

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*

HUGO EDUARDO SANTOS LEITÃO

TRABALHO DE PROJETO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*

HUGO EDUARDO SANTOS LEITÃO

TRABALHO DE PROJETO orientado
pela Prof.^a Doutora Carmen Cavaco

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

Resumo

O presente trabalho de projeto, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, centra-se na formação de profissionais para exercerem funções de tutoria, no domínio da formação a distância. Deste modo, o relatório apresenta como principais temáticas a formação profissional contínua e a formação a distância, culminando na definição e desenvolvimento de um programa de curso de formação em e-tutoria.

O diagnóstico realizado no início do trabalho permitiu-nos compreender a importância e, em simultâneo, a carência, no mundo empresarial, de formação a distância para formadores. Nesse sentido, no âmbito deste Mestrado concebeu-se e implementou-se um curso “E-tutor: Especialização Pedagógica”, que teve como principal objetivo formar e-tutores, isto é, formadores a distância.

Neste documento, primeiramente, procede-se a uma análise conceptual no campo da educação de adultos, da formação profissional contínua, da formação a distância e do trabalho de projeto, enfatizando alguns conceitos-base que permitem enquadrar o projeto. Para a elaboração do diagnóstico foram utilizadas diversas técnicas de recolha de informação que permitiram, após a respetiva análise, a definição dos objetivos do projeto e respetivas atividades para colmatar as necessidades identificadas. Os elementos conceptuais subjacentes ao projeto assim como as necessidades identificadas fundamentam o plano de ação proposto - programa de curso.

Palavras-Chave: formação profissional contínua, formação a distância, e-tutoria

Abstract

This project, developed within the Master of Educational Sciences, specialization in Adult Education, focuses on training professionals to perform duties of tutoring in the field of distance training. Thus, the report has as its main themes the continuous professional training and the distance training, culminating in the definition and development of a program of training course in e-tutoring.

The diagnosis made at the beginning of the study allowed us to understand the importance and, simultaneously, the lack of distance training for trainers in the business world. Accordingly, in the context of this Master's degree programme, a course "E-tutor: Pedagogical Expertise"- which main objective is to train e-tutors, namely the distance trainers, was developed and implemented.

In this document, first, we proceed to a conceptual analysis in the field of adult education, continuous professional training, distance training and project, emphasizing some basic concepts that allow to frame the project. To develop the diagnosis various techniques of gathering information were used, which allowed, after its analysis, the definition of project's objectives and its activities to fulfil the identified needs. The conceptual elements underlying the project as well as the identified needs sustain the suggested action plan- course program.

Key words: continuous professional training, distance training, e-tutoring

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Carmen Cavaco pela orientação, exigência e motivação
ao longo de todo o projeto.

À Direção da *B-Training, Consulting*, e respetivos colaboradores, pela possibilidade de
realização do projeto e todo o apoio demonstrado.

À minha mãe, pai e irmãos que sempre me apoiaram e motivaram para alcançar este
grande objetivo, entre tantos outros.

Índice

| | |
|------------------------|----------|
| Introdução..... | 1 |
|------------------------|----------|

Capítulo I – Enquadramento Teórico

| | |
|--|----|
| 1.1 - Educação e Formação de Adultos..... | 4 |
| 1.2 - Formação Profissional em Portugal..... | 9 |
| 1.3 – E-Tutor..... | 24 |
| 1.4 - Formação a Distância..... | 29 |

Capítulo II – Trabalho de Projeto

| | |
|---------------------------------------|----|
| 2.1 – Enquadramento Metodológico | |
| 2.1.1 – Instituição..... | 39 |
| 2.1.2 – Trabalho de Projeto..... | 44 |
| 2.2 – Apresentação do Projeto | |
| 2.2.1 – Caracterização e Análise..... | 50 |
| 2.2.2 – Definição de Objetivos..... | 53 |
| 2.2.3 – Atividades..... | 55 |
| 2.2.4 – Resultados Esperados..... | 65 |

Capítulo III – Desenvolvimento do Projeto

3.1 – Implementação do Projeto.....67

3.2 – Atividades Desenvolvidas.....68

3.3 – Avaliação do Projeto.....95

Conclusão.....101

Bibliografia.....104

Anexos

Índice de Gráficos e Imagens

Imagem 1 - Esquema da Formação para o Desenvolvimento de Competências no marco das constantes mutações, com base em A. Colom (1996)

Imagem 2 – Características do *E-learning*, adaptado de Figueiredo (2009)

Imagem 3 – Características do *B-learning*, adaptado de Figueiredo (2009)

Imagem 4 – Organograma da *B-Training, Consulting*

Imagem 5 – Esquema - Triângulo grego da prospectiva – Godet (1993, cit in Guerra, 2002

Imagem 6 – Logotipo do “Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*”

Imagem 7 – Capa e Página de um dos manuais do Curso “Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*”

Imagem 8 – Atividade pedagógica “As “*Web 's*” – Início da atividade

Imagem 9 – Atividade pedagógica “As “*Web 's*” – Seleção de respostas

Imagem 10 – Atividade pedagógica “As “*Web 's*” – Soluções

Imagem 11 – Atividade pedagógica “Plataformas e Ferramentas *E-learning*” – Início da atividade

Imagem 12 - Atividade pedagógica “Plataformas e Ferramentas *E-learning*” – Seleção de respostas

Imagem 13 - Atividade pedagógica “Plataformas e Ferramentas *E-learning*” – Soluções

Imagem 14 - Atividade pedagógica “As Figuras Profissionais” – Introdução

Imagem 15 - Atividade pedagógica “As Figuras Profissionais” – Seleção de respostas

Imagem 16 - Atividade pedagógica “As Figuras Profissionais” – Soluções

Imagem 17 - Atividade pedagógica “As Figuras Profissionais” – Resultados

Imagem 18 – *Flyer* de promoção do Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*

Imagem 19 – *Newsletter* de promoção do Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*

Imagem 20 – Organização do curso na plataforma *Moodle* da *B-Training, Consulting*

Imagem 21 – Estrutura do curso na plataforma *Moodle* da *B-Training, Consulting*

Imagem 22 – Gráfico de Avaliação do Processo Formativo – Programas e Materiais

Imagem 23 – Gráfico de Avaliação do Processo Formativo – E-Tutoria

Imagem 24 – Gráfico de Avaliação do Processo Formativo – Funcionamento da Plataforma no decorrer do curso

Imagem 25 – Gráfico de Avaliação do Processo Formativo – Avaliação Global

Índice de Anexos

Anexo 1 – Programa de Formação do Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*

Introdução

O presente relatório no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Formação de Adultos, para dar conta de um projeto realizado na empresa *B-Training, Consulting*. A minha opção pelo mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos decorreu da minha experiência enquanto estudante da licenciatura. Todos os projetos e estágios em que me envolvi no decorrer da licenciatura foram relacionados com a Formação Profissional Inicial e Contínua de Adultos. Deste modo, senti necessidade de complementar a componente, essencialmente, prática dos estágios e funções que desempenhei com bases teóricas devidamente fundamentadas, melhorando consequentemente as minhas práticas e desenvolvendo novas competências.

No decorrer do mestrado desenvolvi conhecimentos e competências fundamentais relacionadas, por exemplo, com o diagnóstico de necessidades de formação e a conceção de programas de curso, de acordo com as especificidades dos diversos participantes, de modo a colmatar eventuais lacunas nas suas práticas. Neste sentido, a Formação Profissional encontra-se fortemente referenciada no relatório, constituindo a sua base.

De modo a concluir o mestrado, e uma vez que já me encontro empregado na área em questão, optei pela metodologia de projeto, de forma a poder enriquecer a minha experiência profissional, com o planeamento de um projeto relacionado com uma área que está em grande crescimento no âmbito da formação profissional, em Portugal – a formação a distância. Desta feita, foi possível comprovar a importância das ferramentas e competências que a licenciatura, assim como o mestrado, permitiram desenvolver, tornando-nos profissionais bastante versáteis.

O projeto envolveu “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite & Santos, 1989, p.140), o que veio a permitir uma melhor definição do meu papel enquanto profissional e as respetivas áreas de interesse e intervenção.

A nível estrutural o relatório é composto por três capítulos que abordam o trabalho realizado no âmbito da Formação Profissional Contínua de Adultos a distância. No primeiro capítulo faz-se uma contextualização das temáticas através do enquadramento teórico, com referência ao campo da educação de adultos, à formação profissional e à formação a distância. Relativamente a este último tema são abordados os conceitos de e-tutoria e os princípios da formação a distância.

No segundo capítulo procede-se à apresentação do enquadramento metodológico onde se caracteriza a *B-Training, Consulting*, nomeadamente a sua história, serviços, equipa e organograma e se apresenta o projeto, mais precisamente a sua caracterização e análise (diagnóstico), a definição dos objetivos do projeto, atividades e resultados esperados.

No terceiro capítulo encontra-se descrito o projeto, mais precisamente como decorreu a implementação do mesmo, as atividades efetivamente desenvolvidas e a avaliação do projeto planeado face ao que foi desenvolvido. Ainda neste capítulo procede-se a uma análise da pertinência do projeto, das metodologias utilizadas de modo a atingir os objetivos e as conclusões em termos de dificuldades sentidas e formas de as ultrapassar. Por fim, apresenta-se o produto final que consiste no programa do curso de formação adaptado ao respetivo público-alvo.

Para finalizar apresento algumas considerações finais, onde explico uma análise do trabalho de projeto concebido e implementado ao longo do mestrado, assim como as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas durante este percurso.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 - Educação e Formação de Adultos

A Educação de Adultos, de acordo com Le Goff (1996, cit in Canário, 2008), emergiu na continuidade dos ideais e da Filosofia das Luzes no âmbito da Revolução Francesa. Esta teve continuidade nos séculos XIX e XX, quando ocorreu o “nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (Terrot, s.d, cit in Canário, 2008). Contudo, a educação de adultos disseminou-se devido a diversas iniciativas nomeadamente através da educação não formal e informal, tanto a nível político e sindical, como também associativo. Neste sentido podemos afirmar que a partir do século XIX, com o movimento operário e o processo de consolidação dos sistemas escolares registou-se um “boom” da educação de adultos (Canário, 2008).

Nesta época, um dos objetivos da Educação de Adultos consistia em, segundo Bhola (1989, p.14, cit in, Canário, 2008), “encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando a elite e as massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença a uma comunidade” numa época em que tal era tido como prioridade, após a segunda guerra mundial.

Deste modo, a Educação de Adultos alcançou uma importância estratégica a vários níveis, entre os quais o económico. Julius Nyerere (cit in Canário, 2008) afirmou que devemos centrar a atuação na educação de adultos, porque as “crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou mesmo vinte anos, enquanto que o impacto dos adultos se faz sentir a partir de hoje mesmo”. Esta afirmação demonstra a importância estratégica da formação de adultos, tanto a curto como a longo prazo, para a sociedade, indo contra a ideia de que o futuro são as crianças quando, na verdade, o futuro começa hoje e as crianças apenas poderão contribuir de alguma forma num futuro longínquo.

Torna-se, pois, pertinente esclarecer que muitos autores referem-se à “educação de adultos” e à “formação de adultos” enquanto sinónimos, mas também há autores que usam as expressões com sentidos distintos. Na verdade pode existir uma dualidade entre estas duas expressões, facto constatado por Canário (2008), quando se adota

uma perspetiva mais redutora. Porém, quando se tem uma perspetiva ampla destes fenómenos, as duas expressões assumem um significado semelhante.

Canário (2008) refere a origem destas duas expressões *Educação* e *Formação* em perspetivas diferentes, quando assumem um sentido mais restrito. Neste caso, a Educação diz respeito às situações de ensino e ao universo escolar. Por outro lado, a Formação refere-se à Formação Profissional, inicial e contínua. Contudo, num sentido mais amplo, os conceitos aproximam-se na medida em que Educação é tudo o que acontece ao longo da vida, em todos os espaços e tempos. Nesse sentido compreende todas as modalidades educativas – a educação formal, educação não formal e informal. No que diz respeito à Formação, na perspetiva de Josso (cit in Canário, 2008, p.115), estamos perante a autoformação, heteroformação e ecoformação. Assim entendida, a formação é um processo muito vasto e difuso, que se confunde com a socialização e com a apropriação das experiências vividas individual e coletivamente.

O campo científico da educação de adultos tem vindo a contribuir para se consolidar esta visão mais ampla dos processos de educação e formação, considerando que se trata de processos complexos e muito diversificados, presentes em todos os tempos e espaços. Neste sentido, a crítica à forma escolar e à sua hegemonia visa alertar para a riqueza do processo educativo e formativo, presente em muitas situações e contextos, pelo que não se pode restringir o mesmo às situações marcadas pelo modelo escolar. António Nóvoa (1988), num trabalho produzido a partir do *Projecto Prosalus*, identificou três principais momentos históricos de contestação do paradigma escolar, a saber: (1) “Movimento da Educação Nova” – anos 20; (2) “Movimento da Educação Permanente” – anos 70; e (3) “Nova Epistemologia da Formação” – nos nossos dias.

Apesar dos importantes marcos deixados por estes três Movimentos Ideológicos, a verdade é que ainda hoje se assiste a uma lógica escolarizada na formação de adultos, tendo-se mantido, pelo menos, dois eixos marcantes: a noção da existência de espaços e de tempos separados para aprender e para agir (Nóvoa, 1988).

Para Rui Canário (2001), existem cinco características inerentes à forma escolar, que marcam presença, ainda hoje, na educação:

“a primeira é a de instituir uma modalidade de aprendizagem em rutura com a experiência, encarada como um obstáculo; a segunda é a de

encarar a relação entre teoria e a prática num mero registo de aplicação e de transferência; a terceira consiste em desvalorizar a inquirição, privilegiando as respostas por oposição às perguntas; a quarta reside em privilegiar a repetição de informações; a quinta é a tendencial alienação do trabalho escolar pela sua exterioridade, relativamente ao sujeito” (p.19)

Uma vez que a finalidade última da educação e da formação é, como nos diz Josso, “aprender a viver e a gerir as mudanças” (cit. Azevedo, 2005, p.50). Nesse sentido, cabe à educação de adultos em geral, e à formação profissional em particular, o papel de colocar à disposição dos indivíduos os meios necessários para o seu desenvolvimento enquanto pessoas. Como Paulo Freire (1997) referiu um dia... “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (cit. Macedo, *et al.*, 2001, p.128). Este pensamento é estruturante no campo da educação de adultos, por se considerar a importância do educando ser entendido enquanto sujeito na construção do conhecimento e de contribuir, individual e coletivamente, para a mudança social.

A consolidação teórica do campo da educação de adultos permite-nos identificar um conjunto de princípios estruturantes para os processos de educação e formação. Para isso recorreremos aos princípios identificados por António Nóvoa (1988, cit in Canário, 2008, p. 21-22). O primeiro princípio refere-se ao facto de que “o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma”; no segundo princípio “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades) e saber ser (atitudes)”; quanto ao terceiro princípio “a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso, estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional”, sendo necessária a celebração de um “contrato de formação entre as três partes interessadas (equipa de formação, formandos e instituições)”; no quarto princípio Nóvoa refere que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber”, deste modo, “a formação deve ser

encarada como uma função integradora institucionalmente ligada à mudança”; o quinto princípio indica-nos que “a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação”; por fim, no sexto princípio Nóvoa refere “e não nos esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações pelo que consegue fazer com que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui”.

Canário (2008) assume que o campo da Educação de Adultos se afirmou em três planos distintos – o plano das práticas educativas, o plano da diversidade de instituições implicadas nos processos de educação de adultos e, em terceiro lugar, o plano da figura do formador de adultos.

No que diz respeito às práticas educativas, destacam-se a Alfabetização, a Animação Sociocultural, o Desenvolvimento Local e a Formação Profissional. É neste último domínio de práticas que irá incidir o presente projeto. A Alfabetização tem vindo a constituir um domínio de intervenção estruturante no âmbito da educação de adulto. O seu relevo no âmbito das políticas públicas, até aos anos 1980, fez com que se registasse uma limitação da educação de adultos a este domínio de intervenção, essencialmente, orientado para ofertas de segunda oportunidade para os adultos não escolarizados e pouco escolarizados. A Animação Sociocultural é uma estratégia de intervenção que se fundamenta num modelo alternativo à forma escolar. Este domínio de práticas é bastante diversificado no que se refere às áreas e às lógicas de intervenção. As práticas, incluídas na modalidade de educação não formal, podem ter finalidades de adaptação social, enquanto instrumentos de socialização e de gestão do social, ou de mudança social. O Desenvolvimento Local visa a promoção de dinâmicas endógenas e sustentadas, com base num modelo de desenvolvimento que valoriza as pessoas e surge como alternativo e crítico, face ao modelo de desenvolvimento económico predominante. O processo educativo é inerente à própria dinâmica gerada pela mobilização da comunidade na resolução, individual e coletiva, dos problemas. A Formação Profissional é uma dos domínios de práticas com maior visibilidade social nas últimas décadas, devido à forte instrumentalização deste domínio ao serviço do desenvolvimento económico.

Assumir a diversidade de instituições com potencial educativo contribuiu para repensar a hegemonia das entidades especializadas neste domínio. Como destaca Canário (2008) “as organizações sociais representam sempre contextos educativos”, pelo que “aquilo que as distingue é o facto de perseguirem deliberadamente ou não finalidades educativas e ainda o facto de essas finalidades corresponderem à atividade principal ou secundária”, o que dá lugar às empresas enquanto poderosos sistemas educativos (Cannac, 1985. cit in Canário, 2008).

Por fim, Canário cita Marcel Lesne (1978) que assume que “as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de ‘formadores de adultos’ não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instituídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação”, pelo que, de facto se coloca a questão da profissionalização enquanto critério indispensável ao exercício desta função, como o próprio refere. Contudo, é importante destacar que, apesar da importância da Formação Profissional em Portugal, o papel do formador ainda é visto enquanto mera atividade, ou seja, não tem o estatuto de profissão.

Santos Silva afirmou em 1990 (p.12, cit in Canário, 2008), que “nas últimas quatro décadas, a educação de adultos foi-se constituindo como um campo específico”. Contudo, na década de 90 e partir do séc XXI, obteve um lugar especial nas políticas sociais portuguesas, tendo sido atribuídos financiamentos para a formação profissional, ainda que nem sempre da forma mais adequada. Estes financiamentos, que não foram bem aplicados, fomentaram a formação profissional tendo por base uma lógica de oferta, sem que se procurasse associar o processo formativo à dimensão do desenvolvimento organizacional. Este processo, que envolveu gastos de milhões de euros, conduziu ao descrédito das dinâmicas de Formação Profissional em Portugal, baseadas nas políticas públicas.

Em suma, a formação e a educação relacionam-se necessariamente com o processo de desenvolvimento humano, tratando-se de algo intrínseco às pessoas, já que o Ser Humano forma-se na sua relação com os outros e consigo próprio, É este sentido que “a palavra educar, do ponto de vista filológico, sugere fazer crescer a partir de dentro do sujeito” (Azevedo, 2005, p.60). Tendo em consideração a importância da Educação e Formação de Adultos mencionada anteriormente, importa destacar o conceito de educação de adultos como “um processo largo e multiforme que se

confunde com o processo de vida de cada indivíduo [e, como tal,] torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 2008, pag.11), sendo que “o que conta é criar meios e ensejos de formação, colocar ao dispor dos adultos um repertório de possibilidades que lhes permitam compreender melhor o seu trabalho e aperfeiçoar as suas competências profissionais, refletir sobre os seus percursos pessoais e sociais, adquirir conhecimentos e sistematizar informação” (Canário, 2008, p. 5). É neste âmbito que o presente projeto visa intervir, nomeadamente na formação e desenvolvimento de competências de formação a distância, para profissionais que já atuam ao nível da formação presencial.

1.2 – A Formação Profissional de Adultos em Portugal

A sociedade atual é movida pela evolução rápida do conhecimento e da tecnologia, argumento frequentemente usado para legitimar a importância da formação profissional dos trabalhadores. Como consequência, e de acordo com Ferry (1983, cit in. Canário, 2008), o sistema de formação profissional nos últimos cinquenta anos, tem vindo a manifestar um crescimento exponencial na oferta e na afirmação das atividades que lhe estão inerentes. Este facto tem contribuído para o seu emergir “como um domínio fundamental para a investigação, a reflexão teórica e a intervenção no campo educacional” (Canário, 1997, p.9)

O tecido empresarial tem sido “forçado a adotar novas estratégias organizacionais, de modo a responder às exigências da clientela e, bem assim, aos requisitos de qualidade por ela definidos” (Salgado, 1990, p.99). Nesse sentido, a formação profissional surge como um mecanismo de adaptação dos trabalhadores à evolução científica, tecnológica e económica, para assegurar o aumento da competitividade do tecido produtivo. A formação profissional tem vindo a afigurar-se como “mais uma aposta política e social, que deveria ser devidamente enquadrada nas estruturas e organismos responsáveis pela educação de adultos, atendendo à sua importância e expansão na atualidade” (Cavaco, 2001, p.15). A formação profissional contínua também pode ser encarada como um agente catalisador de potencialidade formativa, exercendo uma ‘permanente vigilância crítica’ sobre as organizações (Correia, 1997).

O papel da formação contínua consiste, maioritariamente, na qualificação dos trabalhadores, promovendo, entre outros, a sua flexibilidade e polivalência – dimensões valorizadas pelo sistema económico. Neste sentido, a formação profissional é um forte instrumento de engenharia social, pois visa a adaptação dos trabalhadores à organização e ao posto de trabalho. Contudo, a centralidade da educação e formação no processo de construção do Ser Humano e da Sociedade nem sempre foi sentida desta forma. O papel que é atribuído a esta esfera da vida sofreu alterações marcantes ao longo dos tempos. Assim, uma sinopse retrospectiva de carácter histórico revela-nos um cenário deveras interessante.

A preparação para uma atividade profissional ocorreu, *durante alguns séculos*, no interior das próprias atividades produtivas. Os conhecimentos necessários ao exercício de uma profissão eram “passados em testemunho” pelas artes de um Mestre aos Aprendizes - a atualmente designada formação no posto de trabalho – uma vez que “num passado longínquo não havia escolas. As sociedades educavam-se por outras formas e processos, em tempos e lugares da vida do dia a dia” (Nóvoa, cit in Alves, 1999, p.53). Durante muitos séculos as pessoas aprendiam vendo fazer, através dos que eram mais experientes. Tratava-se de uma aprendizagem pela imitação, em que transmissão oral dos saberes e a repetição acontecia de modo informal, registando-se uma total simbiose entre o espaço doméstico e o espaço de trabalho. Esta forma de estruturação dos processos de aprendizagem constituiu uma característica marcante das sociedades tradicionais como refere António Nóvoa.

Com o aumento das trocas comerciais, nos séculos XIV e XV, e com a consequente divisão do trabalho decorrente de novas profissões não ligadas à agricultura, a formação profissional obteve uma maior visibilidade. Todavia, com a revolução industrial e a introdução da mecanização das tarefas nos meios fabris houve um retrocesso que resultou na diminuição da procura de formação profissional. Posteriormente, com o período de recuperação económico vivida no pós-guerra, a Europa viveu, com o ressurgimento da Indústria, os “30 Gloriosos Anos”, período marcado por uma baixa expressividade de desemprego, considerado mesmo como inexistente. Assiste-se a uma expansão da formação contínua, numa lógica supletiva, a qual tinha como função colmatar as lacunas patentes na formação inicial.

Nos anos cinquenta surgiu na Europa a “escola de massas” cujo objetivo consistia em proporcionar o acesso à aprendizagem a todas as crianças, de modo a adquirirem competências essenciais para a vida e contribuírem para o desenvolvimento da sociedade. Deste modo, a escola iniciou uma nova fase da qual se destacava a função de socialização de todas as crianças. Pretendia-se que a escola tivesse um carácter democrático de modo a potenciar o aumento do número de alunos e dos anos de escolarização, tendo para este efeito contemplado tais alterações a nível da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Desde os anos 70, devido à crise económica mundial, fruto do primeiro choque petrolífero, até à atualidade verificaram-se rápidas alterações no sistema económico, que conduziram a mudanças substanciais no mercado de trabalho. Ao longo desse período, passámos do emprego para todos e para toda a vida para elevadas taxas de desemprego, grande precariedade e instabilidade nos vínculos laborais. Partindo deste cenário de grande instabilidade e imprevisibilidade, percebeu-se “que haveria que preparar os trabalhadores para as novas condições de produção” (Lopes, 1995, p.54), já que se tornava cada vez mais evidente um desajustamento entre as necessidades do mercado e as capacidades dos trabalhadores.

Atualmente, a formação profissional adquire um papel primordial na aquisição de competências que permitam o uso das Novas Tecnologias; que funcionem como um travão à exclusão dos trabalhadores dos novos processos produtivos; que permita a antecipação de determinadas transformações; que potencie os processos de mobilidade socioprofissional dos indivíduos; e que fomente a flexibilidade organizacional. Neste sentido, impõe-se nos nossos dias que as organizações empresariais portuguesas melhorem

(...) a sua competitividade nos mercados externos e no próprio mercado nacional onde crescentemente estarão presentes empresas estrangeiras. Mais competitividade, nestes termos, exige maiores competências técnicas e culturais. Este acréscimo de capacidades no que respeita aos activos, exige uma formação de qualidade orientada para a acção e para a resolução dos problemas da empresa, que possa também contribuir para o desenvolvimento económico e social do país. (Cardim, 1996, p.257)

Entendendo-se por formação profissional, “um conjunto de atividades que visam, essencialmente, a aquisição de capacidades práticas, conhecimentos e atitudes requeridas para o desempenho de uma função ou grupo de funções, constituindo uma profissão, ou grupo de profissões, em qualquer um dos ramos da atividade económica” (Aníbal & Costa, 1988, p.29). A formação profissional visa colmatar as lacunas do funcionamento do mercado de emprego, assim como melhorar a relação entre o trabalhador e o posto de trabalho (Lopes, 1995).

Em termos institucionais, é sobretudo a partir dos anos 60 que se começa a esboçar um sistema de formação profissional em Portugal. Em 1962 é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA). Em 1968, paralelamente ao Serviço Nacional de Emprego, é constituído o Serviço de Formação Profissional, organismo que veio a integrar o IFPA e o entretanto criado CNFM (Centro Nacional de Formação de Monitores) (Rothés, 2004). Em 1979 é criado um importante Organismo que se constitui até hoje como um importante marco no campo da formação profissional no nosso país – o IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), que surge como serviço personalizado do Estado e dotado de autonomia administrativa e financeira. Num plano mais recente, é criado em 1997, o INOFOR (Instituto para a Inovação da Formação), “que desenvolve projetos e parcerias que pretendam qualificar o sistema de formação e dar apoio estratégico à profissionalização e ao desenvolvimento das entidades formadoras e dos profissionais de formação” (Rothés, 2004, p.68).

É precisamente ao longo desta viagem histórica, iniciada há alguns séculos atrás, que a formação profissional, fruto das necessidades emergentes, tem vindo a alcançar uma centralidade notável enquanto fator de desenvolvimento, constituindo, “sem dúvida, uma charneira indispensável ao progresso” (Salgado, 1990, p.10). A emergência de uma importância crescente do papel assumido pela formação profissional é um facto inegável. Este protagonismo está em grande medida relacionado com a associação da formação profissional enquanto fator de promoção da competitividade organizacional e individual. Atualmente exige-se um conjunto de novas competências à força de trabalho, para que assegurar a sua permanência num mercado de trabalho em que há cada vez menos lugares disponíveis, sendo que a competitividade das organizações é, muita das vezes, assegurada pela despedimento de muitos trabalhadores.

