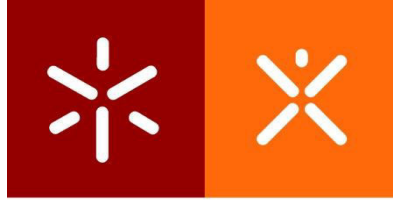




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

**Do diagnóstico de necessidades de
formação à conceção de uma proposta
de plano de formação**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

Do diagnóstico de necessidades de formação
à conceção de uma proposta de plano de
formação

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho e
Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Emília Vilarinho Rodrigues
Barros Zão

Outubro de 2016

Agradecimentos

Para chegar até aqui o caminho foi árduo e difícil, cheio de percursos por vezes sinuosos, outras vezes mais retos. Durante esta caminhada, foram muitos aqueles que me ajudaram a superar as dificuldades inerentes à realização de um trabalho como este.

Assim, devo um agradecimento muito especial:

A todas as pessoas que me ajudaram a concretizar e a tornar uma realidade este trabalho.

À minha orientadora, Prof. Doutora Emília Vilarinho, por toda a orientação prestada, pelos conselhos e incentivos.

À Dra. Teresa Cerqueira, minha acompanhante de estágio, por me ter recebido de uma forma extremamente positiva, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio dado ao longo do estágio.

Ao Professor Manuel Vitorino, Diretor do Mega-Agrupamento de Escolas, pela receptividade demonstrada e por ter colaborado na divulgação dos inquéritos por questionário junto dos professores.

À minha Família: ao meu Filho, a quem peço desculpa pelas horas em que o privei da minha companhia e da minha atenção, e em todos os momentos em que não estive à altura.

Aos meus Pais, por tratarem do meu Tiago durante as minhas ausências, por estarem sempre presentes nos momentos mais difíceis; ao meu Marido, pelo apoio e incentivo dados.

Aos colegas de curso com quem privei mais de perto.

Um obrigada à Vida, aos momentos difíceis e aos momentos fáceis, ambos propícios a aprendizagens.

DO DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO À CONCEÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO

Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Universidade do Minho

2016

Resumo

Falar de Educação e de Formação implica falar de pessoas e das relações que estas estabelecem entre si. A Escola é o cenário por excelência onde decorrem as aprendizagens formais e com ela concorrem outras instituições, também elas favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens não formais. É o caso dos centros de estudo, tema que nos últimos anos tem vindo a ser investigado por muitos autores que se referem ao mesmo como o “fenómeno das explicações” (Costa, Neto-Mendes, Ventura e Azevedo, 2007; Afonso, 2008). Estes centros de estudo são procurados por muitos Pais que perante o insucesso escolar dos filhos e porque não têm conhecimentos suficientes para os ajudarem, encontram nestes espaços um acompanhamento mais personalizado e que os Professores têm dificuldade em assegurar. Perante a complexidade da questão, é necessário encontrar estratégias que permitam dotar Pais e Professores de competências necessárias ao exercício das suas funções.

O presente estudo foi realizado no Centro de Estudo Be Smart and Grow, frequentado por 60 crianças e jovens provenientes de diversas escolas do concelho de Viana do Castelo, e teve como objetivo primordial apresentar uma proposta de um plano de formação concebido para o público-alvo definido: por um lado, os Pais dos 60 utentes do centro de estudos e, por outro lado, os 289 Professores do Agrupamento de Escolas frequentado pela maioria dos utentes. Optou-se por uma metodologia que combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, tendo sido a estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso. Tendo como ponto de partida os objetivos gerais, procurou-se compreender o posicionamento dos Pais e Professores face à Formação, bem como a perceção que estes têm relativamente às suas necessidades de formação. Para tal, foram aplicados inquéritos por questionário a 60 Pais (respondidos na totalidade) e a 289 Professores, sendo que neste grupo a amostra considerada foi de N = 62 sujeitos (22%). De entre os resultados obtidos, destacamos o facto de haver uma tendência convergente entre ambos os grupos inquiridos no sentido de considerarem a formação importante para a melhoria do desempenho pessoal e profissional. Foi possível também delimitar áreas e temas prioritários a partir das respostas dadas e, a partir delas, apresentar uma proposta de plano de formação para o público-alvo.

Palavras-chave: Educação Não-Formal; Necessidades de formação; Formação; Plano de Formação, Centro de Estudos

DO DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO À CONCEÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO

Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

Professional Practice Report

Master in Education - Training, Work and Human Resources

Universidade do Minho

2016

Abstract

Talking of Education and Training implies talking of people and the relationships they establish between each other. The School is a scenario by excellence where formal learning occurs and with it, other instances and spaces compete and therefore are favorable to the non-formal learning development. The study centers case is a theme that has been studied by many authors that refer to it as the “phenomenon of private tutoring” (Costa, Neto-Mendes, Ventura e Azevedo, 2007; Afonso, 2008). Upon children scholar underachievement, these study centers are sought by many parents because they don't have sufficient knowledge to help them, so they find a more personalized assistance in the study centers that the Teachers have difficulty assuring. Given the question complexity, it is necessary to find strategies that provide Parents and Teachers the needed competences for the exercise of their functions.

This study was carried out in the Be Smart and Grow Study Center, where 60 children and teenagers attend from multiple schools in the city of Viana do Castelo, and the primary objective was to present a training plan designed to the defined target audience: the parents of the 60 study center students and, on the other hand, 289 Teachers from the Group of Schools frequented by the majority of the students from the study center. It was decided to use a methodology that combined qualitative and quantitative approaches, having been the research strategy supported in the study case. Having the general objectives as the starting point, it was sought to understand the position of Parents and Teachers face to Training, as well as the perception that they have relatively to their training needs. To do that, surveys by questionnaire were conducted to 60 Parents (answered in its entirety) and to 289 Teachers, being that the considered sample in this group was N=62 subjects (22%). From the obtained results, we highlight the fact that there is convergence tendency between both groups of respondents in the sense of considering training important to the improvement of personal and professional development. Also, it was possible to define areas and priority themes from given answers and, from them, present a training plan proposal to the target audience.

Keywords: Non-Formal Education; Training Needs; Training; Training Plan, Study Center

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	v
Índice.....	vii
Siglas e Abreviaturas	viii
Índice de Tabelas.....	ix
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos.....	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO.....	5
CAPÍTULO II	13
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO III	49
1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	49
CAPÍTULO IV	55
1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO	55
2. PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO	76
CAPÍTULO V	83
1. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.....	83
CAPÍTULO VI	85
1. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS E APÊNDICES	92

Siglas e Abreviaturas

ACT – Autoridade para as Condições do Trabalho
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
AEF – Área de Educação e Formação
ANQEP – Agência Nacional para as Qualificações e o Ensino Superior
ATL – Atividades de Tempos Livres
ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
BSAG – Be Smart and Grow
CATL - Centros de Atividades de Tempos Livres
CCPFC - Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua
CFAE – Centros de Formação das Associações de Escolas
CFC – Centro de Formação Contínua
CNAEF - Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
DGE – Direção-Geral da Educação
DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho
DNF – Diagnóstico de Necessidades de Formação
DSQA - Direção de Serviços de Qualidade e Acreditação
EE – Encarregados de Educação
ETI – Escola a Tempo Inteiro
FM – Formação Modular
FOF – Forma de Organização da Formação
FTRH – Formação, Trabalho e Recursos Humanos
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LNF – Levantamento de Necessidades de Formação
MF – Modalidade de Formação
MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME)
MQAF – Manual de Qualidade da Atividade Formativa
PD – Pessoal Docente
PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
QNQ – Quadro Nacional de Qualificações
RF – Referenciais de Formação
RJFP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

Índice de Tabelas

Tabela 1 - N.º Alunos por Agrupamento de proveniência	8
Tabela 2 - N.º alunos distribuídos por ano de escolaridade	9
Tabela 3 – Caraterização dos contextos de Educação e Formação	14
Tabela 4 - Questões que distinguem os três conceitos.....	17
Tabela 5 - Sistematização da evolução do cenário educativo em Portugal.....	27
Tabela 6 – Níveis de necessidades de Formação Parental.....	35
Tabela 7 - Características do especialista e do mediador na Formação Parental.....	36
Tabela 8 - Sistematização das definições de “necessidades”	42
Tabela 9 - Abordagens de quem expressa as necessidades de formação	46
Tabela 10 - Fases de preparação do inquérito por questionário	52
Tabela 11 - Grupos amostrais	55
Tabela 12 - Preferências dos inquiridos – quadro comparativo	66
Tabela 13 - Necessidades mais valorizadas pelos docentes	67
Tabela 14 - Necessidades mais valorizadas pelos EE	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura organizacional da empresa	6
Figura 2 - Os Modos e as Caraterísticas da Educação	16
Figura 3 - Conceito de “Cidade Educadora”	19
Figura 4 - Dimensões formativas.....	25
Figura 5 - Modelos de formação contínua	25
Figura 6 - Conceito de "Necessidade"	40
Figura 7 - Confluência da necessidade e do desejo	41
Figura 8 - Abordagens conceptuais envolvidas no processo	43
Figura 9 - Planificação da ação de formação.....	76

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Idade dos inquiridos (docentes)	56
Gráfico 2 - Idade dos inquiridos (encarregados de educação).....	57
Gráfico 3 - Escola onde leciona	58
Gráfico 4 - Grupos ocupacionais (encarregados de educação).....	60
Gráfico 5 - Vínculo contratual (encarregados de educação).....	60
Gráfico 6 – Motivos para fazer formação (docentes)	62
Gráfico 7 - Motivos para não fazer formação (docentes)	63
Gráfico 8 - Motivos para fazer formação (encarregados de educação).....	65
Gráfico 9 - Frequência/ocorrência das subcategorias	75

INTRODUÇÃO

Em termos globais, a formação diz respeito a um conjunto de atividades devidamente planejadas e estruturadas que têm por objetivo a aquisição de conhecimentos, capacidades, aptidões e competências necessários ao desempenho de determinadas funções, quer parentais, quer profissionais.

A Sociedade está em constante evolução e exige, aos seus cidadãos, uma adaptação constante a novas vivências e a novos recursos. As Famílias enfrentam múltiplos desafios no que diz respeito a educação dos seus filhos e sofrem alterações decorrentes de diferentes espaços e tempos. Os Pais têm um papel a desempenhar e são os primeiros responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem dos seus filhos. No decorrer deste processo, surgem dúvidas e constrangimentos que levam os Pais a experienciar sentimentos de impreparação. A Formação de Pais assume-se como uma excelente estratégia para dotá-los de conhecimentos práticos e de competências parentais que promovam um acompanhamento de qualidade dos seus filhos. Através de um processo de coaprendizagem e de corresponsabilização, os Pais deverão ser capazes de refletir sobre as suas dúvidas e de propor soluções. Mais do que um espaço em que alguém ensina alguma coisa a alguém, a Formação Parental deverá ser um espaço de partilha de dificuldades e de reflexão e não somente um espaço para informar.

As Famílias relacionam-se e interagem com o exterior, onde se deparam com a instituição Escola. É aqui que os seus filhos passam a maior parte do tempo; é aqui que iniciam o seu processo de aprendizagens formais e tomam contato com a figura do Professor. Este, à semelhança dos Pais, também enfrenta múltiplos desafios porque os tempos são outros e a Escola de hoje nada tem a ver com a Escola de há uns anos atrás. O desenvolvimento tecnológico veio revolucionar o ensino e a aprendizagem porque trouxe consigo novos recursos para a Escola. A sala de aula deixou de ter o quadro preto para passar a ter quadros interativos, e os recursos tradicionais como os livros e canetas deram lugar ao computador e aos *tablets*. O Professor não pode ficar alheio a esta realidade, sob pena de estagnar os seus conhecimentos e competências e de não ser capaz de dar resposta às solicitações dos alunos. Deverá antes adotar a postura de mediador entre os alunos e estas novas interfaces tecnológicas, de modo a torná-las suas aliadas no processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, deverá ser capaz de criar parcerias com a Família, para que esta seja também sua aliada. Trazer as Famílias para a Escola e fazer com que os Pais participem ativamente no percurso escolar dos seus educandos é também um grande

desafio que o professor enfrenta. Mas o maior desafio será porventura o de se afirmar como uma referência positiva na vida de um educando, e para isso é necessário que o Professor tenha a consciência de que o seu discurso e as suas práticas influenciam indelevelmente os seus alunos.

O presente trabalho de investigação – que é também um relatório de estágio – tem como título *“Do diagnóstico de necessidades de formação à conceção de uma proposta de plano de formação”*, e versa sobre a problemática da Formação Contínua de Professores bem como da Formação de Pais, e das necessidades formativas manifestadas pelos dois grupos em análise. A auscultação das necessidades formativas deste público-alvo decorreu do próprio contexto no qual se desenvolveu o estágio, isto é, um Centro de Estudo. Ora, os centros de estudos e de explicações têm vindo a merecer, nos últimos anos, a atenção de vários investigadores, dado estarmos na presença de um mercado em verdadeira expansão. Enquanto espaços de educação não-formal, os centros de estudo assumem muitas vezes uma função supletiva em relação à Escola. São frequentados por crianças e jovens que procuram um complemento escolar como forma de sanar determinadas dificuldades de aprendizagem, mas quem determina a sua frequência são os Pais que procuram estes serviços. São eles que, em última instância, decidem e optam por este acompanhamento, ou porque estão conscientes do insucesso escolar dos seus educandos ou porque não conseguem, eles próprios, ajudá-los a superar essas dificuldades. A dificuldade em acompanhar os filhos durante a realização dos chamados “trabalhos de casa” leva-os a tomar consciência das suas próprias fragilidades em termos de competências escolares. Para além destas, deparam-se muitas vezes com fragilidades do tipo educativo e que incidem diretamente no desenvolvimento integral dos seus filhos. São Pais que entendem que participar no processo educativo dos filhos implica um acompanhamento sistemático do dia-a-dia escolar do educando, para além de um diálogo constante entre todos os intervenientes. É no momento em que tomam consciência das suas fragilidades que – Pais e Professores – procuram a ajuda de que necessitam. Esta ajuda chega, muitas vezes, sob a forma de cursos e ações de formação, direcionados para este público-alvo. Existem, atualmente, muitas ofertas formativas para Pais e Professores. As chamadas “Escolas de Pais” surgem um pouco por todo o lado, em contextos comunitários, e permitem a criação de redes de suporte e apoio para as Famílias. Os Professores, por sua vez, podem beneficiar da oferta formativa que muitos centros de formação de escolas agrupadas dispõem ou então podem investir em formação ministrada por outras entidades de âmbito privado, nomeadamente empresas de educação/formação. Um pouco por todo o país vão surgindo cada vez mais centros de estudo que, para além da componente das explicações e da ocupação de

tempos livres, apostam em novas valências intrínsecas ao próprio conceito de “centro de estudo”. É possível verificar a existência de centros de estudo que são igualmente centros de formação, alguns com uma oferta formativa diversificada em termos de temáticas e de público-alvo, outros com uma oferta formativa mais direcionada para um determinado público-alvo.

No que diz respeito à sua estrutura, o presente trabalho está organizado do seguinte modo: primeiramente, procede-se à apresentação da pertinência do tema de estágio reportando-nos igualmente ao contexto em que o estágio se desenvolveu.

De seguida, tem início o Capítulo I onde se procede ao enquadramento contextual do estágio (descrição e caracterização da empresa e dos seus utentes, área de intervenção do estágio, objetivos da intervenção e a questão de investigação que norteou o presente trabalho).

Seguidamente, inicia-se o Capítulo II onde é feito o enquadramento teórico do trabalho. Procurou-se, nesta parte, discutir alguns conceitos como o de Educação e Formação; e os conceitos de Educação Formal, Não-Formal e Informal. Abordou-se igualmente a temática dos centros de estudo e de explicações, espaços de aprendizagens não-formais, no sentido de compreender a realidade dos mesmos e do próprio centro de estudo onde decorreu o estágio. Questionamo-nos igualmente acerca da problemática da relação Escola-Família e da importância que esta assume na promoção do sucesso escolar das crianças. Ao falarmos das relações entre a Escola e a Família, centramo-nos respetivamente nas figuras do Professor e dos Pais, e na relevância que formação contínua de professores e a formação de pais tem na aquisição e no desenvolvimento de competências. Perspetivar a formação em termos de oferta adequada implica realizar diagnósticos de necessidades de formação, por isso, foi igualmente necessário perceber alguns conceitos como o de necessidades e ainda compreender a abrangência terminológica em torno da deteção dessas necessidades (levantamento, diagnóstico, avaliação).

