorrerem verdadeiras mudanças no comportamento do formador.

Após o período de implementação do plano de acção definido, surge o momento de avaliar o modo como foi implementado e os efeitos dessa implementação:

- Foram enviados questionários finais de avaliação desta investigação-acção a todos os formadores participantes (27), no entanto apenas foram devolvidos 13 questionários preenchidos. Sobre estes será feita a análise que permitirá avaliar até que ponto a aplicação do plano de acção estabelecido teve impacto na diminuição do isolamento do formador e a percepção que cada participante tem sobre o efeito da participação neste projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- Verificar se o projecto tem efeitos na redução/quebra do isolamento do formador.

Algumas questões do questionário final indicam alguns dados sobre os efeitos da aplicação do plano de acção no isolamento pedagógico dos formadores participantes. Assim, verificou-se que dos 13 participantes que devolveram o questionário, 10 referem que contactaram os outros participantes nesta investigação-acção enquanto que 3 participantes não contactaram os outros participantes. 5 Participantes sentiram-se mais próximos emocionalmente dos outros participantes, 4 sentiram-se um pouco mais próximos, 3 não se sentiram mais próximos e 1 não responde a esta questão. Foram estabelecidos contactos com outros formadores por 7 participantes, 5 não contactaram e 1 não respondeu a esta questão. Os contactos efectuados tiveram diversos objectivos:

- Substituir um formador numa acção de formação – 1 participante
- Cooperar e colaborar em projectos – 1 participante
- Procurar parcerias – 1 participante
- Divulgar eventos – 1 participante
- Trocar ideias – 3 participantes

Para que estes contactos tivessem sido estabelecidos (tanto dentro como fora do grupo de participantes), houve diversos factores facilitadores. O conhecimento do meio envolvente e a rede de contactos que já se tem estabelecido foram referidos por 3 participantes e 2 participantes utilizaram as tecnologias de informação, com recurso por exemplo ao “email” para contactarem outros formadores. Contribuiu ainda a proximidade relacional e física, realçadas por 3 participantes. A sensibilização que a investigadora realizou, despertando consciências para a importância da partilha, da abertura e da disponibilidade foram referidos por 4 participantes. A semelhança em conteúdos formativos facilitou o contacto com outros formadores para 2 participantes.

Questionados acerca das dificuldades que poderão ter sentido para entrarem em contacto com outros formadores, 6 participantes não sentiram dificuldades, em quanto que outros referiram a falta de dificuldade relacional como obstáculo à realização de um contacto. A falta de disponibilidade temporal foi obstáculo para 2 participantes. 1 Participante considerou que as dificuldades que surgiram no uso das tecnologias de informação contribuiu para que fosse mais difícil contactar outros formadores. Por último, 1 participante refere que sentiu dificuldades em entrar em contacto com os outros formadores devido à falta de clareza na percepção da vantagem da partilha para ambos os lados.

De modo a melhorar o contacto entre os participantes, foram avançadas várias estratégias, tais como a promoção do aprofundamento do conhecimento pessoal e estreitamento das relações interpessoais entre os participantes, tendo esta estratégia sido referida por 1 participante. Um aspecto importante, tendo sido referido por 5 participantes, que poderá melhorar o intercâmbio será um trabalhar prévio na mudança de atitude, com o objectivo de aumentar o respeito e abertura ao outro. Este trabalho poderá ser feito, por exemplo, através de um processo de “Coaching” e pela realização de actividades e projectos que promovam a aproximação afectiva entre os participantes, estratégia apresentada por 4 participantes. A comunicação entre participantes pode ainda ser promovida por uma maior utilização de “email” e de plataformas “online”, estratégia referida por 2 participantes. Um dos participantes considera que o estender desta investigação-acção no tempo poderá favorecer o contacto entre os participantes.

Foi unânime (13 participantes) o reconhecimento da possibilidade de um dia recorrerem a um dos participantes nesta investigação-acção com fins profissionais.

- Indagar a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Questionados directamente se a sua evolução pessoal e profissional foi influenciada pelo facto de terem participado nesta investigação-acção, 7 participantes referem que sentiram essa evolução, 3 sentiram um pouco e 3 não sentiram qualquer evolução. Torna-se aqui evidente a constatação de García (1999) da importância da investigação-acção no estimular do desenvolvimento profissional e pessoal do formador (cf. p. 19). A participação neste grupo de trabalho tornou-se uma experiência de vida (Jarvis, 2004, referenciado por Merriam, Cafarella e Baumgartner, 2007) que proporcionou aprendizagem num contexto social (cf. p. 16).