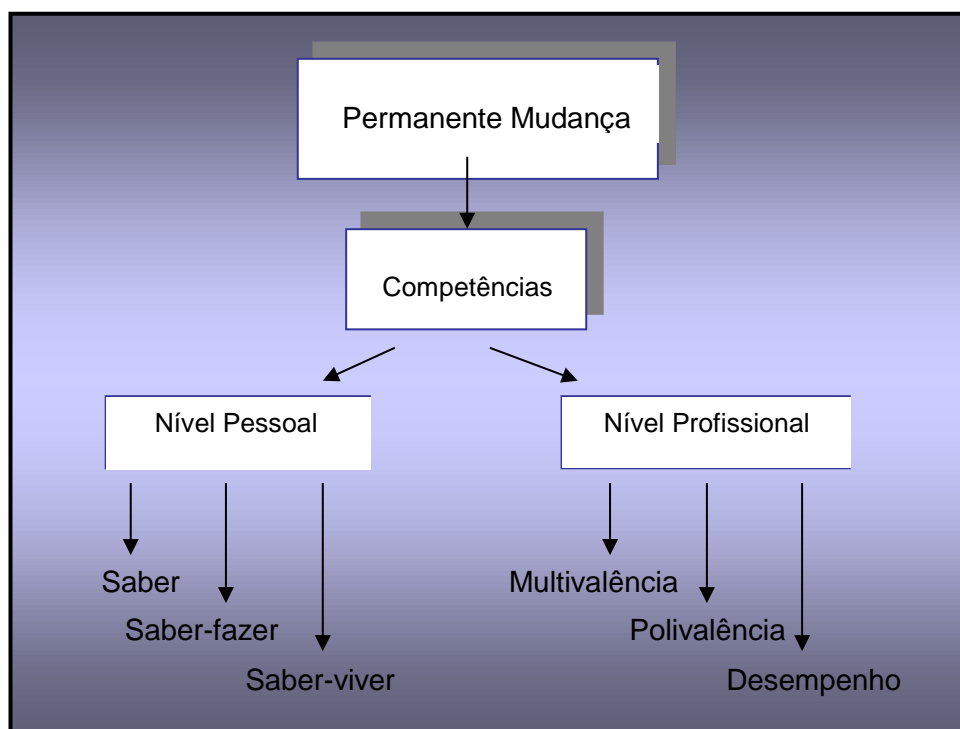
Roux (1996) refere no seu estudo que, a formação não gera ‘automaticamente’ as competências nos indivíduos; mas tem um importante papel na preparação de um terreno favorável à emergência das competências. Esta ideia encontra uma expressão ainda mais visível no que concerne à formação das competências transversais, quando comparada com a formação de cariz técnico. A formação assume, efetivamente, uma base incomparável do desenvolvimento do Ser Humano em todos os seus níveis, pessoal e profissional, mas é um recurso que não se esgota em si mesmo – o próprio indivíduo tem necessariamente um papel ativo sobre o seu percurso formativo.

No contexto de uma lógica empresarial que pretende adaptar-se às constantes mutações da sociedade e do mercado, já que “afinal tudo está posto em causa; os velhos equilíbrios mundiais desapareceram e ainda não apareceram substitutos; hoje apenas sabemos que o amanhã será diferente” (Ferreira, 2001, p.12), a nossa ‘sobrevivência’ passa inevitavelmente por sermos possuidores daquelas que são também apelidadas de ‘competências de 3ª dimensão’. Estas assentam numa série de capacidades e competências, tais como: a capacidade de resolução de problemas, muitos deles abstratos; o aprender a aprender; a comunicação eficaz; o trabalho em equipa; a capacidade de inovar; a criatividade; a flexibilidade, a adaptabilidade; a responsabilidade; o espírito crítico; o leque é vasto, correspondendo ao que a OCDE designou de ‘competências gerais e intransmissíveis’.

Assim, e como refere Rui Canário (2008),

“é no quadro desta tendencial ‘destaylorização’ das organizações e dos processos de trabalho que deve ser entendida a valorização de um conjunto de competências não técnicas que permitam a cada profissional construir uma representação intelectual pertinente da globalidade do processo de produção em que está inserido”.

Uma abordagem esquemática desta questão permite desenhar esta realidade da seguinte forma:



Esquema nº1: A Formação para o Desenvolvimento de Competências no marco das constantes mutações, com base em A. Colom (1996)

Nesta sequência, Artur Lemos de Azevedo (2005), num artigo publicado na Revista *Formar*, refere-se a uma conversa que partilhou com Marie-Christine Josso, ao longo da qual esta autora voltou, várias vezes, “de novo a insistir na importância do desenvolvimento das competências transversais que, como o nome indica, sustentam tanto a aprendizagem como o trabalho, o lazer e as outras actividades humanas próprias do nosso tempo” (p.61). Efetivamente, a rápida e constante mutação que se tem registado nas últimas décadas na estrutura das organizações portuguesas, nos respetivos métodos de trabalho e de tomada de decisões “obrigam a preparar a força de trabalho para a mudança e para funcionar com um novo paradigma” (Camara *et al*, 1994, p.322).

A formação profissional, de acordo com a DGERT, consiste num “conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias duma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividade económica” (Tomás, 14

2001). A formação contínua, segundo a DGERT, esta “engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados subsequentes à formação profissional inicial com vista a permitir uma adaptação às transformações tecnológicas e técnicas, favorecer a promoção social dos indivíduos, bem como permitir a sua contribuição para o desenvolvimento cultural, económico e social” (Tomás, 2001).

O entendimento da formação profissional numa perspetiva que não se restringe unicamente à formação técnica, permite-nos compreender o papel das Universidades na formação profissional inicial e contínua. Como afirma Canário (2004) é importante “deixar de ver a formação profissional como uma intervenção ortopédica junto dos menos qualificados, ou como uma mera alternativa ao prolongamento dos estudos”. Tendo em conta o cenário traçado, Canário (2004) afirma que as universidades irão focar-se na formação permanente, com principal destaque para a formação contínua, devido ao número de pessoas adultas que já têm experiência profissional e, ainda assim, recorrem novamente às universidades.

No cenário de crise atual, as PME's (Pequenas e Médias Empresas) apostam na formação profissional como uma forma de rentabilizar os recursos humanos existentes de modo a aumentar a produtividade e inovação. Uma organização, segundo Cardim (1993):

“é um sistema no qual entram in puts, matérias primas e subsidiárias (obtidos por meio de recursos financeiros), que as pessoas transformam em produtos ou serviços cuja qualidade e adequação aos mercados respectivos asseguram o seu sucesso ou fracasso. As pessoas ocupam, assim, o centro deste processo, na medida em que são quem seleciona matérias-primas e equipamentos a utilizar, decide sobre os meios financeiros que permitem obtê-los e produz os out-puts (produtos e serviços) com maior ou menor qualidade, adequados a mercados que previamente definiu”.

Deste modo, podemos afirmar que os recursos humanos são, nas organizações, um fator fulcral na medida em que é através destes que as organizações atingem, ou não, o sucesso. É possível, inclusive, afirmar que todos os outros fatores estão dependentes dos recursos humanos para gerar out-puts, até nas empresas mais tecnologizadas. Como tal, a formação profissional atua ao nível da tomada de

decisões e da capacidade de escolha de alternativas, sendo considerada um “instrumento estratégico de gestão” (Cardim, 1993).

Em geral, a formação profissional permite reconverter recursos humanos numa organização em contexto de crise, nomeadamente através da adequação dos mesmos a novos recursos materiais, apostando na sua qualificação. Na sociedade da informação e tecnologização em que vivemos, e onde o que hoje é dado como certo amanhã já não o é, pretende-se que os trabalhadores consigam fazer face aos desafios, num contexto marcado pela instabilidade. A aposta no capital humano é fulcral para o cumprimento dos objetivos das organizações e a formação profissional pode dar um grande contributo na “melhoria da qualidade, aumento da eficácia e diminuição de custos” (Cardim, 1993), através do desenvolvimento de competências, que por sua vez se repercute no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Em Portugal, o Estado reconhece o papel da formação profissional, enquanto fator de crescimento económico, através do acréscimo de competitividade que esta fomenta permitindo uma “modernização e atualização globais do sector produtivo, numa ótica (...) de consolidação de bases económicas de sustentação para um emprego duradouro” (Estevão, 2006). Deste modo, existem diversos organismos estatais que regulam e aplicam programas de formação, como por exemplo o IEFP e a DGERT, que garantem a aplicação das políticas de formação a nível nacional. De acordo com o Decreto-lei nº 247/85, de 12 de julho, o IEFP “é o organismo público a quem compete genericamente a execução das políticas de emprego e formação profissional definidas e aprovadas pelo Governo”. A DGERT “é um serviço central da administração direta do Estado que tem por missão apoiar a conceção das políticas relativas ao emprego, formação e certificação profissional e às relações profissionais, incluindo as condições de trabalho e de segurança, saúde e bem-estar no trabalho, cabendo-lhe ainda o acompanhamento e fomento da contratação coletiva e da prevenção de conflitos coletivos de trabalho” (Decreto-Lei n.º 210/2007, de 29 de Maio, Portaria n.º 633/2007, de 30 de Maio e artigo 13º do Decreto-Lei n.º 211/2006, de 27 de Outubro).

De acordo com Canário (2004), existe uma relação de incerteza entre a formação profissional e o mundo do trabalho na medida em que, atualmente, a transferência das aprendizagens para o posto de trabalho não é tão efetiva como terá sido numa fase primordial da formação profissional e académica. Para além da formação

técnica, torna-se importante preparar profissionais para o desempenho de funções que estão em constante mutação e atualização, colmatando as questões relativas à caducidade da informação. Nesta perspetiva, torna-se muito importante investir em práticas de formação profissional orientadas para a resolução de problemas e para a formação em contexto de trabalho, baseadas na reflexão e pesquisa. Com a precariedade do emprego e a instabilidade do mercado de trabalho somos levados a reconhecer a importância da aprendizagem como um processo permanente, a partir do qual os sujeitos desenvolvem competências, reconvertem-se e alteram as suas qualificações, em detrimento de uma formação profissional focada na aprendizagem para uma profissão (Canário, 2004). As mudanças aceleradas nas organizações requerem trabalhadores capacitados para lidar com estas dinâmicas. Com isto, pretende-se passar de uma “cultura de dependência e de execução, para uma cultura de interação e de resolução de problemas, o que apela a capacidades de natureza analítico-simbólica para equacionar problemas imprevisíveis e não apenas a capacidades que permitam mobilizar as respostas ‘certas’, aprendidas na formação, para dar resposta a situações estandardizadas” (Canário, 2004).

A par destas tão recentes mudanças, as ‘novas organizações’ – as self learning organizations -, hoje muito mais participativas, deixam antever igualmente um novo ‘formato’ das atividades formativas. O trabalhador, face a um maior apelo à responsabilidade individual, tem a oportunidade de realizar um vasto leque de aprendizagens, o que lhe permite construir um percurso evolutivo no seio de um ambiente em perpétua mudança, de uma forma criativa, responsável e ativa, ou seja, um percurso de autoformação.

Atendendo ao que se referiu anteriormente, percebe-se uma importância crescente das políticas e práticas de educação de adultos no interior das organizações, devido, nomeadamente, ao carácter estratégico da formação profissional dos trabalhadores. O fator humano nas organizações é preponderante para que estas consigam fazer face aos desafios, deste modo, é importante que a formação de trabalhadores seja orientada para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Por outras palavras, a Educação de Adultos, nomeadamente, a formação profissional, pode contribuir para estimular formas mais gratificantes de SER e processos mais adequados de AGIR (Oliveros, 1978, cit. in Salgado, 1997).

No entanto, e apesar desta forte assunção, a verdade é que em Portugal a Educação de Adultos ainda está muito aquém das necessidades reais da população, embora não possa deixar de se constatar uma atmosfera de mudança no sentido de uma crescente e notória valorização de práticas desta natureza. Parece ser neste sentido que Augusto Santos Silva e Luís Rothes (1998) afirmam que

“a Educação de Adultos parece ter voltado, nos anos 90, ao centro dos debates técnicos e políticos sobre educação. Em parte por razões que se prendem com a revalorização da relação entre educação e cidadania, em parte por causa da consciência da primacialidade do conhecimento como fator de desenvolvimento das economias contemporâneas” (p. 79).

A formação profissional em Portugal carece de uma reflexão cuidada e constante, até porque “a própria formação é efémera e (...) só com uma postura instituinte cada sujeito entenderá que formação gera formação” (Afonso & Gonzalez, 1994, p.144). Como diria Joaquim Azevedo (1999), os “voos de borboleta” que caracterizam o mundo profissional atual deixam transparecer uma visibilidade nítida de que só consegue ‘entrar no jogo’ quem lança ‘fichas’ numa formação continuada ao longo da vida, baseada na apropriação de saberes através do importante processo de autoformação. Ou seja, numa formação de qualidade, orientada para a ação e para a resolução de problemas, que dê acesso a competências técnicas e culturais e, essencialmente, àquelas que se caracterizam como transversais, cujo referencial de formação deixa de ser uma profissão e passa a ser uma família de profissões – é o “reflexo da aprendizagem permanente” (Carré, 1992).

Sendo assim, a vocação da formação contínua de adultos deverá portanto consubstanciar-se na satisfação de problemas novos que advêm das múltiplas evoluções da sociedade e aos itinerários pessoais dos indivíduos (Malglaive, 1990, cit. Veloso, s/d). A formação profissional contínua passa a ser encarada como um processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada indivíduo, graças ao qual este enriquece os seus conhecimentos, desenvolve as suas capacidades e melhora as suas atitudes, num processo de maximização de competências, com o objetivo último de responder às diversas situações profissionais emergentes numa sociedade em permanente mudança.

Já vai sendo notório que a aposta na formação, como processo de aquisição de capital [humano], tende a ser encarada como um ‘custo de oportunidade’, isto é, como algo em que se investe, abdicando-se de outro tipo de ganhos que se poderiam ter, esperando que uma reprodução desse mesmo capital seja valorativa para o indivíduo a nível pessoal e profissional. Até porque, de acordo com as premissas dos impulsionadores da Teoria do Capital Humano (Schultz – 1961; Mincer – 1974; Backer – 1964), o facto do indivíduo apostar a educação/formação, conduz a uma maior produtividade que, por consequência, tem inerente um aumento de produção. Sabendo-se naturalmente, que esta relação de causa-efeito nem sempre é assim tão linear, uma vez que estão em jogo um sem número de fatores, a verdade é que as bases em que assenta esta tão famosa teoria oferecem-nos um excelente ponto de partida para uma reflexão acerca das potencialidades que a formação profissional encerra em si mesma.

São novas lógicas e novos dispositivos de formação que surgem, mais abertos e responsabilizantes, integrados na atividade de trabalho e centrados na figura do sujeito que se está a formar, o que conduz Licínio Lima (1988) a assumir que “perante novas dinâmicas emergentes na sociedade portuguesa a nível social, económico, político, cabe à educação de adultos um papel estratégico que só por miopia política pode deixar de ser consagrado” (cit. in Cavaco, 2001, p.14).

O entendimento da formação profissional tem vindo a alterar-se ao longo das últimas décadas, no decurso de mutações sociais e económicas, mencionadas anteriormente. Contudo, é de destaca que o domínio da formação profissional é atravessado por perspetivas teóricas distintas, o que se traduz em práticas também muito diferentes. Por um lado, temos uma perspetiva técnica e instrumental, que indicia uma visão mais circunscrita da formação profissional, que a entende como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento económico, orientada para a competitividade, apelando à responsabilização dos trabalhadores. Nesta perspetiva a formação é promovida por especialistas que assumem os trabalhadores como objeto de intervenção. Por outro lado, temos uma perspetiva orgânica da formação profissional (Canário, 2008), que a entende como um processo construído pelo próprio no exercício das suas funções. Neste caso, o trabalhador é sujeito e autor da sua própria formação, o que ocorre através de processos individuais e coletivos. Como destaca Rui Canário (2008) é forma de entender a formação profissional exige a “procura de modalidades e dispositivos de

formação que tornem possível a aproximação (e até coincidência) entre as situações de trabalho e as situações de formação” (p.43).

Estas duas perspetivas sobre a formação profissional estão ancoradas em entendimentos díspares da formação. Na primeira perspetiva, a formação profissional “é vista como um conjunto de conhecimentos que se torna indispensável adquirir para realizar funções ou tarefas específicas” (Salgado, 1990, p.12), as quais serão apreendidas através de sistemas concebidos e coordenados por profissionais experientes, que estabelecem o *design* dos cursos para responder às apelidadas “necessidades”. Na segunda perspetiva assiste-se, segundo António Nóvoa (1988) ao esforço de construção de uma “nova epistemologia da formação”, em que a ideia de que “ninguém forma ninguém” começa a prevalecer como uma certeza. Inclusive, assume-se atualmente que a organização da formação em torno de “necessidades de formação” tem inerente que o que é suposto ser apreendido poderá encontrar-se desvinculado das situações reais onde supostamente deverá ser “aplicado”, isto é, contraria a noção da formação enquanto estratégia de resolução de problemas.

No que respeita à organização da formação profissional em termos formais, encontram-se uma grande variedade de cenários possíveis, os quais são caracterizados por Camara e outros (1994) segundo vários vetores, a saber: (a) natureza; (b) objetivo; (c) forma; e (d) sujeito. No que concerne à *natureza* da formação, esta pode distinguir-se em 1) Conhecimento (saber-saber); 2) Técnica (saber-fazer); 3) Comportamental (saber-ser); 4) Desenvolvimento pessoal (saber-saber e/ou saber-fazer e/ou saber-ser).

Relativamente ao seu *objetivo* na empresa, pode distinguir-se segundo duas orientações: 1) para o cargo, cuja finalidade incide no melhoramento do desempenho atual de uma função; 2) para o desenvolvimento, visando preparar o indivíduo para uma função a desempenhar no futuro e desenvolver o próprio indivíduo.

Quanto à forma, a atividade formativa pode igualmente revestir-se de várias combinações: 1) Formação Interna: ação formativa em que se recorre aos recursos internos da instituição para ministrar a ação; 2) Formação Externa: ação de formação em que se recorre aos recursos externos para levar a cabo a ação formativa; 3) Formação em Sala: ação realizadas numa sala de formação; 4) Formação *On the Job*: ação de formação realizada no local de trabalho; 5) Formação *Outdoors*: ação formativa concretizada em espaços abertos, envolvendo, normalmente, atividades em

equipa. Por último, e no que respeita ao sujeito, a formação profissional pode ter como alvo(s): 1) O Indivíduo: trata-se de formação individual/específica para determinados indivíduos; 2) O Grupo: quando a formação é dirigida a grupos de indivíduos com necessidades de formação convergentes; 3) A Organização: quando a ação de formação abarca todos (ou quase todos) os trabalhadores da instituição.

Em jeito de súmula conclusiva da linha condutora que acompanhou o conjunto das ideias que foram expressas, pode afirmar-se que a realidade que marca a formação profissional em Portugal tem vindo a sofrer redefinições, embora com contornos ainda pouco definidos, mas que de alguma maneira se aproximam do que tem vindo a acontecer noutros países europeus. Apesar de tal, ainda subsiste um longo caminho a percorrer no sentido de encarar a formação como um instrumento decisivo na potenciação da mudança (Beleza e Pimentel, 1996). Nas palavras que se seguem, é notório o destaque para o predomínio da primeira perspetiva de formação profissional que indicámos anteriormente, “as novas orientações políticas para o sector parecem afirmar a importância central da formação para as políticas de emprego, pelo seu papel no combate ao desemprego, no estímulo à competitividade económica e na responsabilização dos trabalhadores pela sua empregabilidade” (Rothés, 2004, p. 82).

POLITICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Ao nível do discurso político nacional, a política de formação profissional tem em vista a articulação entre os referentes do emprego e a valorização dos recursos humanos, tanto numa perspetiva de funcionamento e modernização das empresas, tal como numa visão referente à promoção e realização dos indivíduos da sociedade. Nesta linha, é remetido para a Formação Profissional a resolução dos “problemas de competitividade das empresas, a crise do desemprego, o drama da exclusão social e da marginalidade [a par da] valorização do capital humano ao longo de toda a vida activa” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993, cit. Tavares, 1996, p.19).

Quais foram então os determinantes legislativos, comunitários e nacionais, impulsionadores da formação profissional em Portugal? O primeiro grande motor despoletador da formação profissional contínua no nosso país foi, sem dúvida, a adesão à Comunidade Europeia e o apoio concedido pelos fundos estruturais. 21

Advindo da necessidade de Portugal acompanhar os movimentos de evolução das sociedades contemporâneas, começa a desenhar-se, no período de instauração da democracia, uma vontade política de adesão ao Espaço Comunitário Europeu. Ora, foi precisamente através da identificação dessa “necessidade” que o país se viu confrontado com um forte atraso estrutural em variadas áreas, especificamente no que diz respeito à preparação dos seus recursos humanos – como enfrentar o desafio de acompanhar os avanços tecnológicos dos outros Estados-Membros?

Nesta lógica, a formação dos recursos humanos do país passou a representar uma prioridade para os governantes. O Estado Português assume-se, pois, em parceria com a Comunidade Europeia, como a principal base de sustentação da formação, procurando uma articulação entre a realidade nacional e os determinantes advindos da União Europeia. Assim, e tendo em vista a construção de um Espaço Europeu promotor do desenvolvimento económico, social e de bem-estar, a Comunidade vê-se forçada a desenvolver soluções para as inegáveis assimetrias patentes entre os Estados-Membros, a fim de fazer face ao clima, instaurado, de elevada competitividade gerado pelos mercados das grandes potências económicas. A principal aposta centra-se então na “preparação profissional dos Recursos Humanos disponíveis, atribuindo-lhes os saberes necessários para aquilo que se perspectiva que venham a ser os novos perfis de qualificação profissional, assente em competências que ‘combinem as tecnologias de informação e as qualificações tradicionais’ (Tavares, 1996, p.20).

É desta forma que, em consonância com a conjuntura histórica antes abordada, se começa a enraizar a ideia da formação ao longo da vida, de acordo com a qual se desenham novos perfis profissionais que se baseiam largamente nas competências dos indivíduos para uma aprendizagem contínua, por meio da integração de novos saberes naqueles que já se detém. Surgem então, segundo este pano de fundo, os dois importantes vetores que forneceram uma valiosa contribuição para o verdadeiro impulso e enraizamento da formação profissional contínua em Portugal, a saber: a reforma dos fundos estruturais comunitários e o estabelecimento do Acordo de Política de Formação Profissional, que veio estruturar o enquadramento legal da formação profissional.

No âmbito do Conselho Permanente de Concertação Social, este Acordo é assinado em 1991, visando responder aos seguintes objetivos: “promoção da formação, de maneira cada vez mais adequada às necessidades do país; fomento da

qualificação pedagógica e eficácia organizativa; reforço dos parceiros sociais e criação de condições que confirmam maior operacionalidade às estruturas existentes” (Filgueiras, 1995, cit. in Alves, 1999, p.70). Relativamente aos fundos estruturais comunitários, estes vieram funcionar como um mecanismo que pretendia contribuir para que a formação profissional se viesse a constituir como um elemento motriz às modificações no Sistema Produtivo. São vários os fundos que foram atribuídos ao nosso país, como por exemplo, o FEDER, o FEOGA, o FSE, sendo que este último adquire necessariamente um maior destaque no contexto do presente enquadramento, uma vez que representa o principal fundo estrutural relativo à esfera da formação profissional. Por conseguinte, o FSE assumiu como principal “missão a luta contra o desemprego, nomeadamente para (a) facilitar o acesso ao mercado de trabalho; (b) promover a igualdade das oportunidades no mercado de trabalho; (c) desenvolver as competências, aptidões e qualificações profissionais; e (d) incentivar a criação de empregos” (Tavares, 1996, p.27).

Tendo como base os pressupostos antes mencionados, a reforma despoletada por estes fundos estruturais foi bastante marcante, pois introduziu alterações significativas ao nível dos públicos-alvo das ações de formação. Enquanto que até ao ano de 1989 o alvo prioritário das ações cofinanciadas pelo FSE eram os jovens e os desempregados, a partir de 1990 ocorreu uma deslocação do público-alvo, passando este a centrar-se, preferencialmente, na qualificação e no aperfeiçoamento dos ativos empregados (Alves, 1999).

É precisamente na lógica do FSE que surgem os três Quadros Comunitários de Apoio – QCA I (1990-1993); QCA II (1994-1999); e QCA III (2001-2006) -, os quais têm regido a formação profissional em Portugal durante os referidos períodos de tempo.

A responsabilidade de coordenação do FSE, apesar de estar incumbida ao então designado Ministério do Emprego e da Segurança Social, foi delegada, por este organismo, ao IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), no sentido deste órgão de composição tripartida proceder à gerência e implementação das políticas de formação profissional. Competindo-lhe executar as linhas de atuação da Política de Formação Profissional de alguns subprogramas quadro e o controlo das políticas de formação profissional, o IEFP passou a ocupar um lugar central no panorama da

operacionalização prática deste importante eixo da sociedade atual.

A par deste enquadramento estrutural-legal, importa proceder a uma análise do panorama relativo à aposta das empresas portuguesas na formação. A verdade é que, tal como é constatado por Camara *et al* (1994) “as empresas portuguesas têm uma tradição de baixo investimento em formação. Para além disso, a pouca formação ministrada era fundamentalmente dirigida à área técnica e numa óptica imediatista” (p.321). Mesmo assumindo esta constatação como verdadeira, registou-se, no nosso país, um crescimento acentuado da formação profissional, com um “envolvimento crescente das empresas na formação” (Alves, 1999, p.70). Convém aqui realçar que o investimento em formação encontra uma variação muito acentuada de acordo com a dimensão da empresa e o respetivo sector de atividade. Regra geral, são as grandes empresas (com mais de 500 trabalhadores), pertencentes aos sectores da eletricidade, gás e água, dos transportes e comunicações e dos bancos, seguros e operações sobre imóveis, aquelas que apostam mais fortemente em formação (Alves, 1999, p.70).

Na sequência do que foi referido anteriormente, pode afirmar-se que o investimento em formação profissional nos últimos anos em Portugal foi bastante significativo, principalmente a partir de 1985-1986, ficando este movimento ascendente a dever-se claramente aos fundos estruturais comunitários (Vasconcelos, 1993). Uma abordagem mais geral revela-nos que tem vindo a enraizar-se uma consciência mais generalizada de que a qualificação e o aperfeiçoamento profissional são essenciais para o desenvolvimento de qualquer país, região, sector de atividade, empresa e indivíduos.

Constatamos atualmente que “a formação dos adultos apresenta-se como um fenómeno social que diz respeito a todas as instituições sociais, pelos seus múltiplos aspetos de tipo económico, jurídico, morfológico, ideológico, moral, familiar, profissional, cultural, que intervêm em todos os níveis da vida social” (Lesne; s/d; s/p).

1.3 – E-Tutor

A formação profissional, a par de toda a evolução, tem seguido um rumo de adaptação ao contexto atual e às necessidades a nível intra e interempresas.

Deste modo, e com base na procura, o resultado consiste numa forte aposta na formação a distância por diversas razões, entre as quais o facto de esta permitir uma conjugação eficaz entre as necessidades dos formandos e a respetiva disponibilidade – temporal, física e/ ou económica. Uma perfeita integração e combinação de diversas tecnologias e metodologias de aprendizagem caracterizam esta modalidade que vai ao encontro das necessidades específicas das organizações, constituindo-se como um elemento facilitador do alinhamento estratégico do todo organizacional.