No Capítulo III procede-se ao enquadramento metodológico, onde se apresenta a metodologia de investigação e a definição do paradigma de investigação (neste caso assente num paradigma qualitativo e quantitativo), descreve-se o método (estudo de caso) e a técnica de investigação utilizada (o inquérito por questionário). De seguida, procede-se à apresentação dos dados obtidos e, depois, à discussão crítica dos mesmos. Após a discussão crítica procede-se à apresentação da proposta de plano de formação para Pais e Professores.

No Capítulo IV procede-se à apresentação e discussão do processo de intervenção/investigação, onde são explanados e comentados os dados obtidos. No seguimento da análise aos dados obtidos, apresenta-se uma proposta de plano de formação.

No Capítulo V procede-se à apresentação e descrição das atividades de intervenção realizadas durante o estágio.

No Capítulo VI tecem-se algumas considerações finais relativamente ao impacto do estágio a nível pessoal, a nível institucional e a nível do conhecimento adquirido na área de especialização do mestrado. Por último, apresenta-se uma listagem das referências bibliográficas e dos apêndices/anexos ao estudo.

CAPÍTULO I

1. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

1.1. Descrição da empresa onde decorreu o estágio

O Centro de Estudo Be Smart and Grow (cf. Anexo 01), doravante designado de Centro de Estudo BSAG, é uma empresa privada criada em junho de 2014. Este centro foi fundado pela Dra. Teresa Cerqueira, psicóloga clínica de profissão e também formadora. O facto de exercer durante alguns anos a sua atividade em alguns centros de estudo e de formação, possibilitou à Dra. Teresa Cerqueira um conhecimento profundo da realidade de alguns destes centros de estudo e das dificuldades educativas sentidas pelos alunos, acrescidas muitas vezes de dificuldades do foro psicológico. Consciente desta realidade, usou das suas capacidades empreendedoras e decidiu abrir o seu próprio negócio, algo que já vislumbrava há muito tempo, segundo a mesma.

Na sua origem, a atividade primordial centrava-se nos serviços de apoio pedagógico a alunos de vários níveis e áreas de ensino, para além de disponibilizar também um serviço de psicologia com intervenção em diversas áreas (avaliação psicológica, avaliação de condutores, aconselhamento e acompanhamento psicológico, psicoterapia para crianças, jovens, adultos e idosos, terapia de casal, orientação vocacional e profissional, entre outras). Para além destes serviços, a empresa disponibilizava também serviço de transporte escolar devidamente credenciado.

Alguns meses após a abertura do centro, a empresa deixa de ser uma “sociedade unipessoal” e passa a ser uma “sociedade por quotas”, com a entrada de uma sócia. Houve esta necessidade porque o serviço de transporte escolar começou a ter bastante procura e, nesse sentido, foi preciso investir em mais uma carrinha para o efeito. Após um ano e meio desde a inauguração do centro, houve também a necessidade de mudança de instalações, dado que as primeiras eram já um pouco pequenas para um número tão grande de utentes. Investiu-se, assim, numas instalações com outras comodidades que as primeiras instalações não tinham (facilidade de acesso e de estacionamento para os pais, WC diferenciado, luminosidade natural e uma área interior bastante maior). A mudança de instalações também teve em linha de conta a criação de mais duas valências e, portanto, impunha-se a mudança de espaço. Por um lado, a empresa começou a apostar numa outra área de negócio – os eventos ligados à animação infantil e festas de aniversário para crianças e, por outro lado, havia a questão da criação de uma outra área de

negócio – a Formação, objetivo presente desde o momento da criação da empresa pela Dra. Teresa Cerqueira. Foi este objetivo, aliás, que justificou o estágio na empresa em questão.

Aquando da sua inauguração em julho de 2014, o centro de estudos funcionou essencialmente como centro de ocupação de tempos livres. Estávamos no final das aulas e, portanto, as necessidades dos pais prendiam-se essencialmente com a guarda dos filhos e a ocupação dos tempos livres com atividades de carácter mais lúdico. Em setembro desse ano, o centro de estudo contava já com inúmeras inscrições de pais que pretendiam um acompanhamento dos seus educandos após o término diário das aulas e, na maior parte dos casos, transporte desde a escola até ao centro. Esse acompanhamento passava por auxiliar os alunos na realização dos “trabalhos de casa”, em muitos casos explicações individuais ou em grupo, oferta de um lanche pelo centro de estudos e guarda das crianças mais novas até à chegada dos pais, situação que ainda hoje se mantém. Em abril de 2016, a empresa passou a ter um novo serviço de Terapia da Fala, fruto da procura por parte dos pais. De referir também as parcerias criadas com outras empresas, nomeadamente uma empresa de formação de Viana do Castelo, duas empresas de eventos e animação infantil, uma escola de dança e um centro de fotocópias.

1.1. Estrutura organizacional

Apresenta-se, a seguir, a estrutura organizacional da empresa:

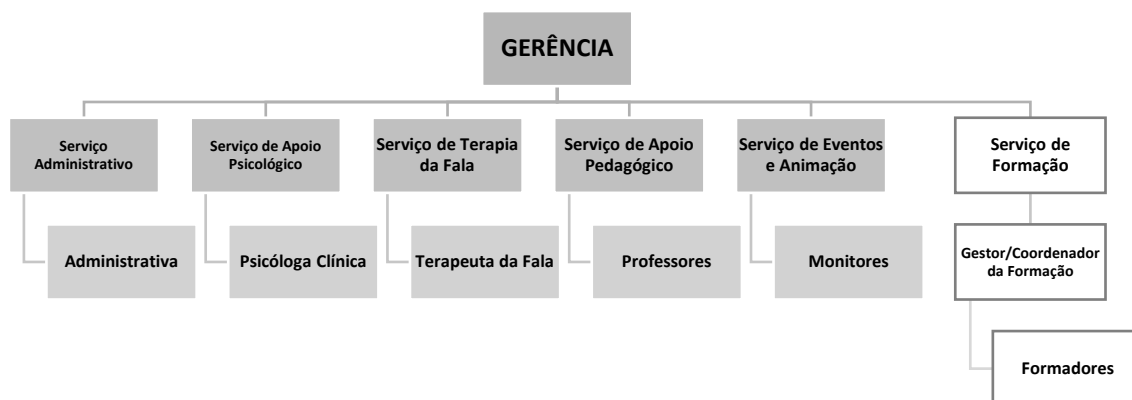


Figura 1 - Estrutura organizacional da empresa

Fonte: elaborado por nós a partir dos dados da observação e da análise documental

O serviço de formação não aparece sombreado na Figura 1 precisamente porque se trata de um serviço ainda em criação e que deverá ser acrescentado à estrutura organizacional assim que estiver devidamente implementado.

1.2. Missão, Visão e Valores da empresa

Apresenta-se, a seguir, a Missão, a Visão e os Valores da empresa, de acordo com informação retirada do sítio on-line da empresa:

Missão

A missão do Centro de Estudo BSAG e de todos os seus colaboradores é:

- Ajudar os seus clientes a construírem percursos educativos e formativos de sucesso, tendo sempre presente a individualidade de cada um;
- Conceber ações de formação “à medida” relevantes para o desenvolvimento individual e profissional dos seus utentes;
- Promover o crescimento, o desenvolvimento e a maturidade dos seus clientes que procuram ajuda de âmbito psicológico.

Visão

Conscientes da competitividade crescente no seio das organizações, o Centro de Estudo pretende afirmar e consolidar a sua presença enquanto entidade promotora de práticas relacionais e formativas de sucesso, mobilizando para isso esforços coletivos e recursos que possam satisfazer as necessidades e expectativas dos seus clientes.

Valores

Os colaboradores do Centro de Estudo BSAG regem-se pelos seguintes valores:

- Respeito pela individualidade de cada cliente;
- Responsabilidade na construção de percursos educativos e formativos coerentes e adequados às necessidades de cada cliente;
- Rigor e transparência no cumprimento dos objetivos educativos e formativos traçados para cada cliente;
- Honestidade e confiança, para que todos os utentes do centro consigam atingir os objetivos a que se propõem;
- Cooperação e sentido ético entre todos os colaboradores;
- Comprometimento com a sociedade envolvente através da responsabilidade social.

1.3. Projetos do centro de estudo

De acordo com a informação retirada do sítio on-line da empresa, o Centro de Estudo BSAG assenta a sua filosofia no crescimento e desenvolvimento sustentado do indivíduo enquanto ator ativo de uma sociedade, desenvolvendo vários projetos para dar resposta a este objetivo:

- “Be Smart and Organised”: assente na Metodologia *Kaisen* (metodologia de organização do trabalho sustentada na melhoria contínua). Permite aos alunos o crescimento de competências organizacionais, quer a nível individual quer coletivo, permitindo um desenvolvimento mais saudável e uma participação ativa na melhoria contínua do(s) espaço(s) que frequentam.
- “Be Smart and Healthy”: o despertar para a correção de erros alimentares frequentes nos nossos dias.
- “Be Smart and Green”: a sustentabilidade do planeta (o melhor futuro a desejar às gerações atuais e vindouras). Os alunos são convidados a aderir a esta filosofia, tendo um espaço preparado e vocacionado para reduzir, reciclar e reutilizar.
- “Be Smart and Safe”: os alunos adquirem conhecimentos e capacidades em matérias de primeiros socorros. É fundamental que nesta etapa da vida seja reconhecido o dever de cidadania implícito a esta matéria. O direito de ser socorrido parte de o dever de saber socorrer (informação retirada do *site* do centro de estudos).

1.4. Caraterização dos utentes

No início do estágio, em outubro de 2015, procedeu-se desde logo à caraterização dos utentes que frequentavam o centro de estudos. Nessa altura, o total de utentes que frequentavam o centro de estudos era de 60 crianças e jovens, oriundas de diversas escolas e freguesias. Dessas 60 crianças e jovens, 34 era do sexo masculino e 26 do sexo feminino. A média de idades das crianças e jovens que frequentavam o centro era de 11 anos, sendo que a idade mínima era de 6 anos e a idade máxima de 17 anos. Relativamente aos serviços frequentados, 60 crianças e jovens usufruíam de serviços de apoio ao estudo. Quanto ao serviço de transporte, havia 36 utentes a usufruir do serviço. Relativamente ao serviço de psicologia, havia 9 utentes que beneficiavam do mesmo, através de consultas semanais/quinzenais com a psicóloga do centro. No que diz respeito a proveniência escolar, os utentes do centro de estudo frequentavam, no momento, escolas agregadas a sete Agrupamentos de Escolas, integrando as áreas de Viana do Castelo e concelhos limítrofes. A maior parte dos utentes do centro de estudo frequentava escolas agregadas ao Agrupamento n.º 1¹. De referir ainda 2 alunos que frequentavam, respetivamente, 2 instituições particulares de ensino. A Tabela 1 apresenta o n.º de alunos por agrupamento de proveniência.

Tabela 1 - N.º Alunos por Agrupamento de proveniência

¹ Designação fictícia.

Agrupamentos de Escolas	N.º alunos
Agrupamento n.º 1	32
Agrupamento n.º 2	14
Agrupamento n.º 3	6
Agrupamento n.º 4	3
Agrupamento n.º 5	1
Agrupamento n.º 6	1
Agrupamento n.º 7	1
Instituição Privada	2

Fonte: fichas Individuais dos utentes.

Relativamente à distribuição dos alunos por ano de escolaridade, a Tabela 2 apresenta o número de alunos para cada ano de escolaridade.

Tabela 2 - N.º alunos distribuídos por ano de escolaridade

Ano escolaridade	N.º alunos
1.º ano	4
2.º ano	2
3.º ano	7
4.º ano	5
5.º ano	15
6.º ano	5
7.º ano	9
8.º ano	4
9.º ano	4
10.º ano	2
11.º ano	0
12.º ano	3

Fonte: fichas Individuais dos utentes.

O número total de encarregados de educação era de 55, uma vez que há casos em que um encarregado de educação tem 2/3 educandos a frequentar o centro. A média de idades dos pais/encarregados de educação era de 40 anos, sendo que a idade mínima era de 28 anos e a idade máxima de 55 anos.

1.5. Caraterização do meio envolvente

O Centro de Estudo BSAG localiza-se numa freguesia do concelho de Viana do Castelo que tem aproximadamente 4.900 habitantes (segundo informações publicadas no site da Junta de Freguesia e de acordo com os Censos 2011, esta freguesia tem 11.22Km² e uma densidade de 432.5 habitantes por Km²). Nesta freguesia existem ainda inúmeras instituições direcionadas para diversas áreas como a Educação, o Desporto, a Cultura, entre outras, sendo de destacar um centro

de formação para pessoas com deficiência, um grupo etnográfico e dois centros paroquiais e sociais.

Para além destas instituições, procedeu-se a um levantamento das empresas que atuam como centros de estudos e das empresas que dispõem igualmente de serviços de formação externa. Constatou-se que algumas destas empresas têm também serviços na área da Psicologia e Orientação Vocacional, serviços de ATL, oferta de workshops e cursos nas mais variadas áreas sendo que, em relação à oferta de cursos e formação, são empresas certificadas que possuem já uma oferta formativa estruturada (cf. Apêndice 01).

Para além desta breve análise, efetuou-se também a análise SWOT da empresa (cf. Apêndice 02) a qual permitiu (re)pensar a empresa em relação ao seu meio envolvente. De destacar aqui duas 'oportunidades' mencionadas na referida análise: por um lado, a mudança para novas instalações que decorreu no mês de novembro de 2015, estando agora a empresa melhor localizada e dispondo de instalações com uma área bastante maior; por outro lado, a criação de um núcleo de formação que se assume como uma oportunidade de desenvolvimento para a empresa, sendo a oferta de serviços de formação uma vantagem competitiva em relação às entidades que não dispõem deste serviço.

2. Área de intervenção e de investigação do estágio

A área de intervenção do estágio insere-se no âmbito da Formação, nomeadamente na criação e dinamização de um serviço de formação. Criar um serviço de formação de raiz implica um conhecimento profundo do ciclo formativo e de todos os processos que o compõem, desde o diagnóstico inicial de necessidades, passando pelo planeamento e conceção de toda a atividade formativa, a sua implementação e desenvolvimento na prática e, finalmente, a avaliação da mesma. Para cada um destes processos é necessário criar toda uma panóplia de documentos inerentes ao processo formativo. Por outro lado, é necessário mobilizar recursos humanos (recrutamento de formadores) e recursos materiais igualmente importantes para que os processos formativos possam ser desenvolvidos. Nesse sentido, o Mestrado em Educação na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos possibilitou uma formação abrangente (com conteúdos que passaram pela organização e gestão da formação até ao recrutamento e seleção de colaboradores), conteúdos esses que se vieram a revelar extremamente úteis durante a prática do estágio profissional. Sem essa base teórica teria sido com certeza mais difícil levar a cabo as finalidades e objetivos definidos para a intervenção na empresa.

As finalidades e objetivos definidos para a intervenção tiveram em conta a expressão das expectativas e motivações da Gerência. Ficou claro para ambas as partes que as necessidades da empresa se prendiam com a criação de um serviço de formação. Com efeito, havia já algumas tentativas e evidências de dinamização de atividades formativas (alguns cursos realizados na área das Línguas), mas pouco expressivas em termos de processos e metodologias. Antes da realização do estágio, a empresa não dispunha de procedimentos de gestão orientadores dos processos formativos, nomeadamente, documentação de suporte ao processo formativo e uma metodologia de levantamento e diagnóstico de necessidades de formação. Daí resultou inevitavelmente o tema do estágio porque sendo o objetivo primário a criação de um serviço de formação, ele teria de passar necessariamente pelo diagnóstico de necessidades de formação, processo que inicia qualquer ciclo formativo. A partir deste levantamento e diagnóstico de necessidades foi possível compreender melhor as características do público-alvo, os seus interesses e expectativas em relação a ofertas formativas que poderão vir a ser disponibilizadas, futuramente, pela empresa.