Conclusão

Nesta investigação-acção foi abordada a problemática do isolamento pedagógico do formador, muitas vezes impulsionada pela diversidade geográfica de actuação profissional e pelo fim da obrigatoriedade de renovação do CAP, que acontecia de cinco em cinco anos, para além de diversos outros factores, como por exemplo hábitos enraizados de trabalho solitário e receios relacionados com a avaliação.

Pretendia-se ilustrar de que forma é possível diminuir o isolamento pedagógico do formador. A partir deste objectivo geral foram elaborados os objectivos específicos que iniciavam com a fase de enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico. Após a análise desta fase, foram delineadas estratégias e elaborado o plano de acção de modo a apoiar o formador e quebrar o seu isolamento. Seguidamente foi verificado se o projecto teve efeitos na redução/quebra do isolamento do formador também foi indagada a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Os dados foram recolhidos através de dois questionários: um questionário inicial de diagnóstico e um questionário final de avaliação dos efeitos da implementação do plano de acção. O “email” foi também utilizado para registar todas as acções que os participantes fizeram. Os dados recolhidos foram analisados de forma quantitativa e qualitativa: análise de frequências e de conteúdos. Pela análise destes dados foi possível traçar algumas conclusões: foi atingido o objectivo geral que pretendia ilustrar de que forma se pode diminuir o isolamento pedagógico do formador. Tornou-se claro onde se pode actuar e actuou e que aspectos podem ser ainda ser mais desenvolvidos.

Durante a primeira e a segunda fase desta investigação-acção, a adesão dos formadores contactados foi caracterizada pelo entusiasmo e pelo espírito de colaboração. Verificou-se uma grande identificação com a problemática descrita e os formadores que decidiram participar perceberam o potencial desta investigação-acção. De alguma forma, os formadores mostraram uma sensibilidade implícita à noção de que fazendo o seu percurso profissional isoladamente, este não será tão adequado e positivo. Os outros formadores tornam-se no melhor recurso para a estimulação do desenvolvimento profissional, pois surgem deste modo oportunidades de observar os diferentes acontecimentos de acordo com novas formas de pensar, agir e sentir. Este entusiasmo e empenho foi por exemplo possível observar na rapidez com que os questionários de diagnóstico foram devolvidos (na maior parte das vezes foram devolvidos no máximo 1 dia depois). É aqui visível a afirmação de Cranton (2006) sobre a postura do adulto quando participa em actividades formais ou informais: de maturidade e responsabilidade (cf. p. 15). O adulto procura que as actividades

onde participa se tornem úteis e práticas. Para a elaboração do plano de acção, foram muito valiosas as respostas encontradas nesta primeira fase de diagnóstico. Depois desta primeira fase, foi marcada uma reunião presencial e virtual – os participantes tiveram a possibilidade de estarem fisicamente na reunião e também podiam optar por uma presença virtual (“online”), através de câmaras e microfones ligados a computadores. Resultou desta reunião a delineação dos traços gerais do que viria a ser o plano de acção. Esta reunião poderia ainda ter sido mais produtiva com a implementação de uma plataforma “online” de fácil gestão e utilização.

Na fase de implementação do plano de acção (fase 3) verificou-se um reduzido número de movimentações. Ou seja, as acções previstas que iriam conduzir à redução do isolamento pedagógico do formador foram implementadas poucas vezes. Esta pouca movimentação pode ter sido accionada pela pouca proximidade relacional entre os participantes, alguma falta de tempo, pela dispersão geográfica e diversidade de áreas de intervenção (cf. p. 58). Como foi evidenciado por Alarcão (2003), é importante que a supervisão e o trabalho colaborativo se desenrolem num ambiente de confiança e empatia (cf. p. 22). Este ambiente só poderá surgir após uma fase de conhecimento do outro e aprofundamento das relações interpessoais. Por outro lado, as falhas nos meios de comunicação também podem ter contribuído para um menor sucesso da realização do plano de acção. Isto sugere a necessidade de aumentar a frequência do acompanhamento por parte da investigadora à fase de implementação do plano de acção, por exemplo, com o envio de “emails”, telefonemas e com a tomada de iniciativa para colocar em acção com mais frequência as acções propostas no plano no seu próprio dia-a-dia profissional (tornando-se um líder transformacional). A utilização de ferramentas de “Coaching” também poderá aumentar a participação. Deste modo, pela clarificação da realidade através de questões e sua discussão, é possível aumentar a consciencialização e a responsabilização como apontado por Miguel, Rocha e Röhrich (2008) (cf. p. 30). Será ainda interessante implementar algumas estratégias propostas por Alarcão (2003) referentes à supervisão, mas facilmente utilizáveis num grupo de trabalho colaborativo, como por exemplo a análise de casos, de narrativas e a construção de portfólios reflexivos (cf. p. 23). Deste modo são promovidas oportunidades formativas (Brinkerhoff e Apking, 2001) como o experimentar de novas estratégias, o “feedback” positivo e a reflexão (cf. p. 20).