As últimas décadas têm sido proeminentes no que respeita à facilidade de acesso à informação. A Web 2.0, enquanto impulsionadora da partilha e da interação, potenciou novos canais de comunicação e, conseqüentemente, deu um novo sentido à formação a distância. Permitindo uma interação mais eficaz e eficiente entre os diversos atores, estes tiveram igualmente de adquirir novas competências. Significará esta evolução o desenvolvimento de novos perfis na formação ou simplesmente uma readaptação dos papéis e das competências dos atuais profissionais?

As competências essenciais para o desempenho da função de formador diferem da modalidade presencial para a modalidade a distância, uma vez que “o papel do tutor é ligeiramente diferente” (Duggleby, 2002, p.125). Deste modo, integra-se na formação um novo perfil de profissional – o e-tutor –, cujas funções passam essencialmente por planeamento das ações de formação, implementação das mesmas, orientação dos e-formandos através de um acompanhamento individual e personalizado, monitorizar toda a ação e, por fim, avaliá-la. Na formação a distância, nomeadamente nas modalidades *e/b-learning*, são utilizados diversos termos para definir o papel do formador, nomeadamente formador, e-formador, tutor, e-tutor, moderador, e-moderador, entre outros. Todavia, têm sido utilizados mais comumente os termos e-formador, formador virtual, e-tutor e tutor *online* que continuam a ser utilizados de forma indiscriminada, embora consideremos que o termo e-tutor será o mais adequado.

As funções inerentes a cada um dos papéis acima descritos são diferentes de acordo com o contexto em que se inserem, nomeadamente a nível da “conceção das ações, até à sua implementação e condução, passando pela criação de conteúdos.” (Rodrigues, n/d), sendo que, por norma, a implementação e condução das ações de formação diz respeito aos tutores ou moderadores. O perfil do e-tutor está, deste modo, adaptado a uma nova realidade, em função das especificidades da formação a

distância anteriormente mencionadas. Também os e-formandos, segundo Duggleby (2002, p.13) necessitam de possuir um perfil diferente em termos de envolvimento, autonomia e autorresponsabilização, fazendo a gestão do seu próprio processo de aprendizagem. Para desempenhar tais papéis é fundamental que exista uma formação de base que deverá ser complementada com a formação contínua tendo em conta que as Tecnologias de Informação e Comunicação e respetivas ferramentas estão em constante inovação. Deste modo, os e-tutores têm um papel fundamental em todo o processo de ensino/aprendizagem, sendo fulcrais todas as suas competências e habilidades de modo a “conduzir os alunos até ao final do curso para que possam concluí-lo com sucesso” (Duggleby, 2002, p.125).

Os e-tutores são, por excelência, o rosto de uma entidade ao nível dos processos formativos, como tal, devem estar devidamente preparados e enquadrados relativamente a esta. O processo de recrutamento e seleção destes profissionais deve ser rigoroso, assumindo uma importância fulcral para o sucesso dos cursos. No que diz respeito à especificidade das suas funções, o e-tutor participa em reuniões e contacta diretamente com a Coordenação em diferentes momentos da formação (antes, durante e depois da ação), planeia as sessões de formação na plataforma e concebe os suportes de apoio à aprendizagem e as atividades pedagógicas, em articulação com o gestor da formação, e dinamiza o curso através do contacto direto com os formandos. A um nível mais prático, e de acordo com Duggleby (2002, p.125), o e-tutor informa e esclarece os formandos sobre o programa, objetivos e atividades da formação, assim como introduz conteúdos e materiais pedagógicos orientando a sua exploração.

Todavia, o papel do e-tutor vai além da simples apresentação ou disponibilização de conteúdos, sendo necessário apoiar e motivar os formandos na organização do seu percurso formativo, gerir a sua participação, estimular a interação dos formandos na plataforma, esclarecer e responder às questões colocadas por estes (Duggleby, 2002, p.130). Nas sessões síncronas e assíncronas, compete ao e-tutor orientar e dinamizar as atividades, acompanhar os trabalhos individuais e ou de grupo, caso existam, e transmitir *feedback* atempadamente (Gomes, 2009, p.143). Após as sessões o e-tutor deve realizar a avaliação dos formandos reportando, sempre que necessário, as situações anómalas para a Coordenação de modo a definir novas estratégias formativas. Mediante o exposto, torna-se importante enumerar

algumas das competências exigidas aos e-tutores a vários níveis, a saber: (1) nível pessoal e profissional; (2) nível do processo formativo; (3) nível dos conteúdos dos cursos; (4) nível da formação à distância; e (6) nível da comunicação *online*. Em suma, para assumir as funções inerentes à profissão de e-tutor é necessário possuir ou desenvolver as competências mencionadas para assumir o papel de animador e facilitador das aprendizagens. O e-tutor deve promover, estimular, orientar e apoiar as interações num processo formativo, existindo a este nível quatro dimensões: interação entre formando e e-tutor, entre formando e conteúdos, entre formados e entre formandos e as plataformas.

De acordo com o modelo de *e-learning* de Salmon (2000), num primeiro nível o e-tutor deve apoiar e facilitar o acesso individual ao sistema, sendo este um requisito essencial para a participação de modo a que, num segundo nível, o formando estabeleça a sua identidade *online* e interaja com os restantes formandos. Num terceiro nível, os participantes trocam informações entre si e promove-se a interação colaborativa baseada nos conteúdos do curso, o que representa o quarto nível. No último nível os formandos procuram obter benefícios adicionais que ajudem a alcançar as suas metas. É essencial que o e-tutor faça a gestão de todo o processo para que os formandos consigam ultrapassar o 2º nível, através da utilização de técnicas e métodos apropriados que promovam a interação.

De acordo com Collison et al. (2000) o e-tutor pode assumir três papéis, nomeadamente, de Guia Não Participante em que o e-tutor dirige e conduz as discussões que ocorrem entre os formandos embora a sua participação seja muito reduzida; de Instrutor através do qual fornece feedback, orienta e define as regras das interações; e ainda de Líder do Processo de Grupo, promovendo a participação de todos os formandos nas discussões, guiando-as com vista ao desenvolvimento de conhecimento e partilha de ideias. Para desempenhar estas funções necessita de competências a vários níveis que, segundo Hywel Thomas da *Training Foundation* se baseiam em 4 P's. O e-tutor deverá ser Positivo na medida em que deve estabelecer ligações, entusiasmar os formandos e auxiliá-los tendo em conta as suas dificuldades; Proativo, de modo a identificar os momentos em que deve agir e fazê-lo; Paciente, isto é, ser compreensivo para com as necessidades dos diversos formandos e ajustar as atividades sempre que

necessário e se justifique; Persistente, ou seja, servir de guia dos formandos impedindo-os de se afastarem do foco do curso.

Com um leque cada vez mais alargado de tecnologias e metodologias de aprendizagem, no âmbito da formação a distância, importa realçar as modalidades ‘*e-learning*’ e ‘*b-learning*’, através das quais esta se tem sustentado no nosso país, cujos conceitos serão abordados no ponto 4. Numa lógica de construção de sentido, é necessário que as entidades formadoras assegurem a qualidade do sistema, tornando-o ‘*user-friendly*’, estável, seguro e rápido. Relativamente à qualidade da informação é necessário definir parâmetros de qualidade em termos de organização, eficiência, adequabilidade, utilidade e atualidade; e do serviço, proporcionando uma resposta imediata, informativa e disponível (Lagarto & Andrade, 2009, p.62).

Um fator essencial para o sucesso da formação depende diretamente do responsável pela dinamização da formação, mais precisamente das práticas de tutoria ativa. É fundamental acompanhar todo o processo de aprendizagem do e-formando e do grupo, garantindo um ‘*feedback*’ construtivo e imediato por parte da equipa pedagógica e da coordenação, cujo principal objetivo consiste em estimular e fomentar o interesse no decorrer da ação. A qualidade de uma ação de formação depende em muito da capacidade de articulação e alinhamento de toda a equipa e do respetivo reajustamento atempado dos processos. Com base na minha experiência de formação a distância, é-me possível afirmar que dois grupos com perfis diferentes – a nível da preparação/sensibilização para a formação a distância – num mesmo curso (por exemplo, da área comportamental) terão certamente resultados bastante diversificados, mesmo quando a equipa pedagógica e a plataforma são as mesmas. Este facto está relacionado com questões como a predisposição dos formandos para a aprendizagem a distância e a existência de uma realidade institucional que incute nos colaboradores e nas respetivas chefias a necessidade de dedicação de tempo às aprendizagens a distância. Urge dar a conhecer esta realidade às organizações e sensibilizá-las para este facto. Baseados nas premissas e nos critérios de qualidade mencionados, é necessário que os cursos a distância sejam assegurados quer pela equipa pedagógica, onde se incluem os e-tutores, quer pelos próprios e-formandos que são, mais do que nunca, responsáveis pelas suas aprendizagens. Mais do que um novo perfil do profissional de formação, estamos igualmente perante um novo perfil de (e-)formando.

1.4 – Formação a Distância

A formação a distância implica um conjunto de conceitos-chave para a compreensão da sua evolução. Importa, deste modo, analisar este processo, assim como os modelos que surgiram com base na evolução tecnológica e respetivas implicações para as organizações e profissionais. A formação a distância é uma modalidade mediada por tecnologias, nomeadamente computador, televisão, cd, Ipad, entre outros dispositivos, em que os e-tutores e formandos estão separados a nível físico (geograficamente) e temporal permitindo aos formandos gerir o seu tempo de uma forma mais flexível. Deste modo, o *e-learning* tem crescido exponencialmente no mercado da formação. De acordo com Galvin (2003, cit in Clark, 2009) “em 2003, dezasseis por cento das ações de formação no comércio e na indústria foram efetuadas através do computador, o que corresponde a um aumento de doze por cento relativamente ao ano anterior”. Por sua vez, Svetcov (2000, cit in Clark, 2009) refere que as universidades “com mais de dez mil alunos disponibilizam algum tipo de ensino a distância – utilizando quase sempre a internet”. Caracterizada pela interação e troca de informações entre os formandos e tutoria por parte dos e-tutores, esta modalidade permite formar pessoas de todo o mundo independentemente da sua localização, através de uma participação individualizada ou em grupo e adotar estruturas curriculares flexíveis, como por exemplo módulos ou créditos.

Na formação a distância *online*, apesar dos elevados investimentos iniciais, as entidades veem “uma oportunidade de redução de custos – em primeiro lugar através da diminuição das despesas de deslocação e, em segundo, pela redução do tempo de instrução” (Clark, 2009, p.239). Beneficiam ainda da possibilidade de reunir um número alargado de formandos rentabilizando, deste modo, esse mesmo investimento, não sendo necessário ministrar/dinamizar os cursos em tempo real. De um modo geral, a formação a distância permite o acesso aos conteúdos, combinando diversos meios como material impresso, Internet, videoconferência, entre outros, a partir de lugares remotos. Deste modo, permite também ter horários flexíveis uma vez que o formando pode aceder aos conteúdos ou estudar de acordo com a sua disponibilidade, fomentar o espírito crítico e inovador que se pretende incutir nos formandos, assim como uma rápida evolução e atualização dos conteúdos e conhecimento. A gestão individual do tempo, enquanto fator de destaque na formação a distância, permite aos

formandos desenvolver a sua capacidade de organização, planeamento e independência, entre outros.

No caso dos e-tutores, na formação a distância despendem mais tempo na conceção e preparação das sessões, em comparação com o modelo presencial, uma vez que os conteúdos devem ser adequadamente selecionados e apresentados, exigindo, deste modo, um maior rigor e controlo dos conteúdos e da performance do e-tutor. Na formação a distância, o e-tutor é um facilitador da aprendizagem na medida em que os recursos fornecem os conteúdos e os e-tutores apoiam o desenvolvimento de competências nos formandos (Duggleby, 2002, p.125). Para os e-tutores, a formação a distância é um desafio na medida em que ministram e dinamizam os conteúdos para um número elevado de formandos, podendo estar separados geograficamente e oriundos de culturas, meios sociais e económicos diversos que, nalguns casos, de outra forma não teriam acesso ao conhecimento. De salientar que esta modalidade permite agendar participações de especialistas, via *Web*, que de outra forma não seria possível.

As características da aprendizagem a distância consistem numa experiência de aprendizagem mais densa, completa e flexível, suscitando a utilização de tecnologias muito diferentes. Desta forma, é fundamental disponibilizar informações claras acerca dos objetivos do curso, apresentar os conteúdos estruturados e orientações de estudo claras, assim como os respetivos materiais. Ao nível da avaliação das aprendizagens, as informações acerca do processo de avaliação devem ser claras e o mesmo deve ser regular ao longo da progressão do formando, permitindo que este receba feedback do e-tutor de modo a colmatar possíveis dificuldades (Duggleby, 2002, p.133). Deste modo, os e-tutores devem selecionar atividades pertinentes e permitir, quando aplicável, que os formandos discutam os conteúdos, dando-lhes espaço para o esclarecimento de questões e verificando a respetiva validade dos trabalhos.

Após uma breve introdução sobre as características da formação a distância, importa agora destacar os dois principais modelos de formação a distância e respetivas características. No âmbito dos modelos pedagógicos, e de uma forma simplificada, é possível destacar o modelo totalmente a distância (*e-learning*) e o modelo combinado/misto (*b-learning*). O modelo de formação a distância baseia-se no ambiente *online*, o qual encerra um conjunto de potencialidades, correspondendo a uma formação não presencial. De acordo com Amaral (2005), o *e-learning* consiste no

“processo pelo qual o aluno aprende através de conteúdos colocados no computador e/ou Internet e em que o professor, se existir, está à distância, utilizando a Internet como meio de comunicação (síncrono ou assíncrono)”. Clark (2009, pag. 242) considera que “com o advento dos programas de comunicação *online*, os cursos mais recentes podem conter interações entre os formandos e os formadores” sendo que estas sessões poderão ser síncronas (em tempo real) ou assíncronas (tempo diferido). As sessões síncronas realizam-se quando o e-tutor e o formando estão *online* ao mesmo tempo e é dinamizada uma atividade, por exemplo, através de *chat* ou videoconferência. Neste caso, o e-tutor ministra os conteúdos e permite a discussão dos mesmos. Nas sessões assíncronas o e-tutor e o formando acedem ou dinamizam atividades com um desfasamento temporal significativo, como por exemplo a troca de e-mails ou partilha em fóruns. Neste tipo de sessões o e-formando participa quando tem disponibilidade sendo que o e-tutor dinamiza as atividades e responde às questões em momentos diferentes dos formandos.

Existem diversas vantagens em frequentar cursos em *e-learning* na medida em que se focam nos formandos e nas respetivas necessidades, nomeadamente ao nível da flexibilidade de horários e acessos. Esta flexibilidade é igualmente vantajosa para a coordenação, por exemplo no que diz respeito aos conteúdos, porque existe uma rápida atualização da informação sendo possível personalizá-la de acordo com o grupo em formação, assim como uma disponibilidade permanente dos mesmos. Os e-formandos têm, nesta forma de organização dos cursos, a possibilidade de definirem o seu ritmo de aprendizagem dentro dos prazos estabelecidos pela entidade formadora, desenvolvendo a capacidade de autoestudo e autoaprendizagem. Ao nível da entidade, esta tem a possibilidade de diversificar a oferta dos cursos, formando um grande número de pessoas simultaneamente, cobrindo públicos geograficamente dispersos e abaixo dos valores da formação presencial. Especificamente a nível financeiro este modelo permite reduzir os custos logísticos e administrativos como por exemplo deslocações e alimentação.

Todavia, importa referir que existem algumas desvantagens no modelo de formação a distância, como por exemplo possíveis problemas técnicos que possam surgir, as dificuldades de adaptação à ferramenta ou mesmo ao ambiente digital (tecnofobia). Na formação a distância existe uma elevada necessidade de automotivação, disciplina e organização, entre outras, por parte dos formandos.

Existe ainda algum preconceito relativamente ao *e-learning* pelo facto de algumas entidades optarem por estratégias como disponibilizar o acesso aos conteúdos, sem que acompanhem através de uma tutoria ativa o trabalho dos formandos, o que poderá representar uma desvantagem deste modelo. Outro aspeto a ter em atenção está relacionado com o controlo dos acessos na medida em que o facto de se permitir a participação de determinado formando na plataforma não significa que seja este que realiza as atividades. Deste modo, é essencial ter mecanismos de controlo, como por exemplo a realização de testes presenciais (sempre que se trate de uma área que implique a profissionalização do indivíduo), bem como a realização de sessões síncronas. Existem outros fatores intrínsecos como a desmotivação, devido à aprendizagem ser tendencialmente solitária, e a dificuldade de concentração devido à necessidade de estar no computador e com a implicação dos diversos elementos distratores que poderão surgir. Cabe a toda equipa formativa trabalhar em conjunto por forma a conseguir ultrapassar a referidas dificuldades, nomeadamente com base na apresentação dos conteúdos através de animações que “são muitas vezes utilizadas para chamar a atenção” (Clark, 2009, p.259).

Quando comparada ao modelo presencial é possível constatar que o modelo a distância não gera cumplicidade e vínculos relacionais tão fortes, o que limita o desenvolvimento da socialização do formando na medida em que existe uma troca direta da experiência entre formando e e-tutor. A criação e preparação de cursos *online* é mais específica e demorada que a da formação presencial e o custo de implementação da estrutura para o desenvolvimento do programa de *e-learning* é bastante elevado, embora a longo prazo possa ser compensado.

| | |
|--------------------------|----------------------|
| Transmissão de Conteúdos | Conteúdos Escritos |
| | Conteúdos Multimédia |
| | Livros / Artigos |
| Aplicação de Conceitos | Trabalho Autónomo |
| | Trabalho Cooperativo |
| Trabalho de Grupo | Trabalho Cooperativo |
| Avaliação | Testes Objetivos |
| | Simulações |
| | Trabalhos Escritos |
| | Projetos |
| | Portefólios |

O modelo combinado ou misto é também denominado por blended learning (*b-learning*). Deriva do *e-learning* e consiste num sistema de formação onde os conteúdos são ministrados a distância mas também presencialmente, embora o enfoque seja sobre a primeira modalidade. O *b-learning* estrutura-se através de atividades síncronas, nas quais o e-tutor e o formando trabalham juntos num horário pré-definido, e/ou assíncronas nas quais existem horários flexíveis, como se apresentou anteriormente aquando da explicitação do modelo *e-learning*. De uma forma geral, o *b-learning* consiste numa “combinação entre o modelo tradicional, de ensino presencial, e os modelos de ensino a distância” (Figueiredo, 2009, p.39) onde as sessões presenciais se destinam à realização de trabalhos de grupo, assim como outras atividades devidamente planeadas de modo a tirar partido da presença dos formandos e do formador. O tema da avaliação ganha bastante importância no modelo combinado na medida em que se levantam diversas questões relacionadas com a identidade dos formandos, entre outras, e, por esse motivo, as sessões presenciais também se destinam à realização de testes ou outras provas necessárias. No modelo combinado são intercaladas as sessões presenciais (a destacar a primeira e última do curso) com as sessões a distância (normalmente longos períodos intercalados por sessões presenciais).

Este modelo apresenta como vantagens a melhor integração entre os participantes e respetiva troca de experiências, a possibilidade de desenvolver dinâmicas coletivas, a redução de custos na medida em que todo o grupo deve iniciar e concluir o curso ao mesmo tempo, entre outros. Devido à realização das sessões presenciais, é possível humanizar as relações entre a entidade formadora e os formandos, realizar trabalhos de campo e visitas técnicas a locais de interesse tornando-se menos complexo avaliar os formandos. Deste modo, é possível obter melhores resultados de aprendizagem de acordo com os prazos e meios estabelecidos visando a colaboração e interação entre os formandos (Figueiredo, 2009, p.39). Ao nível das desvantagens a necessidade de organizar sessões presenciais com datas definidas limita o acesso aos formandos que não dispõem de tempo para formação ou a querem fazer de forma independente e a notória desvalorização do e-tutor em detrimento do formador (presencial), entre outras.

| | |
|---------------------------------|----------------------|
| Transmissão de Conteúdos | Conteúdos Escritos |
| | Conteúdos Multimédia |
| | Livros / Artigos |
| | Sessões Presenciais |
| Aplicação de Conceitos | Trabalho Autónomo |
| | Trabalho Cooperativo |
| | Sessões Presenciais |
| Trabalho de Grupo | Trabalho Cooperativo |
| | Sessões Presenciais |
| Avaliação | Testes Objetivos |
| | Simulações |
| | Trabalhos Escritos |
| | Projetos |
| | Portefólios |
| | Apresentações |

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2009)

Contudo, o desenvolvimento dos modelos de formação a distância e das suas potencialidades continua em evolução em função do progresso das novas tecnologias e softwares, pelo que importa compreender a evolução da Web. A Internet está, desde a sua origem, em constante mudança, tendo já passado por várias fases que foram intituladas de Web 1.0, Web 2.0 e, mais recentemente, Web 3.0. Cada Web apresenta características e funcionalidades específicas que têm permitido que esta seja cada vez mais dinâmica e interativa. A formação a distância, no seu contexto atual, deve tirar o máximo proveito desta realidade produzindo recursos úteis e potenciadores da aprendizagem, cabendo às entidades formadoras tirar o máximo proveito de todas as ferramentas existentes na Internet para o contexto da formação.

A Web 1.0 pertenceu à primeira geração da Internet e permitiu que pessoas de todo o globo, com acesso à internet, visualizassem a informação que era disponibilizada pelos Webmasters e apenas estes tinham permissão para a alterar. Podemos comparar a Web 1.0 com um livro onde apenas os autores podem decidir o que escrevem, desempenhando os leitores um papel passivo. Na Web 1.0 apenas existia interação via chat ou e-mail, por exemplo. Em termos educativos, a Web 1.0 permitia o acesso a informação útil mas não contribuiu para a construção e desenvolvimento de conhecimento uma vez que a informação era imutável e o acesso à mesma era pago.

O termo Web 2.0 é utilizado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços sendo o conceito baseado na *Web* como uma plataforma desenvolvida através de redes sociais e tecnologia da informação. Não se trata de uma nova versão *web* (atualização), mas sim uma alteração na forma de a encarar, isto é, enquanto plataforma promotora de interação e participação que engloba todas as línguas e motivações. Tim O'Reilly (2005) define que “Web 2.0 é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva”. A plataforma *Moodle* é um dos exemplos mais conhecidos a nível internacional, uma vez que é um *software* gratuito, que pode ser utilizado por qualquer pessoa, e que tem vindo a ser melhorado como resultado da experiência de utilização e da inteligência de milhões de pessoas em todo o mundo. Desta forma, atualmente a plataforma *Moodle* é utilizada por grandes entidades na área da formação, universidades, escolas, entre outros. A *Web 2.0* tem a sua essência na construção coletiva de conhecimento, permitindo que os utilizadores sejam mais que meros espetadores e tenham a possibilidade de produzir informação. Neste novo paradigma as pessoas são convidadas a colocar *online*, sem que sejam programadores, diversos conteúdos como texto, áudio, vídeo, entre outros. Alguns dos exemplos mais conhecidos são a *Wikipédia*, as ferramentas de escrita colaborativa como o *Google Docs*, as ferramentas de comunicação *online* como o *Google Talk*, o *Skype* e o *Messenger*, e, por fim, as ferramentas de publicação vídeo, como o *Youtube*. Tim O'Reilly (2005) considera, portanto, que a *Web 2.0* pode ser considerada um livro aberto onde todos os utilizadores podem escrever.

O termo *Web 3.0*, que tem vindo a ser bastante discutido por especialistas da área, projeta estruturar todo o conteúdo disponível na rede mundial de computadores dentro dos conceitos de “compreensão das máquinas” e “semântica das redes”. De uma forma geral, pretende-se organizar e a utilizar a informação e conhecimento já existentes na Internet, de uma forma mais inteligente. Ao falarmos da *web 3.0* referimo-nos a uma “web Semântica ou *Semantic Web*, cujo principal objetivo é a integração, o intercâmbio e a compreensão semântica da informação, tanto na ótica dos humanos, como na ótica das máquinas, através da transformação da web de documentos numa web de dados”. Pretende-se que na *Web 3.0* um sujeito que tenha como objetivo

descobrir qual o nome de um ator de um filme num motor de pesquisa como o *Google* assinala opções (todos os filmes policiais, cenas de perseguição de carros, produzidos nos últimos cinco anos, por exemplo) para que o motor de pesquisa apresente resultados com base nas páginas que tem organizadas e agrupadas por temas e assuntos, a selecionar pelo sujeito. Na *Web 2.0* se esse mesmo sujeito tentasse pesquisar por um ator sem indicar os dados sobre este ou sobre o filme seria praticamente uma tarefa impossível. A ideia principal da *Web 3.0* consiste em passarmos de uma rede mundial (*World Wide Web*) que consiste num sistema de documentos hipermédia (vídeos, imagens) que estão interligados entre si e aos quais acedemos, para uma base de dados mundial (*World Wide Database*), que consistirá numa base mundial de todos os dados existentes na anterior rede mundial. Esta base será, idealmente, gerida por programas que façam a gestão e utilização adequada de todos os dados existentes na internet.

Em suma, a *Web 2.0* permitiu que para além da oferta de informação a Internet tivesse uma dinâmica comunitária em relação pluridialógica e empenhada entre «orador» e «audiência», permitindo àqueles que procuram informação também produzi-la, partilhá-la e distribuí-la. Desta forma, podemos afirmar que o conhecimento é reutilizado, reconfigurado, renovado e reconstruído pelos utilizadores. De acordo com Tim O'Reilly (2005), a *Web 1.0* era considerada do tipo *read-only* e a *Web 2.0* do tipo *read/write/execute*, o que, utilizando uma metáfora se poderá afirmar que, numa ida a uma biblioteca a *Web 1.0* consistia em encontrar uma obra particular e retirar informação para uso individual, enquanto na *Web 2.0* não só vamos à biblioteca como dialogamos com o autor da obra procurada e contribuímos, sendo coautores e passando a ter um papel ativo na construção do conhecimento. A *Web 3.0* consistirá na organização dos temas e assuntos existentes na *World Wide Web* e resultantes da *Web 2.0* através de uma base de dados mundial de modo a facilitar o acesso à informação.

Deste modo, no contexto tecnológico atual não fará sentido desenvolvermos plataformas estáticas, do tipo *Web 1.0*, mas plataformas que permitam que os formandos interajam com os e-tutores, e entre si, com vista ao desenvolvimento do conhecimento com o objetivo de fomentar a aprendizagem. Como tal, é fundamental a existência de determinadas funcionalidades como *chat's* e fóruns, entre outros que proporcionam e promovem a participação e a tão desejada produção de conhecimento. As plataformas devem proporcionar feedback aos formandos, aquando da realização de uma

determinada atividade ou tarefa, como forma de estes se autoavaliarem e poderem colmatar possíveis falhas no processo formativo, com principal destaque nos cursos *e-learning*, uma vez que se trata de uma aprendizagem individualizada. Com base na tecnologia existente e nas ferramentas ao dispor é possível conceber conteúdos dinâmicos tornando o processo formativo mais interessante, apelativo e motivador. No âmbito do planeamento do presente projeto serão tidas em conta as premissas citadas anteriormente na medida em que “qualquer descuido, mesmo que em aspetos parcelares de organização ou do modelo do negócio, pode ter efeitos desastrosos sobre a imagem da instituição” (Figueiredo, 2009, p.34).