O resultado desse diagnóstico traduz-se numa proposta de um Plano de Formação que faça sentido e para que este não seja apenas mais um, de entre tantos outros.

2.1. Objetivos da intervenção

Para a realização do estágio foram definidos objetivos de âmbito geral e específico apresentados a seguir.

2.1.1. Objetivos gerais

- Colaborar na criação de um Núcleo de Formação;
- Sensibilizar a instituição para a importância do ciclo formativo no planeamento da formação;
- Conceber um Plano de Formação com base em estudos de Levantamento e Diagnóstico de Necessidades de Formação;
- Contribuir para a adequação da oferta formativa;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal e qualificação profissional do público-alvo.

2.1.2. Objetivos específicos

- Aprender as motivações, expectativas e conceções de formação do público-alvo;
- Conhecer e analisar as características e os contextos de origem dos candidatos à formação (público-alvo);

- Conceber e aplicar metodologias e instrumentos de Levantamento e Diagnóstico de Necessidades de Formação;
- Redigir um relatório final de Diagnóstico de Necessidades de Formação com base nas necessidades detetadas;
- Elaborar e fundamentar uma proposta de Plano de Formação;
- Construir documentação de suporte ao processo formativo;
- Dinamizar o Núcleo de Formação através da realização de cursos/ações de formação.

2.2. Questão de investigação

A questão orientadora do presente trabalho de investigação pode ser colocada da seguinte forma: o *diagnóstico de necessidades de formação*, enquanto *processo sistémico* que inicia o *ciclo formativo*, é um instrumento que permite a fundamentação de um Plano de Formação adequado às necessidades do público-alvo.

CAPÍTULO II

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação e Formação: uma breve clarificação de conceitos

Os conceitos de “Educação” e “Formação”, a par de tantos outros conceitos no domínio das Ciências Sociais, revestem-se de ambiguidades porque tal como diz Silvestre (2003: 33), são conceitos “polissémicos e polémicos porque se cruzam e, por vezes, surgem como contraditórios e dissonantes porque se chocam”.

A Educação tem sido vista como um processo que permite aos indivíduos o seu desenvolvimento global. De acordo com Fialho, *et al.* (2013: 18), a educação “cabe nos contextos de transmissão formal do saber, sendo a escola o principal palco para o seu desenvolvimento”.

A Formação, na perspetiva de Meignant (2003: 51) “não é uma atividade isolada, mas um elemento de um processo global de gestão e de desenvolvimento de recursos humanos”. A mesma perspetiva é assumida por Gomes, *et al.* (2010: 376), quando referem que “a formação pode ser definida como o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas numa organização, com o objetivo de induzir uma mudança nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos dos indivíduos”. Na perspetiva de Silvestre (2003: 37), a educação e a formação “são tidas como os maiores recursos de que se dispõe nesta era do conhecimento”, pois são elas que permitem reduzir as diferenças entre “os que detêm o conhecimento/saber e aqueles que não conseguem atingi-lo” (Idem: 41). Ainda na linha de pensamento deste autor, na chamada sociedade do conhecimento, altamente desenvolvida, a questão da educação e formação “é um factor decisivo para esse mesmo desenvolvimento” (Idem: 61).

O desenvolvimento das sociedades remete-nos necessariamente para a qualificação dos indivíduos que delas fazem parte, daí que a educação e a formação tenham sido alvo, ao longo dos últimos anos, de várias políticas públicas.

Grosso modo, quando falamos de Educação há a tendência de associar a mesma a contextos de natureza escolar onde interagem professores e alunos. O conceito de Formação remete-nos para contextos formativos onde interagem formadores e formandos, normalmente adultos. A Tabela 3 procura apresentar uma caracterização e distinção destes contextos de acordo com a terminologia empregue em cada caso:

Tabela 3 – Caracterização dos contextos de Educação e Formação

	EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO
INTERVENIENTES	- Professores; - Alunos (crianças/jovens).	- Formadores; - Formandos/Participantes (adultos).
CONTEXTOS	- Escola; - Salas de aula (mesas dispostas tradicionalmente em fileiras sucessivas).	- Centro de Formação; - Salas de formação (mesas dispostas preferencialmente em “U”).
ORGANIZAÇÃO	- Percorso escolar temporalmente mais longo (anos letivos); - Frequência de ciclos de ensino sucessivos.	- Percorso formativo temporalmente mais curto (horas de formação); - Frequência de cursos/ações de formação.
CONTEÚDOS	- Plano Curricular; - Disciplinas (lecionadas nas aulas).	- Plano de Formação; - Módulos/UFCD (ministradas nas sessões de formação).
OBJETIVOS	- Adquirir conhecimentos de carácter globalizante; - Desenvolvimento pessoal e social	- Adquirir e desenvolver: - Competências técnicas (saber-fazer); - Conteúdos (saber-saber); - Aptidões sociais (saber-ser). - Desenvolvimento pessoal e profissional.

Fonte: elaborado pela autora.

Ressalvamos que esta posição dicotómica se baseia numa caracterização “clássica” que tem em conta sobretudo os termos empregues quer nos contextos escolares quer nos contextos de formação. Consideramos, no entanto, que as fronteiras entre os dois conceitos estão cada vez mais diluídas, sendo a linha que os separa muito ténue. Veja-se o exemplo recente dos Cursos de Educação e Formação de Adultos que, fruto das políticas mais recentes, começaram a fazer parte da oferta do ensino público. Portanto, não será possível circunscrever a formação de adultos ao espaço do centro de formação sendo esta uma realidade cada vez mais presente na Escola pública. Por outro lado, independentemente da nomenclatura utilizada, professores e formadores desempenham funções de educação e socialização e contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem.

Assim, concordamos com Fialho, Silva e Saragoça (2013: 17) quando afirmam que “distinguir formação de educação é olhar para uma moeda e percebermos que ambos constituem as duas faces, apesar de podermos teorizar sobre o perfil de cada uma delas”. Apesar de os conceitos de educação e formação constituírem faces da mesma moeda, os mesmos autores assumem que “a educação se insere num campo mais abrangente, a formação circunscreve-se a

um espaço mais restrito”, sendo que “ambos os conceitos se encontram inseridos num quadro mais amplo, designado por aprendizagem” (Idem: 19).

O senso comum diz-nos que o conceito de educar surge intimamente ligado ao conceito de instruir, isto é, à transmissão de saberes que têm lugar na escola. O conceito de formar pressupõe a transmissão dos saberes em estreita articulação com a prática, isto é, relacionados com a formação profissional dos indivíduos.

Por tudo o que foi exposto, parece-nos que embora a terminologia utilizada seja diferente, ela conflui para um denominador comum: a aprendizagem dos indivíduos tendo em vista o desenvolvimento de diferentes competências.

1.2. Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal

Viver na Sociedade do Conhecimento e numa era cada vez mais competitiva e globalizante, marcada pelos avanços tecnológicos constantes, compele os indivíduos a manterem atualizados os seus conhecimentos, sob pena de se verem excluídos do meio no qual estão inseridos. A atualização de conhecimentos pressupõe aprendizagens constantes ao longo do percurso de vida, aprendizagens essas que podem ocorrer em diferentes circunstâncias.

A ideia de que a Aprendizagem, por um lado, e a Educação, por outro lado, são processos que ocorrem não apenas dentro dos contextos formais da Escola, mas também fora dela já há muito que se enraizou na opinião pública. A hegemonia da forma escolar esbateu-se dando origem a novos contextos de aprendizagem que, por sua vez, fizeram emergir já nos finais dos anos 60 uma tipologia de modalidades educativas.

Falamos, portanto, da Educação Formal, da Educação Não-Formal e da Educação Informal. A origem destas três categorias ficou associada a uma suposta “crise mundial na educação”, nomeadamente ao desânimo em relação à educação escolar (Coombs, 1968; Palhares, 2014), havendo, portanto, “um sentimento generalizado de que a educação estava em falência” e de que a educação não-formal seria “uma panaceia para todos os males da educação” (Rogers, 2004: s/p).

La Belle (1982: 161-162) apresenta a definição das categorias proposta por Coombs e Ahmed (1974: 8) que referem que:

A educação informal é um longo processo durante a vida pelo qual cada pessoa adquire e acumula conhecimento, habilidades, atitudes e percepções das experiências diárias e da exposição ao meio ambiente; a educação não-formal é qualquer atividade educacional organizada e sistemática, exercida fora do quadro do sistema formal para fornecer tipos de aprendizagem selecionados a subgrupos específicos da população, adultos, bem como crianças. Uma grande diferença entre estes dois processos reside na instrução deliberada e ênfase programática presente na educação não-formal, mas ausente na educação informal. O terceiro ou modo formal de aprendizagem é definido pelos autores como “o sistema de ensino institucionalizado, graduado cronologicamente e estruturado hierarquicamente, que se estende desde o nível mais baixo como a escola primária até ao nível superior universitário”.

Tendo em conta as definições acima, percebe-se que Coombs e Ahmed entendiam as três categorias como entidades distintas; no entanto, La Belle argumenta que elas “devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem” em vez de serem analisadas de forma diferenciada (Ibidem). O autor propõe aquilo que designa por “matriz tri-dimensional”, tal como podemos observar na Figura 2.

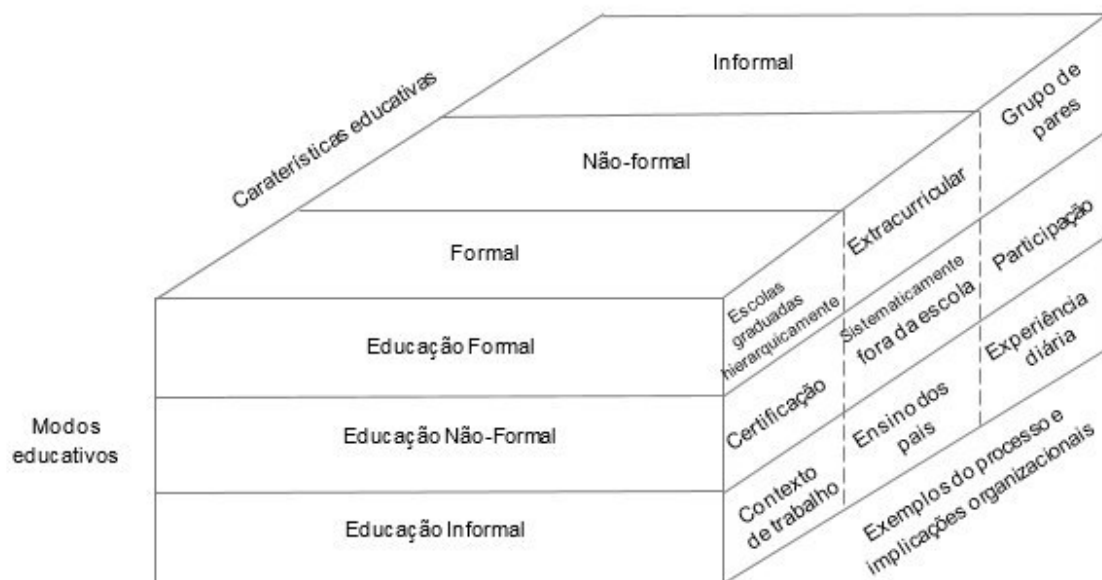


Figura 2 - Os Modos e as Características da Educação

Fonte: Tradução nossa de La Belle (1982: 162).

Esta matriz revela as convergências que se estabelecem no processo educativo, sendo que a intenção da mesma é “permitir uma conceção alargada dos recursos educativos na sociedade e a sua possível interação. Não é importante categorizar cada atividade educativa possível através do uso da matriz, mas, em vez disso, empregá-la como um dispositivo heurístico que mostra as inter-relações entre os modos” (La Belle, 1982: 163-164). Quando os modos

educativos se “encontram” com as características educativas, estamos perante uma forma particular de atividade educativa.

Rogers (2004: s/p) coloca o enfoque na utilização confusa dos termos educação não-formal e educação informal admitindo que há diferenças entre os conceitos, apesar de as suas fronteiras serem muito esbatidas. O autor distingue, ao longo do contínuo educativo, a “educação informal”, em que o indivíduo controla o processo de aprendizagem intencional, ou seja, aprende o que quiser e durante o tempo que quiser; a “educação não-formal”, em que o indivíduo integra um programa educativo pré-existente e o molda às suas circunstâncias; a “educação formal”, em que o indivíduo abdica da sua autonomia e se inscreve num determinado programa com um currículo imposto.

Gohn (2006) justifica a necessidade de diferenciar os conceitos de acordo com os diferentes campos de desenvolvimento nos quais estes atuam e partindo de seis questões que igualmente os distinguem. A Tabela 4 sintetiza as questões apresentadas pela autora e as respostas de acordo com os três conceitos em estudo.

Tabela 4 - Questões que distinguem os três conceitos

Questões	Educação Formal	Educação Não-Formal	Educação Informal
“Quem é o educador?” Agente educativo	Professores.	O “outro” com quem interagimos.	Família, amigos, vizinhos...
“Onde se educa?” Espaço físico	Escolas, instituições oficiais.	Locais onde há processos interativos intencionais.	A casa onde se mora, a rua, o bairro, a igreja frequentada...
“Como se educa?” Situação/Contexto	Ambientes normalizados, com regras definidas.	Ambientes interativos cuja participação é opcional.	Ambientes espontâneos.
“Porquê?” Finalidade/Objetivos	Ensino e aprendizagem de conteúdos normalizados.	Os objetivos constroem-se durante o processo interativo voltado para os interesses de quem nele participa.	Socialização dos indivíduos e desenvolvimento de atitudes próprias do grupo a que pertence.
“Quais as características principais?” Qualidades	Requer estruturas próprias, organização curricular, regulamentos. De caráter metódico.	Atua sobre aspetos subjetivos do grupo. Ajuda a construir a identidade coletiva do grupo.	Os conhecimentos não são organizados e sistematizados. Processo permanente que valoriza as experiências de vida.

<p>“Quais os resultados esperados?” Fins</p>	<p>Aprendizagens efetivas, certificação dos indivíduos e prosseguimento de estudos.</p>	<p>Consciência de como agir em grupos, através do sentimento de pertença a uma dada comunidade; valorização de si próprio e das suas práticas.</p>	<p>Não se esperam resultados, eles acontecem a partir do senso comum que orienta o indivíduo na forma de pensar e agir.</p>
--	---	--	---

Fonte: adaptado de Gohn (2006: 28-31).

Por sua vez, Palhares (2014: 51) centra o seu discurso naquilo que designa por “modos educacionais” que têm vindo a “alimentar o universo tripartido da educação”: o Formal, o Não-Formal e o Informal.

O autor convoca os conceitos de centralidade e de periferia para refletir acerca das relações e transações que se geram entre os atores e os diversos contextos que intervêm na “cidade educadora”². Para o autor, “a educação será tanto mais significativa quanto mais contextualizada for” e, portanto, será difícil “conceber uma educação descontextualizada da cidade, dos seus espaços e tempos transacionais, das suas arquiteturas simbólicas, históricas e emocionais (...), dos sentidos dos atores e das suas inscrições cívicas e políticas” (Idem: 57). Partindo de metáforas arquitetónicas, o mesmo autor refere que:

A noção de “gaveto” se aproxima dos “dilemas com que os jovens hoje se debatem na sua relação com a cidade. A esquina, o canto, o ângulo de duas ruas ou quarteirões, tem permitido afirmar historicamente a cultura e a identidade da cidade (...). Os gavetos funcionam, assim, como elementos de referência a um contexto (...) que ajudam a situar o sujeito no mapa cultural da cidade (Idem: 58).

Por oposição a esta noção de “gaveto”, surge uma outra que tem a ver com o facto de este poder ser, também, um pequeno espaço fechado e contíguo a uma casa, utilizado esporadicamente pelas famílias em situações informais. É este conceito que o autor privilegia pelo facto de o mesmo se ajustar ao tipo de jovem “que vive a cidade de forma compartimentada e culturalmente hierarquizada”, sendo que, desta forma, “o gaveto como metáfora de locus integrado da cultura comum da cidade, aproxima-se antes de uma visão de gaveta” (Ibidem).

² Conceito concebido pela UNESCO em 1972.