A instabilidade da actividade profissional, que oscila entre um grande volume de trabalho e acções de formação com alguma acalmia, caracteriza a actividade profissional do formador, sendo um desafio conciliar as diferentes fases em que cada participante se encontra e planear actividades conjuntas. Miguel, Rocha e Röhrich (2008) referem ainda

como factores que dificultam a criação de equipas colaborativas o constante fazer e refazer de equipas e ainda prazos de tempo apertados – observam-se frequentemente mudanças rápidas (cf. p. 28).

Na fase 4, foram enviados os questionários finais. Aqui registou-se uma diminuição significativa na contribuição dos participantes, uma vez que apenas 13 dos 27 inquéritos enviados foram devolvidos preenchidos. No entanto, de entre estes participantes, 7 sentiram evolução pessoal e profissional pelo facto de terem participado nesta investigação-acção, pelo que se pode considerar que se conseguiu despertar a atenção para a importância da diminuição do isolamento pedagógico do formador, através de por exemplo a partilha de materiais, estratégias, conteúdos e avaliações informais entre formadores. Recorde-se a importância que García (1999) colocou na força impulsionadora de desenvolvimento profissional e pessoal que a investigação-acção apresenta (cf. p. 19). Numa segunda espiral de investigação-acção, a adesão a um novo plano de acção que se aproximasse às sugestões apresentadas pelos participantes e minimizando os aspectos que não correram de acordo com o esperado nesta primeira espiral seria muito maior. Reforçando ainda mais esta ideia, todos os participantes que devolveram o questionário final admitem a possibilidade de recorrerem aos contactos efectuados nesta investigação-acção.

Assim, de modo a aumentar mais o trabalho colaborativo e diminuir o isolamento pedagógico do formador será interessante avançar para uma nova espiral desta investigação-acção integrando as sugestões que surgiram no questionário final e assim ultrapassar algumas das dificuldades que surgiram nesta primeira espiral desta investigação-acção. Depois de se constituir o grupo de participantes, podem definir-se equipas colaborativas mais pequenas com, por exemplo, de 2 a 7 elementos. Nestas equipas mais pequenas deverão preferencialmente pertencer os formadores que ministram formação em áreas semelhantes (por exemplo área comportamental, área das Tecnologias da Informação e Comunicação, etc.).

Nesta fase inicial de formação da equipa, surge a necessidade de estimular a criação de laços afectivos e assim estreitar as relações interpessoais. Isto poderá ser conseguido de diversas formas, como por exemplo, a criação de actividades de “Teambuilding”, a promoção de encontros sociais informais de outro tipo, o desafio para trabalharem num projecto conjunto, etc.

Em todas as fases de implementação do plano de acção, o promotor (o investigador) deverá fazer um acompanhamento mais frequente e estimular a partilha e a interacção, iniciando ele próprio com mais frequência este tipo de comportamento – terá por exemplo de

haver mais contactos via “email”, por telefone e também em pessoa (adequar a sua actuação de acordo com o modelo de liderança situacional). Tal como sugerido por Jesus, Campos, Alaiz e Alves (2000), as próprias entidades formadoras podem promover o trabalho colaborativo como por exemplo com a abertura para a oportunidade de formadores assistirem a sessões de outros formadores e também com a promoção de eventos sociais (cf. p. 24). Quando o ambiente respira tranquilidade, partilha, abertura, os receios de surgirem critica não construtivas serão certamente mais diminutos, diminuindo ainda o receio face à necessidade / proposta de mudança. A ameaça ao autoconceito e à auto-estima do formador fica também muito reduzida.