Capítulo II – Trabalho de Projeto

2.1 – Enquadramento Metodológico

2.1.1 – A Instituição

A *B-Training, Consulting*, marca registada da Gesperitus – Consultoria de Gestão e Formação, foi fundada em 2005 e representa o Departamento de Consultoria Estratégica de Gestão de Pessoas. Fundada em 2005 por duas licenciadas em Ciências da Educação (Dra. Mafalda Isaac e Dra. Alda Neves), a *B-Training, Consulting* situa-se no centro de Lisboa, mais precisamente na Rua Castilho.

Como objetivo a *B-Training, Consulting* pretende ser um padrão de excelência na formação e gestão de ativos humanos. Deste modo, a sua missão é trabalhar «com e para as pessoas» (cit in www.b-training.pt, 2014) com o intuito de maximizar e potencializar as competências de cada sujeito criando valor e sustentabilidade para os clientes, trabalhadores e acionistas.

De modo a desenvolver soluções inovadoras e antecipar as tendências e necessidades de mudança, aposta na excelência dos respetivos trabalhadores através da formação contínua, permitindo um serviço de referência que assenta no Know-how técnico e humano dos mesmos.

A filosofia da *B-Training, Consulting* consiste em relações de compromisso, colaboração, confidencialidade, igualdade, lealdade, ética e integridade para com os clientes com base num serviço personalizado e de acompanhamento constante destes.

De acordo com informações da direção presentes no site (2014), a *B-Training, Consulting* pauta-se pela excelência no valor acrescentado aos clientes, maximização do potencial e competências das pessoas, promoção do espírito de iniciativa e inovação, reforço do trabalho em equipa, empenho na concretização dos objetivos, estabelecimento de relações de confiança, credibilidade e compromisso, práticas inovadoras na aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento de uma cultura de comunicação e transparência, elevados padrões de ética e integridade, assim como o respeito pela comunidade e ambiente verificado através das políticas de responsabilidade social.

Relativamente à qualidade dos serviços, a *B-Training, Consulting* tem os cursos de Formação Pedagógica Inicial de Formadores homologados pelo IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional) e está devidamente acreditada pela DGERT (Direção-Geral do Emprego e das Relações do Trabalho). Cumprindo os requisitos supracitados, assume-se no mercado «como uma entidade que atua ao nível da Consultoria Estratégica de Gestão de Pessoas, trabalhando na implementação integrada de soluções de excelência assentes nos princípios do Desenvolvimento de Ativos Humanos» (cit in www.b-training.pt, 2014).

Serviços

A *B-Training, Consulting* apresenta três grandes áreas de negócio, sendo elas:

Outsourcing de Recursos Humanos – assumindo-se como «parceiro ideal no apoio à gestão» dos ativos humanos através de práticas assentes num modelo de gestão de pessoas da sua autoria denominado ConSisGest – Ativos Humanos. O ConSisGest consiste na valorização do potencial dos ativos humanos das entidades clientes através de uma cultura de aprendizagem, baseando-se para tal num sistema de gestão de desempenho, na definição de planos de formação e de mobilidade profissional, perfis de competências, matrizes funcionais, de fluxos de comunicação interna e externa e, também, processos de recrutamento e seleção de trabalhadores.

Formação Profissional – que se subdivide em duas áreas de negócio:

- Formação Interempresas, que se destina aos trabalhadores de diversas entidades. A *B-Training, Consulting* disponibiliza os cursos de Gestão da Formação (60 horas), Certificação de Entidades Formadoras pela DGERT (36 horas), Formação Pedagógica de Formadores Presencial e a Distância (90 horas). A oferta formativa mencionada é concebida em função dos interesses e expectativas dos seus destinatários com vista à adaptação pedagógica das ações aos respetivos destinatários.

- Formação Intraempresas, destinada a clientes organizacionais, é concebida em função dos seus destinatários, nomeadamente o contexto. Este serviço consiste num «serviço especializado de conceção, organização e desenvolvimento de projetos formativos orientados por uma lógica de valorização do vivido e do portefólio de experiência dos indivíduos», de acordo com *site da B-Training, Consulting* (2014).

A *B-Training, Consulting* destaca, ao nível da formação intraempresas, as áreas de Gestão de Projetos, Equipas e Pessoas, Gestão da Formação, Gestão de Quadros Dirigentes, Organização e Desenvolvimento Pessoal, Gestão e Finanças, e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Sendo a formação concebida em função dos destinatários, as modalidades de formação distinguem-se de acordo com o contexto, nomeadamente Outdoor – fora do ambiente normal de trabalho desenvolvendo laços relacionais profundos com o objetivo de melhorar a produtividade e satisfação dos trabalhadores; Indoor – que consiste na interação e troca de experiências entre os formandos identificando áreas de melhoria com o objetivo de desenvolver talentos individuais e consolidar as competências dos mesmos; Workshop's – visam um envolvimento forte dos participantes dado o seu carácter prático; Formação em Contexto de Trabalho – visa o desenvolvimento de competências e capacidades inerentes às funções do trabalhador, no seu posto de trabalho, através de uma metodologia ativa complementando a teoria através da prática; Tutoria – permite efetivar uma interação pedagógica na qual o tutor guia o tutorando, sendo mais fácil transmitir e compreender determinadas mensagens; e Seminários e Conferências – que consistem no debate de determinados temas entre especialistas e a respetiva plateia.

Processos de Certificação da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (ex-Acreditação DGERT) – na sequência do artigo nº2 do artigo 16º do Decreto-Lei nº396/2007, e da Portaria 851/2010, de 6 de setembro, que regulam o Sistema de Acreditação de Entidades Formadoras e o Sistema de Certificação de Entidades Formadoras, a *B-Training, Consulting* disponibiliza o serviço de consultoria

de desenvolvimento de planos personalizados de conceção de processos de Certificação pela DGERT.

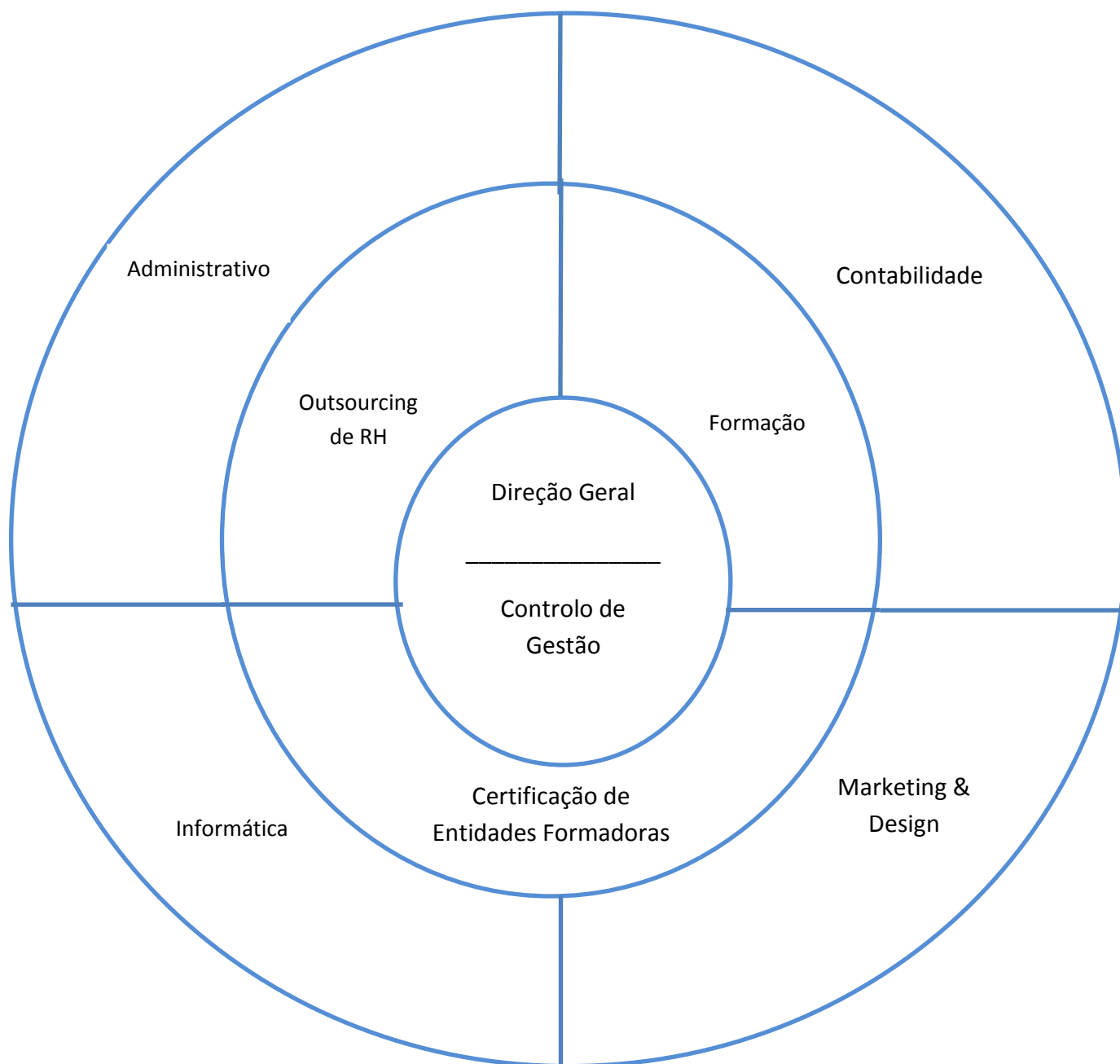
Deste modo, assume-se como “parceiro ideal (...) porque conta com uma equipa de excelência composta por consultores qualificados e com experiência reconhecida” garantindo um “serviço de excelência chave na mão” (cit in www.b-training.pt, 2014). Neste serviço estão incluídos os planos personalizados supramencionados e o apoio continuado aos clientes ao longo de todo o processo até à respetiva aprovação. Este serviço constitui uma das áreas *core* da empresa.

Equipa

A *B-Training, Consulting* conta com uma equipa de trabalhadores internos e uma bolsa de consultores e formadores qualificados e experientes em diversas áreas. É possível destacar, essencialmente, duas áreas: as Ciências Humanas e Sociais, onde se inclui a Gestão de Recursos Humanos, as Ciências da Educação, a Psicologia Social e das Organizações, Sociologia, Higiene e Segurança no Trabalho, Direito, Estudos Europeus e Relações Internacionais e as Ciências de Gestão das quais fazem parte o Marketing e Vendas, a Contabilidade, a Administração e o Controlo Financeiro.

Alguns dos profissionais da *B-Training, Consulting* possuem diversas certificações como por exemplo a Certificação de Aptidão Profissional de Formação Pedagógica de Formadores, Certificação de Aptidão Profissional de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho, *Certified Professional Behavior Analyst* – CPBA – Certificação em Análise Comportamental, Master em *Coaching* pela *YouUp Coaching & Training* e pelo ISCTE, *Executive Coaching Certificate*– ICF – by *Escuela Europea de Coaching, Marketing* Pessoal, Negociação e Competências de Liderança pelo ICCL – *International Center for Creative Leadership*, entre outros.

Organograma



2.1.2. – Trabalho de Projeto

No âmbito da realização do presente trabalho optou-se pela metodologia de projeto, a qual consiste na elaboração de um projeto orientado para a resolução de problemas pertinentes e reais, tendo em conta o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis. A metodologia de projeto “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite e Santos 1989, p.140). Trata-se, portanto, de um processo que necessita de uma gestão eficaz, o que o torna, por vezes, complexo.

Segundo Barbosa e Horn (2008), dois dos princípios que Dewey considera que definem o trabalho de projeto são o Princípio da intenção – toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito; e o Princípio da situação-problema – o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo.

Guerra (2002) considera que existem diversas dimensões de gestão de um projeto: Planeamento, Organização, Acompanhamento e Avaliação, Gestão Financeira, Comunicação, Animação e Formação, Negociação e Motivação, Logística, e ainda a Documentação, Observatório e Pesquisa – sendo que todas elas são fundamentais num projeto. No âmbito do presente relatório importa focar, com maior pormenor, o ponto relativo ao Planeamento. De salientar que Guerra (2002) afirma que a “metodologia de projeto é uma forma de prevenção prospetiva que deve chegar ao defeito zero com eficácia e através da organização de equipas”. Deste modo, pretendeu-se com o presente projeto responder a uma necessidade futura (a curto prazo) do mercado da formação profissional em Portugal e, ao mesmo tempo, contribuir para o retorno do investimento realizado por parte da *B-Training, Consulting* na formação a distância e até mesmo no presente projeto. Para tal, foram mobilizadas diversas pessoas que colaboraram direta e indiretamente no projeto.

Como se constatou no enquadramento anterior acerca da metodologia de projeto, não existe apenas uma definição sobre a metodologia de projeto e as suas fases. Adotámos a estruturação apresentada por Guerra (2002, p.127), que considera existir quatro fases de construção de um projeto. A primeira fase é caracterizada pela emergência de uma vontade coletiva de mudança e a constatação dos recursos (humanos, materiais, simbólicos, etc.) capazes de fornecer a energia suficiente para a montagem do projeto. A segunda fase pressupõe uma análise da situação e a realização do diagnóstico que resulta no desenho do plano de ação que constitui a terceira fase. Na quarta e última fase concretiza-se, acompanha-se e procede-se à avaliação do projeto. A indefinição que existe acerca do conceito e respetivas fases diz respeito, entre outros motivos, também à existência de uma linha muito ténue, ou até mesmo, da inexistência da separação entre as diferentes fases.

Para a realização e prossecução entre as diversas fases é necessário destacar as principais etapas que Guerra (2002, p.128) identifica como sendo: 1) a Identificação e diagnóstico dos problemas sobre os quais se pretende intervir e entendimento das suas causalidades; 2) a definição dos objetivos com base na clarificação das finalidades, dos objetivos gerais e objetivos específicos; 3) a definição das estratégias clarificando as orientações do trabalho; 4) a programação das atividades, a distribuição de responsabilidades e calendarização das mesmas; 5) preparação do plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho – estabelecimento de um plano de avaliação; 6) publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a prossecução do projeto.

No que diz respeito ao ponto 1 – Identificação dos problemas e diagnóstico – importa conhecer a realidade de modo a conceber um projeto eficaz e útil “sob pena de não ser adequado ou realista” (Guerra, 2002, p.129). Para tal, importa que os conhecimentos sobre a realidade ou problema sejam bastante diversificados e os profissionais envolvidos possuam uma forte componente multidisciplinar. O diagnóstico, por vezes tido como uma obrigação que visa cumprir pressupostos teórico-ideológicos, é necessário e útil enquanto ponto de partida de um projeto. De referir que, mais do que identificar um problema, o diagnóstico permite ter uma larga visão sobre uma determinada realidade ou contexto que potencialmente culminará no levantamento de uma ou mais necessidades/problemas, assim como na identificação das

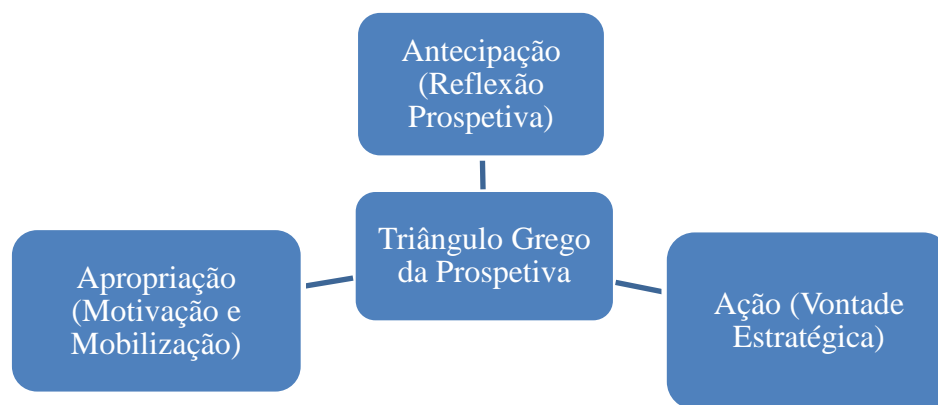
“potencialidades/recursos do meio de intervenção, nomeadamente dos disponíveis para a operação em causa” (Guerra, 2002, p.132). O diagnóstico pode culminar de diversas técnicas entre as quais se destaca a identificação das necessidades, isto é, a análise de necessidades. Esta técnica aposta na avaliação entre o presente e o futuro, ou seja, a situação atual e a situação almejada. Contudo, e embora sirva de impulsionador do projeto, o diagnóstico é um processo inacabado, uma vez que no decorrer das fases seguintes é sempre possível identificar novas necessidades.

De acordo com Guerra (2002, p.135), por norma, num projeto estão implicados diversos atores que poderão contribuir para a realização do processo de diagnóstico, nomeadamente, os sujeitos que beneficiam da ação, identificados como público-alvo, os responsáveis pela ação e que executam o projeto, e os decisores que são responsáveis pelo “acionamento de recursos e soluções”. As ações de todos os sujeitos estão interligadas e são necessárias à execução e prossecução do projeto. A um nível mais pormenorizado Guerra (2002, p.135) assume que o diagnóstico implicará três sub-etapas que dizem respeito a uma primeira fase de pré-diagnóstico que visa explorar a informação com base em documentação existente (análise documental) e entrevistas a informadores privilegiados; uma segunda fase de diagnóstico com base em recolha de informação realizada por quem está a executar o projeto; e uma terceira fase de hierarquização dos problemas e desenho de soluções alternativas, isto é, já no decorrer da execução do projeto, ir ao encontro de soluções alternativas para os problemas que surgem. Do diagnóstico resultam, por norma, diversos campos de intervenção para serem criteriosamente analisados. Após esta ação, importa proceder à seleção dos prioritários, no que Guerra (2002, p.142) intitula de “hierarquizar as prioridades para a intervenção”. O nível de gravidade de cada um dos problemas identificados é um dos requisitos para a respetiva seleção. Para este efeito é necessária uma análise a longo prazo sobre cada um dos elementos, por parte da equipa responsável pelo planeamento. Deste modo, pode ser concebida uma grelha de hierarquia de prioridades de intervenção onde se faz a ligação entre os problemas identificados e os critérios de avaliação dos mesmos.

Existem diversas metodologias passíveis de serem mobilizadas para a realização do diagnóstico (entrevistas, questionários, análise causal, entre outros) sendo mobilizadas de acordo com a especificidade dos casos. Contudo, Guerra (2002,

p.145) afirma que “é sempre preferível utilizar técnicas que recorrem a metodologias de implicação dos atores e que se socorrem dos princípios da pesquisa-ação”. No âmbito do presente projeto importa destacar uma técnica que diz respeito à análise prospetiva e elaboração de cenários que visa o princípio de que a sociedade atual está em constante mudança, o que se aplica plenamente no mercado da formação profissional em Portugal. Como tal, o passado não serve enquanto principal referência desta técnica e existe uma “necessidade de controlar, orientar os efeitos dessas mudanças (...) visando traçar cenários de evoluções prováveis e definindo objetivos de longo alcance” (Guerra, 2002, p.150).

Godet (1993, cit in Guerra, 2002, p.150) concebeu o “triângulo grego da prospetiva” que se apresenta em seguida:



De um modo geral, o autor afirma que é possível alcançar a antecipação, isto é, a reflexão prospetiva, com base na apropriação da motivação e a mobilização do conhecimento e na ação, ou seja, a vontade estratégica de um conjunto de indivíduos ou sociedade. Segundo Guerra (2002, p.151), os métodos prospetivos apresentam como características o carácter qualitativo dado que se baseia na utilização de informações qualitativas, a globalidade do método prospetivo porque pretende considerar todos os fatores de incerteza, a racionalidade uma vez que pretende ser o mais rigoroso possível, o voluntarismo com o objetivo de clarificar a ação, o anti fatalismo que crê ser possível manipular certas variáveis de que parece depender o futuro e a incorporação de uma visão de longo prazo. No âmbito dos métodos clássicos da prospetiva existem

diversas técnicas interessantes de se explorar como a análise estrutural, as análises de impactes cruzados, a construção de cenários, entre muitos outros que não se enquadram nos objetivos deste projeto e que por isso deixarei para um momento mais oportuno.

No segundo momento é necessário definir objetivos e estratégias de ação. De acordo com Ander & Aguilar (1994) “explicitar os objetivos é responder à pergunta para que se faz”, isto é, qual o destino do projeto ou o que se pretende alcançar com a realização do mesmo. Deste modo, podemos considerar os objetivos como uma base que deve ser bastante consistente, uma vez que é a partir destes que todo o trabalho é realizado, sendo portanto um elemento fundamental. Com base nos objetivos gerais e específicos definidos ganham vida as atividades, definem-se as estratégias, tempos, valores, entre outros.

Numa primeira fase importa definir os objetivos gerais que são o principal propósito do projeto e, numa segunda fase, os objetivos específicos, que consistem na decomposição dos objetivos gerais em objetivos mais facilmente concretizáveis e que, no seu todo, permitem atingir os objetivos gerais primeiramente definidos. Após definir os objetivos é necessário refletir sobre como poderão ser atingidos, ou seja, que estratégias poderão ser mobilizadas. A máxima do planeamento estratégico indica-nos que “plans are nothing, planning is everything” aludindo à questão de que os planos, por norma, são muito inflexíveis e que o importante é o planeamento, como refere Guerra (2002). Deste modo, a estratégia diz respeito à articulação entre os recursos e os objetivos visando a “elaboração de um pensamento diretor em torno do qual se estruturam de forma mais ou menos coerente, as decisões fundamentais” (Guerra, 2002). Trata-se, portanto, de opções definidas como linhas de orientação. Imperatori e Giraldes (1996, cit in Guerra, 2002) afirmam que “a etapa de seleção de estratégias é uma das etapas fundamentais num processo de planeamento”, uma vez que são estas que clarificam as grandes orientações do trabalho.

Para a concretização dos objetivos, gerais e específicos, será necessária a realização, de um modo sequencial e integrado, de diversas atividades que deverão ser previamente definidas. Nesta fase é essencial compreender a forma como estão organizadas todas as atividades, assim como a respetiva sucessão e complementaridade. Existem diversas técnicas gráficas que podem ajudar ao nível da calendarização, nomeadamente o Diagrama de Gantt, PERT ou CPM, entre outros. A definição

antecipada das atividades permite a organização da equipa assim como a coordenação a nível de tempo e espaço de todas as tarefas necessárias para alcançar o produto final. De acordo com Ander e Aguilar (1994), não nos podemos limitar a “uma simples listagem de atividades e tarefas, mas sim estabelecer um percurso ou trajetória que permita fixar a dinâmica do projeto em função do volume e ritmo das operações”. A calendarização das atividades é um aspeto a ter em conta na medida em que permite “julgar a exequibilidade do projeto, isto é, estabelecer se existe uma distribuição uniforme do tempo, se os prazos são realistas, se se considera o tempo suficiente para obter os produtos básicos de que necessitamos como ‘insumos’ para outras atividades, se os limites de tempo atribuídos a cada atividade (máximo e mínimo) são proporcionados entre si ou se há desajustes graves”, entre outros aspetos que são fundamentais.

Num projeto, que envolve diversas atividades e intervenientes, é fundamental definir um plano de acompanhamento e avaliação do trabalho ao qual deverão estar indexados indicadores de avaliação. Tais indicadores permitem comprovar, com objetividade, o desenvolvimento e progressão face aos objetivos propostos, pelo que deverão ser definidos na fase de planeamento do projeto. De acordo com Ander e Aguilar (1994), “os indicadores são ‘as medidas específicas’ (explícitas) e objetivamente verificáveis das alterações ou resultados de uma atividade. Por outras palavras, os indicadores servem para medir, avaliar ou mostrar o progresso de uma atividade, a respeito das metas estabelecidas”. É, portanto, fundamental garantir a independência dos indicadores, isto é, não devem ser utilizados para medir diferentes objetivos; a verificabilidade, ou seja, devem ser empiricamente visíveis as alterações que vão sendo produzidas; a validade, na medida em que os indicadores devem medir o que realmente se pretende medir e não outras informações acessórias; acessibilidade, isto é, que seja possível aceder facilmente aos dados necessários.

Por fim, a publicitação dos resultados e estudos dos elementos é fundamental para prossecução do projeto, quer pela própria equipa quer por outras que venham a considerar o projeto pertinente e interessante para aprofundar uma determinada área ou até mesmo mobilizá-lo noutros contextos. O espírito de equipa, assim como uma forte liderança, são fundamentais para alcançar os objetivos definidos. Deste modo, Ramos (2008, p.8) considera que “uma preocupação permanente com a qualidade e com a avaliação é também um fator muito importante. A equipa de projeto deverá

reunir-se frequentemente, para monitorizar o progresso e coordenar as ações. A vários níveis, convirá ir tomando ações corretivas sempre que houver desvios” com base na reflexão que é feita por todo o grupo. O trabalho de projeto permite uma relação deveras interessante entre a teoria e a prática, onde os próprios indivíduos constroem o seu próprio saber de uma forma bastante ativa.

Em suma, o trabalho de projeto é, atualmente, uma metodologia indispensável tanto a nível académico como profissional uma vez que

“permite a gestão integrada dos empreendimentos, incluindo a discussão das melhores estratégias, a realização de estudos iniciais, a coordenação dos esforços dos diversos intervenientes, o emprego racional dos recursos, a avaliação e a tomada de ações corretivas sempre que haja desvios relativamente aos planos inicialmente traçados”(Ramos, 2008, p.5).

2.2 – Apresentação do Projeto

2.2.1 – Caracterização e Análise

Uma vez selecionada a metodologia de projeto, com base nas características mencionadas no ponto teórico anterior acerca da fundamentação metodológica, importa enquadrar o presente projeto de acordo com tais referências.

A definição de um programa para o curso E-tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*, que visa dotar os formadores de competências para a formação a distância *online*, é o objetivo do presente projeto que decorre da vontade em responder a uma necessidade do mercado que se torna, ao mesmo tempo, uma oportunidade para a *B-Training, Consulting* em termos de produtos e serviços disponíveis para o mercado da Formação Profissional. Por sua vez, o resultado do projeto consistirá num produto que permitirá uma especialização, numa ótica de formação contínua, na área da Formação Pedagógica de Formadores. Deste modo, será pertinente indicar que o autor procurou ter uma postura dinâmica, participativa e mediadora de interesses, quer do projeto como da

B-Training, Consulting, procurando um equilíbrio entre os objetivos, o tempo disponível, a equipa pedagógica e, essencialmente, os recursos disponíveis.

Numa primeira fase o foco centrou-se numa pesquisa de mercado de modo a compreender a potencialidade do projeto com base nos produtos existentes, mais precisamente através da análise da qualidade pedagógica dos mesmos de acordo com os conteúdos e metodologias referenciadas pelas entidades. Este momento inicial do projeto baseou-se na definição de Leite, Malpique e Santos (1989, p.140) que indicam que a metodologia do projeto “envolve trabalho de pesquisa no terreno”, assim como “planificação”, que constitui o momento seguinte e um dos mais importantes.