A Figura 3 foi idealizada tendo por base os conceitos anteriormente abordados e representa simbolicamente o conceito de “cidade educadora”, na qual a Escola assume a sua centralidade e determina os saberes formais.

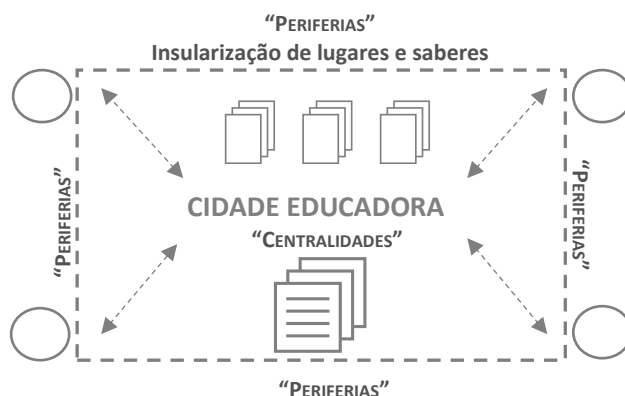


Figura 3 - Conceito de “Cidade Educadora”

Fonte: adaptado de Palhares (2014: 57-59).

É este centro educativo que intensifica os desequilíbrios e tensões, cujo corolário mais evidente é a insularização (nota: os arquipélagos/ilhas estão representados simbolicamente com círculos) de lugares e saberes.

O autor refere, em jeito de crítica, que a cidade educadora “está hoje mais longe de se realizar”, e isto porque a escola não sofreu alterações ao nível da sua estrutura e carácter formal. Pelo contrário, “a escola renovou a sua centralidade, não obstante terem proliferado novas e velhas periferias educativas, muitas das quais intersetando e complementado a matriz educativa da instituição escolar”, instituição essa que “exerce uma força radicalizadora na separação das educações, ou se preferirmos, no quadro da ideologia da aprendizagem ao longo da vida, das aprendizagens formais, por um lado, e das aprendizagens não-formais e informais, por outro lado” (Idem: 58-59).

Numa cidade que se deseja “educadora”, na qual o meio tem influência direta na construção da individualidade de cada cidadão, seria de esperar que todas as dimensões da educação confluíssem para o mesmo fim, ou seja, que os saberes centrais convergissem com os saberes periféricos e vice-versa, que a escola e a cidade não sejam entidades independentes, mas antes que trabalhem para o mesmo fim, de forma articulada entre si e em intersecção com outras instituições que promovam aprendizagens de carácter formal e informal.

1.3. O Centro de Estudo e de Explicações enquanto espaço de Educação Não Formal

A atividade dos centros de estudo e de explicações tem vindo a crescer exponencialmente nos últimos anos, havendo já em Portugal algumas investigações sobre o tema, nomeadamente as da equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade de Aveiro, que tem vindo a realizar, desde 2000, vários estudos sobre a temática. É o caso do Projeto “Xplica”³, levado a cabo pelos investigadores Jorge Adelino Costa, António Neto-Mendes, Alexandre Ventura, Sara Azevedo e Adriano Uaciquete, desenvolvido em três fases, a saber:

- 1.ª Fase – “As explicações no 12.º ano: Contributos para o Conhecimento de uma Actividade na Sombra” (2000-2003);
- 2.ª Fase – “XpliKa – o mercado das explicações, a eficácia escolar e o sucesso dos alunos” (2004-2008);
- 3.ª Fase – “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (2010-2013).

Mas de que falamos então quando nos referimos a este fenómeno educativo? Neto-Mendes e Martins (2014: 118) situam o fenómeno das explicações no âmbito da educação não-formal e explicam que se trata de “uma atividade tão complementar da educação formal ao ponto de serem os resultados desta – os conseguidos realmente nos testes e exames e os desejados para ter acesso a um curso ou a uma universidade – a determinar fortemente a procura por parte dos clientes, os explicandos e as suas famílias”.

Apoiando-se nos trabalhos de Bray e Kwok (2003: 612), Costa, Neto-Mendes, Ventura e Azevedo (2007: 476) entendem as explicações “como o apoio em disciplinas académicas assegurado por indivíduos que são remunerados por este serviço que é suplementar ao que é lecionado na escola”. Na perspetiva de Afonso (2008: s/p), num artigo publicado *on-line*, “esta prática educativa (e, sobretudo, instrutiva), informal ou não-formal, constitui uma estratégia de acompanhamento e/ou reforço académico de estudantes de todos os níveis de ensino, e chega a substituir, em alguns casos, os processos, tempos e lugares escolares (normais) de ensino e aprendizagem”.

As explicações, enquanto prática educativa não-formal, devem ser observadas à luz dos diferentes intervenientes e das variáveis que participam no processo. Em primeiro lugar, há que ter em consideração os alunos que beneficiam desta prática, seja porque enfrentam dificuldades

³ Projeto que pretende estudar os centros de reforço escolar e respetivas clientelas em cinco cidades capitais - Brasília, Lisboa, Seul, Otava e Maputo, distribuídas por quatro continentes, colocando no centro do debate as políticas educativas e a produção do sucesso escolar.

em determinadas matérias escolares, porque não conseguem obter bons resultados no ensino formal ou, então, pelo contrário, até têm sucesso escolar, mas pretendem melhorar as suas classificações. Falamos em “beneficiar” desta prática porque, obviamente, nem todas as famílias têm um suporte financeiro que lhes permita escolher este tipo de prática educativa para os seus educandos e, nesse sentido, importa questionarmo-nos até que ponto as explicações não contribuem para as desigualdades académicas, acentuando cada vez mais as lógicas da competitividade como fator indelével de acesso ao mercado de trabalho.

Estas questões têm orientado vários projetos de investigação nos domínios da Sociologia da Educação, das Políticas Educativas, entre outros das ciências da educação. Desde, por exemplo, os estudos clássicos da teoria da reprodução social e cultural de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron (1970), aos estudos acerca do mercado educacional e a escolha parental de Roger Dale (1994) e Geoff Whitty (1996), entre outros. Centrando a nossa reflexão, questionamos:

Poderão os espaços de educação não-formal como os centros de estudo proporcionar aprendizagens mais eficazes e evidentes? Serão as explicações sinónimo de sucesso educativo, isto é, quem tem explicações terá mais probabilidades de obter boas notas? Neto-Mendes e Martins (2014: 121) referem-se às explicações como um “sistema educativo na sombra”, aludindo ao termo inglês *“shadow education system”* de Mark Bray (1999). Segundo os autores, “é difícil encontrar sinais de reconhecimento do papel que as explicações desempenham na cadeia de produção dos resultados académicos em geral e da excelência académica em particular” (Ibidem). Importa incluir também nesta análise a figura do “explicador” que, na maioria dos casos, é um professor que, não tendo colocação no ensino formal encontra nesta atividade a única forma de exercer a sua profissão e de obter algum rendimento. Por outro lado, há também aqueles professores que, apesar de estarem colocados no ensino formal, exercem também a função de explicadores como forma de obterem um complemento salarial, os chamados “explicadores domésticos”, por oposição aos “explicadores públicos” que trabalham apenas nos centros de explicações (Silveirinha, 2007, cit. por Neto-Mendes e Martins, 2014: 123). É sabido que cada vez mais são exigidas tarefas burocráticas aos docentes que ocupam muito do seu tempo pessoal, a par das reuniões e de outros cargos exercidos e da preparação das matérias a ensinar, pelo que acreditamos que será mais usual encontrarmos explicadores “públicos”. Para além disso, há que ter em conta os próprios valores pagos/recebidos à hora que, na maior parte dos casos, não justificam o tempo despendido nem muito menos compensam em termos monetários, principalmente se o explicador trabalhar a recibos verdes para um centro de explicações. Se o

explicador trabalhar a título particular, por exemplo na sua casa, a atividade poderá ser um pouco mais compensatória, sobretudo se as explicações forem de disciplinas consideradas “mais difíceis”.

Por oposição às explicações de carácter particular, surgem as explicações dadas pelos professores nos chamados centros de estudo ou de explicações. Como já afirmamos, as empresas que se dedicam ao mercado das explicações são cada vez mais no nosso país. Perante este crescimento exponencial, há autores que admitem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande setor educativo” (Dang e Rogers, 2008: 161, cit. por Neto-Mendes e Martins, 2014: 123).

1.4. Escola a Tempo Inteiro – necessidade ou conveniência?

No 1.º ciclo, o modelo da “Escola a Tempo Inteiro” (ETI) promoveu o alargamento do tempo escolar, isto é, para além da componente letiva, os alunos passaram a ter outra componente, também ela de dimensão escolar e concretizada através do programa de generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular. O Despacho n.º 9265-B/2013 refere que:

Consideram -se AEC no 1.º ciclo do ensino básico as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania” (secção IV, art. 7.º).

No que diz respeito ao regime de inscrição e frequência, “as AEC são de frequência gratuita, sendo a inscrição facultativa” (art. 8.º); em termos de oferta, pode ler-se no mesmo despacho que “a oferta das AEC deve ser adaptada ao contexto da escola com o objetivo de atingir o equilíbrio entre os interesses dos alunos e a formação e perfil dos profissionais que as asseguram” (art. 9.º).

O modelo de operacionalização da política da ETI introduziu algumas questões já amplamente debatidas por alguns autores, nomeadamente a tão falada “crise na educação e na escola” e a procura de *alternativas* à mesma (Nóvoa, 2001; Palhares, 2009). Ora, o modelo da ETI assinala o rompimento com as práticas educativas de âmbito não-escolar encaradas como uma alternativa às práticas educativas formais (veja-se o caso dos Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL)).

A extinção dos espaços não-formais impossibilita a criação de relações entre diferentes atores e redes de instituições; por esta razão, Pires (2012: 2), apoiando-se em Nóvoa (2009) assinala que “importa clarificar e centrar o papel da escola numa *aprendizagem especificamente*

escolar, chamando outras instâncias (sociais, familiares, culturais, religiosas, etc.) a participarem na tarefa de educar as crianças”.

Daqui se depreende que a Escola não pode isolar-se de outros sistemas educativos periféricos que também colaboram na educação da criança e esta educação não pode nem deve ser monopolizada pela forma escolar. A mesma linha de pensamento é seguida por Palhares (2009: 55) que, referindo-se à renovada centralidade da escola pública afirma que:

se esta renovada centralidade da escola pode ser entendida como uma forma de se atenuar a erosão da sua legitimidade social, não será menos verdade admitirmos que os efeitos do seu alargamento no quotidiano enfatizam as experiências educativas escolocentradas de crianças e de jovens, assim como condicionam as possibilidades de outros contextos e projectos se desenvolverem no âmbito da almejada *cidade educativa*.

O tema da centralidade da escola pública veio levantar algumas questões como a de se saber, por um lado, qual o papel do Estado e, por outro lado, qual o papel das Famílias.

O Estado fomenta um serviço educativo público e relega para os Municípios o fornecimento destas atividades de carácter extracurricular, traduzidas em “mais tempo” na escola e, à partida, mais escola para todos, numa lógica de equidade e de igualdade de oportunidades. Ora, não sendo estas atividades de carácter obrigatório, cabe às famílias decidirem e optarem pela frequência ou não dos seus educandos nas mesmas. Daqui se depreende que o facto de as famílias terem liberdade de (não) escolha levanta algumas questões que importa equacionar. Em primeiro lugar, o facto de as atividades não serem de frequência obrigatória poderá retirar às mesmas a legitimidade curricular que era suposto terem. Além disso, os alunos que frequentam as mesmas não lhes reconhecem a importância curricular que têm (ou poderiam ter) no seu percurso escolar, precisamente porque não são obrigatórias, não contam para passar/reprovar e porque são encaradas como espaços de ocupação de tempos livres no horário escolar. Estas circunstâncias remetem-nos para uma outra questão porventura mais relevante e que tem a ver com os docentes que “leccionam” (?) estas atividades (ou disciplinas?), designados por “técnicos” e contratados pelos municípios nessa qualidade. Assim, à questão da legitimidade curricular que as atividades deveriam ter vem juntar-se a questão da legitimidade da função docente, à qual acresce também a precariedade laboral (remunerações baixas, poucas horas letivas semanais) em torno da contratação destes docentes.

Relativamente ao papel das Famílias, importa saber que pais/encarregados de educação são estes que optam pela frequência dos seus educandos nas AEC em vez de frequentarem outras respostas educativas, de âmbito privado. Estarão as famílias conscientes das “escolhas” que

fazem? Qual (ou quais) o(s) critério(s) no momento de escolher esta ou aquela atividade para o educando? As escolhas baseiam-se em reais necessidades e preferências educativas ou antes na necessidade de ocupar o tempo livre com “alguma coisa”, até à hora de saída da escola?

Pensamos que todas estas questões devem ser alvo de profunda reflexão porque, a nosso ver, estes “tempos” passados na escola deveriam ser maximizados com momentos de aprendizagem que façam sentido para os alunos e não apenas para “passar o tempo”. Por outro lado, importa refletir também sobre a questão da formação que estes técnicos possuem para dinamizarem as AEC. Importa sobretudo refletir acerca da “emergência de soluções diversificadas na organização e gestão das ofertas educativas” (Pires, 2012: 11), para que a oferta se adapte ao contexto da escola e para que haja “equilíbrio” entre os interesses dos alunos e a formação dos professores que as dinamizam.

2. A Formação Contínua de Professores

Em Portugal, a questão da formação (contínua) de professores tem vindo a estar em cima da mesa como tema de debate dos diferentes governos. Num cenário educativo em constante mudança – fruto de sucessivas políticas e reformas educativas ocorridas principalmente nos anos oitenta - a Escola, o sistema educativo e os professores passaram a enfrentar desafios de várias ordens.

A formação contínua surge nos anos noventa para dar resposta a alguns desses desafios. Desde logo, a rápida evolução tecnológica e as mudanças sociais ocorridas na escola fizeram com que os professores tivessem necessariamente de se atualizar e de aumentar os seus conhecimentos, sob pena de não serem capazes de dar resposta às novas realidades. Por outro lado, as sucessivas reformas educativas traduziram-se em novos programas, novas metodologias e no desempenho de novas e diferentes funções, para além da função docente. Todos estes factos encaminharam os professores para a formação contínua enquanto via de acesso a novos saberes e competências profissionais e numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

Formosinho (1991: 237) refere que a formação contínua se traduz na “formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional”. Pacheco (1995: 120) refere que “a formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e

dimensões”. O mesmo autor, baseando-se em Howey (1985) refere a existência de seis dimensões formativas:

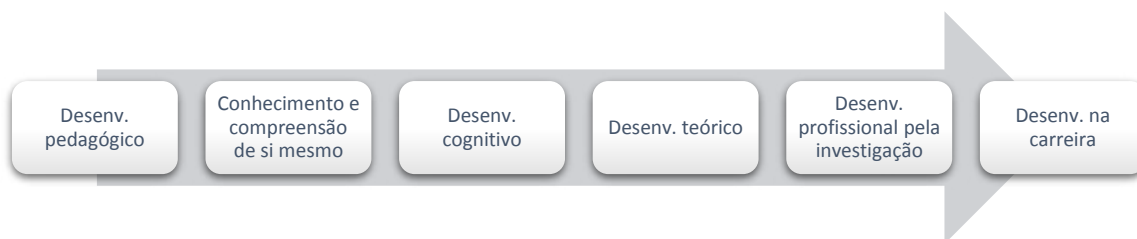


Figura 4 - Dimensões formativas

Fonte: Howey (1985) cit. por Pacheco (1995: 120).

Estas seis dimensões fazem parte de um processo contínuo e permanente e dizem respeito tanto ao professor como à Escola. Idealmente, deveriam conduzir o professor a novos saberes e novas competências, traduzidas numa mudança da prática profissional.