De modo a facilitar a comunicação entre todos os intervenientes (participantes, investigador e entidade formadora), deverá investir-se na criação de uma plataforma “online” eficaz e simples de usar. As trocas e a comunicação deverão ser estimuladas realçando os benefícios da partilha (surgem por exemplo pensamentos do tipo: “O que ganho eu com isto se partilhar? Qual a moeda de troca? Esta apresentação em demorou-me muito tempo a construir e esta actividade também, e agora vou partilhar gratuitamente?”, etc.). O participante que partilha ou enceta qualquer outro tipo de acção definida no plano de acção deverá perceber esse movimento como sendo benéfico para o outro e para si.

Com estas linhas orientadoras é possível traçar a próxima espiral desta investigação-acção e desafiar, mais uma vez, hábitos e modos de pensar instalados, impulsionando a mudança, o desenvolvimento profissional e pessoal e levar ao surgir de uma sinergia única entre um determinado grupo de formadores participantes.

O objectivo geral mantém-se o mesmo:

- Ilustrar de que forma se pode diminuir o isolamento pedagógico do formador.

Os objectivos específicos também se mantêm:

1. Enumerar as necessidades sentidas pelos formadores decorrentes do seu isolamento pedagógico.
2. Implementar estratégias para apoiar o formador e quebrar o seu isolamento.
3. Verificar se o projecto tem efeitos na redução/quebra do isolamento do formador
4. Indagar a percepção do formador sobre o impacto do projecto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Antes da implementação do novo plano de acção, há vários preparativos que se terão de fazer. Assim, a primeira etapa será entrar em contacto com diversas entidades

promotoras de formação de modo a sensibilizar cada uma para os benefícios do trabalho colaborativo, propondo-lhes a sua implementação. Nesta sensibilização, são apresentados os objectivos da investigação-acção e procura-se que cada entidade se motive para a implementar. Esta sensibilização e motivação podem ser realizadas com recurso a técnicas de “Coaching”.

Após esta primeira fase, é apresentada a cada entidade uma proposta do plano de acção, que irá então ser aperfeiçoado num trabalho conjunto da entidade, do investigador e dos formadores. Durante a apresentação da proposta do plano de acção, este é fundamentado com os resultados da primeira espiral desta investigação-acção. No quadro 7 está representado o plano de acção da segunda espiral desta investigação-acção.

Quadro 7 – Plano de acção da segunda espiral da investigação-acção

Objectivo	Acção	Recursos	Avaliação dos efeitos da acção	Calendarização
Diminuir o isolamento	Formar equipas de 2 a 7 elementos de acordo com a semelhança de área de formação ministrada (por exemplo: área comportamental, área das tecnologias da informação, etc.)	“Email” Telefone Reunião presencial	Questionário final	Mês 1 e 2
Diminuir o isolamento	Pedido de sugestões para completar a primeira proposta do plano de acção	“Email” Sala reunião virtual Telefone reunião presencial	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	Mês 1 e 2
Diminuir o isolamento	Organizar actividades de “teambuilding” para cada equipa formada	Projectos a serem desenvolvidos por toda a equipa fora do âmbito profissional	Questionário final e informação enviada por “Email” à investigadora	Mês 3 a 9
Melhorar o seu desempenho profissional e pessoal	Assistir a sessões de colegas	Folha de registo semelhante a autoscopia final Reunião presencial e virtual	Questionário final e informação enviada por “email” à investigadora	Mês 6 a 9
Melhorar o seu desempenho profissional e pessoal	Um colega assistir a uma sessão de formação sua	Folha de registo semelhante a autoscopia final	Questionário final e informação enviada por “email” à investigadora	Mês 6 a 9
Diminuir o isolamento	Partilha de anúncios/informações	“Email” Sala reunião virtual Telefone	Questionário final e informação enviada por “email” à investigadora	Mês 6 a 9

Durante todo o processo de implementação deste plano de acção, o investigador fará um acompanhamento semanal junto de cada formador e de cada equipa, inquirindo-os sobre a aplicação do plano de acção estabelecido. Usará para isso reuniões presenciais, “online”, o “email” e telefonemas. A entidade promotora também irá ser acompanhada. Nestes acompanhamentos poderão ser utilizadas técnicas de “Coaching”, tanto individuais como de equipa, facilitando a consciencialização e a responsabilização pela implementação do plano de acção. De modo a clarificar os benefícios para todos os intervenientes poderão ser estabelecidas algumas premissas, como por exemplo, por cada acção que um participante faça, os outros membros da sua equipa deverão também fazer uma acção (no mínimo). Estabelece-se ainda com a própria equipa um mínimo de acções a desenvolver por esta, de modo a estimular o dinamismo e a participação.