Após a primeira fase que Guerra (2002, p.127) identifica como a “emergência de uma vontade coletiva de mudança e constatação dos recursos” procedeu-se à implementação de uma segunda fase que a mesma identifica como “análise da situação e a realização do diagnóstico”. Para a realização do diagnóstico, nas suas três fases, assim como nas etapas seguintes do projeto, foram mobilizadas diversas técnicas e fontes de recolha de informação, nomeadamente:

- Análise documental de diversos elementos, mais precisamente o site da *B-Training, Consulting* para compreender todo o contexto de intervenção da entidade e respetiva estratégia de posicionamento *online*. Esta análise revelou-se bastante útil, assim como a consulta aos *sites* de outras empresas de formação profissional que dispunham de oferta na área da formação inicial e contínua de formadores para compreender o seu contexto de intervenção e potencialidades. Considerou-se ainda pertinente analisar alguns documentos internos, assim como os referenciais do Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e a Plataforma NETFORCE do Instituto do Emprego e Formação Profissional onde são disponibilizados os referenciais de formação inicial e contínua de formadores. Através dos referenciais disponíveis constatou-se a inexistência de orientações, por parte do IEFP, relativamente à tutoria a distância. Dos referenciais analisados apenas o do Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores na sua versão de 2013 faz referência à formação a distância mais precisamente às Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem, apesar de não abordar diretamente a temática das competências dos profissionais de formação

a distância. Este referencial foi o ponto de partida para a definição dos objetivos e conteúdos do programa do curso a ser concebido;

- Observação direta, devido ao facto do autor ser um membro integrante da equipa técnico-pedagógica da *B-Training, Consulting*, o que permitiu ter uma intervenção intensiva e imediata sobre os acontecimentos, nomeadamente a partilha de ideias e a tomada de decisões atempadas. Neste âmbito efetuaram-se registos, com aspetos a ter em consideração, relacionados com outros projetos de formação. Esta intervenção permitiu definir o projeto de uma forma mais consistente e adequada às reais necessidades do seu público-alvo;
- Análise de práticas – com base na atividade profissional do autor, enquanto consultor e formador nas áreas comportamental e pedagógica, o que permitiu ter acesso à realidade de diversas entidades. Tais situações vivenciadas no contexto profissional permitiram fazer um diagnóstico *in locu* e retirar conclusões bastante úteis para a definição do projeto e elementos constituintes das atividades planeadas;
- Conversas informais com a equipa técnico-pedagógica da *B-Training, Consulting* e outros formadores externos com uma vasta experiência na área da formação profissional, com especial enfoque na formação de formadores e na gestão da formação em empresas nacionais e multinacionais, alguns dos quais desempenham funções de consultoria em entidades estatais que regulamentam a formação em Portugal. Tais conversas tinham o objetivo de compreender a necessidade de formação contínua por parte destes profissionais e respetivas áreas de interesse, assim como as potencialidades do presente projeto, ou seja, essencialmente para recolha de informações e esclarecimento de questões que não foram possíveis obter através de entrevistas e/ou questionários. Este ponto tinha como objetivo envolver no projeto outros atores porque, de acordo com Guerra (2002, p.145), “é sempre preferível utilizar técnicas que recorrem a metodologias de implicação dos atores e que se socorrem dos princípios da pesquisa-ação”, tendo resultado em anotações frequentes que permitiram a

reflexão, e consequente desenvolvimento de novas ideias, assim como realizar algumas conclusões sobre o trabalho;

- Questionários de Avaliação do Processo Formativo aplicados no final das ações de formação de modo a obter o *feedback* dos participantes sobre o curso. Os questionários foram aplicados *online* na plataforma *Moodle* da *B-Training, Consulting*, no caso das ações que decorreram na modalidade *e-learning*, devido à dispersão geográfica dos respondentes, e presencialmente nos que decorreram na modalidade presencial. Os questionários eram compostos por questões de resposta fechada, exceto o último ponto de resposta aberta para sugestões/recomendações. A todos os intervenientes foi explicitado o objetivo da investigação e solicitada a sua colaboração voluntária.

Das técnicas apresentadas, a análise de práticas, a documental e as conversas informais foram as que permitiram realizar o pré-diagnóstico e o diagnóstico numa fase inicial, embora tenham sido mobilizadas no decorrer de todo o projeto. As diversas técnicas permitiram complementar os dados obtidos. Do diagnóstico resultou uma hierarquização de problemas e respetivas soluções através dos quais se definiram os campos de intervenção e respetivas prioridades (Guerra, 2002, p.142), tendo por base uma análise prospetiva baseada na construção de cenários da Formação Profissional em Portugal a longo prazo. Esta recaiu sobre vários fatores mencionados anteriormente como a procura do mercado e o retorno do investimento no curso, entre outros.

2.2.2 – Objetivos

Com base nas informações recolhidas procedeu-se ao desenho do plano de ação – progredindo para a terceira fase, onde foram concretamente definidos os objetivos gerais e específicos do projeto, assim como as estratégias para os alcançar e a programação e calendarização das atividades a realizar. Deste modo, foi possível garantir um trabalho mais organizado assim como uma maior coordenação entre todos os envolvidos no projeto, uma vez que num contexto institucional como o da *B-*

Training, Consulting não é possível dedicarmo-nos a um só projeto por tempo indefinido, pelo que o planeamento foi fundamental.

No presente trabalho de projeto, fortemente marcado pelas temáticas da Formação Profissional de Adultos e pelo desenvolvimento de competências para a dinamização e tutoria de cursos a distância, pretende-se conceber um programa de um curso focado nesta realidade crescente que é também uma necessidade do mercado da formação profissional. Fruto do contexto de desenvolvimento tecnológico atual e, de certa forma, também do contexto económico da União Europeia, e mais concretamente de Portugal, a Formação a Distância é uma realidade crescente e, como tal, é necessário que existam profissionais qualificados para a ministrar, mais precisamente *online*.

Embora o Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores contemple, no referencial de 2012 que foi posteriormente revisto em 2013, um módulo relativo às Plataformas Colaborativas e de Aprendizagem este não abarca as temáticas essenciais nem permite o desenvolvimento das competências necessárias à dinamização de cursos a distância nomeadamente de carácter tecnológico e até mesmo comunicacional, que são diferentes da formação presencial. Considerou-se, tendo por base a procura do mercado, pertinente desenvolver um curso que respondesse a esta necessidade, mais concretamente uma especialização pedagógica no que às temáticas da formação a distância diz respeito, culminando num projeto que complementa a formação inicial e contínua de formadores.

Neste âmbito, o principal objetivo deste projeto consiste em conceber um programa de curso na modalidade *e-learning* (totalmente a distância e *online*) que vise dotar de competências e sensibilizar os formadores para a tutoria *online*. Com base no objetivo geral estabeleceram-se como objetivos específicos do projeto definir: 1) os objetivos do curso; 2) a forma de dinamização; 3) os destinatários; 4) a modalidade de formação; 5) a estrutura modular; 6) os conteúdos programáticos; 7) a carga horária; 8) as metodologias; 9) os recursos pedagógico-didáticos; 10) a avaliação do curso – que culminou na conceção do programa do curso. A conceção do programa basear-se-á no modelo de Conceção da Formação ADORA -sigla estabelecida a partir do acrónimo das diversas fases do próprio ciclo da conceção da formação – Analisar, Desenhar, Organizar, Realizar e Avaliar (IQF, 2004).

Deste modo, a conceção do programa de formação será realizado em cinco fases:

- 1) análise dos contextos de partida - serão analisadas as competências referenciadas a contextos de desempenho e concebidos os objetivos de aprendizagem;
- 2) desenho da proposta formativa – consistirá na agregação dos objetivos de aprendizagem por domínios do saber e formas de organizar a formação, assim como o desenho de itinerários de aprendizagem modularizáveis;
- 3) organização das sequências pedagógicas – definição das sequências de conteúdos e respetivos saberes a adquirir e desenvolver. Ainda nesta fase proceder-se-á à seleção de estratégias de aprendizagem adequadas aos públicos-alvo e aos contextos;
- 4) realização de recursos técnico-pedagógicos e preparação do equipamento de apoio – nesta fase concebem-se os conteúdos e guiões pedagógicos procedendo-se à respetiva validação. No âmbito do presente projeto serão apenas planeados tais instrumentos;
- 5) avaliar a estratégia pedagógica – onde se procederá à definição da estratégia de avaliação.

2.2.3 – Atividades

Nos pontos anteriores caracterizou-se o projeto e identificaram-se os objetivos do mesmo, com base no diagnóstico realizado, sendo esta a fase onde se definirão as estratégias de ação de modo a atingir cada um dos objetivos delineados. As atividades a realizar têm como referência o enquadramento teórico-metodológico e os objetivos do projeto, assim como as potencialidades e limitações dos recursos disponíveis na *B-Training, Consulting*, nomeadamente em termos de *softwares* e respetivas licenças.

Considerou-se pertinente a proposta de programa de formação que se apresenta em seguida de modo a conceber um curso adequado à necessidade do mercado, mais precisamente que responda às reais necessidades dos formadores em Portugal confrontando-os, desde logo, com factos e situações pouco previsíveis, mas reais na formação a distância.

A estrutura do programa de curso elaborado foi baseado no modelo ADORA anteriormente referido e apresenta a seguinte estrutura:

- a) Objetivos gerais e específicos;
- b) Forma de dinamização do curso;
- c) Destinatários;

- d) Modalidade de Formação;
- e) Estrutura Modular;
- f) Conteúdos Programáticos;
- g) Duração do Curso e Horário;
- h) Metodologias;
- i) Recursos Pedagógico-Didáticos;
- j) Requisitos Logísticos;
- k) Avaliação do curso.

Tendo como ponto de partida esta estrutura apresenta-se em seguida uma breve análise conceptual e reflexiva sobre os diversos pontos que darão origem à definição do programa do curso, constituindo-se as diversas atividades do projeto.

Objetivos gerais e objetivos específicos

A definição dos objetivos de um curso justifica-se na medida em que sustentam a estruturação do curso, de acordo com Lawson (1998, cit in IQF, 2004) que faz uma analogia com o planeamento de uma viagem - “primeiro decide-se para onde se quer ir (objetivos), depois define-se como se vai, qual o tempo necessário e quais os meios de transporte (métodos e técnicas)”. Essa definição permite também esclarecer e apoiar diversos atores intervenientes no processo formativo, ao nível do processo de construção, condução e avaliação das ações de formação (Inofo, 2003 cit in IQF, 2004), assim como assegurar a correspondência entre as necessidades e as aprendizagens que o curso visa desenvolver. Por fim, os objetivos facilitam a definição das estratégias de avaliação do processo formativo porque implicam a identificação dos resultados a alcançar.

Formas de dinamização do curso

A forma de organização do curso é determinante para a definição de outros pontos do programa de curso, deste modo, é fulcral ter em consideração fatores como a natureza das competências a desenvolver ou adquirir, no caso de um curso que vise competências psicomotoras optar-se-á por uma forma de organização

presencial, por exemplo; e as características particulares do público-alvo do curso, nomeadamente os estilos de aprendizagem, o grau de autonomia, a idade, as habilitações/qualificações, setor de atividade, funções exercidas, entre muitos outros aspetos. Quanto à forma de organização e dinamização do curso existem, de acordo com o IQF (2004), as seguintes modalidades: formação em ambiente presencial, formação a distância, formação em contexto de trabalho e auto-formação.

Destinatários

O Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica surge de uma necessidade específica que foi identificada num determinado público-alvo, relacionado com a Formação Profissional, de modo que será dirigida a esse grupo profissional.

Modalidades de formação

O Sistema de Formação Profissional em Portugal é legalmente enquadrado pelo Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. De acordo com o IEFP (2014, site) o SNQ adota os princípios consagrados no acordo celebrado com os Parceiros Sociais e reestrutura a formação profissional inserida no sistema educativo e a inserida no mercado de trabalho, fazendo-as convergir em termos de objetivos e instrumentos. Constituem objetivos principais do SNQ: 1) Elevar a formação de base da população ativa, possibilitando a sua progressão escolar e profissional; 2) Garantir que os cursos profissionalizantes de jovens conferem a dupla certificação, escolar e profissional; 3) Reforçar e consolidar o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências; 4) Promover a qualificação e integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção; 5) Promover a coerência, a transparência e a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional.

O SNQ define, ainda, as formas de obtenção de qualificação, através de formação inserida no Catálogo Nacional de Qualificações, processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e reconhecimento de

títulos obtidos noutros países. Constituem instrumentos fundamentais de suporte ao SNQ o Quadro Nacional de Qualificações, o Catálogo Nacional de Qualificações e Documentos de registo/comparação das qualificações e competências. O SNQ concretiza os seus objetivos através dos Centros Novas Oportunidades, das Entidades Formadoras e dos Conselhos Sectoriais para a Qualificação.

A Formação Profissional organiza-se em Formação Inicial e Formação Contínua. A formação inicial insere-se no quadro da atividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais atividades profissionais. A Formação contínua no que se refere à atividade de educação e formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou após o ingresso no mercado de trabalho que permita ao indivíduo aprofundar competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais atividades profissionais, uma melhor adaptação às mutações tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade. Deste modo, o presente curso que se estrutura insere-se no âmbito da Formação Profissional Contínua uma vez que para desempenhar as funções de e-tutor deverá existir uma qualificação de base.

Estrutura Modular e Conteúdos Programáticos

Um dos pontos essenciais na elaboração de um programa de curso são os conteúdos que estão diretamente relacionados com os objetivos definidos. É essencial ter em consideração que a definição e estruturação da sequência dos conteúdos do curso é fulcral para a compreensão imediata dos mesmos por parte dos formandos. Gouveia (2007) identifica quatro questões que permitem avaliar se os conteúdos da formação incluem a informação essencial, sendo que as respostas deverão ser todas positivas para que se tal conteúdo seja considerado pertinente: a aprendizagem desse conteúdo soluciona o problema identificado ou o resultado a atingir? O conteúdo vai ao encontro dos problemas identificados no diagnóstico de necessidades de formação? O conteúdo relaciona-se com o desempenho esperado? A apreensão do conteúdo vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem definidos?

Após a verificação dos objetivos de aprendizagem, a identificação da forma de organização do curso e a pertinência dos conteúdos importa sequenciá-los, de modo a torná-los compreensíveis, através da adaptação dos mesmos ao nível de formação, conhecimentos e características sociais e culturais dos formandos. Os conteúdos serão definidos, em termos de sequência, do mais simples para o mais complexo uma vez que as estruturações dos tipos conhecido-desconhecido, concreto-abstrato, geral-particular e conjunto-partes-partes-conjunto não se aplicam à temática em questão. Os conteúdos programáticos serão organizados por módulos, que segundo o IEF (1998, p.6, cit in IQF, 2004, p.122) consiste numa “unidade de curta duração, completa em si mesma, com uma função própria e simultaneamente autónoma e integrável com outras unidades numa estrutura modular de formação”, e visam um desenvolvimento sequencial. Os módulos dividir-se-ão em três partes seguindo a definição de D’Hainaut e Vasamillet (1989, cit in IQF, 2004, p.122): o sistema de entrada que permite orientar o formando no início para os objetivos do módulo articulando-os com os dos módulos anteriores, o corpo do módulo que consiste no desenvolvimento das atividades e o sistema de saída que orienta o formando para os conteúdos/módulos seguintes.

Embora não se trate da única forma de estruturar a formação considera-se a mais pertinente porque delimita o campo de estudo a considerar em cada módulo a partir da agregação dos objetivos específicos, assim como deixa em aberto e facilita a possibilidade do reconhecimento parcelar de competências adquiridas/desenvolvidas ou até mesmo atribuição de créditos no âmbito de certificações.

Carga Horária

A carga horária de um curso de formação pode ser definida em função, de acordo com o IQF (2004, p.129), de eventuais convenções pedagógicas existentes, da natureza do conteúdo a desenvolver, da disponibilidade dos participantes ou de regulamentação existente que aponte para a normalização das cargas horárias no âmbito de certificações.

Metodologias

Após a definição dos objetivos gerais e específicos do curso, e com base na forma de dinamização do mesmo, importa selecionar a abordagem pedagógica mais adequada ao seu desenvolvimento porque “o uso de determinado método pode determinar o sucesso ou o insucesso de alguns formandos” (Pereira e Ramos, 1991, p.11, cit in IQF, 2004, p.153).

Os diversos métodos existentes são agrupados, pelos diversos autores, de formas diferentes mas a essência é comum. Deste modo, consideram-se três categorias: métodos afirmativos, interrogativos e ativos. Os métodos afirmativos implicam uma relação unidirecional em que os formandos possuem um papel passivo de meros recetores e o formador é o protagonista, como exemplo temos os métodos expositivo e demonstrativo que consistem no reforço e na repetição das mensagens. Esta ausência de interação torna o processo formativo monótono e não permite interligar os conhecimentos dos formandos com os conteúdos em questão. Os métodos interrogativos procuram estimular o processo de pensamento ativo levando os formandos a procurar respostas. Deste modo, tratam-se de “métodos de descoberta” onde se parte de “uma abordagem global à situação, sem imposição de um caminho ou resposta” (IQF, 2004, p.156) permitindo que o formando progrida de acordo com o seu ritmo, ainda que orientado pelo formador/e-tutor. Por último, os métodos ativos visam a construção crítica do saber através da mobilização e integração dos conhecimentos dos formandos através da autorreflexão acerca do próprio processo de aprendizagem. Neste tipo de métodos o formador/e-tutor assume uma postura de “observador, facilitador, mediador e animador” porque o formando é um “agente ativo e consciente da sua própria formação” (IQF, 2004, p.157). Existem, nos métodos ativos, diversas técnicas passíveis de serem mobilizadas destacando-se a pedagógica de projeto, o trabalho de pesquisa, os estudos de caso, a simulação e *role-playing* ou dramatização, o trabalho de grupo e a tempestade de ideias (brainstorming).

Gouveia (2007) afirma que “as modalidades pedagógicas são a forma como o formador se posiciona na sua atividade formativa, a relação que privilegia entre o seu papel, o do formando e o objeto da formação”. Os fatores que determinam a seleção dos métodos e técnicas pedagógicos são, de acordo com o IQF (2004, p.161), as características iniciais dos formandos e respetivos contextos de entrada, mais

precisamente o nível de qualificações dos participantes, os respectivos estilos de aprendizagem, a motivação para a formação, expectativas, entre outros dados identificados no diagnóstico de necessidades.

No presente projeto, procurar-se-á definir uma metodologia que vise o formando, isto é, de modo que a ênfase recaia sobre quem aprende tendo em consideração a forma de organização do curso na modalidade a distância (*online*).

Recursos Pedagógico-didáticos

Os recursos didáticos assumem uma grande importância na formação a distância onde a aprendizagem é mais individualizada ou, em alguns momentos, solitária. Importa, portanto, “selecionar ou produzir recursos técnico-pedagógicos e equipamentos que sejam adequados aos objetivos da aprendizagem e aos participantes” (Gouveia, J. 2007), como forma de colmatar a ausência de um agente com o papel de formador, uma vez que só existe o e-tutor que desempenha um papel diferente, como foi anteriormente indicado.

Os recursos desempenham uma função muito específica no âmbito da formação uma vez que visam potenciar a aquisição e/ou consolidar conhecimentos e competências dos participantes. Por recurso compreende-se “todo e qualquer conteúdo de informação e conhecimento, disponível em suporte físico, em formato digital ou configurando um objeto tecnológico, subordinável a objetivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população-alvo” (EQUAL, 2003, cit in IQF, 2004, pp.177). Na seleção dos recursos técnico-pedagógicos importa ter em consideração 1) a natureza dos conteúdos de aprendizagem; 2) as características dos métodos pedagógicos a aplicar; 3) as características do público-alvo da formação; 4) as características intrínsecas ao próprio recurso; 5) o tempo disponível para realização da ação; 6) a experiência e o grau de familiaridade do e-tutor na aplicação dos métodos e na utilização desses mesmos recursos; 7) a dimensão da população a formar; 8) e a capacidade instalada da organização formadora.

Devido aos distintos estilos de aprendizagem as pessoas percebem e retêm a informação de forma diferenciada pelo que o e-tutor necessita estimular os diversos sentidos para transmitir a mensagem de forma eficaz. Deste modo haverá uma

maior taxa de sucesso porque o uso adequado de vários equipamentos de apoio pressupõe, segundo o IQF (2004, p.179), captar a atenção pela dinâmica inerente aos meios audiovisuais, aumentar a capacidade de retenção e compreensão do conteúdo, facilitar a troca de ideias, aumentar o interesse e a interatividade e diminuir o tempo de formação uma vez que se chega à mensagem de uma forma mais eficaz.

Como referenciado anteriormente, os cursos na modalidade *e-learning* requerem um cuidado especial a nível da conceção e disponibilização de conteúdos pelo que os manuais devem respeitar uma estrutura padrão e apresentar um layout atrativo relacionado com a temática em questão, respeitando os princípios do *Instructucional design*. Deste modo procurar-se-á corresponder aos critérios de qualidade dos recursos técnico-pedagógicos que consistem, de acordo com o IQF (2004, p.185), 1) na adequabilidade - ir ao encontro da experiência social dos beneficiários e destinatários; 2) na utilidade – ganhos e valor percebidos pelos destinatários finais; 3) transferibilidade – facilidade e rapidez na transferência e incorporação dos conteúdos para o contexto de trabalho; 4) universalidade – potencial de aplicação ou utilização do recursos em contextos e grupos-alvo relativamente diversificados; 5) escalabilidade – organização e sequenciação dos conteúdos de modo a garantir a sua modularidade, facilitando a apropriação dos conteúdos por parte dos utilizadores bem como a sua atualização e renovação; e 6) facilidade e grau de independência do utilizador relativamente à exploração e utilização dos conteúdos e respetivo suporte.

A conceção, em ferramentas de autor, e/ou a mobilização de jogos pedagógicos constituiriam também uma mais-valia para o curso possibilitando a consolidação e teste de conhecimentos dos formandos. Importa destacar que a organização dos diversos recursos será elaborada em pequenas unidades formativas de modo a facilitar a exploração dos conteúdos em cada um dos módulos (IQF, 2004, p.189).

No respeitante aos formadores e e-tutores, os recursos permitem facilitar a animação e dinamização das sessões de formação. No *e-learning*, os recursos deverão ser concebidos de modo a que a exploração dos mesmos seja autónoma e a aprendizagem efetiva. Quanto à coordenação e gestão técnico-pedagógica da formação os recursos representam também uma excelente ferramenta de trabalho uma vez que possibilitam verificar a qualidade e adequação dos mesmos, o que representa mais uma forma de assegurar a qualidade do processo formativo.

Avaliação do Curso

Após o desenvolvimento de praticamente todo o programa do curso importa refletir acerca da estratégia de avaliação. A avaliação, segundo o IQF (2004, p.251) permite regular o processo de formação realinhando as intervenções de acordo com as necessidades dos seus destinatários, assim como controlar e garantir a qualidade das intervenções medindo os resultados alcançados. Deste modo fomenta-se o desenvolvimento e a melhoria contínua através da partilha de aprendizagens entre a equipa pedagógica durante a implementação do processo. Uma correta definição da avaliação do curso permitirá que os sujeitos intervenientes se foquem nos pontos-chave a avaliar rentabilizando os esforços através da adequação destes às reais necessidades do público-alvo.

No curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning* é pertinente proceder à avaliação da eficiência e da eficácia. Deste modo, determinar-se-á “a continuidade, a redução, o desenvolvimento ou extinção de determinadas práticas de formação” (IQF, 2004, p.252). Pretende-se avaliar no sentido de aferir o nível de desempenho individuais e organizacionais, assim como o cumprimento de requisitos associados à certificação. Embora se considere que a abordagem multinível de KirkPatrick (1998, cit in IQF, 2004, p.253) é pertinente a nível da Formação Profissional, no presente curso existirão apenas dois momentos de avaliação onde se verificará, em primeiro lugar, a satisfação dos participantes através das suas reações e, em segundo lugar, as aprendizagens desenvolvidas/adquiridas pelos participantes de modo a concretizar os objetivos. A opção pelos níveis 1 e 2 tem em consideração a realidade e a metodologia de avaliação já existente na *B-Training, Consulting*, uma vez que depende em grande parte dos clientes a concretização da avaliação dos níveis 3 (comportamentos) e 4 (resultados).

KirkPatrick (cit in IQF, 2004, p.259) menciona diversas técnicas para avaliação do processo formativo, nomeadamente questionários para aferição do grau de satisfação dos formandos, grupos de discussão, entrevistas, comentários por parte dos participantes e da equipa de formação, assim como a aplicação de instrumentos de controlo. Ao nível da avaliação das aprendizagens o mesmo autor apresenta como sugestões os testes de entrada e de saída, os testes orais, os testes de conhecimentos, os testes de performance, as observações diretas e indiretas, a elaboração de projetos, a autoavaliação, as

autoscópias/simulações e os jogos. De entre as técnicas importa seleccionar as que permitam recolher a informação necessária para os diversos atores do processo formativo, ser trianguladas com outras técnicas, adequadas quanto à natureza do que se pretende avaliar, aceites pelo público-alvo e que permitam igualmente o tratamento e análise dos dados dentro do tempo pré-definido no plano de formação (IQF, 2004, p.260).

O processo avaliativo é complexo e contínuo e abarca não só a ação de formação mas também a sequência de etapas tanto anteriores como posteriores à própria ação (IQF, 2004, p.254). O processo formativo não culmina com o término da ação de formação – existem uma série de objetos que podem ser avaliados no período a seguir (a curto, médio e/ou a longo prazo). Todavia, no âmbito do presente projeto focar-nos-emos apenas na avaliação do processo formativo durante a ação e término da mesma.

Na avaliação do processo formativo é possível avaliar o programa de formação, a ação em si e os efeitos produzidos. Ao nível do programa de formação poderemos avaliar o que diz respeito ao conjunto dos elementos que o compõem com base em critérios como a coerência em termos de objetivos gerais/objetivos específicos, objetivos e estratégias, objetivos e avaliação, estrutura e avaliação e estrutura e tempo; Pertinência - trata-se de analisar a pertinência do programa para com a finalidade da sessão que por vezes se encontra muito oculta; Presença/Ausência de elementos, ou seja, se contém todos os elementos essenciais; e exequibilidade, em termos de tempo e atividades pretendidas para o público-alvo em questão. Quanto à avaliação da ação consiste numa análise pormenorizada dos objetos que envolveram toda a sua dinâmica, e que consistem na interação despoletada em termos da ação pedagógica e-tutor/e-formando e das atividades desenvolvidas; nas estratégias percorridas que inclui a análise dos recursos, dos métodos e técnicas usados, assim como dos materiais; e o suporte administrativo da ação a nível dos horários, instalações, sequência temporal e disponibilidade geral dos equipamentos.

Relativamente aos efeitos produzidos é necessário ter consciência de que na maioria dos casos a formação, por si só, não altera as práticas dos indivíduos: esta mudança resulta de todo um percurso de vida sobre o qual a formação, as competências e os conhecimentos adquiridos pela mesma, poderá exercer alguma influência, dando azo à produção de certos efeitos. Deste modo, avaliação dos efeitos da formação

corresponde a uma tarefa bastante difícil mas muito útil para o alcance da verdadeira qualidade da formação, uma vez que esta nos permite conhecer os efeitos nos indivíduos e nas Organizações, mais precisamente sobre a execução, o impacto e a eficácia da formação. A ficha de avaliação deverá ser analisada no final de cada módulo por parte da equipa pedagógica, especialmente pelo e-tutor de modo a implementar eventuais alterações nos módulos seguintes se houver necessidade de adaptar a metodologia a algum formando em específico, assim como no final do curso por parte da coordenação da formação. Em suma, um *feedback* bem sucedido “na transmissão dos resultados avaliativos facilitará em grande medida a respetiva apropriação pelos vários atores” (IQF, 2004, p.261).

Requisitos logísticos

Neste ponto deverão ser identificados todos os requisitos necessários para a frequência do curso a nível logístico, nomeadamente, softwares, hardwares, entre outros.