Pacheco (1995) salienta ainda que a formação contínua deve ser perspectivada de acordo com três critérios: a) critério pessoal (necessidades de autodesenvolvimento do professor); b) critério profissional (necessidades profissionais e individuais); c) critério organizacional (necessidades contextuais da escola nas quais se incluem as necessidades que refletem uma adequação às diferentes mudanças sociais, económicas e tecnológicas a que o professor deverá dar resposta; as necessidades orientadas para a melhoria do sistema educativo; as necessidades formativas como resposta a uma formação inicial desatualizada). O mesmo autor apresenta três modelos de formação contínua de professores que resultam da valorização dada a cada uma das necessidades referidas anteriormente, tal como podemos verificar na Figura 5:

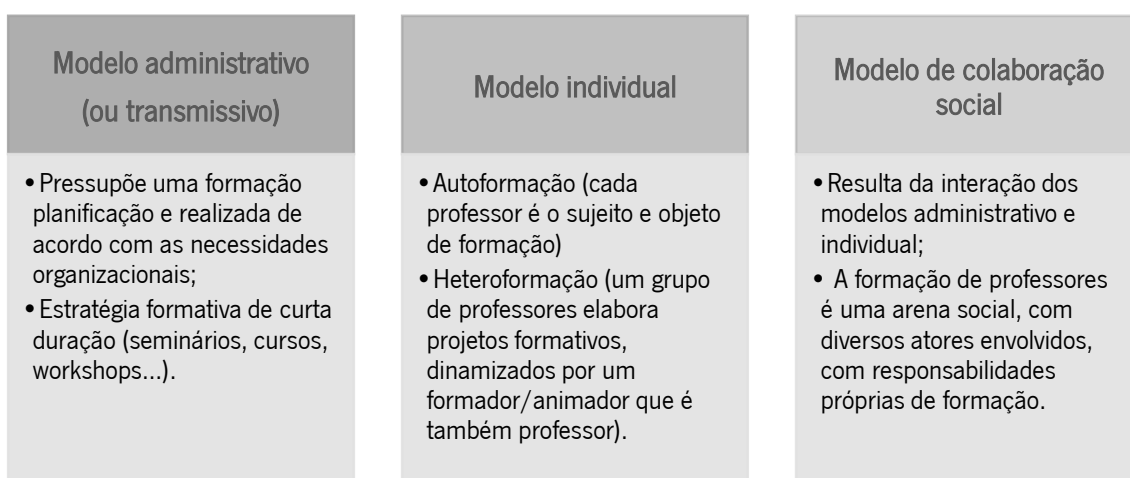


Figura 5 - Modelos de formação contínua

Fonte: Pacheco (1995: 121-122).

No modelo *administrativo*, são exemplos a formação fragmentada (não corresponde a necessidades reais dos professores e que não recai na prática letiva), a formação individualizada (o professor é mero recetor), e a formação do tipo administrativo (na qual se valoriza mais a presença do professor do que a sua participação). No modelo *individual*, procura-se dar resposta a necessidades individuais identificadas pelos professores como sendo concretas e que conduzirão a mudanças reais nas práticas letivas e na Escola. No modelo de *colaboração social*, reconhece-se a interação formativa entre a universidade e a escola e entre os professores e a escola (Pacheco: 1995). Qualquer que seja o modelo, há um aspeto que deverá estar sempre presente quando falamos de formação contínua: ela deverá ser capaz de dar resposta às necessidades formativas verdadeiramente sentidas pelos professores e às necessidades do sistema educativo no qual os professores estão inseridos. A formação contínua deverá ser “o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” (Idem: 151). Idealmente, a formação contínua deveria traduzir-se num:

projeto permanente de resposta às necessidades individuais dos professores (satisfação profissional e progressão na carreira) e às necessidades educativas; encontrar um modelo organizacional que contemple não só a escola como local central da formação, bem como as instituições de formação do ensino superior como polos disseminadores e colaborantes; privilegiar a articulação entre a formação inicial e formação contínua; seguir uma metodologia de investigação-ação, orientada para a resolução de problemas práticos e para a emergência de uma cultura profissional; criar um quadro de formadores ao nível dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, com a consequente elaboração do seu perfil e das suas competências (Idem: 126).

Neste processo, os professores têm responsabilidades acrescidas porque eles são, em última instância, os responsáveis pela progressão e sucesso educativo dos seus alunos. Por isso, o investimento na formação e no desenvolvimento profissional deveria partir dos mesmos, das suas necessidades e motivações. Tal como refere Morgado (2014: 69), “o conceito de desenvolvimento profissional docente ganha uma outra amplitude e a avaliação do impacto dos progressos conseguidos é hoje um imperativo para legitimar o trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores”. Sendo a formação contínua um processo que ocorre ao longo de toda a carreira docente, ela assume-se como “componente nuclear no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares” (Morgado, 2007: 48, citado por Morgado, 2014: 69). A mesma ideia é partilhada por Rodrigues e Esteves (1993) que referem que “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio” (Rodrigues e Esteves, 1993: 41). Se a formação deverá ocorrer ao longo de toda a carreira, parte-

se do pressuposto de que ela deverá ocorrer de forma permanente, ao longo da vida. A formação contínua de professores em Portugal conheceu diferentes momentos e evoluiu ao longo dos tempos. Morgado (2014: 70) fala numa “genealogia da formação contínua de professores”, da qual fazem parte diferentes momentos históricos que importa conhecer. A Tabela 5 apresenta uma sistematização da evolução do cenário educativo em Portugal.

Tabela 5 - Sistematização da evolução do cenário educativo em Portugal

	Anos 70 “democratização do ensino”		Anos 80 “reconhecimento do direito à formação contínua”	Anos 90 “institucionalização do sistema de formação contínua”
	1974	1976	1986	
Cenário educativo	“Escola das certezas” ⁴		“Escola das promessas” ⁴	“Escola das incertezas” ⁴
Papel do Estado	Estado Educador		Estado (Re)organizador	Estado Regulador
Conceção de Professor	Período pré 25 de abril de 1974: Professor <i>missionário</i> ; Professor <i>funcionário</i> . Período pós 25 de abril de 1974 (até 1976): Professor <i>militante</i> .		Conceção de Professor <i>laboral</i>	Conceção de Professor <i>profissional</i>
Formação contínua	Não fazia parte do cenário educativo (finais dos anos 60)		Meio de reciclagem e/ou atualização científica	Práticas de formação centradas na escola; Autoformação como meio de autonomia dos professores; Formação como meio de reconversão profissional, da mobilidade e da progressão na carreira.
Legislação	Decreto-lei n.º 443/71, de 23 de outubro ⁵ ; Lei de Bases n.º 5/73, de 24 de julho ⁶ .		Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) ⁷ ; Decreto-lei n.º 344/89, de 11 de outubro ⁸ .	Decreto-lei n.º 139/A/90, de 28 de abril ⁹ ; Decreto-lei n.º 249/92, de 9 de novembro ¹⁰ ; Decreto-lei n.º 274/94, de 28 de outubro ¹¹ ; Decreto-lei n.º 207/96, de 2 de novembro ¹² .

Fonte: adaptado de Morgado (2014: 70-80).

⁴ Canário, 2005.

⁵ Instituiu o Ramo Educacional para as Licenciaturas em Ciências.

⁶ Instituiu a criação de Escolas Normais Superiores (formação de professores do ensino preparatório) e de Institutos de Ciências da Educação (formação pedagógica de professores do ensino liceal).

⁷ Estabeleceu o quadro geral do sistema educativo.

⁸ Estabeleceu o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

⁹ Institui o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

¹⁰ Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

¹¹ Substituiu o Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

¹² Redefine a estrutura do CCPFC e cria o Conselho de Formação Contínua.

Analisando a tabela anterior, é possível verificarmos a existência de três períodos distintos. Um primeiro período, nos anos 70, no qual a Educação estava inteiramente sob a alçada do Estado, entidade responsável por todas as determinações. Subsistiam duas concepções de “professor”: o professor *missionário* - “visão apostólica do ensino” - e o professor *funcionário* - “concepção burocrática” (Morgado, 2014). Após a revolução de 25 de abril de 1974, a escola passa a estar acessível a todos e deixa de ser um direito apenas das elites. Afirmava-se a concepção de professor *militante*, cabendo-lhe uma função política e de intervenção cívica e crítica (Ibidem). O período revolucionário durou apenas dois anos (1974-1976). Após esta fase de euforia ideológica e política, o Estado vê novamente o seu papel reforçado e o professor assume novamente o papel de “professor funcionário”.

Os anos 80 ficam marcados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que destacou a importância da formação contínua e reconheceu-a como um direito dos professores. Emerge a concepção *laboral* de professor, “uma concepção de docência que se baseia sobretudo na posse de qualificações académicas específicas da disciplina a lecionar (...) uma formação contínua concebida, sobretudo, como meio de reciclagem e/ou de atualização científica” (Idem: 75).

Os anos 90 caracterizam-se por uma atuação mínima do Estado. As escolas passam a ter mais autonomia e são o palco das decisões políticas. A década de 90 é fértil em legislação no âmbito da formação contínua, sendo de realçar algumas medidas como a instituição do SFCP cujos propósitos ficaram “aquém do que seria desejável” (Idem: 78).

Morgado (2014), apoiando-se nos trabalhos de Barroso e Canário (1999), refere três aspetos que concorreram para o desprestígio do sistema, a saber, (1) o facto de os CFAE terem sido criados para aplicar verbas provenientes de fundos estruturais (PRODEP), o que fez com que, por um lado, as propostas de formação ficassem dependentes das políticas de financiamento e da tutela e, por outro lado, as iniciativas das escolas e dos professores passassem para segundo plano; (2) a submissão da progressão na carreira ao carácter opressivo dos créditos de formação, passando o professor a ser visto como um cliente a título individual; (3) o facto de a oferta formativa dos CFAE estar condicionada às políticas de formação, com processos de recrutamento de formadores externos às escolas e, portanto, pouco conhecedores da realidade das mesmas.

Nesta hierarquia de mudanças ocorridas nas últimas décadas, importa salientar também as alterações introduzidas com o chamado *Processo de Bolonha* e suas consequências ao nível da educação e da formação, e das políticas educativas e curriculares.

Antes do Processo de Bolonha, o grau de licenciado era obtido ao fim de quatro/cinco anos. Após esse processo, a formação inicial de professores passou a ser estruturada em dois ciclos de formação: o 1.º ciclo organizado em três anos e que confere o grau de licenciado, e o 2.º ciclo organizado em dois anos que confere o grau de mestre. No que diz respeito a formação contínua de professores, as alterações introduzidas vieram colocar a tónica na frequência de ações de formação como condição *sine qua non* para efeitos de progressão na carreira.

Pelo exposto, facilmente se depreende que o Processo de Bolonha se reveste de alguns aspetos negativos sobejamente mencionados por vários autores e que incidem, sobretudo, na diminuição dos anos de lecionação, com consequências ao nível do conhecimento e da aprendizagem; a subordinação do ensino e da formação ao mercado de trabalho; a europeização do currículo e da formação de professores, baseada em standards e medidas comunitárias; em suma, alterações marcadas pela didatização (Ibidem).

Qualquer que seja o seu nível de ensino ou área de docência, os professores têm que investir na sua formação para que a sua identidade profissional seja, por um lado, multifacetada e multidisciplinar e, por lado, um processo de construção permanente e atualizado. Ao longo deste processo, os professores deverão ser profissionais atentos à realidade das escolas, dos seus alunos e, principalmente, deverão trabalhar *com* eles e *para* eles.

Que tipo de formação tem vindo a ser dada aos professores? Que garantias há de que os Planos de Formação existentes têm, na sua origem, diagnósticos de necessidades credíveis ou traduzem-se antes em *menus* sedutores com propostas formativas para todos os gostos? E que garantias há de que os professores em situação de formação aprendem efetivamente? Quais as suas motivações?

Compreende-se o desiderato de que é necessária a formação contínua, ao longo da vida, não só no caso dos professores, mas em todas as profissões. Deseja-se uma formação abrangente, que inclua competências técnicas e competências transversais, uma formação que seja encarada como um investimento (pessoal) e não como um custo.

Possibilitar à classe docente formação contínua só porque é obrigatório ou porque ainda há uma cultura de subordinação aos créditos como condição de progressão na carreira é dotar a profissão ao individualismo e a uma espécie de “solidão formativa”. Os momentos de formação deveriam ser espaços de encontro de um conjunto de profissionais que procuram aprender continuamente e que sentem efetivamente essa necessidade de aquisição/atualização de conhecimentos. Terminamos este tema com uma citação de Mesquita, Formosinho e Machado

(2015: 100) que sintetiza tudo o que foi dito atrás: “a formação de professores surgiu como uma necessidade para se refletir sobre as práticas educativas, constituindo momentos de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança”, uma mudança no seio da organização escolar e propicia à construção do trabalho colaborativo entre os professores.

3. A Educação/Formação Parental

3.1. A relação Escola-Família

Refletir acerca da Educação/Formação implica falar necessariamente dos diferentes intervenientes que interagem no processo educativo – pais e professores – cujo objetivo primordial centra-se na educação de crianças e jovens inseridas numa determinada sociedade.

Fruto do desenvolvimento das sociedades modernas, a situação atual exige às Famílias um “tempo” que elas próprias não conseguem dedicar à educação das suas crianças e jovens e, como consequência, a Escola torna-se no “espaço” primário de múltiplas vivências e aprendizagens. Importa, portanto, repensar os papéis dos diferentes atores num cenário que idealmente deveria ser o de cooperação e de partilha de responsabilidades entre todos.

A relação entre a Escola e a Família “nasce com os primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita” (Silva, 2010: 444).

Se recuarmos até às origens da Escola, verificamos que apenas uma minoria tinha acesso à mesma e que havia uma definição clara dos papéis de cada um, isto é, por um lado tínhamos a Família e, por outro lado, a Escola, entidades distintas e separadas tendo em conta as suas funções, separação essa que “parece estar associada a duas ordens de razões, que podem actuar isoladamente ou em conjunto: a) a ignorância, maior ou menor, das famílias face ao saber escolar; b) uma política “estatal” de instruir as crianças colectivamente” (Ibidem).

Tendo em conta o panorama educativo atual, importa questionarmo-nos se esta separação ainda é assim tão evidente e até que ponto o (não) envolvimento influencia, positiva ou negativamente, o desenvolvimento global do educando.

Parece não haver muitas dúvidas quanto ao facto de que quando a Família participa na vida escolar do seu educando este parece sentir-se mais seguro, mais acompanhado e, por conseguinte, obterá, em princípio, melhores resultados escolares. Reconhece-se, deste modo, o envolvimento da Família (na figura dos pais) enquanto aspeto maximizador do desenvolvimento

sócioemocional e escolar do educando. Pelo contrário, quando o aluno soma fracassos, a Escola tende a culpabilizar a Família, ou porque esta não demonstra interesse ou porque tão pouco participa no processo educativo do seu educando. Do lado oposto, temos a Família que culpabiliza a Escola e os Professores por não serem capazes de dar resposta a alunos com menores capacidades de aprendizagem. Estas relações de inimizade foram aludidas por Waller (1965) que se refere aos professores e aos pais como “inimigos naturais” (Waller, 1965, cit. por Silva, 2010: 448).

Será possível gerir então estas relações antagónicas pautadas pela inimizade? Acreditamos que sim, através de um processo de aprendizagem que permita aos professores a aquisição de competências para lidarem com os pais de modo positivo e, simultaneamente, um processo de aprendizagem que permita aos pais adotarem uma posição mais participativa e de um maior envolvimento familiar na educação dos seus filhos. Quando falamos no envolvimento familiar, referimo-nos não só aos pais, mas também aos irmãos, aos avós e a todos convivem diariamente com as crianças.

Pensamos que a Escola – enquanto instituição dominante - ocupa um lugar determinante na gestão destas relações pois quanto mais aberta for ao exterior, maiores serão as possibilidades de interação entre todos (professores, pais, comunidade educativa, associações de pais, instituições locais, etc.). Deste modo, a análise destas relações pressupõe que se entre *dentro* da escola, *dentro* das famílias e *dentro* dos vários contextos que influenciam os diferentes intervenientes.