Com a implementação do plano de acção desta segunda espiral da investigação-acção espera-se que a percepção que o formador tem do impacto da sua participação no seu desenvolvimento profissional e pessoal seja ainda mais acentuadamente positivo que após a implementação do primeiro plano de acção. Deste modo atinge-se o objectivo de diminuir o isolamento pedagógico do formador ainda com maior eficácia, possibilitando-lhe oportunidades estruturados para se desenvolver, aproveitando todos os benefícios do trabalho colaborativo, aproximando-se assim cada vez mais de um melhor desempenho.

Esta investigação-acção foi para a investigadora um processo de valiosa aprendizagem em campo. Tornou-se, por exemplo, evidente a importância de uma adequação do estilo de liderança à fase de desenvolvimento da equipa apontado por Whitmore (2003) referenciado por Miguel, Rocha e Röhrich (2008) (cf. p. 28), ao grau de motivação e à competência dos seus membros, muito de acordo com o modelo de liderança situacional de Miguel, Rocha e Röhrich (2008) (cf. p. 25). Numa fase inicial de formação de uma equipa de participantes, torna-se muito importante uma presença mais directiva do líder – este define as normas iniciais e tem como umas das principais missões motivar para a participação tanto na elaboração do plano de acção, como na sua execução. Nesta fase, o líder tem de estar mais presente, acompanhar cada participante de perto e dar-lhe “feedback” da sua actuação. Terá de haver um empenho genuíno em conhecer cada um dos participantes, as suas capacidades e motivações. Para além desta adequação do estilo de liderança, este pode ser completado por uma postura do líder que proporcione uma inspiração motivacional (Miguel, Rocha e Röhrich, 2008) – pelo exemplo, pelo entusiasmo, pela genuinidade, pelo empenho e pelo envolvimento (cf. p. 27). Chegará depois uma altura em que o trabalho colaborativo entre formadores, promovido pelas entidades formadoras, se torna algo natural, regular e construtivo. Nesse momento, será muito provavelmente

possível verificar um aumento significativo da qualidade do desempenho e eficácia do formador, sendo estes aspectos avaliados pelo próprio formador, pelos participantes da formação, pela entidade promotora e pelas instituições que solicitam a formação. Entram em acção as forças sinérgicas que permitem tornar o desenvolvimento da formação mais adequado às reais necessidades dos participantes e permitem um desenvolvimento e realização pessoal e profissional do formador.

Fontes Consultadas

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003²). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Barosa-Pereira, A. (2008). *Coaching em Portugal - teoria e prática*. Lisboa: Edições sílabo, Lda.
- Brinkerhoff, B., Apking, A. (2001). *High impact learning: strategies for leveraging business results from training*. New York: Basic Books.
- Carioca, V., Saúde, S., Rodrigues, C., Georgogianni, N., Speer, S., Harich, K., Kokosowski, A., Levy, S., Loogma, K., Sau-Ek, K., Pugh, T. (2007). *Modelo de avaliação de competências de professores e formadores - manual de implementação*. Beja: TEVAL Publication.
- Coutinho et al. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, n.º 2, pp. 455-479.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning: new perspectives for teacher of adults*. New York: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (2006²). *Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eberman, S., McDonald, L., Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. Hampshire, England: Gower Publishing Company.
- Flores, M., Simão, A. (Org.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Forte, A. (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re) construção da (s) identidade (s) dos professores do 1º CEB*. Dissertação de mestrado em educação – área de especialização em desenvolvimento curricular, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.

- Fullan, M., Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, Lda.
- García, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (2000³). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Jesus, S., Campos, P., Alaiz, V., Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA, S. A.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Lopes, L., Pereira, M. (2006²). *Formação pedagógica inicial de formadores*. Lisboa: Fundação para a divulgação das tecnologias de informação.
- Merriam, Sh., Caffarella, R., Baumgartner, L. (2007³). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miguel, O., Rocha, A., Röhrich, O. (2008³). *Gestão Emocional de Equipas em ambiente de projecto*. Lisboa: FCA – Editora de Informática, Lda.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2009). *Emotional intelligence coaching: improving performance for leaders, coaches and the individual*. London: Kogan Page.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Portaria n.º994/2010, Diário da República, 1.ª série — N.º 190 — 29 de Setembro de 2010.

- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ, IP.
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (Org.). (1997). *Percurso de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, Th., Starratt, R. (1986₂). *Supervisão: perspectivas humanas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Tuckman, B. (1994₂). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (2010₂). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança na escola*. Porto: Edições Asa, S. A.