2.2.4 – Resultados Esperados

O projeto Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning* visa desenvolver um nicho de mercado para a empresa através da criação de uma nova área, que apesar de já existir em Portugal não está suficientemente desenvolvida nem divulgada, permitindo assim expandir a oferta formativa da *B-Training, Consulting* na área pedagógica.

Visando um público bastante vasto o curso destina-se ao mercado intra e interempresas, pelo que é um projeto que se pretende que tenha alguma visibilidade no mercado da Formação Profissional, atraindo novos clientes para a empresa e possibilitando uma especialização pedagógica em *e-learning* para os antigos e atuais formandos. Deste modo, a *B-Training, Consulting* acrescenta valor aos seus projetos e clientes beneficiando desta lacuna do mercado da Formação Profissional. Com o presente projeto espera-se incrementar valor à área da formação a distância, através da conceção de um programa de curso de excelência que potencie o desenvolvimento de competências nos atuais e futuros formadores a distância.

Capítulo III – Desenvolvimento do Projeto

3.1 – Implementação do Projeto

Na fase anterior procedeu-se à identificação dos problemas encontrados no diagnóstico, o estabelecimento de estratégias com base na definição de uma estrutura de programa permitindo agora a apresentação dos seus conteúdos. A proposta apresentada representa um dos meios que permitem ir ao encontro do diagnóstico realizado. A definição da estratégia decorreu ao longo do processo de ação do projeto, passando consequentemente à respetiva implementação que decorreu em várias fases das quais se destacam, em traços gerais, o seu planeamento, conceção, dinamização e avaliação.

O grande objetivo do projeto consistiu em definir um programa de formação para um curso que abordasse as temáticas da e-tutoria na formação a distância e dotasse os formandos de competências para a formação a distância *online*. Para tal, procedeu-se à leitura de bibliografia variada sobre o tema o que permitiu definir objetivos mais específicos quanto à estrutura do programa do curso. Aquando do desenho do plano de ação foram igualmente definidas estratégias para alcançar os objetivos, assim como se procedeu à programação e calendarização das atividades com base nos objetivos específicos que consistiram em definir os objetivos do curso, forma de dinamização, destinatários, modalidade de formação, estrutura modular, conteúdos programáticos e respetiva carga horária, metodologias, recursos pedagógico-didáticos, avaliação do curso – que culminou na conceção do programa do curso.

Para a definição do programa foram essenciais uma série de etapas como o diagnóstico realizado com base nas diversas técnicas - análise documental, observação direta, análise de práticas, conversas informais e os questionários de avaliação do processo formativo -, o estudo de mercado para verificar a oferta existente e respetivas características e as leituras bibliográficas realizadas para seleção de um modelo de programa a adotar como base para o presente projeto (ADORA).

Deste modo, após a conceção do programa de formação realizado em cinco fases: 1) análise dos contextos de partida, 2) desenho da proposta formativa, 3) organização das sequências pedagógicas, 4) planeamento de recursos técnico-pedagógicos e equipamento de apoio, 5) avaliar a estratégia pedagógica; o *feedback* da Direção da *B-Training, Consulting* sobre o mesmo foi bastante positivo e, com base nas funções do autor enquanto formador e consultor foi sugerida a implementação

do projeto, nos parâmetros em que tinha sido planeado. Como tal, numa fase posterior, considerou-se pertinente complementar o projeto com uma vertente mais prática e foram adicionados objetivos específicos que permitiriam integrar uma vertente operacional ao projeto, nomeadamente: conceber os documentos de apoio pedagógico, desenvolver as atividades pedagógicas interativas e dinamizar diversas ações do curso. Os objetivos indicados foram adicionados gradualmente no decorrer do projeto e por vontade do autor e da entidade que reconheceu a mais-valia do projeto.

3.2 – Atividades Desenvolvidas

Para a concretização dos objetivos foram planeadas e calendarizadas diversas atividades. A nível da conceção do programa de formação foi necessário 1) identificar as necessidades junto do respetivo público-alvo; 2) explorar a oferta do mercado a nível da formação para tutores na formação a distância; e 3) proceder a leituras bibliográficas. Após a aprovação do programa por parte da Direção da *B-Training, Consulting* e sugestão de desenvolvimento de manuais de apoio pedagógico procedeu-se ao desenvolvimento dos conteúdos que deram origem aos manuais pedagógicos. Uma vez terminados os manuais surgiu o convite para dinamização do curso pelo que foi necessário desenvolver atividades pedagógicas interativas em programas de autor e respetiva preparação da plataforma para dinamização do curso. Por fim, publicitou-se o curso no mercado para verificar a receptividade e desde logo se iniciaram diversas ações.

No decorrer do projeto o autor teve um papel ativo em todas as atividades explorando novas áreas e desenvolvendo competências diversas como se pode verificar em seguida. Não se pretende, contudo, descrever exaustivamente todas as atividades, mas sim apresenta-las de modo a comprovar a sua relevância para se atingir os objetivos.

Atividade I - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PROGRAMA DE CURSO

No âmbito das atividades desenvolvidas, e tendo por base as potencialidades e limitações inerentes à entidade assim como as necessidades do público-alvo identificadas e a oferta de mercado disponível, procedeu-se ao desenvolvimento

da proposta de programa de formação previsto, pelo que se definiram os seguintes elementos: 1) Objetivos gerais e específicos; 2) Forma de dinamização do curso; 3) Destinatários; 4) Modalidade de Formação; 5) Estrutura Modular e Conteúdos Programáticos; 6) Duração do Curso e Horário; 7) Metodologias; 8) Recursos Pedagógico-Didáticos; 9) Avaliação do curso; 10) Requisitos Logísticos. As atividades realizadas tiveram como referência o enquadramento teórico-metodológico apresentados nos pontos 1 e 2 do projeto.

Em seguida apresenta-se a proposta de programa de curso realizada e que foi aprovada pela *B-Training, Consulting*.

1) Objetivos gerais e específicos

Na conceção dos objetivos de aprendizagem procurou-se traduzir as competências pré-identificadas, a desenvolver pela via da formação, na medida em que “um objetivo de aprendizagem é a tradução pedagógica de uma competência” de acordo com o IQF (2004).

Os objetivos gerais do curso consistem em que os formandos, no final do mesmo, sejam capazes de 1) apreciar o perfil do e-tutor e as características da modalidade *e-learning* face ao contexto geral da Formação Profissional em Portugal e 2) preparar, dinamizar e avaliar uma unidade de formação. Deste modo, estão implícitas diversas temáticas que constituem os objetivos específicos.

Relativamente ao primeiro objetivo geral, e para que o profissional de formação a distância *online* seja capaz de apreciar o perfil do e-tutor assim como as características da modalidade *e-learning*, é essencial que seja capaz de 1) caracterizar a modalidade *e-learning*; 2) Identificar os principais componentes de um sistema *e-learning*; 3) Identificar as competências exigíveis ao e-tutor em função dos sistemas em que intervém; 4) Reconhecer a evolução do perfil dos formadores e e-tutores devido às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Este primeiro conjunto de objetivos específicos foram definidos na medida em que importa que os formandos adquiram conhecimentos acerca da evolução da *Web* e dos conceitos relacionados com a formação a distância, nomeadamente os modelos pedagógicos e suas características.

Pretende-se ainda que desenvolvam competências ao nível dos elementos multimédia que poderão ser úteis na dinamização das ações de formação *e-learning* através dos sistemas de gestão da aprendizagem a distância *online*, assim como aprofundar os seus conhecimentos acerca de algumas plataformas utilizadas a nível internacional. Devido ao elevado número de plataformas existentes é essencial que desenvolvam competências ao nível da avaliação das características das plataformas tendo em conta o *E-learning Success Model* para uma correta seleção das mesmas enquanto ambiente formativo. A este nível destacam-se as ferramentas de criação de conteúdos com as quais os e-tutores têm de trabalhar. Deste modo, importa que sejam capazes de selecionar ferramentas de autor adequadas, de acordo com os critérios definidos para os diversos tipos de atividades que pretendam criar, assim como desenvolver competências ao nível da organização de conteúdos segundo as normas internacionais.

Tendo em consideração a diversidade de papéis que o e-tutor desempenha nas suas funções enquanto dinamizador, ativo ou passivo, dos conteúdos num curso de formação a distância importa refletir sobre o perfil e competências efetivamente necessárias para assumir este papel, de acordo com boas práticas de formação e a importância do planeamento ao longo de todo o processo.

O segundo objetivo geral de preparar, dinamizar e avaliar uma unidade de formação, concretiza-se se os formandos forem capazes de 1) conceber e aplicar uma metodologia adequada aos objetivos, aos públicos-alvo e ao contexto de formação; 2) identificar os aspetos a ter em conta na seleção dos métodos e técnicas pedagógicos em *e-learning*; 3) Formar e trabalhar em ambientes *e-learning*; 4) Orientar e dinamizar grupos em ambiente *e-learning*; 5) utilizar e conceber de forma adequada os recursos didáticos na formação, em suportes diversificados em função da estratégia pedagógica adotada para o *e-learning*; 6) adequar o processo de aprendizagem à especificidade do indivíduo adulto; 7) desenvolver uma relação pedagógica eficaz e produtiva; 8) desenvolver um dispositivo de avaliação estratégico para a formação útil à sua prática pedagógica e como parte integrante de um sistema interativo de avaliação da formação *e-learning*; e 9) adotar uma perspetiva de autoavaliação relativamente à sua prática.

Consideram-se as temáticas mencionadas, nos objetivos específicos, essenciais para o Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning* na medida em que o profissional de formação a distância deve possuir competências e estar sensível

para a importância da comunicação a distância, que difere da presencial. Ainda relacionado com o tema da comunicação destaque para as ferramentas de comunicação existentes e respectivas funcionalidades através das quais se promovem sessões síncronas e assíncronas pelo que os e-tutores têm que garantir a qualidade das mesmas com base em normas de Netiqueta. As metodologias e técnicas pedagógicas que se diferenciam também na formação a distância são essenciais nos objetivos do curso porque são estas que permitirão ao e-tutor definir estratégias pedagógicas para o planeamento e dinamização dos cursos de modo a favorecerem a dinâmica e interação com/entre os formandos.

Destaque ainda para a temática da avaliação que é fundamental na prática pedagógica como parte integrante de um sistema interativo de avaliação da formação *e-learning*. Neste ponto importa desenvolver um dispositivo de avaliação estratégico pelo que os e-tutores deverão ter conhecimentos acerca da aplicação das metodologias de avaliação num curso de formação a distância, com a finalidade de estarem aptos a aferirem o grau de sucesso da sua implementação, bem como a projetarem possíveis melhorias, inclusive relativamente à sua prática.

2) Forma de Organização do Curso

No âmbito do presente projeto selecionou-se a modalidade a distância (*online*) tendo em consideração o perfil do público-alvo, nomeadamente o domínio das tecnologias de informação e comunicação, a indisponibilidade nos horários convencionais de formação (horário laboral ou pós-laboral), os conteúdos de carácter pedagógico e a necessidade de flexibilidade a nível da gestão do seu próprio tempo. Contudo, serão agendados momentos específicos para sessões síncronas de conversação entre e-tutores e e-formandos, de acordo com as respectivas disponibilidades. Deste modo, considera-se esta a forma de organização mais pertinente para o público-alvo em questão.

3) Destinatários

O Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning* surgiu de uma necessidade específica que foi identificada, deste modo, consideram-se destinatários formadores, diretores de formação, responsáveis e técnicos de formação, coordenadores de formação (presencial e a distância) e responsáveis de Projetos *E-learning*.

Contudo, e essencialmente devido às temáticas e à forma como o curso se encontra estruturado, deverão constituir critérios de acesso: 1) o interesse e motivação para o desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos inerentes à função de tutor de *e-learning*; 2) a disponibilidade para a frequência do curso; 3) a situação profissional; 4) as expectativas e necessidades de formação; 5) relacionamento interpessoal: a capacidade de comunicação e interação, tolerância, capacidade e facilidade de cooperação e trabalho em equipa, assim como capacidade de coordenação de trabalho; 6) competências pessoais e sociais adequadas à função: autonomia, assertividade, capacidade de resolução de problemas, espírito empreendedor, iniciativa, criatividade, flexibilidade; 7) competências básicas no domínio das TIC (no mínimo conhecimentos de *Microsoft Office* e *Internet Explorer* ou outro *browser*); 8) outras que se venham a considerar necessárias para a concretização dos objetivos da formação.

Para assegurar estes critérios de acesso à formação os interessados deverão entregar à entidade o *Curriculum-vitae* (preferencialmente no modelo europeu) e a ficha de inscrição. Posteriormente são contactos pela equipa técnico-pedagógica da *B-Training, Consulting* para aferir algumas informações e dar seguimento ao processo. Estes procedimentos seguem as linhas de orientação do Instituto de Emprego e Formação Profissional relativamente ao Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, estando presentes no Referencial de Formação desse mesmo curso que se considera a base para a frequência do Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em *e-learning*, ainda que não seja um requisito obrigatório.

4) Modalidade de Formação

O presente curso insere-se no âmbito da Formação Profissional Contínua. Preferencialmente, os candidatos já deverão possuir o Certificado de

Competências Pedagógicas (ex-Certificado de Aptidão Pedagógica - CAP), por parte do IEFPP, de modo a estarem legalmente aptos a ministrar Formação Profissional Certificada tornando o presente curso num momento de aprofundamento de competências tendo em consideração as “mutações tecnológicas” inerentes à atividade de formador.

5) Estrutura Modular e Conteúdos Programáticos

Os conteúdos programáticos em seguida apresentados estão organizados por módulos e visam um desenvolvimento sequencial.

APRESENTAÇÃO

- Apresentação de e-tutores e e-formandos
- Apresentação do curso, objetivos, metodologias de trabalho e modelo de avaliação
- Abordagem à plataforma *Moodle* da *B-Training, Consulting – Virtual Learning Center* (VLC)

MÓDULO I – E-LEARNING E MULTIMÉDIA: A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

- Conceitos e Teorias da Aprendizagem em *E-learning*
- Modelos Pedagógicos
- Conteúdos Multimédia

MÓDULO II – PLATAFORMAS E-LEARNING

- Sistemas de Gestão de Aprendizagem
- Plataformas de *E-learning*

MÓDULO III – E-CONTEÚDOS

- Organização dos Conteúdos Segundo as Normas Internacionais
- Conceção e Organização de E-conteúdos
- Normas *SCORM*

MÓDULO IV – PERFIL DO E-TUTOR

- O Formador e o e-tutor
- Competências do e-tutor
- Premissas de atuação do e-tutor

MÓDULO V – RELAÇÃO PEDAGÓGICA E DINÂMICA DE GRUPOS *ONLINE*

- Comunidades de Aprendizagem *Online*
- A Comunicação *Online*
- Estratégias de Dinamização e Moderação de Grupos *Online*

MÓDULO VI – MÉTODOS E TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

- Métodos e Técnicas utilizados em *E-learning*
- Características, Vantagens e Desvantagens dos Vários Métodos

MÓDULO VII – AVALIAÇÃO EM *E-LEARNING*

- Controlo e Análise de dados em *e-learning*
- A Avaliação em *E-learning*

MÓDULO VIII – PROJETO

- Desenho de um Projeto *E-learning*

6) Carga Horária

Após a definição dos módulos e respetivos conteúdos do curso, considerou-se pertinente uma carga horária de 7,5 horas por módulo, o que perfaz um total de 60 horas. A carga horária foi calculada tendo por base a média de tempo necessário para a leitura dos materiais de apoio, realização de atividades e pesquisa de conteúdos.

Tratando-se de um curso em *e-learning*, a realizar na Plataforma *Moodle*, não será contabilizado o tempo que o formando se encontra *online* na plataforma uma vez que a avaliação incidirá sob outros critérios.

Deste modo, será definido um cronograma por cada ação a realizar onde consta a indicação da carga horária estimada por dias (em média um módulo por cada 4 dias), estabelecendo-se uma data limite para cada módulo assim como para o término do curso. O horário das sessões síncronas será definido diretamente com a coordenação pedagógica do curso de acordo com a disponibilidade do e-tutor e respetivos e-formandos, sendo o único momento em que existe obrigatoriedade de aceder à plataforma num determinado horário. Em todos os outros momentos os conteúdos estão acessíveis 24 horas por dia, tornando o processo formativo mais flexível e adaptado às necessidades de cada formando uma vez que se quebra a barreira dos horários (laboral e pós-laboral) e do tipo de frequência (contínua – todos os dias – ou intercalada, dois ou três dias por semana) que caracteriza a forma de organização presencial.

7) Metodologias

A presente planificação foi estruturada de modo a permitir que os formandos apreendam os conteúdos e desenvolvam competências, limitando-se o papel do e-tutor à função de organizar e dirigir a ação de formação, gerir a progressão das aprendizagens e colmatar eventuais lacunas ou questões que possam surgir. Como tal, “os formandos são agentes ativos da sua própria formação” (Gouveia, 2007) existindo espaço para a assimilação, reflexão e interiorização de novos conhecimentos com base na pesquisa, partilha e avaliação da informação relativa aos diversos conteúdos do curso. As pesquisas e partilha de informação deverão consistir em dispositivos de investigação que mobilizem técnicas como o brainstorming, que visa estimular a produção de ideias que levarão à exploração e aprofundamento dos conteúdos, e os estudos de caso que visam o estudo de situações singulares, que no curso E-tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning* dirão respeito à prática da formação a distância. Deste modo, os formandos são confrontados com realidades concretas a partir das quais adquirem novos conhecimentos e desenvolvem competências.

As atividades deverão fomentar a cooperação de modo a ampliar as possibilidades de sucesso relativamente às propostas de trabalho apresentadas pelo e-tutor, são exemplos a aprendizagem em grupo, os debates e o *role-play* ou dramatização. Relativamente à última técnica mencionada – *role-play* ou dramatização –, e tendo em consideração a vertente de especialização do curso, considera-se ajustado o planeamento de uma atividade que permita ao formando interpretar o papel de e-tutor dinamizando um momento formativo, com base num programa de curso concebido pelo próprio, de acordo com a sua área profissional e/ou académica. Deste modo, a metodologia de projeto deverá marcar presença no curso que aqui se estrutura, enquanto atividade pedagógica de intervenção, visando o planeamento de um curso por parte dos formandos, o que proporcionará uma experiência organizada e planificada com intencionalidade pedagógica. As atividades baseadas na metodologia de projeto distinguem-se pela participação dos formandos nos diversos momentos, desde a conceção ao desenvolvimento e avaliação do projeto. Assim, os formandos trabalharão competências de nível técnico e pedagógico, e o e-tutor desempenhará o papel de coordenador/orientador do projeto em questão.

Projeta-se disponibilizar um fórum que permitirá ao e-tutor acompanhar o formando e dinamizar os conteúdos com base numa tutoria ativa, isto é, um acompanhamento permanente cujo tempo máximo de resposta não deverá ultrapassar as 48 horas. Considera-se também pertinente disponibilizar uma ferramenta de comunicação síncrona, como uma sala de conversação/*chat*, de modo a possibilitar a partilha instantânea de informação e o esclarecimento imediato de questões por parte dos colegas e do e-tutor. A disponibilização de conteúdos multimédia, concebidos em programas de autor próprios para o efeito, culminará numa dinâmica e interatividade com a qual se pretende complementar os conteúdos presentes nos manuais, fóruns e *chat*/sala de conversação.

Este método mais ativo por parte dos formandos, e que remete o papel do formador para uma vertente de tutoria *online*, considera-se o mais eficaz embora não permita ao e-tutor ter um papel de destaque ao contrário do que acontece na formação presencial. A relação que se estabelece é direta entre o formando e o saber, sendo o e-tutor um mediador entre ambos. A opção pela aplicação diversificada dos métodos e

respetivas técnicas permite quebrar a rotina e facilita o desenvolvimento de competências por parte dos formandos.

8) Recursos Pedagógico-didáticos

A plataforma de *e-learning* (*Moodle*) da *B-Training, Consulting* representa um recurso base para a dinamização do curso uma vez que será um elemento fundamental para a disponibilização de todos os outros recursos, assim como para a dinamização e avaliação do curso. Na plataforma existe um vasto leque de recursos que podem ser disponibilizados, dos quais se considera a utilização do *chat*/sala de conversação síncrona e o fórum de discussão (assíncrono) que permitem o debate de diversos tópicos devidamente estruturados e organizados tendo por base a estratégia pedagógica definida.

Por fim, e de modo a complementar os conteúdos disponibilizados através dos recursos acima mencionados, nos diversos módulos do curso deverão ser disponibilizados manuais de apoio pedagógico com uma abordagem objetiva e completa dos conteúdos, assim como atividades multimédia.

9) Avaliação do Curso

Avaliação das Aprendizagens

No respeitante à avaliação final dos formandos no curso esta assenta em 10% por módulo para os sete primeiros módulos e 30% para o projeto final (projeto de intervenção pedagógica – módulo VIII). A avaliação das aprendizagens será realizada através de 4 principais eixos: análise dos produtos concebidos pelo formando (ex: trabalhos), assiduidade na plataforma, participação no fórum e participação no *chat*/sala de conversação. É em função destes elementos que resultará uma classificação final de curso, de acordo com a escala de avaliação numérica de 1 a 5 com a seguinte correspondência em termos qualitativos: Nível 1 – Aproveitamento Muito Insuficiente; Nível 2 – Aproveitamento Insuficiente; Nível 3 – Aproveitamento Suficiente; Nível 4 – Aproveitamento Bom; Nível 5 – Aproveitamento Muito bom.

Desta feita, a aprovação do formando no final do curso será determinada pelos seguintes critérios: 1) Considera-se que um formando teve aproveitamento no curso - apto - quando a sua classificação final for igual ou superior ao nível 3, correspondendo em termos qualitativos a “Aproveitamento Suficiente”; 2) O formando não tem aproveitamento no curso - não apto - quando a sua classificação final for igual ou inferior ao nível 2, correspondendo em termos qualitativos a “Aproveitamento Insuficiente”. Após atribuição da nota final de curso será emitido um Certificado de Formação Profissional através da Plataforma SIGO (Sistemas Integrado de Gestão da Oferta Formativa) de modo a que fique registada na Caderneta Individual de Competências do respetivo formando a frequência do curso.

Avaliação do Processo

Será disponibilizada no final de cada módulo e do curso uma Ficha de Avaliação do Processo Formativo, a ser preenchida pelos formandos, que inclui critérios de avaliação como a clarificação dos objetivos, a adequação da profundidade dos assuntos abordados aos conhecimentos que o formando possuía, o interesse dos conteúdos desenvolvidos, a coerência da estruturação dos conteúdos ao longo do módulo/curso, a adequação da duração do módulo/curso, assim como os conteúdos que o formando considera que deveriam ser mais e menos desenvolvidos e respetiva justificação. Relativamente à tutoria será analisada a capacidade para motivar os formandos em termos de participação na formação síncrona e assíncrona, o domínio dos conteúdos ministrados por parte do e-tutor, a metodologia adotada pelo mesmo enquanto facilitadora da compreensão dos assuntos abordados e a disponibilidade no esclarecimento de questões. Importa igualmente avaliar a plataforma de formação a distância pelo que será incluída uma questão relativa ao funcionamento da mesma. Por fim, será solicitada uma avaliação global do módulo/curso, das aprendizagens e um campo de resposta aberta para sugestões/observações que o formando deseje fazer.

A escala de avaliação qualitativa para classificação dos diversos critérios consiste em cinco níveis - muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom - pelo facto de se tratar de uma escala apropriada para o contexto e utilizada nos diversos cursos de formação da *B-Training, Consulting*.

10) Requisitos logísticos

Para o correto desenvolvimento do processo formativo será necessária uma plataforma com diversas ferramentas formativas que permitem a realização de atividades síncronas e assíncronas, sendo atualmente utilizada a plataforma *Moodle* na *B-Training, Consulting*. Outro requisito para os formandos e equipa pedagógica é a utilização de um computador funcional equipado com placa de som, microfone, colunas de som, ligação à Internet, *Microsoft Office* ou outro compatível, *browser* e *software* para leitura de PDF. A equipa técnica da *B-Training, Consulting* assegurará suporte a todos os interessados, de modo a reduzir os constrangimentos à frequência da ação.

Para a realização da atividade de Conceção de um Programa de Formação foi realizada pesquisa bibliográfica de modo a selecionar um modelo para a estrutura a apresentar – ADORA. Após a seleção do modelo realizou-se alguma pesquisa complementar acerca das temáticas a desenvolver no programa de curso conciliando-as com os objetivos deste, de modo que todos os outros campos do programa foram facilmente definidos. Contudo, e para que o programa fosse corretamente definido procurou-se justificar todas as decisões.

O desenvolvimento da presente atividade foi enriquecedor na medida em que proporcionou o planeamento total de um curso o que obrigou o autor a refletir sobre questões como a carga horária do curso em *e-learning*, tendo para isso sido necessário colocar-se no lugar de formando calculando com base em estimativas assentes no tempo de leitura, desenvolvimento de atividades e participação dos formandos nestas. Apesar do autor já dinamizar diversos cursos em *e-learning* uma das dificuldades na presente atividade consistiu na definição de conteúdos e objetivos uma vez que se verificou, aquando da pesquisa de mercado efetuada, que os conteúdos apresentados nos programas de curso das entidades que já dispunham de formação orientada para a e-tutoria se encontravam ultrapassados e a informação em português era escassa. Deste modo foi necessário proceder a leituras bibliográficas complementares assim como uma reflexão acerca das temáticas pertinentes neste âmbito, recorrendo em alguns casos à

experiência de diversos elementos da equipa pedagógica da *B-Training, Consulting* no âmbito da formação a distância.

Atividade II - CONCEÇÃO DE MANUAIS DE APOIO AO CURSO

Após apresentação do programa de curso à Direção da *B-Training, Consulting* que o considerou bastante pertinente e interessante para complementar as áreas de formação da empresa, foi colocado o desafio de introduzir no projeto uma vertente mais prática e foram adicionados objetivos específicos que permitiram integrar uma vertente operacional ao projeto.