A Família enfrenta, muitas vezes, dificuldades acrescidas quando é chamada a intervir em assuntos do foro escolar e que não domina. Veja-se o exemplo dos trabalhos de casa ou da simples leitura de uma história. Como é que podemos exigir aos pais que se envolvam nestas tarefas quando, eles próprios, sentem dificuldades em acompanhar as matérias escolares porque não percebem os conceitos ou porque têm uma baixa escolaridade que não lhes permite uma correta interpretação das mesmas? Será legítimo exigir a estes pais um maior envolvimento? Esta questão é complicada; no entanto, a resposta poderá ser (aparentemente) mais simples e traduz-se numa palavra: “ajuda”. Quando as Famílias não se sentem capazes de desempenhar o seu papel, idealmente deveriam, em primeiro lugar, reconhecer que efetivamente não são capazes e, em segundo lugar, solicitar a ajuda de instituições como a Escola. O reconhecimento de que não se é capaz de fazer alguma coisa é meio caminho andado para que a ajuda de terceiros produza efeitos porque, como é óbvio, não se pode ajudar quem não quer ser ajudado, e não é raro encontrar

famílias que simplesmente recusam toda e qualquer ajuda. A ajuda dada às Famílias passa pela criação de estratégias que promovam a (in)formação de temas relevantes, ligados à progressão das aprendizagens, ao desenvolvimento mental, à expressão dos afetos e dos sentimentos. É aqui que a Educação/Formação Parental surge como uma proposta de intervenção junto de pais e famílias. Simões (2013: 3) afirma que:

a Educação Parental visa alcançar uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de ser mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas.

Ora, a função de mãe/pai exige muitas vezes capacidades educativas que os mesmos não possuem, por isso, a mesma autora salienta que a Educação/Formação Parental é a ponte que liga a Família e a Escola pois promove uma articulação entre as mesmas e um trabalho de parceria conducente ao sucesso escolar e a uma relação positiva entre todos os intervenientes (Idem: 6). Daqui se depreende que a implementação de programas de Educação/Formação Parental em contexto escolar afigura-se como uma estratégia positiva que poderá ajudar os pais a adquirirem e a desenvolverem competências que conduzirão, inevitavelmente ao desenvolvimento harmonioso dos seus filhos.

A participação dos pais na Escola implica, por parte destes, uma maior consciencialização da vida escolar dos seus educandos, do percurso que estes começam a trilhar desde muito cedo e das encruzilhadas que vão surgindo e que, por vezes, os desviam do caminho “certo” (ou ideal) que, em última instância, deveria conduzi-los ao “sucesso educativo”.

Compreender as relações que se estabelecem entre a escola e a família pressupõe “visitar as margens do sistema educativo” (Silva, 2003: 20). Refletir sobre esta relação implica que se reflita também sobre o papel que o Estado desempenha e, em última instância, a sociedade/comunidade onde essas relações se desenvolvem. Tal como refere Silva (Ibidem), estas relações não acontecem no vazio e, portanto, é fulcral que se tenham em conta os espaços, os tempos e os protagonistas que neles intervêm.

Silva (2003: 384-385) conclui que para se “Construir uma relação escola-família não folclorista, não-daltónica, significa, na prática, construir uma relação assente na promoção da participação de todos (democracia participativa e não apenas representativa) e na promoção da igualdade de direitos (sociais, culturais, cívicos) de cada indivíduo e de todos os grupos (*cidadania colorida*, na expressão de Luísa Cortezão, 2000)”.

A aspiração de uma escola mais democrática e mais participativa, que valorize o indivíduo e o grupo de forma igual, pressupõe que o professor se “transforme” face a estas novas realidades e que se questione acerca do seu papel e das suas funções. Este questionamento sobre si próprio e as suas práticas implica que o professor possua uma “sensibilidade sociológica e antropológica” (Idem: 372), para que as “armadilhas” de que nos fala o autor deixem de ser “emboscadas” ao sistema educativo e para que deem lugar a percursos livres nos quais a Escola e a Família sejam capazes de desenvolver relações simétricas, pautadas pelo envolvimento e participação de todos.

3.2. Políticas de apoio à Educação/Formação Parental

A valorização da infância e da criança é sobejamente notória em documentos de natureza jurídica como os que vamos referir a seguir. De entre as várias recomendações explanadas na Convenção Sobre os Direitos da Criança (1989) pode ler-se, no art. 18.º, que a responsabilidade comum de educar a criança cabe aos pais; no entanto, o Estado deve ajudá-los também a exercer essa responsabilidade através de uma ajuda apropriada na educação dos filhos.

A Constituição da República Portuguesa refere, no art. 67.º, que “A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros”, cabendo ao Estado, entre outros aspetos, “cooperar com os pais na educação dos filhos”.

As políticas de proteção das crianças e jovens em risco preveem já programas de Educação/Formação Parental. De acordo com a Lei n.º 147 de 1 de setembro de 1999 relativa à Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (PCJP), “os pais ou os familiares a quem a criança ou o jovem sejam entregues podem beneficiar de um programa de formação visando o melhor exercício das funções parentais” (art. 41.º).

Pelo exposto acima, depreende-se que houve sempre “boa vontade” do Estado no que toca à definição dos direitos da Criança e das Famílias. Fala-se em “proteção da família”, “cooperação do Estado com a família” ou “programas de formação que melhorem as funções parentais”; todavia, seria interessante perceber de que forma é que a legislação tem vindo a ser (ou não) posta em prática. Os riscos sociais a que muitas crianças têm vindo a ser expostas e que culminam, muitas vezes, na institucionalização das mesmas bem como as estatísticas de mortalidade infantil mostram-nos uma realidade porventura perturbante e que exige séria reflexão por parte dos governantes. Todos os dias ouvimos notícias de maus-tratos a crianças, de situações

de negligência ou de indisciplina na escola, notícias que muitas vezes só servem para criar alarme social... O que fazer então? Repreendem-se os adultos? As crianças? De quem é a responsabilidade quando uma criança se porta mal na escola? Dos professores? Dos pais? Todas estas questões fizeram-nos lembrar a máxima de Pitágoras que diz “Eduquem-se as crianças e não será necessário castigar os homens”. Esta afirmação leva-nos a pensar que antes de educar as crianças, é preciso que se eduquem os adultos. Se uma criança chega à escola com problemas de comportamento, é preciso recuar, entrar no seio da família e compreender a realidade da mesma para depois se intervir. De nada adiantará punir uma criança por mau comportamento se as suas vivências familiares se desenrolam no seio da violência e dos maus-tratos. De nada adiantará punir os pais quando, se calhar, estes precisam é de uma orientação, muitas vezes apenas possível através de uma intervenção que visa informar e formar. Dirão que estaremos a entrar no campo da demagogia e que a educação/formação parental, por si só, não resolve problemas tão graves. Se calhar não resolve. O processo de desenvolvimento de uma parentalidade mais positiva implica uma reflexão maior e profunda sobre si próprio e as dificuldades de se ser mãe ou pai. Mais do que identificar *handicaps* ou falta de competências numa determinada área, importa perceber as reais necessidades dos pais, motivá-los, partir das suas experiências e daquilo que já sabem, para que as intervenções realizadas possam ter um impacto verdadeiramente significativo nas suas vidas.

3.3. Tipologias de Programas e Níveis de Necessidades de Formação Parental

Não é objetivo deste trabalho fazer uma explanação alargada acerca das várias tipologias de programas de formação parental bem como dos níveis de necessidades. No entanto, pensamos que para uma melhor compreensão da temática seria importante abordarmos as duas questões. É preciso assinalar que existem muitas tipologias de programas de formação parental cujas intervenções direcionadas aos pais são várias e diferem nos objetivos e métodos. Simões (2013), apoiando-se em Gaspar (2005) apresenta quatro tipologias que apresentaremos de modo resumido a seguir:

- Tipologia de Pugh et al (1994): a intervenção deve ser feita com os jovens antes de serem pais, durante a gravidez e depois desta; a intervenção pode ser feita só com os pais ou com os pais e filhos em conjunto;

- Tipologia de Boutin e Durning (1994): foi uma das primeiras tipologias a ser construída em torno de três dimensões (enquadramento institucional, tipos de intervenção e métodos de educação e procedimentos);
- Tipologia de Smith (1997): programas estruturados e formais, concebidos para ajudar os pais a desenvolverem as suas aptidões parentais, em grupo;
- Tipologia de Karol Kumpfer (1999): intervenções de caráter preventivo que consistem no treino de aptidões familiares, educação e terapia familiar, prestação de serviços de apoio à família.

No que diz respeito aos níveis de necessidades de formação parental, em função das necessidades específicas dos pais e das crianças, vários estudos debruçaram-se sobre a questão tendo sido apresentados quatro níveis resumidos na Tabela 6:

Tabela 6 – Níveis de necessidades de Formação Parental

NÍVEIS DE NECESSIDADES		TIPO DE INTERVENÇÃO
Intervenção preventiva (dinamizada por profissionais especialistas em questões educativas como educadores e professores)	Nível 1	Intervenção de caráter informativo (Informação genérica acessível, a todos os pais, sobre os seus direitos e deveres e sobre as regras básicas da educação das crianças).
	Nível 2	Intervenção de caráter formativo (Apoio procurado voluntariamente pelos pais que têm mais consciência de alguns comportamentos de baixo risco dos seus filhos e que querem estar mais informados sobre as suas tarefas de educadores).
Intervenção remediativa (dinamizada por psicólogos e psiquiatras, com formação clínica especializada)	Nível 3	Intervenção de caráter intensivo (Intervenções impostas podendo haver penalizações por parte do Estado como cortes financeiros e perda da guarda da criança; intervenção destinada a pais que têm dificuldade em lidar com comportamentos inadequados dos filhos).
	Nível 4	Intervenção de caráter terapêutico (Os pais procuram a ajuda de um terapeuta, por exemplo, quando o filho tem necessidades educativas especiais ou comportamentos desadaptativos).

Fonte: Kroth (1999) cit. por Simões (2013).

3.4. Perfis de formação dos educadores/formadores parentais

Se por um lado falamos já aqui na necessidade que muitos pais e famílias têm em recorrer a programas de educação/formação parental, por outro lado será também relevante refletir acerca

dos perfis de formação que os diferentes formadores que dinamizam programas de educação/formação parental deverão possuir, uma vez que “a eficácia de um programa está altamente ligada à eficácia pessoal do educador/formador e às suas características” (Kumpfer, 1999, cit. por Simões, 2013: 25).

No que diz respeito à nomenclatura utilizada, alguns profissionais assumem-se como “especialistas”, já outros como “mediadores”, sendo que a terminologia varia de acordo com a abordagem teórica-metodológica da proposta educativa. Em Espanha, os profissionais são identificados como “mediadores”; já em Portugal são identificados como “dinamizadores” porque proporcionam dinâmicas baseadas em tarefas, jogos e atividades (Garcia: 2012). É possível ainda falarmos numa outra nomenclatura para identificar estes técnicos e que é a de “educadores/formadores” de ações de Educação Parental “uma vez que nas dimensões expressas nos termos mediadores e dinamizadores precisam estar integrados a função educativa/formativa” (Simões, 2013: 27). A mesma autora afirma que “estes técnicos podem, portanto, ser considerados educadores/formadores/dinamizadores e/ou mediadores. Estes termos completam-se e a tarefa do técnico passa por todos estes aspetos, não se podendo dizer que algum deles seja incorreto” (Idem: 28). Quanto às características que um especialista e um mediador em formação parental devem possuir, a Tabela 7 apresenta um resumo das mesmas feito por Garcia (2012: 51):

Tabela 7 - Características do especialista e do mediador na Formação Parental

ESPECIALISTA	MEDIADOR
Transmite o conhecimento especializado.	Constrói o conhecimento com o grupo.
Assume o controlo das sessões.	Apoia a iniciativa pessoal e reforça os sentimentos de competência.
Toma decisões e espera que os demais as aceitem.	Incentiva a negociação e a busca de bom senso.
Transmite e recebe apenas a informação que considera necessária.	Proporciona pistas para que os pais elaborem respostas para os seus problemas.
Leva os pais a verem os aspetos em que estão errados.	Parte das conceções dos pais e das mães, apoiando-os no processo de mudança.
Proporciona técnicas concretas a problemas concretos.	Aponta ideias e práticas alternativas para os pais selecionarem o que devem fazer.
Assume que existe um modelo único familiar que todos devem seguir.	Ajuda os pais a encontrarem o seu próprio modelo alternativo.

Fonte: Rodrigo, Máiquez, Martín & Byrne (2008) cit. por Garcia (2012: 51).

Independentemente da nomenclatura que queiramos usar, Simões (2013: 29) afirma que “este *mediador/dinamizador/formador/educador*, (...) deve apresentar estas características e deve ter consciência da pertinência do seu papel social, educativo, promotor de uma cidadania ativa, do desenvolvimento de competências socio comunicacionais e ser promotor da construção de pontes entre a escola e a família”.

Tal como acontece nas mais variadas profissões, também estes profissionais – professores, psicólogos, enfermeiros, etc. - deverão ser alvo de um processo contínuo de formação que lhes permita, sobretudo, um conhecimento profundo das realidades da comunidade com a qual interagem. Para além do conhecimento das diferentes realidades, a formação deverá passar também por temas como os novos tipos de famílias (modelos, estrutura...), legislação sobre os direitos das famílias e das crianças, conteúdos específicos ligados ao desenvolvimento infantil, à pobreza, à exclusão social, aos vários tipos de discriminação, isto é, uma formação em intervenção familiar de carácter abrangente e multidisciplinar.

4. Necessidades de Formação

“A inquietação e o descontentamento são as primeiras necessidades do progresso.”

Thomas Edison

4.1. Clarificando conceitos

O processo de planificação da formação inicia-se (ou deveria iniciar-se) com uma primeira fase que diz respeito ao diagnóstico de necessidades de formação. Com efeito, não será possível planear uma formação sem que, primeiro, se proceda ao levantamento das necessidades de formação de um determinado público-alvo. Efetuar um correto diagnóstico de necessidades de formação é fundamental pois será uma garantia de que a formação a implementar não será inútil, mas, pelo contrário, eficaz.

Ao imergirmos neste processo inicial, deparamo-nos com uma panóplia de termos e conceitos que surgem na literatura indistintamente, desde logo porque há autores que se referem a este processo enquanto (1) *Levantamento de necessidades*, (2) *Diagnóstico de necessidades*, (3) *Análise de necessidades*, (4) *Avaliação de necessidades*, e, por último, o próprio conceito de (4) *Necessidade(s)*.

Em termos teóricos, o tema da análise de necessidades de formação surgiu em finais dos anos 60 tendo tido como principais referências teóricas os trabalhos de Barbier e Lesne (Fialho *et al.*, 2013). Os mesmos autores, apoiando-se em Suarez (1985), referem que “a análise de necessidades de formação é um processo de recolha e análise de informação que permite identificar áreas deficitárias que devem ser melhoradas e planificar ações que visem melhorar essas áreas, relativamente aos indivíduos, grupos, instituições, comunidades ou sociedades” (Idem: 120).

Silva (2012) vai mais longe na sua análise global da literatura e, apoiando-se em More e Dutton (1978) refere que “é possível encontrar referências ao diagnóstico de necessidades de formação desde 1952, pese embora os métodos utilizados se caracterizassem pela sua informalidade” (Silva, 2012: 70).

Watkins *et al.* (2012) utilizam o termo “avaliação de necessidades” e referem que esta prática tem sido utilizada no seio das empresas desde os anos 60. Os mesmos autores afirmam que os termos “análise de lacunas, análise das necessidades, e análise de desempenho são usados ocasionalmente como sinónimos de avaliação das necessidades; no entanto, eles são frequentemente definidos (e de modo mais preciso) como ferramentas de avaliação de necessidades” (Watkins *et al.*, 2012: 16). Os mesmos autores afirmam que “tendo em conta a literatura académica, consideramos que a *avaliação de necessidades* é a melhor opção” (Idem: 18).

Meignant (1999: 109) critica o termo “levantamento de necessidades” frequentemente utilizado nas organizações porque, segundo ele, “exprime muitas vezes a ideia afinal ingénuas de que basta perguntar directamente às pessoas quais são as suas necessidades para que elas as exprimam de maneira fiável”. O mesmo autor afirma que, ao proceder-se desta forma, os termos ‘necessidade’ e ‘desejo’ serão confundidos, e poderão ser confundidos precisamente porque o indivíduo pode não ter consciência de quais são efetivamente as suas necessidades. Ele pode expressar o desejo de frequentar uma determinada formação e, no entanto, tal não significa que ele tenha efetivamente essa necessidade (Ibidem).

Rodrigues e Esteves (1993: 11) referem que “concebida, então, como uma etapa do processo pedagógico da formação, a análise de necessidades pode centrar-se no formando, visando “abrir horizontes” para a autoformação, através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações.”. Com efeito, um indivíduo que tem consciência das suas competências, com mais facilidade expressará as suas falhas/lacunas e, conseqüentemente, o

seu desejo/motivação para frequentar um determinado curso. Por outro lado, será também capaz de identificar as suas aptidões e habilidades e, conseqüentemente, não sentirá desejo/motivação para frequentar um curso numa área para a qual possui as devidas competências.

De acordo com Silva (2012), de entre as várias abordagens conceptuais existentes, as mais utilizadas são a “avaliação de necessidades de formação” (*training needs assessment*) e a “análise de necessidades de formação” (*training needs analysis*). O mesmo autor, apoiando-se em Watkins e Kaufman (1996), esclarece que “a avaliação de necessidades identifica os gaps nos resultados (...) enquanto a análise de necessidades de formação identifica as causas das necessidades e, conseqüentemente, as soluções requeridas” (Idem: 71). No que concerne o conceito de “necessidades de formação”, também ele tem sido interpretado de diferentes modos por vários autores, em parte devido à própria ambigüidade de que se reveste a palavra “necessidade”: “o próprio conceito de necessidade está longe de se constituir como um conceito de contornos definidos, universalmente aceite.” (Rodrigues e Esteves, 1993: 12). Se consultarmos no dicionário o termo ‘necessidade’, apercebemo-nos desde logo de uma certa ambivalência no que diz respeito o seu significado porque, por um lado, uma necessidade pode ser entendida como “caráter do que se precisa mesmo; caráter do que é indispensável ou imprescindível; falta, carência” e, por outro lado, pode ter o entendimento de “obrigação, imposição; o que é forçoso; inevitabilidade”¹³.

Esta dualidade de significância da palavra ‘necessidade’ é apresentada também por Rodrigues e Esteves (1993) que referem que “na linguagem corrente, usamo-la para designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável” (Rodrigues e Esteves, 1993: 12). As mesmas autoras, apoiando-se em autores franceses como Barbier e Lesne (1986) e D’Hainaut (1979) referem que a confusão terminológica também se verifica na língua francesa, entre os termos ‘besoin’ e ‘demande’. Sobre o termo ‘besoin’, D’Hainaut (1979) refere que “a necessidade de um indivíduo, de um grupo ou de um sistema é a existência de uma condição não satisfeita e necessária que lhes permita viver ou funcionar em condições normais, realizarem-se ou atingirem os seus objetivos. Quanto a ‘demande’, é a expressão de uma necessidade não satisfeita” (D’Hainaut, 1979, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993: 13). De salientar que na língua portuguesa, os termos ‘besoin’ e ‘demande’ têm a mesma tradução, ou seja, ‘necessidade’.

¹³ In Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 2003-2016.

Zabalza (1992), apoiando-se em Burton e Merrill (1977), refere que se trata de um conceito “polimorfo”, isto é, o mesmo apresenta várias formas consoante seja empregado por educadores, sociólogos, entre outros. Para De Ketele *et al.* (1994: 15), “as necessidades de formação correspondem a lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável, susceptíveis de serem colmatados por uma formação adequada.” Segundo Meignant (2003: 109), “a necessidade de formação é a resultante de um processo que associa os diferentes atores interessados e traduz um acordo entre eles sobre os efeitos a suprir por meio da formação”. Para Cardim (2009: 36), “as necessidades de formação são constituídas pela diferença entre o nível de desempenho desejado, exigido ou expectável para o exercício de uma profissão, e o desempenho real”. Segundo a conceção de Zabalza (1992: 62) uma necessidade é composta por uma “(...) discrepância que se produz, entre a forma como as coisas *deveriam ser* (exigências), *poderiam ser* (necessidades de desenvolvimento) ou *gostaríamos que fossem* (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas *são de facto* (...)”.

Para Watkins *et al.* (2012), as necessidades são entendidas como ‘*gaps*’, ou seja, lacunas, que “vistas enquanto oportunidades ou problemas, são frequentemente instigadores da ação” (Watkins *et al.*, 2012: 16). Para os autores, as “*Necessidades* são simplesmente as diferenças entre as suas realizações atuais e as suas realizações desejadas. Assim, as necessidades representam comumente discrepâncias – frequentemente deficits – entre as suas ambições e os resultados do seu desempenho atual” (Idem: 20-21). A Figura 6 representa o conceito de ‘necessidade’ à luz dos autores anteriormente citados.

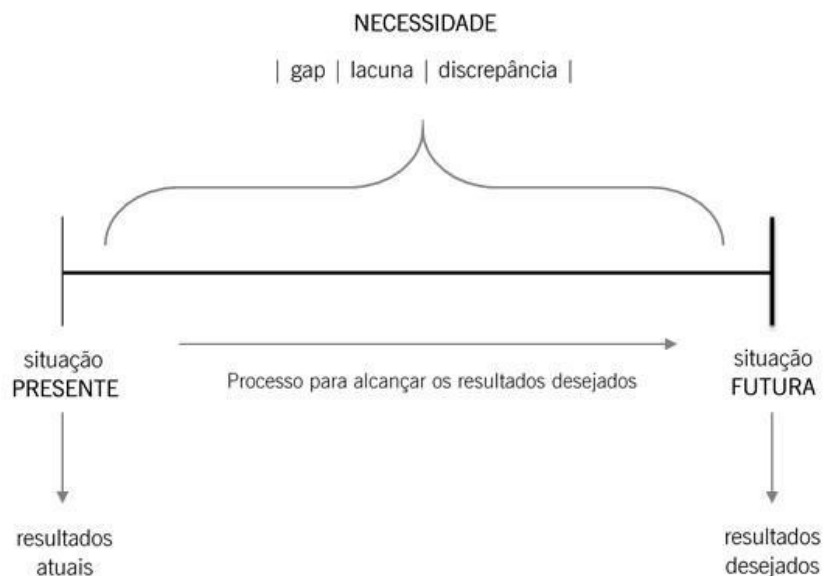


Figura 6 - Conceito de "Necessidade"

Fonte: adaptado de Watkins *et al.* (2012: 20).

Na linha de pensamento de De Ketele *et al.* (1994: 15), há que ter em consideração que, por exemplo, no momento da aplicação de um questionário, o público-alvo poderá não manifestar necessidade de formação numa determinada área e, pelo contrário, essa necessidade existir na realidade: “é frequente, as expetativas formuladas não permitirem a identificação directa das verdadeiras necessidades” (Ibidem). Do mesmo modo, o público-alvo poderá sentir uma determinada necessidade formativa e a mesma não ser viável para a organização do ponto de vista estratégico. Convém realçar, portanto, o carácter subjetivo de todo este processo porque, como é óbvio, aquilo que pode ser considerado necessidade para um indivíduo pode não o ser para outro e vice-versa. Os interesses e os desejos de uns podem não ser os de outros e isto porque o indivíduo, enquanto ser social, move-se dentro de contextos que o moldam – a si e aos seus valores, daí que “o conceito de necessidade surge inevitavelmente ligado aos valores” (Rodrigues e Esteves, 1993: 13).

Ainda na perspetiva de Rodrigues e Esteves (1993), é importante referir também as necessidades próprias dos indivíduos (por oposição às necessidades fundamentais), as quais “emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais. Expressam-se através das expetativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações (...)” (Idem: 14).

Meignant (1999) sublinha que um dos desafios que se coloca aos responsáveis pela formação e aos outros intervenientes é precisamente o facto de haver uma confluência entre ‘necessidade’ e ‘desejo’, pois só assim haverá condições para o sucesso, tal como o demonstra a Figura 7:

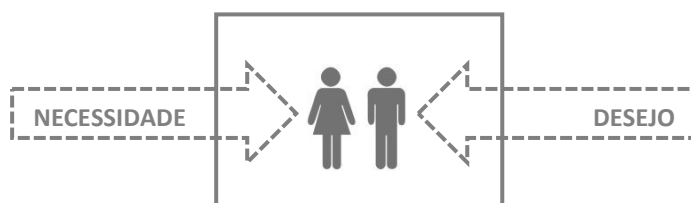


Figura 7 - Confluência da necessidade e do desejo

Fonte: adaptado de Meignant (1999: 153).

Numa tentativa de categorização das necessidades, D’Hainaut (1979) e Stufflebeam (1985) apresentaram respetivamente cinco e quatro propostas que procuram abarcar as várias

definições sobre o conceito de necessidades (Idem: 14-19). A Tabela 8 procura sistematizar as definições apresentadas.

Tabela 8 - Sistematização das definições de “necessidades”

D'Hainaut (1979)	Stufflebeam (1985)
<p>Necessidades das Pessoas (necessidades individuais do ser humano) <i>Versus</i> Necessidades dos Sistemas (necessidades sistêmicas)</p>	<p>Necessidades como discrepâncias ou lacunas (discriminação do estado atual (o que é) relativamente ao estado desejado (o que deve ser), ou seja, a necessidade é a distância entre um e outro)</p>
<p>Necessidades Particulares (necessidades de um indivíduo, grupo ou sistema) <i>Versus</i> Necessidades Coletivas (necessidades que abrangem um elevado número de indivíduos, grupos ou sistemas)</p>	<p>Necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria (necessidade enquanto preferência de uma população, percebida e expressa pela maioria)</p>
<p>Necessidades Conscientes (traduzem-se em solicitações precisas) <i>Versus</i> Necessidades Inconscientes (não são percebidas pelo sujeito)</p>	<p>Necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento (orientada para o futuro; assenta na previsão de tendências e problemas; dirige-se mais ao aperfeiçoamento do que à remediação de pontos fracos)</p>
<p>Necessidades Atuais (incidem no presente) <i>Versus</i> Necessidades Potenciais (são prospetivas)</p>	<p>Necessidade é algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica (descrever as variáveis que permitem identificar quando há prejuízo ou benefício)</p>
<p>Necessidades segundo o sector em que se manifestam (de acordo com os seis “quadros de vida”: vida privada e familiar; vida social; vida política; vida cultural; vida profissional; vida de ócio e desporto)</p>	

Fonte: D'Hainaut (1979) e Stufflebeam (1985), cit. por Rodrigues e Esteves (1993).

Por tudo o que foi acima explanado, salienta-se assim o caráter polissémico e ambíguo do termo ‘necessidades’, sendo que as mesmas emergem em diferentes contextos e, portanto, são influenciadas pelo meio no qual o indivíduo se insere e pelos valores que o movem, pelo que se torna extremamente difícil a determinação de um campo de “necessidades de formação”.

Tendo em conta todas as conceções anteriormente abordadas, e com vista a um entendimento que faça sentido para o presente estudo, tentamos esmiuçar e analisar as diferentes abordagens conceptuais em discussão.

Na nossa perspectiva, a *deteção de necessidades de formação* é um processo que prevê a análise dessas necessidades enquanto *'carências'* (encaradas como algo negativo) e enquanto *'aptidões'* (encaradas como algo positivo). A Figura 8 representa as diferentes abordagens conceituais envolvidas no processo.

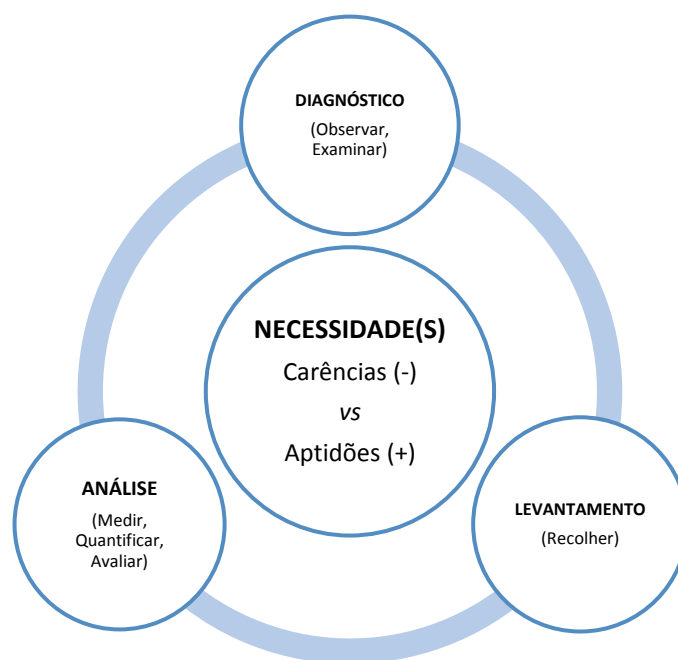


Figura 8 - Abordagens conceituais envolvidas no processo

Fonte: elaborado pela autora.

Trata-se, portanto, de um procedimento que envolve um *diagnóstico*, ou seja, uma observação detalhada das características de um determinado público-alvo, sendo necessário proceder-se ao *levantamento e recolha* de dados - através de instrumentos próprios - que serão posteriormente alvo de *análise e avaliação*. Pelo exposto, optamos pela designação de “diagnóstico de necessidades” porque é aquela que, no nosso entendimento, permite uma compreensão mais ampla de todo o processo.

A articulação entre aquilo que é diagnosticado como necessidades de formação e a formação que será realizada deverá estar patente no ciclo de formação, ou seja, “depois da deteção de necessidades, o passo seguinte será o da planificação das ações de formação que materializarão a intervenção formativa” (Rodrigues e Ferrão, 2006: 16).

O ciclo de formação é um processo dinâmico que se inicia com o diagnóstico de necessidades de formação, seguindo-se a planificação da formação, a execução da formação e a avaliação da mesma. Apesar de o termo “ciclo” sugerir a ideia de etapas sequenciais, tal como refere Cruz (1998), há que ressaltar alguns aspetos: o diagnóstico de necessidades de formação não termina quando começa a planificação da formação; a avaliação da formação não deverá ser feita somente após o término da formação; não é possível falar em diagnóstico de necessidades de formação sem falar em avaliação pois é esta que permitirá aferir se o diagnóstico foi bem realizado e se os resultados obtidos foram devidamente operacionalizados. O planeamento da formação só será possível se tiverem sido previamente identificadas as necessidades formativas e este é um aspeto premente, que convém realçar, dado que é frequentemente descurado pelas organizações/instituições.

O indivíduo candidato a contextos de educação/formação é, antes de mais, uma pessoa com características que a distinguem dos outros, com interesses próprios e, portanto, esses contextos de educação/formação deverão ser adequados às suas especificidades e necessidades formativas.

4.2. Modelos teóricos de diagnóstico de necessidades de formação

De entre os vários modelos teóricos de diagnóstico de necessidades, McKillip (1987) destaca três: (1) o modelo de discrepâncias; (2) o modelo de marketing; (3) o modelo de tomada de decisão (Rodrigues e Esteves, 1993; Silva, 2012).

O modelo de discrepâncias, trabalho pioneiro de Kauffman (1973), é porventura o modelo mais utilizado no processo de diagnóstico de necessidades de formação. Segundo Silva (2012), este é um modelo que “parte do pressuposto de que as necessidades de formação se situam entre algo que existe e algo que se pretende que exista” (Silva, 2012: 72). Este modelo pressupõe a existência de três elementos: “*estabelecimento de objetivos, identificando o que deve ser; Medida de resultados, determinado o que é; Identificação das discrepâncias, hierarquizando as diferenças entre o que deve ser e o que é*” (Rodrigues e Esteves, 1993: 26).

O modelo de marketing “assenta no pressuposto de que as necessidades de formação estão centradas no que os “clientes” da formação querem” (Silva, 2012: 71), ou seja, trata-se de uma abordagem que tem em linha de conta os desejos dos clientes. Esta ideia de ‘desejo’ está patente também no pensamento de Rodrigues e Esteves (1993) que sustentam que, de acordo

com este modelo, “necessidade define-se no cruzamento dos desejos da população-alvo com as possibilidades reais de ir ao encontro desses desejos” (Idem: 28).

O modelo de tomada de decisão “assume o pressuposto de que as necessidades de formação são definidas pelos decisores da organização, em função de um conjunto de informação que é recolhida e analisada para o efeito” (Silva, 2012: 72). Este modelo pressupõe a existência de três momentos diferentes: a modelagem do problema (conceptualização do problema de acordo com as dimensões e atributos); a quantificação (apreciação da utilidade e peso dos atributos); a síntese (ordenamento das necessidades tendo em conta a quantificação realizada) (Rodrigues e Esteves, 1993: 28-29; Silva, 2012: 72).