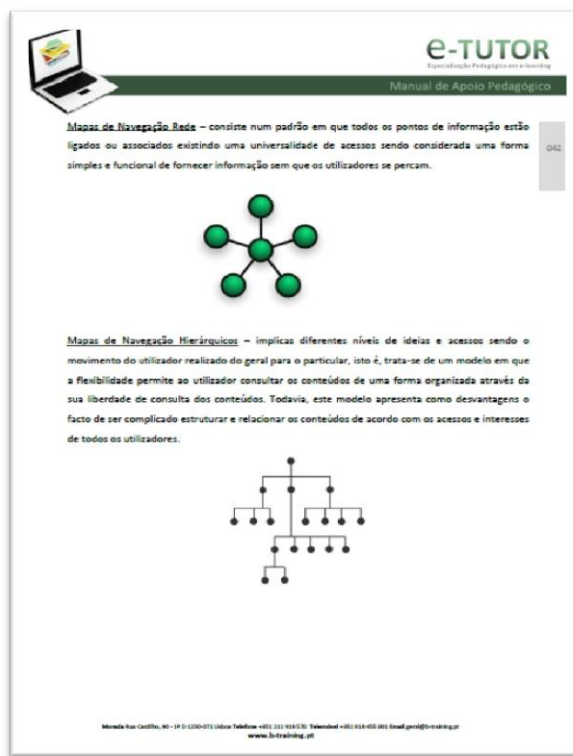
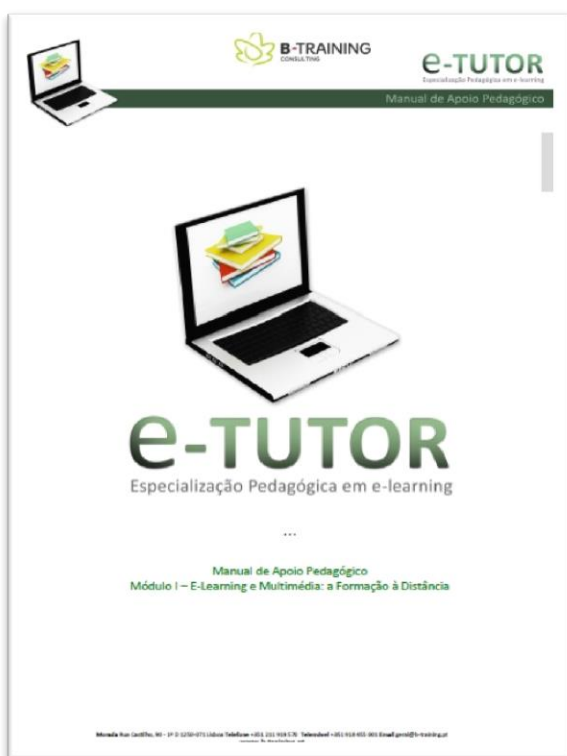
Deste modo, procedeu-se à conceção de documentos de apoio pedagógico - manuais do curso. Apesar de se tratar de um grande desafio, tendo em consideração a carga horária do curso, foi desde logo aceite pelo que, seguindo a lógica e a organização definidos no programa de curso, se concebeu um manual para cada um dos sete módulos de conteúdos, uma vez que o último módulo consiste na conceção de um projeto por parte dos formandos.

Contudo, importava seguir os princípios do *Instructucional design* - 1) adequabilidade; 2) utilidade; 3) transferibilidade; 4) universalidade; 5) escalabilidade; e 6) facilidade e grau de independência do utilizador relativamente à exploração e utilização dos conteúdos e respetivo suporte – tendo esta sido uma das dificuldades. Para este efeito foram realizadas diversas pesquisas bibliográficas para que os conteúdos apresentados nos manuais fizessem sentido quando deslocados do seu contexto e ao mesmo tempo perfeitamente integrados na estrutura e sequência dos manuais.

Foi ainda realizado algum trabalho em colaboração com a *designer* da *B-Training, Consulting* de forma a que os manuais tivessem um *layout* apelativo, tendo sido igualmente definida uma imagem representativa do curso onde surge o profissional de formação com o globo terrestre na mão o que demonstra a acessibilidade em

qualquer parte do mundo ao processo formativo. Na imagem foi também incluído o logotipo da *B-Training, Consulting*.

A estrutura dos manuais é uniforme e apresenta os seguintes pontos: 1) capa com identificação do curso, módulo e entidade; 2) ficha técnica com título do manual, número de páginas, detalhes do manual, data da última revisão técnica e pedagógica e morada da entidade; 3) índice dividido por temas e subtemas; 4) introdução e objetivos do manual; 5) apresentação dos diversos temas e subtemas; 6) referências bibliográficas; e 7) anexos. Os conteúdos presentes no manual são complementados com imagens, esquemas, gráficos, entre outros, para uma mais fácil retenção dos mesmos.



Em cima, duas imagens representativas do *layout* dos manuais, na primeira imagem a capa de um manual e na segunda imagem uma das páginas com conteúdos. Para ultimar o processo os manuais foram revistos pela equipa pedagógica da *B-Training, Consulting* que efetuou uma análise para aprovação dos mesmos e disponibilização na plataforma de formação a distância. Os manuais foram disponibilizados em PDF de modo a

que possam ser consultados na plataforma não existindo necessidade de fazer o *download* dos mesmos sempre que os formandos queiram aceder. Contudo, existe a possibilidade de guardar o documento no dispositivo de acesso e/ou imprimi-lo, de acordo com a preferência dos formandos tendo em consideração os diversos estilos de aprendizagem.

Esta atividade foi igualmente enriquecedora para o autor na medida em que partiu para a ação em termos de desenvolvimento dos conteúdos e foi necessário ter em atenção aspetos como a apresentação destes. Contudo, a grande dificuldade nesta atividade esteve relacionada com a inexistência de conteúdos acessíveis acerca de algumas temáticas. Deste modo, foi necessário aguardar durante algumas semanas por bibliografia que teve de ser adquirida fora de Portugal.

Atividade III - CONCEÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTERATIVAS

Na formação a distância é fulcral cativar e motivar os e-formandos constantemente para cada novo conteúdo. Deste modo, após a conceção dos manuais procedeu-se a uma seleção das temáticas-chave em cada módulo e foram concebidas atividades pedagógicas interativas. Para o efeito, foram criados *storyboards* que permitiram assegurar uma sequência objetiva das atividades e, em seguida, concebidas em programas de autor. Estas atividades permitem a consolidação e teste de conhecimentos dos formandos relativamente aos diversos conteúdos.

No exemplo abaixo apresenta-se uma atividade pedagógica intitulada “As *Web’s*” que consiste em arrastar as características das *Web’s* presentes no quadro esquerdo para a respetiva *Web* no quadro direito.

As Web's

Arraste as características presentes na coluna esquerda para a respetiva Web da coluna direita. No final clique em submeter para verificar a correta

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Utilizadores produzem conhecimento/informação <input type="radio"/> Construção coletiva do conhecimento <input type="radio"/> Os utilizadores têm um papel passivo de mero recetor <input type="radio"/> Promotora de interação e participação <input type="radio"/> Objetivo consiste em estruturar todo o conteúdo da rede mundial <input type="radio"/> Apenas Webmaster têm autorização para alterar a informação <input type="radio"/> Passagem de uma rede mundial para uma base de dados mundial <input type="radio"/> Podemos compará-la com um livro | <div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> Web 1.0</div> <div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> Web 2.0</div> <div style="margin-bottom: 10px;"><input type="checkbox"/> Web 3.0</div> |
|--|--|

Submeter

Após realização da atividade o e-formando deverá clicar em “submeter” sendo então apresentadas novas informações acerca dos procedimentos, mais precisamente a possibilidade de consultar as respetivas respostas e a solução da atividade.

As Web's

Arraste as características presentes na coluna esquerda para a respetiva Web da coluna direita. No final clique em submeter para verificar a correta

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Utilizadores produzem conhecimento/informação <input type="radio"/> Construção coletiva do conhecimento <input type="radio"/> Os utilizadores têm um papel passivo de mero recetor <input type="radio"/> Promotora de interação e participação <input type="radio"/> Objetivo consiste em estruturar todo o conteúdo da rede mundial <input type="radio"/> Apenas Webmaster têm autorização para alterar a informação <input type="radio"/> Passagem de uma rede mundial para uma base de dados mundial <input type="radio"/> Podemos compará-la com um livro | <div style="margin-bottom: 10px;"><input checked="" type="checkbox"/> Web 1.0 <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Promotora de interação e participação <input type="radio"/> Apenas Webmaster têm autorização para alterar a informação <input type="radio"/> Podemos compará-la com um livro </div> <div style="margin-bottom: 10px;"><input checked="" type="checkbox"/> Web 2.0 <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Objetivo consiste em estruturar todo o conteúdo da rede mundial <input type="radio"/> Utilizadores produzem conhecimento/informação </div> <div style="margin-bottom: 10px;"><input checked="" type="checkbox"/> Web 3.0 <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Construção coletiva do conhecimento <input type="radio"/> Os utilizadores têm um papel passivo de mero recetor <input type="radio"/> Passagem de uma rede mundial para uma base de dados mundial </div> |
|--|---|

Submeter

As Web's

Arraste as características presentes na coluna esquerda para a respetiva Web da coluna direita. No final clique em submeter para verificar a correta

- Utilizadores produzem conhecimento/informação
- Construção coletiva do conhecimento
- Os utilizadores têm um papel ativo de mero recetor
- Promotora de interação e participação
- Objetivo consiste em estruturar todo o conteúdo da rede mundial
- Apenas Webmaster tem autorização para alterar a Informação
- Passagem de uma rede mundial para uma base de dados mundial
- Podemos compará-la com um livro

Web 1.0

- Promotora de interação e participação
- Apenas Webmaster têm autorização para alterar a Informação

- Construção coletiva do conhecimento
- Os utilizadores têm um papel passivo de mero recetor
- Passagem de uma rede mundial para uma base de dados mundial

☒ As suas respostas ☐ Soluções

Esta atividade permite aos e-formandos, de forma autónoma, sistematizar alguns dos conteúdos abordados no módulo e testar os seus conhecimentos com a vantagem de obter rapidamente as respostas corretas. Outro exemplo de atividade desenvolvida é o apresentado abaixo em que o objetivo consiste em selecionar para cada tipologia de plataforma os respetivos exemplos. Deste modo, para realizar a atividade é necessário clicar no tipo de plataforma que se pretende indicar (no lado esquerdo) e no respetivo exemplo apresentado (no lado direito).

Plataformas e Ferramentas E-learning

Soluções

| | | |
|---|---|--------------------------|
| LMS (<i>Learning Management System</i>) | ➤ | Wikis |
| Redes Sociais (<i>Social Networking</i>) | ➤ | Google Docs e Slideshare |
| Ferramentas de Escrita Colaborativa | ➤ | Hi5, Facebook e Orkut |
| Ferramentas de Partilha de Documentos | ➤ | Del.icio.us e Digg |
| Ferramentas de Publicação Áudio, Vídeo e Imagem | ➤ | Skype e Messenger |

Relacione os tipos de plataformas e ferramentas presentes na coluna esquerda com os respetivos exemplos da coluna direita. Para tal, clique no elemento da coluna esquerda e, em seguida, no elemento

Quando se selecciona uma resposta e mesmo que esta esteja incorreta é indicado o *feedback* “Resposta Incorreta” e é apresentada a resposta correta.



Se o formando tiver dificuldade em realizar a atividade ou quiser obter as respostas corretas poderá seleccionar a opção “Soluções” e as respostas corretas são apresentadas, como na imagem abaixo.



Outro tipo de atividades concebidas foram os testes de conhecimentos como o abaixo apresentado “As Figuras Profissionais”. Nestes testes são colocadas questões diversas acerca de uma determinada temática sendo possível obter feedback imediato assim marcar questões para responder posteriormente.

As Figuras Profissionais

O presente teste visa consolidar os seus conhecimentos acerca das diversas figuras profissionais na formação à distância *online*.

Deste modo, indique se as competências referidas dizem respeito ao E-Tutor ou ao Coordenador/Gestor da Formação, assinalando a respetiva opção.

Após selecionar uma opção de resposta deverá clicar em **Submeter** para obter o *feedback* imediato e em **Seguinte** para avançar para a próxima questão.

Se clicar em **Marcar Pergunta** esta ficará destacada para que possa voltar atrás e responder posteriormente.

Por fim, deverá submeter o teste de consolidação dos conhecimentos e verificar as respostas corretas (assinaladas a verde) e as respostas incorretas (a vermelho).

1234567

891011121314

15161718192021

22232425262728

29303132

Fim do teste...


Boa sorte!

Tentativas permitidas: 1
Tentativas: 1

Responder ao teste agora

No quadro apresentado à esquerda o e-formando pode selecionar a questão que pretende responder, saltando as questões que pretende responder posteriormente sendo igualmente possível marcá-las. À direita são apresentadas as questões assim como o botão para submeter a resposta.

Navegação do teste



123456789

101112131415161718

192021222324252627

2829303132

Terminar tentativa ...

Iniciar nova pré-visualização

Pergunta 1

Por responder
Nota de 1

Marcar pergunta
Editar pergunta

Definir a política de formação

Selecione uma opção de resposta:

☐ a. Competência do Coordenador/Gestor da Formação

☐ b. Competência do E-Tutor

Submeter

Seguinte

Após submissão da resposta é disponibilizado um feedback imediato e apresentada a resposta correta.

Navegação do teste

Pergunta 1

Incorreto
Nota: 0 em 1

Marcar pergunta
Editar pergunta

Definir a política de formação

Selecione uma opção de resposta:

☐ a. Competência do Coordenador/Gestor da Formação

☒ b. Competência do E-Tutor **X**

Resposta incorreta!

Submeter

A resposta correta é: Competência do Coordenador/Gestor da Formação

No final do teste a avaliação é disponibilizada ao e-tutor com a indicação da nota final, o tempo para realização do teste e as respostas do e-formando.

| Estado | Iniciado em | Estado | Tempo usado | Nota/100 | Q. 1 /3 | Q. 2 /3 | Q. 3 /3 | Q. 4 /3 | Q. 5 /3 |
|-----------|-------------------------|-------------------------------|---------------------------|---------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Terminada | 13 Agosto 2014 20:19 | 13 Agosto 2014 20:35 | 15 minutos 11 segundos | 91 | ✓ 3 | ✓ 3 | ✓ 3 | ✓ 3 | ✓ 3 |
| | | | | 91 (1) | 3 (1) | 3 (1) | 3 (1) | 3 (1) | 3 (1) |

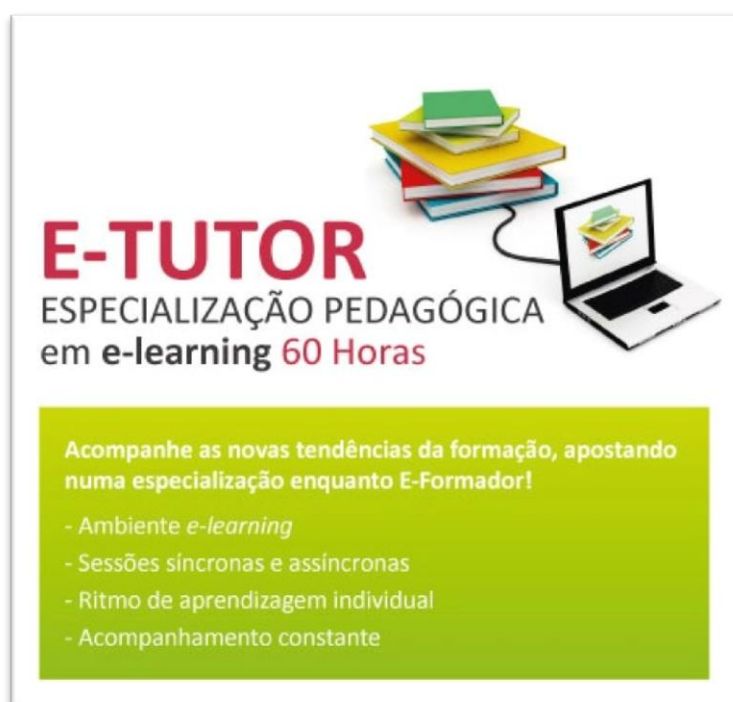
No desenvolvimento destas atividades a grande dificuldade consistiu na exploração dos programas de autor com os quais foi necessário trabalhar para desenvolvimento das atividades pedagógicas interativas, nomeadamente o *Raptivity* e o *Storyline*. Trata-se de programas disponíveis na *web* com um prazo experimental muito curto (7 a 15 dias) pelo que era essencial dedicar diversas horas à exploração do programa e conceção das atividades durante esse prazo. Contudo, apesar das dificuldades iniciais inerentes à exploração de um novo *software*, houve uma rápida adaptação à utilização dos programas pelo que foram concebidas todas as atividades planeadas. Outra dificuldade identificada no âmbito da utilização destas ferramentas de autor diz respeito ao valor comercial das mesmas que é bastante elevado para pequenas e médias empresas, não justificando a sua aquisição.

Os testes pedagógicos foram concebidos e disponibilizados diretamente na Plataforma de formação a distância da *B-Training, Consulting* numa ferramenta própria para o efeito com a qual o autor já tinha alguma facilidade em trabalhar. Deste modo, ao nível das aprendizagens esta atividade permitiu compreender a importância da definição e desenvolvimento de um *storyboard* para posterior desenvolvimento de atividades multimédia, assim como fomentar competências de carácter tecnológico ao ter contacto com novas ferramentas.

Atividade IV - DIVULGAÇÃO DO CURSO

A divulgação do curso constituiu outra fase fundamental para o projeto na medida em que foi possível verificar a adesão do mercado a este novo serviço da *B-Training, Consulting*. Assim foi definida uma estratégia de *marketing* que consistiu na conceção de *flyers* por parte da *designer* para divulgação no *site*, o desenvolvimento de uma campanha de *e-mail* por parte do autor do projeto na plataforma de *marketing* da empresa e a impressão de monofolhas para divulgação nos eventos e reuniões da empresa.

Abaixo, o *flyer* presente no *site* da *B-Training, Consulting* assim como noutros meios de publicitação de ações de formação como o Jornal Expresso.



A primeira campanha de *e-mail marketing* para divulgação do curso consistiu numa *newsletter* exclusiva que se apresenta em seguida. Posteriormente e de forma periódica o curso é divulgado com a restante oferta formativa da *B-Training, Consulting*. Esta primeira publicitação do curso foi visualizada por cerca de 1459 subscritores dos quais alguns demonstraram interesse em saber mais informações.





Torne-se formador de cursos à distância!

(e-learning / b-learning)

Numa época em que a crise é generalizada as empresas apostam na formação à distância e procuram profissionais devidamente qualificados.

Acompanhe as novas tendências da formação apostando numa especialização enquanto e-tutor (e-formador).

Curso E-Tutor: Especialização Pedagógica em E-learning





| Duração: 60 Horas | Conteúdos Programáticos | Certificação |
|--|---|---|
| Modalidade: <i>E-learning</i> Ritmo de Aprendizagem: Individual Sessões Síncronas e Assíncronas Acompanhamento Permanente - Tutoria Ativa - <i>Virtual Learning Center da B-Training, Consulting</i> | I - Apresentação II - <i>E-learning</i> e Multimédia III - Plataformas <i>E-learning</i> IV - E-Conteúdos V - Perfil do E-Tutor VI - Relação Pedagógica e Dinâmica de Grupos Online VII - Métodos e Técnicas Pedagógicas VIII - Avaliação em <i>E-learning</i> IX - Projeto | Emissão de Certificado de Formação Profissional Entidade Acreditada pela DGERT Cursos Homologados pelo IEFP Para mais informações clique aqui. |



Mais informações?
 A B-Training, Consulting
 liga-lhe

No desenvolvimento da atividade de publicitação do curso as principais dificuldades estiveram relacionadas com a definição de uma imagem para o curso que pudesse ser representada numa newsletter de modo que esta se destacasse de todas as outras enviadas até ao momento. Deste modo, o autor optou por um *layout* preto, jogando com o contraste de cores, o que permitiu desde logo dar destaque à *newsletter* uma vez que não é usual a utilização das cores selecionadas. A seleção da informação a enviar foi outra das dificuldades uma vez que era essencial indicar as mais-valias do curso e ao mesmo tempo as temáticas a dinamizar sem ser demasiado exaustivo devido ao objetivo comercial da *newsletter*. Por fim, e de modo a facilitar a comunicação entre os interessados e a *B-Training, Consulting*, foi disponibilizado um botão intitulado de “Mais Informações? A *B-Training, Consulting* liga-lhe!” que permitiu a solicitação de um contacto por parte da equipa comercial, tendo este sido clicado imediatamente cerca 56 vezes.

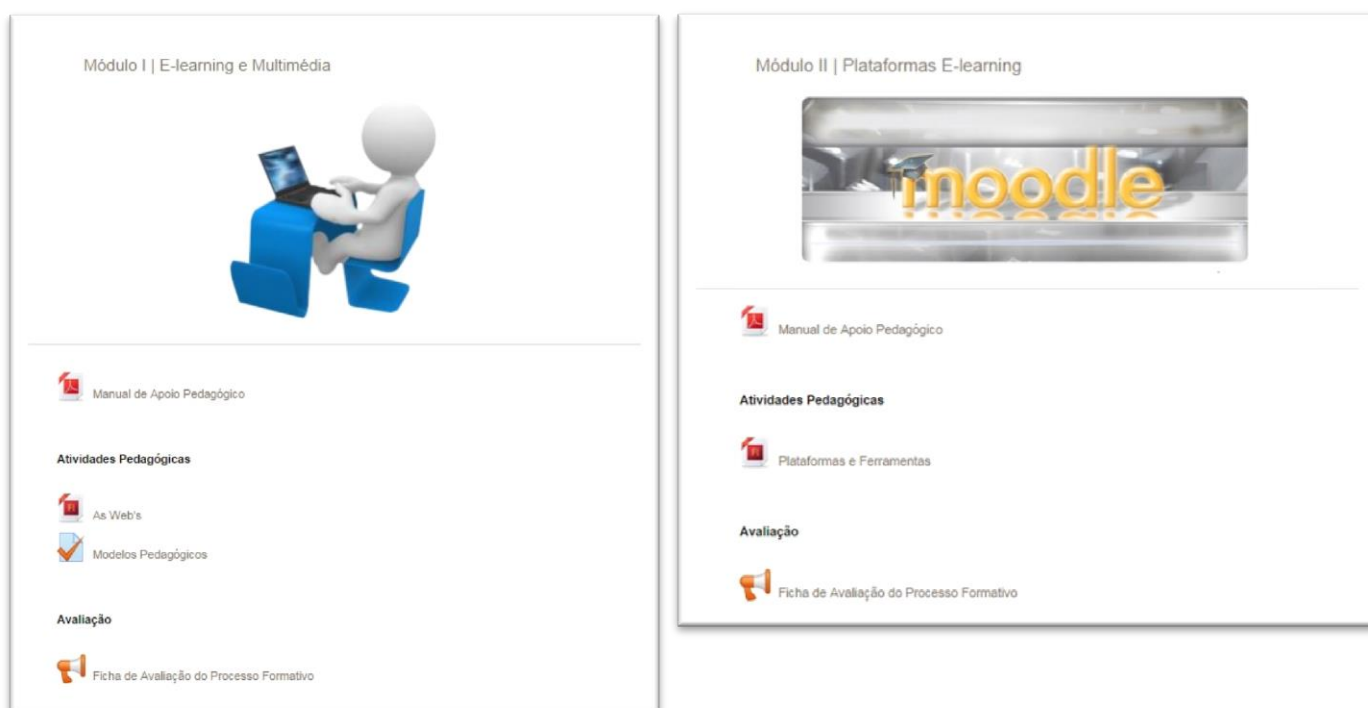
Embora a vertente de *Marketing* seja uma das funções do autor do projeto na *B-Training, Consulting*, a conceção desta *newsletter* em específico foi um grande desafio pelo facto de se tratar de um novo produto, tendo sido necessário definir toda uma estratégia de divulgação e imagem do curso.

Atividade V - DESENVOLVIMENTO CURSO PLATAFORMA DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

No decorrer da publicitação do curso, e após aprovação dos manuais e atividades pedagógicas, procedeu-se à configuração e desenvolvimento do curso na plataforma de formação a distância da *B-Training, Consulting*.

Deste modo, num primeiro momento configurou-se a plataforma para mais um curso de formação a distância preparando-o para a possibilidade de decorrerem várias ações em simultâneo, fator essencial uma vez que os formandos não são agrupados forçosamente em grupos para frequentar determinada ação. Uma vez que se trata de um processo formativo flexível, as ações poderão ser iniciadas apenas com um

formando garantindo a qualidade das mesmas através dos manuais de apoio pedagógicos, atividades multimédia interativas e também com base numa tutoria ativa, isto é, num apoio constante por parte do tutor. Contudo, foi necessário definir uma estrutura para disponibilizar e apresentar os conteúdos e recursos na plataforma de acordo com uma sequência lógica. Cada módulo é disponibilizado individualmente pelo que contém o respetivo título, uma imagem alusiva ao tema abordado, os conteúdos e uma ficha de avaliação do processo formativo a preencher no final do módulo.



Após a seleção da estrutura e imagens dos diversos módulos procedeu-se à configuração das atividades multimédia interativas, dos testes de conhecimentos, fórum e sala de conversação assim como à disponibilização do programa do curso e regulamento de formação em *e-learning*.



Esta fase decorreu de acordo com o previsto, na medida em que se trata de uma tarefa realizada habitualmente pelo autor do projeto, embora com algumas especificidades relativas à distribuição dos conteúdos e *layout*. Contudo, foi essencial a realização de testes por parte do autor assim como a disponibilização de uma versão demonstrativa para testes por parte da equipa pedagógica da *B-Training, Consulting* que validou o trabalho realizado.

Atividade VI - DINAMIZAÇÃO DO CURSO

A dinamização foi um dos momentos mais motivantes e ao mesmo tempo desafiadores do projeto. De modo a dinamizar o curso foi necessário conceber planos de sessão para os módulos, o que consistiu num planeamento mais pormenorizado de acordo com os objetivos e conteúdos a abordar. Nesta etapa do projeto estiveram implícitas uma série de outras atividades sempre que se iniciava uma ação, nomeadamente gerar login de acesso à plataforma para os formandos, o agendamento de uma sessão síncrona para dar início ao curso, a realização das sessões síncronas para esclarecimento de questões, entre outras. Quanto à dinamização do curso foi

interessante analisar as questões colocadas, assim como as reflexões acerca dos conteúdos, e dificuldades sentidas pelos formandos que permitiram melhorar as ações seguintes. O *feedback* foi transmitido tanto através do fórum, quando os formandos sentiam essa necessidade, como nas fichas de avaliação do processo formativo analisadas pela coordenação pedagógica. Esse *feedback* permitiu uma definição mais concreta das informações e conteúdos a disponibilizar aos formandos, melhorando a dinâmica e logística de todo o processo formativo.

A definição de uma estratégia de comunicação para com os formandos foi fulcral uma vez que o público-alvo era essencialmente formadores, isto é, profissionais da área da formação com alguma experiência. Deste modo, estávamos perante sujeitos que tinham conhecimentos básicos sobre os temas, na medida em que os dominavam a nível presencial, mas que tinham que compreender a sua lógica na formação a distância. De salientar que nas primeiras ações houve a preocupação de controlar os tempos de realização das atividades e leituras dos manuais para definição da média de tempo necessária e ajustamento dos cronogramas nos módulos e ações seguintes. As ações terminaram com o encerramento do curso através de um tópico no fórum e uma sessão síncrona onde se concretizaram os últimos procedimentos tanto a nível pedagógico como administrativo.

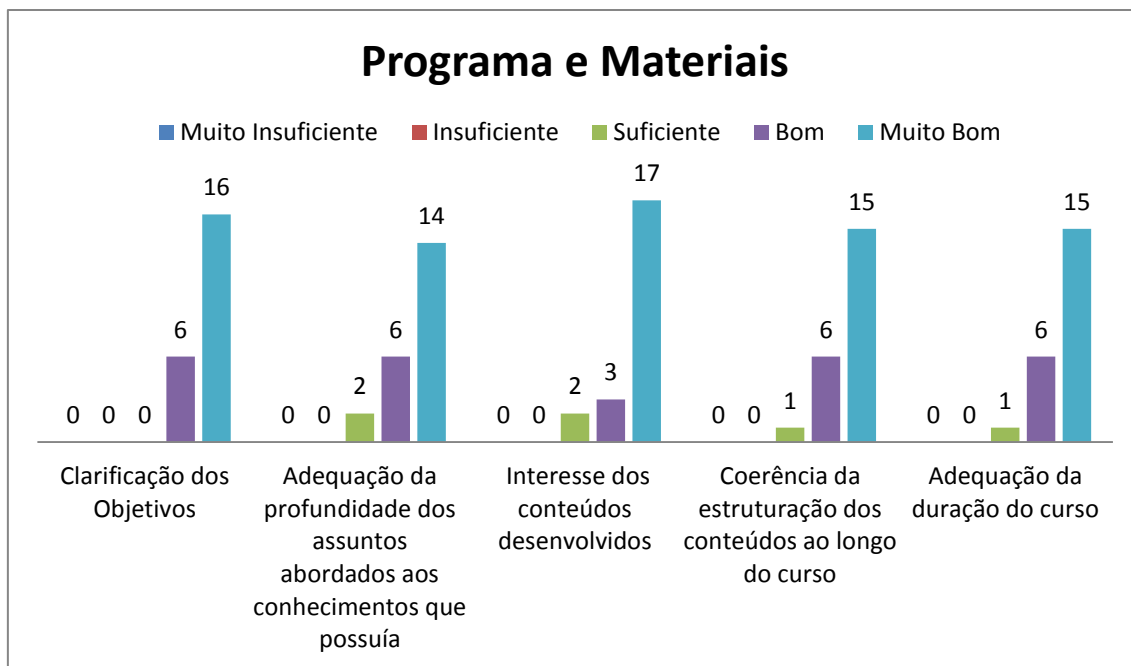
De destacar um último aspeto relacionado com a e-tutoria, realizada por parte do autor do projeto, que foi sempre ativa na medida em que o e-tutor se dirige aos e-formandos estando bastante presente ao longo do processo formativo. Os e-formandos consideraram fundamental este apoio principalmente nas ações em que apenas existia um formando inscrito. Constatou-se que a tutoria ativa é bastante exigente para os e-tutores na medida em que é necessário um acompanhamento permanente dos e-formandos, inclusive nos finais de semana, e acarreta uma grande responsabilidade uma vez que a aprendizagem do formando pode ficar comprometida com base nas atitudes e compromisso do próprio e-tutor.

3.4 – Avaliação do Projeto

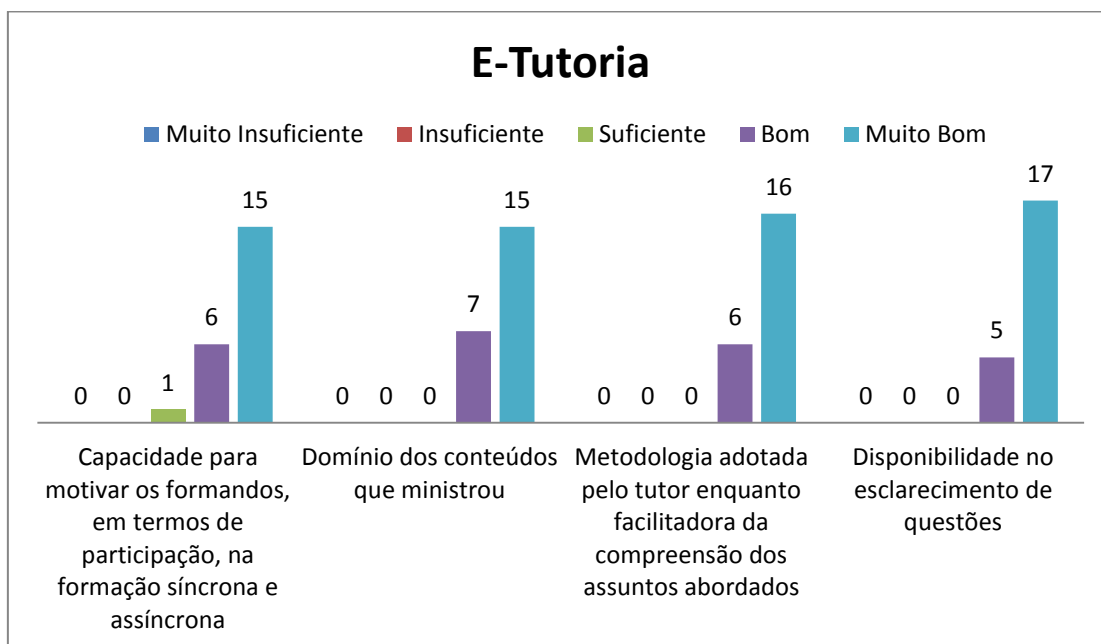
No presente projeto procedeu-se à elaboração de um plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho, nomeadamente através do estabelecimento de critérios de avaliação do projeto de modo a verificar o atingir dos objetivos propostos, uma vez que estes são “‘as medidas específicas’ (explícitas) e objetivamente verificáveis” (Ander e Aguilar, 1994). Esta avaliação baseou-se na concretização do programa de formação, que se anexa ao presente relatório (anexo 1 – a versão apresentada encontra-se alterada de acordo com uma vertente mais comercial exigida pela *B-Training, Consulting*).

Contudo, e devido às alterações no projeto - a aprovação do mesmo por parte da Direção da *B-Training, Consulting* – foi possível proceder à respetiva implementação. Deste modo, considerou-se pertinente disponibilizar alguns dados presentes nos relatórios de análise dos questionários de Avaliação do Processo Formativo das ações que terminaram até ao momento, incluindo os testemunhos dos formandos que os disponibilizaram. Os questionários de Avaliação do Processo Formativo foram aplicados aos 58 formandos que concluíram 20 ações do curso dinamizadas até ao momento. Destas, 17 foram dinamizadas de acordo com o programa de curso desenvolvido no âmbito do presente projeto, isto é, totalmente a distância (*online*) para um total de 22 formandos. Relativamente às três restantes ações, duas foram dinamizadas presencialmente para 22 formandos e uma na modalidade *b-learning* (presencial e a distância) para 14 formandos, tendo sido adaptadas as metodologias e as atividades às respetivas modalidades a pedido dos clientes (formação intraempresas). Fora da análise ficou uma ação que ainda se encontra a decorrer na modalidade *e-learning* por interrupção temporária, por parte da e-formanda, por motivos profissionais.

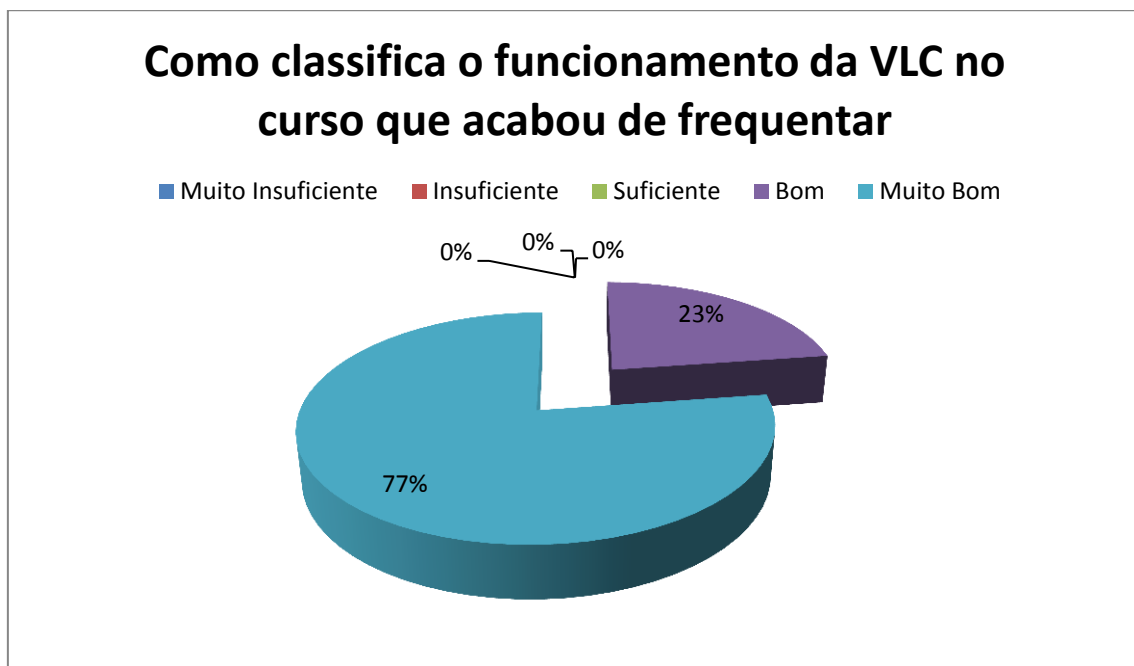
A título representativo apresentam-se abaixo alguns dos gráficos obtidos do relatório interno da *B-Training, Consulting* relativamente à Avaliação do Processo Formativo das ações que decorreram na modalidade *e-learning*.



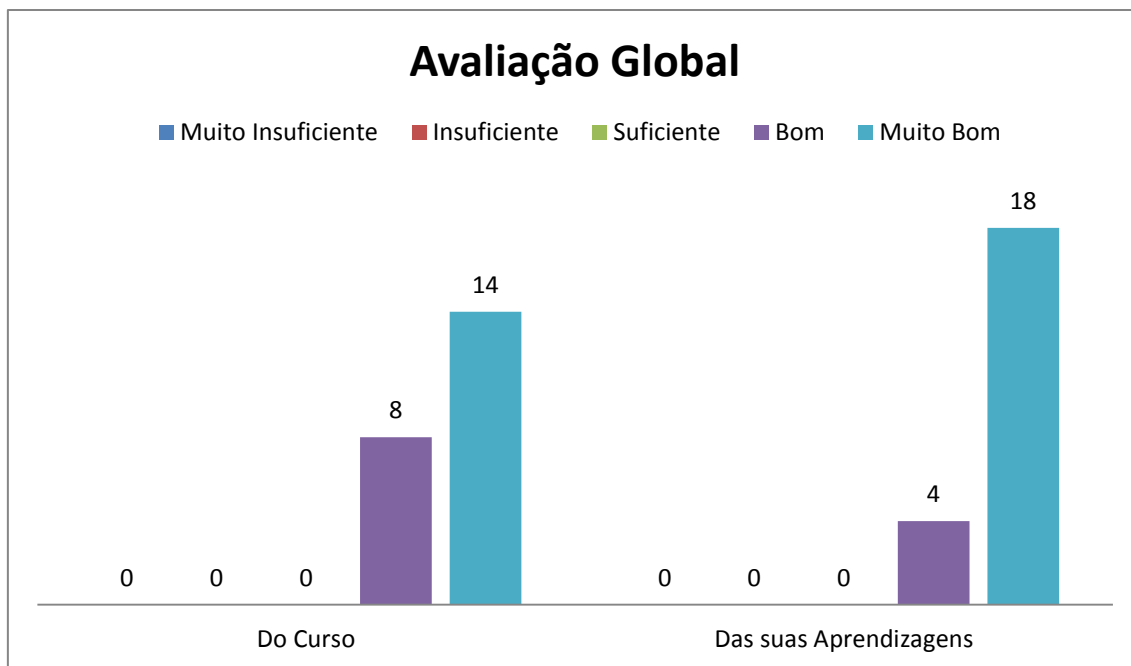
A nível do Programa e Materiais, relativamente aos vários parâmetros de avaliação, a maioria dos formandos avaliaram entre o Muito Bom e o Bom, tendo apenas dois formandos avaliado a “adequação da profundidade dos assuntos abordados aos conhecimentos que possuía” e o “interesse dos conteúdos desenvolvidos” como suficiente. Um dos formandos avaliou a “coerência da estruturação dos conteúdos ao longo do curso” e a “adequação da duração do curso” igualmente como suficiente.



Quanto à e-tutoria, e na sequência do gráfico anterior, a globalidade dos formandos considera o “domínio dos conteúdos” por parte do e-tutor, assim como a “metodologia adotada pelo tutor enquanto facilitadora da compreensão dos assuntos abordados” e a “disponibilidade no esclarecimento de questões” entre o Muito Bom e o Bom. Apenas a nível da “capacidade para motivar os formandos, em termos de participação na formação síncrona e assíncrona” um dos formandos considerou ser suficiente.



Relativamente à Plataforma VLC da *B-Training, Consulting*, os formandos classificaram o seu funcionamento entre o Muito Bom (77%) e o Bom (23%), o que demonstra que a mesma é *user friendly* e possui uma grande capacidade de resposta.



Em termos de avaliação global dos 22 formandos que responderam ao questionário, 14 classificam o curso como Muito Bom e 8 como Bom, enquanto ao nível das aprendizagens 18 consideram terem sido Muito Boas e apenas 4 classificam enquanto Boas. Os resultados demonstram um resultado bastante positivo acerca do curso, tanto a nível do planeamento como da sua dinamização.

Relativamente aos testemunhos autorizados que se encontram acessíveis no *site* da *B-Training, Consulting*, a formanda Rita Palmeiro (cit in www.b-training.pt, 2014) afirma que “o Curso de ‘E-Tutor: especialização pedagógica em *e-learning*’ foi para mim muito importante, pois adquiri muitos conhecimentos que hoje considero indispensáveis nesta matéria”. A formanda Maria Emanuel Almeida afirma que a *B-Training Consulting* no decorrer do curso “procura ir ao encontro das necessidades de cada estudante (...) pois desde o primeiro dia do curso até ao último tive um acompanhamento excelente, que me permitiu começar a preparar-me para realizar o sonho inicial: um dia, poder exercer a função de tutor em EaD” (Ensino a Distância). Um dos fatores a nível de avaliação, que diz respeito à transferência das competências para o posto de trabalho, é assinalado pela formanda Rita Dias que afirma que “ao longo das horas foi crescendo e ganhando novos conhecimentos que valorizo muito para a minha situação profissional atual”.

Por fim, a formanda Ana Cristina Delgado refere que

“Em ambiente *e-learning*, gerir as expectativas, a evolução e motivar cada um dos formandos, é sempre um enorme desafio. Como Formanda do curso E-Tutor, foi uma experiência muito entusiasmante e gratificante. Ao Formador, agradeço por me ter motivado, por me ter definido metas e por me ter proporcionado as “ferramentas” que me permitiram explorar e desenvolver novas competências.

Considero a plataforma de *e-learning* VLC extremamente intuitiva e perfeita para o desenvolvimento da formação. Assim, tenho a plena perceção de que foi um caminho muito útil e que me enriqueceu muito ao nível profissional mas também ao nível pessoal. Tudo isto, inevitavelmente, se vai repercutir nos projetos que pretendo implementar.

Parabéns à *B-Training Consulting* e a toda a sua equipa.
Obrigada por fazerem parte do meu percurso profissional.”

A conceção e desenvolvimento de um programa de curso numa área pouco explorada levantou diversas dificuldades que emergiram no decorrer do trabalho, desde a identificação das necessidades concretas do público-alvo, à definição de conteúdos pouco explorados em Portugal e até mesmo a conceção de atividades pedagógicas multimédia em ferramentas de autor com acesso limitado. Obter informações nem sempre foi um processo fácil no decorrer do projeto uma vez que entidades como a DGERT e o IEFP remetem os pedidos de esclarecimento para a informação presente nos respetivos *sites* que não se encontram devidamente acessíveis em termos de histórico para consulta. A inexistência de estudos recentes nas temáticas da Formação a Distância e necessidades dos formadores em Portugal exigiu a adoção de metodologias de diagnóstico específicas para o projeto. Contudo, as diversas fases de implementação proporcionaram momentos de aprendizagem pessoal e profissional muito importantes e o projeto tornou-se um desafio com o atingir das diversas etapas e os desafios

que iam sendo colocados e que conduziram à implementação do projeto. A realização do diagnóstico foi essencial para a definição das restantes fases, fundamentando todo o projeto e consequentemente as atividades realizadas.

Quanto às aprendizagens destaque para uma nova área de formação dinamizada pelo autor, o desenvolvimento de competências a nível de planeamento e gestão de projetos assim como a conceção de conteúdos multimédia. Todos os aspetos mencionados no relatório foram fundamentais no processo de autoconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais do autor.

Conclusão

O projeto “E-Tutor: Especialização Pedagógica em *E-learning*” concebido e implementado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos, resultou da “expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas também da expressão de uma necessidade e de uma situação a que se pretende responder” (Guerra, 2002, p.126).

O contacto, durante a licenciatura e após a sua conclusão, com a realidade da formação profissional de adultos, mais precisamente na vertente a distância, permitiu-me obter conhecimentos e estar informado sobre este domínio de atuação. A conceção e implementação do projeto possibilitaram-me uma reflexão intencional e consistente acerca das competências-base necessárias nesta área, o que é muito importante no âmbito das minhas práticas e funções profissionais.

A conceção e desenvolvimento do projeto proporcionaram-me também uma visão mais alargada da metodologia de trabalho de projeto, mais concretamente das dimensões que Guerra (2002) menciona como fundamentais. Apesar do projeto ter incidido, numa fase inicial, mais sobre o Planeamento é necessário ter em conta que na gestão do mesmo importou considerar outras dimensões como a Organização, o Acompanhamento e Avaliação, a Gestão Financeira, a Comunicação, a Animação e Formação, a Negociação e Motivação, a Logística, e ainda a Documentação, Observatório e Pesquisa. Deste modo, é possível indicar que houve uma “imersão direta em situações de prática real, do confronto e resolução de problemas concretos, e da interação com outros participantes, competências, símbolos e ideias que integram o contexto profissional” (Vieira, Caires & Coimbra, 2011, p. 30). No decorrer do processo tomei consciência de que é necessário aprofundar continuamente os conhecimentos acerca destas temáticas, de modo a responder da melhor forma aos desafios que vão surgindo neste campo.

Neste momento é possível afirmar que o projeto permitiu-me evoluir a nível profissional sendo atualmente coordenador técnico dos cursos nas modalidades *e-learning* e *b-learning* da *B-Training, Consulting*, assim como e-tutor em diversos cursos, complementando a componente presencial de formação que já ministrava. No desempenho destas funções tornou-se cada vez mais óbvio que a finalidade da

Educação e Formação consiste efetivamente em “aprender a viver e a gerir as mudanças” como afirma Josso (cit. Azevedo, 2005, p.50). Deste modo, cabe às entidades formadoras como a *B-Training, Consulting* o papel de colocar à disposição dos indivíduos os meios necessários para o seu desenvolvimento enquanto pessoas e profissionais, tendo as modalidades de formação a distância colaborado neste sentido.

O enquadramento teórico, através das leituras, e a implementação do projeto permitiram refletir acerca da figura do “formador de adultos” que Canário (2008), citando Marcel Lesne (1978) afirma não serem “mais que agentes reconhecidos socialmente, instituídos a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação”. Contudo, colocam-se questões relativas à profissionalização enquanto critério indispensável ao exercício desta função, como o próprio refere, pelo facto de cada vez mais serem atribuídas outras ‘subfunções’ a estes profissionais, como a formação a distância, por exemplo. Todavia, “as mudanças na sociedade atual implicam um conhecimento múltiplo, uma aprendizagem ao longo da vida e uma autonomia na forma como se aprende” (Simão, 2007), pelo que a formação a distância é cada vez mais uma realidade no sector empresarial. Não se limitando apenas à formação interempresas, a formação a distância para ser devidamente dinamizada necessita de profissionais de formação com competências adequadas para o desenvolvimento destas novas áreas de trabalho.

Este trabalho de projeto abriu-me um vasto leque de oportunidades, tendo possibilitado uma aprendizagem progressiva no decorrer do planeamento e implementação do mesmo. A oportunidade de contactar com formadores com uma vasta experiência a nível da formação presencial e a distância impulsionou fortemente o projeto de modo a chegar ao produto final apresentado. Todo o investimento no projeto foi bastante positivo e culminou na possibilidade de implementação e avaliação do mesmo, embora inicialmente não fosse expectável chegar à parte da implementação. Contudo, todos os elementos que compõem o departamento de formação da *B-Training, Consulting* são bastante recetivos a novas ideias e desafios, o que permitiu e impulsionou fortemente a implementação do projeto.

Todas as dificuldades sentidas fortaleceram competências e possibilitaram a definição de estratégias de resistência à pressão, frustração, entre outros, que estão inerentes a um projeto deste tipo. Neste sentido, o *feedback* dos formandos que,

entretanto, frequentaram o curso permitiu repensar alguns dos conteúdos e respetivas atividades. Deste modo, pretende-se ir ao encontro da satisfação dos formandos, e superar as suas expectativas, acompanhando as tendências da formação, sem colocar de parte o rigor que é essencial num processo formativo. O curso tem tido uma forte procura, pelo facto de se tratar de uma das poucas ofertas neste domínio e pela crescente procura de profissionais com tais qualificações. Tendo em conta que a sociedade passa permanentemente por mudanças e que é necessário que as organizações as consigam acompanhar, a formação dos seus recursos humanos é um meio facilitador desse processo, motivo pelo qual o curso tem sido bastante valorizado.

Bibliografia

Afonso, H. e Gonzalez, A. (1994). Formação profissional: pontes para a educação permanente. In: Educação de adultos em Portugal: situações e perspectivas – actas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Aguilar, M. J.; Ander-Egg, E. (1994). Avaliação de serviços e programas sociais. Petrópolis: Vozes.

Alves, N. (1999). Modos de Aprendizagem e Evolução Profissional em Portugal. In H. Lopes (coord). As modalidades de empresa aprende e empresa qualificante. Lisboa: IEFP.

Alves, P.; Pires, J. A.; Amaral, L. (2005) - Domus mobile: plataforma de suporte ao mobile-learning. In IADIS Ibero-Americana WWW/Internet. Lisboa. p.417-421

Azevedo, J. (1999). Voos de borboleta: escola, trabalho e profissão. Porto: Edições ASA.

Azevedo, A. (2005). Marie-Christine Josso e a formação de adultos. In: Revista Formar. Nº51 (Abril-Junho), pp. 58-62.

Barbosa, M. C. S.; HORN, M. G. S.(2008) Projectos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.

Beleza, V. e Pimentel, D. (1996). Os impactes da formação profissional nas identidades profissionais: o caso de uma empresa pública de serviços. In: Revista Sociologia – problemas e práticas, nº20, pp.227-244.

Camara, P. et al. (1994). Humanator – recursos humanos e sucesso empresarial. 1ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Canário, R. (1997). Nota de Apresentação. In: Rui Canário (Org.). Formação e Situações de Trabalho. Porto: Porto Editora, pp. 7-12.
- Canário, R. (2001). A aprendizagem ao longo da vida – análise crítica de um conceito e de uma política. Universidade de Lisboa.
- Canário, R. (2008). Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática. Lisboa: Educa e Autor.
- Canário, R. (2004). “Formação Profissional: problemas e perspectivas de futuro”. In Lima, L.C. (Org.). Educação de Adultos. Fórum III. Braga: Universidade do Minho, 111-125.
- Canário, R. e Cabrito, B. (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Ed. Educa.
- Cardim, L. (1993). A Formação Profissional nas Organizações. Lisboa: IEFP.
- Cardim, J. (1996). Formação Profissional: do conteúdo aos aspectos críticos do seu desenvolvimento. In: Revista Inovação – Educação e Formação ao Longo da Vida (Vol.9, nº3). Lisboa: IIE.
- CARDIM, J. C. (2009) Gestão da Formação nas Organizações – A Formação na Prática e na Estratégia das Organizações. Lisboa: LIDEL.
- Carré, Ph. (1992). Évolution du travail et autoformation, l’autoformation dans la formation professionnelle. Paris: Documentation Française.
- Cavaco, C. (2001). Processo de formação de adultos não escolarizados – a educação informal e a formação experiencial. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Clarck, R. (2009). Aprendizagem Multimédia em Cursos de E-learning. In: Miranda, G.L. (2009) Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Collison, G., Elabaum, G., Haavind, S., & Tinher, R. (2000). Facilitating online learning – effective strategies for moderators. Madison: Atwood Publishing
- Colom, A. (1996). Estrategias de formación en la empresa. Madrid: Narcea.
- Correia, J. (1997). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: Canário, R., Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora.
- Duggleby, J. (2002). Como Ser um Tutor Online. Lisboa: Monitor

Estêvão, C., Gomes, C., Torres, L., Silva, P. (2006). Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas. Relato de uma Investigação. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, J. (2001). Globalização: labirinto das competências. In: Revista do Instituto Nacional de Formação Turística – cadernos temáticos (nº1) Lisboa: Instituto Nacional de Formação Turística.

Figueiredo, A. (2009). Estratégias e Modelos para a Educação Online. In: Miranda, G.L. (2009) Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Gomes, M. (2009). Contextos e Práticas de Avaliação em Educação Online. In: Miranda, G.L. (2009) Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Gouveia, J. (coord.), (2007), Formação e PME – um olhar, uma antevisão, Braga, Expoente.

Guerra, I. (2002). Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção: O Planeamento em Ciências Sociais. Estoril: Príncípia.

IQF (2004). Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos. Lisboa: IQF.

Lagarto, J.; Andrade, A. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em E-learning. In: Miranda, G.L. (2009) Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas. Porto: Edições Afrontamento.

Lesne, M. (s/d). La formation des formateurs d'adultes. S/l: s/e., pp. 229-278.

Lopes, M. (1995). Estratégias de Qualificação e Metodologias de Avaliação. Oeiras: Celta Editora.

Macedo, E. et al. (2001). Revisitando Paulo Freire – sentidos na educação. Colecção Perspetivas actuais – educação. Porto: Edições Asa.

Miranda, G. L. (2009). Ensino online e aprendizagem multimédia. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). O Método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Pp. 107-130.

O'reilly, T. (2005). What is the Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Acedido a 13 de Maio de 2014 em <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

Ramos, S. (2008). Introdução à Metodologia do Trabalho de Projecto. livre.fornece.info/modules/download_gallery/dlc.php?file=66.pdf. (Acedido em 15 de Março de 2014)

Rodrigues, E. (2004). O papel do e-formador (formador a distância). Braga: Universidade do Minho.

Roths, L. (2004). A formação de educadores de adultos em Portugal: trajectos e tendências. In: Lima, L. (Org.). Educação de Adultos – Fórum III. Braga: Unidades de Educação de Adultos.

Roux, S. (1996). La mesure d'impact est-elle possible? – apports d'une expérience portugaise.

Salgado, C. (1990). Avaliação da formação – objectivos e métodos de um modelo aplicado. S/l: s/ed.

Salgado, C. (1997). Avaliação da formação – interface escola/empresa. Lisboa: Texto Editora.

Salmon, Gilly (2000). E-Moderating: the key to teaching and learning online. London: Kogan Page

Silva, A. e Roths, L. (1998). A evolução do sistema educativo e o PRODEP – estudos temáticos. Vol. III; Lisboa: DAPP (ME).

Veiga Simão, A. M (2007). Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: Que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). Profissionalismo docente em transição. As identidades dos professores em tempos de mudança (pp.93-103) Braga: CIEd.

Tavares, C. (1996). O impacto da formação profissional na mobilidade sócio-profissional dos indivíduos. Universidade Nova de Lisboa.

Tomás, M. (2001). Terminologia de Formação Profissional. Alguns Conceitos de Base III. Lisboa: DGERT.

Vasconcelos, F. (1993). As necessidades de formação na empresa. Nº 8. Lisboa : IEFP.

Páginas Web

B-Training, Consulting (2014). Web site. Acedido 12 de Fevereiro, 2014, em www.b-training.pt

Gouveia J. et al (2005). Manual de Avaliação da Formação. Acedido a 23 de Abril, 2014, <http://crc.aeportugal.pt>>

Instituto de Emprego e Formação Profissional (2014). Web site. Acedido a 10 de Janeiro, 2014, em www.iefp.pt.

Vieira, D. A.; Caires, S.; Coimbra, J. L. (Jan-Jun 2011). Do Ensino Superior para o Trabalho: Contributo dos Estágios para a Inserção Profissional”. *In Revista Brasileira de Orientação Pessoal*, 12, Nº.1, pp. 29-36. Web site. Acedido a 15 de Janeiro, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15351>