Para além do modelo teórico de McKillip (1987), é de destacar também o modelo teórico de D’Hainaut (1979) que apresenta “um modelo de diagnóstico de necessidades educativas que procura encontrar um *equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema*” (Rodrigues e Esteves, 1993: 30).

Rodrigues e Esteves (1993) explicitam o modo como este modelo se desenvolve, a saber, em quatro fases:

1. *Diagnóstico das necessidades humanas*, ou seja, pesquisa de necessidades expressas ou ainda não expressas;
2. *Diagnóstico da “procura” em relação com o sistema*, ou seja, determinação de papéis e funções a assumir pelos indivíduos e definição de funções exigidas pelo sistema;
3. *Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura*, ou seja, decidir que necessidades e que procura devem ser satisfeitas, tendo em conta a opinião dos interessados e decisores;
4. *Especificação das exigências de formação*, ou seja, determinar o saber-saber, o saber-ser e o saber-fazer.

As mesmas autoras referem que a análise de necessidades pode ser encarada a partir da visão de quem *expressa as necessidades*, sendo de distinguir quatro abordagens que apresentam, todas elas, as suas vantagens e desvantagens, tal como podemos verificar na Tabela 9:

Tabela 9 - Abordagens de quem expressa as necessidades de formação

ABORDAGENS		Vantagens	Desvantagens
	PELA PROCURA DE FORMAÇÃO Descrição dos interesses das pessoas que querem frequentar cursos; Pressuposto de que as necessidades de uma dada população podem ser representadas pelos interesses de quem procura formação.	- Os dados são de fácil acesso; - As necessidades expressas não são traduzidas em conteúdos.	- Sujeição quanto ao conhecimento que a população em estudo tem dos serviços que podem colmatar as suas necessidades.
	ATRAVÉS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO Privilegia-se a perspetiva de quem planifica e acorda as necessidades dos potenciais formandos.	- Os dados obtidos são facilmente traduzidos em conteúdos e estratégias de formação.	- Os profissionais podem confiar demasiado na sua perceção, influenciada por aqueles que procuram a formação; - A definição de objetivos pode não corresponder às necessidades reais.
	PELOS INFORMANTES-CHAVE Recolha de dados através de pessoas que, pelas suas funções, detêm um conhecimento próprio das suas necessidades.	- Abordagem simples; - Os dados obtidos são razoavelmente válidos se os instrumentos forem bem construídos.	- Os dados obtidos podem não ser representativos da população na medida em que se podem focar na visão pessoal dos mesmos,
	ATRAVÉS DE ASSEMBLEIAS A análise de necessidades procura incluir um conjunto mais vasto de pessoas.	- É de fácil realização; - Abrange um conjunto alargado de pessoas; - São detetadas as necessidades mais óbvias.	- Levanta questões de representatividade, colocando em risco a sua validade; - Nem todos podem participar; - São detetados os interesses de quem apenas os verbaliza e de acordo com a sua perceção.
	ATRAVÉS DE SONDAGENS (SURVEYS) Processo sistemático de recolha de dados, através de uma amostra bem definida da população.	- A informação fornecida é mais válida e fiável.	- Dificuldade em conceptualizar e conduzir a sondagem.

Fonte: adaptado de Rodrigues e Esteves (1993).

A escolha por um determinado modelo vai depender, na ótica de Rodrigues e Esteves (1993) de aspetos como o próprio estudo em si, dos seus objetivos, e dos vários recursos disponíveis, ressaltando as autoras a ideia de Witkin (1997) que refere que “não há modelos certos e modelos errados”. Apesar de estes modelos se distinguirem entre si, eles apresentam perspetivas e aspetos comuns nomeadamente o facto de procurarem articular aquilo que é considerado como desejo do indivíduo/cliente que procura formação com aquilo que o sistema e as organizações têm para oferecer.

Daqui se conclui que, não sendo o processo de diagnóstico de necessidades uma etapa simples, particularmente pela multiplicidade de abordagens existentes, a escolha por um modelo de análise que se enquadre no presente trabalho de investigação também não é tarefa fácil. Tendo em conta os objetivos do mesmo, o Modelo de Marketing e o Modelo de Tomada de Decisão, sendo aqueles que mais privilegiam a perspectiva dos indivíduos/clientes, isto é, as suas necessidades/expectativas/desejos, são os modelos que, na nossa perspectiva, melhoram se adequam no âmbito desta investigação.

CAPÍTULO III

1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1.1. Metodologia de Investigação

Apresenta-se, a seguir, a metodologia de investigação adotada no presente trabalho e a sua fundamentação. Para o presente trabalho de investigação na área da educação e formação, optou-se por uma metodologia de investigação assente tanto no paradigma quantitativo como no qualitativo, sendo o método de investigação o estudo de caso.

1.2. Definição do paradigma de investigação

Nas Ciências Humanas, nomeadamente no campo da Educação, cada vez mais se combinam os enfoques qualitativo e quantitativo. É o caso do nosso estudo em que se optou pela metodologia qualitativa e pela metodologia quantitativa, tendo sido a estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso.

Apesar do debate epistemológico em torno da não complementaridade metodológica dos dois paradigmas, a tendência tem sido a de integrar as duas perspetivas. Mais do que perceber a qual paradigma deve aderir, a investigação deverá debruçar-se sobre o problema de investigação, pois tal como argumenta Anguera (1985: 133 cit. por Coutinho, 2014: 35), “um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática”. Flick (2005: 270), referindo-se à triangulação da investigação qualitativa com a quantitativa afirma que “as perspetivas metodológicas diferentes complementam-se no estudo de um assunto, e isso é concebido como forma de compensar as fraquezas e dos pontos cegos de cada um dos métodos”.

1.3. Seleção do método e das técnicas de investigação

O *método de investigação* afirma-se como o caminho que vai levar o investigador a um fim. Deste modo, e com vista a alcançar os objetivos definidos anteriormente, concluiu-se que o método que melhor serve a presente investigação é o estudo de caso.

De acordo com Coutinho (2014: 335), o estudo de caso é um “plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o ‘caso’”.

Yin (2005: 32) refere que um estudo de caso “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Carmo e Ferreira (1998: 216) apoiam-se em Yin (1988) para dizerem que “o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê” (...) o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno actual no seu próprio contexto”.

Para Morgado (2012: 63), trata-se de “um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, (...), procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s)...”. Esta definição ajuda-nos a delimitar os casos em estudo, ou seja, o diagnóstico de necessidades de formação realizado, por um lado, junto dos Professores e, por outro lado, junto dos Pais. Estes dois grupos são os ‘casos’ em estudo. Descrever, interpretar e compreender os ‘casos’ é um dos objetivos primários desta investigação.

No que concerne a seleção das *técnicas de investigação*, o investigador terá de se socorrer de *técnicas* que permitam recolher dados e toda a informação necessária para compreender o caso em estudo. A técnica de investigação utilizada no presente trabalho foi o inquérito por questionário.

Coutinho (2014), apoiando-se na definição de Bisquerra (1989), refere que as técnicas são “procedimentos de atuação” e “meios auxiliares” do método (Coutinho, 2014: 24). Enquanto técnica, o inquérito por questionário permitirá ao investigador quantificar as necessidades expressadas pelos indivíduos, e formular objetivos de formação pertinentes, por isso, “as expectativas expressas e sintetizadas, graças ao inquérito, vão fornecer os elementos para a identificação das necessidades. Estas não aparecem directamente, mas devem ser decodificadas” (De Ketele *et al.*, 1994: 20).

Os questionários são instrumentos que, à partida, permitem aferir as expectativas e opiniões dos indivíduos de um modo rápido e eficaz. No entanto, há que ter em conta determinadas regras de teor técnico na construção dos questionários, de modo a que os dados recolhidos sejam pertinentes e úteis. Cardim (2009) aponta alguns fatores a ter em conta no momento da conceção do questionário, como definir os objetivos do questionário e, por sua vez, os objetivos de cada item; redigir questões de interpretação claras; aferir o grau de adesão à formação por parte das pessoas; sensibilizar as pessoas para a importância da formação; aplicar os questionários em momento oportuno e ainda realizar pré-testes. O mesmo autor aponta ainda

quatro tipos de questionários como recolha de pedidos, sugestões ou propostas de ações de formação; questionários abertos de indicação de domínios técnicos/problemas interessantes à formação; questionários fechados de identificação de domínios técnicos de desempenho deficiente; e questionários ou perguntas de caracterização de clima. Na mesma linha de pensamento e reportando-se a Bacher (1982), De Ketele e Roegiers (1993: 35) referem que podem ressaltar de um inquérito: “1) Problemas precisos que são levantados à escala de uma população inteiramente determinada e a propósito da qual se pretende chegar a conclusões generalizáveis”, de que é exemplo a análise de necessidades de formação de uma empresa e “2) Problemas complexos que põem em jogo um grande número de factores”, de que é exemplo o inquérito sobre a adaptação dos alunos num determinado ciclo.

1.4. Caracterização do Público-alvo

A auscultação de necessidades de formação foi realizada junto do público-alvo definido para o presente estudo: por um lado, os pais/encarregados de educação das crianças e jovens que frequentam o centro de estudo e, por outro lado, o pessoal docente do Agrupamento de Escolas n.º 1.

Relativamente aos pais/encarregados de educação, a definição deste público-alvo justifica-se na medida em que são estes o primeiro elo de contato com o centro, através da procura de serviços para os seus educandos e, apesar de não serem os “utentes” eles são, em última análise, os “clientes”.

Quanto ao pessoal docente, a definição deste público-alvo justifica-se uma vez que estamos perante um centro de estudo que, embora sendo um espaço de educação não formal, tem procurado atuar em articulação com o contexto escolar/formal das crianças e jovens que frequentam o centro, pelo que, o contato regular da psicóloga do centro com os professores de diversas áreas e níveis de ensino é também frequente. Optou-se pelo pessoal docente do Agrupamento de Escolas n.º 1 porque, como já foi referido, a maior parte dos utentes do centro frequenta escolas agregadas a este agrupamento.

1.5. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o público-alvo definido para o presente estudo, foram elaborados dois inquéritos por questionários: um inquérito por questionário entregue em mão própria aos encarregados de educação em suporte papel (cf. Apêndice 03), e um inquérito por questionário

concebido em suporte digital (cf. Apêndice 04) e disponibilizado aos docentes via e-mail, com o respetivo link de acesso ao mesmo.

A Tabela 10 refere-se às diferentes fases de preparação do inquérito por questionário seguidas por nós:

Tabela 10 - Fases de preparação do inquérito por questionário

	Fases	Objetivos Gerais
FASES DE PREPARAÇÃO	1.ª Planeamento do inquérito por questionário	a) definir os objetivos do inquérito; b) delimitar o tipo de informação a obter; c) delimitar a população-amostra dentro do público-alvo definido (pais/encarregados de educação e professores do Agrupamento de Escolas n.º 1)
	2.ª Redação do projeto de inquérito por questionário	a) conciliar os objetivos do questionário com o tipo de perguntas/informação a recolher; b) elaborar as questões e determinar a sequência lógica das mesmas.
	3.ª Conceção do inquérito por questionário em suporte papel e suporte digital	a) criar o inquérito em suporte papel e suporte digital (formulários do Google Forms); b) definir o tipo de questão a aplicar; c) realizar pré-testes do questionário (reformulação – validação).
	4.ª Disponibilização do “Questionário de Levantamento de Necessidades de Formação”	a) disponibilizar o questionário em suporte papel e suporte digital (envio para os e-mails para os docentes e entrega em mão própria aos encarregados de educação); b) determinar o período temporal para a recolha de dados.
	5.ª Análise e tratamento dos dados recolhidos	a) apurar e tratar estatisticamente as respostas obtidas.
	6.ª Divulgação dos resultados	a) apresentar e discutir criticamente os resultados obtidos.

Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente ao inquérito por questionário destinado aos encarregados de educação, foi relativamente fácil a entrega e recolha dos questionários, dada a facilidade de contato presencial com os mesmos no centro de estudo.

Antes de serem aplicados junto dos grupos em análise, foram realizados pré-testes junto de quatro encarregados de educação e de quatro docentes. Após se terem identificado algumas incorreções, procedeu-se à reformulação e validação dos mesmos. Ambos os questionários foram disponibilizados depois a partir do dia 01 de março de 2016 tendo sido definido o dia 30 de abril de 2016 como o prazo para a recolha dos questionários em suporte papel e para a receção dos questionários submetidos e enviados on-line. Após o levantamento e recolha de todos os dados,

procedeu-se à introdução dos mesmos no software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

No que diz respeito ao inquérito por questionário destinado aos docentes, após um primeiro contato com o Diretor do Agrupamento de Escolas, houve abertura total para o inquérito se realizar no agrupamento em questão; no entanto, foi necessário solicitar um pedido de autorização para a aplicação do inquérito em meio escolar (cf. Anexo 02), que depois de submetido no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) foi alvo de apreciação por parte da Direção-Geral da Educação (DGE). Num primeiro momento, foi necessário efetuar a inscrição da “Entidade” no site e aguardar o envio das respetivas credenciais de acesso à área pessoal. Num segundo momento, procedeu-se ao registo do pedido de autorização de inquérito em meio escolar que passou necessariamente pelo *upload* na plataforma dos documentos exigidos (Instrumentos de Inquirição a utilizar na investigação, a nota metodológica com a explicitação detalhada da investigação a realizar e Declaração do Orientador da investigação em causa), tendo sido todos os documentos devidamente instruídos no momento do pedido de autorização. Todo este processo foi realizado de modo criterioso e prudente sob pena de o pedido ser liminarmente rejeitado. O parecer positivo foi dado pela DGE após cerca de um mês de se ter iniciado o processo de pedido de autorização, tendo sido o mesmo registado com o n.º 0531700001 (cf. Anexo 03).

1.5.1. Estrutura dos inquéritos por questionário

O inquérito por questionário ao pessoal docente, quando visualizado on-line, é constituído por 7 páginas, ao longo das quais os inquiridos vão sendo informados da progressão do preenchimento do questionário através de uma percentagem dada no final da página.

Na primeira página, os inquiridos podem ler uma breve introdução com o âmbito do estudo e a garantia do anonimato em relação ao mesmo. Para terem acesso às questões, os inquiridos tinham de seleccionar a opção “Continuar” ao longo das várias páginas do questionário.

À breve introdução com a descrição dos objetivos da investigação, seguiam-se os diferentes campos de preenchimento organizados em 5 secções:

- 1.ª Secção – I) Perfil;
- 2.ª Secção – II) Percursos e trajetórias de formação;
- 3.ª Secção – III) Motivações Pessoais;
- 4.ª Secção – IV) Preferências;
- 5.ª Secção – V) Necessidades de formação.

A última página on-line do questionário informa os inquiridos que terminaram o preenchimento do questionário e solicita aos mesmos que submetam as suas respostas através da opção “Enviar”. Mais uma vez, agradece-se a colaboração dos mesmos no preenchimento do questionário.

No que concerne a estrutura do inquérito por questionário dirigido aos encarregados de educação, inicialmente é feita uma breve introdução sobre o âmbito da investigação e dos objetivos do questionário, garantindo-se de igual modo o anonimato e confidencialidade das respostas. Em termos de questões, elas foram organizadas em 3 secções diferentes:

- 1.ª Secção – I) Perfil;
- 2.ª Secção – II Percursos e trajetórias de formação;
- 3.ª Secção – III) Necessidades de formação.

1.6. Limitações do estudo

As grandes limitações do estudo tiveram a ver essencialmente com duas questões: por um lado, houve o constrangimento do pedido de apresentação de aplicação dos inquéritos em meio escolar, o que implicou 1) o registo prévio na plataforma e um tempo de espera de uma semana para o envio das credenciais de acesso; 2) a elaboração de documentos específicos como a “Nota Metodológica” e o respetivo *upload* na área pessoal; 3) o preenchimento de determinados dados on-line; 3) o tempo de espera na chegada da resposta ao pedido (cerca de um mês). Estes factos levaram a um atraso na aplicação dos questionários junto dos professores. Por outro lado, o facto de os inquéritos por questionário terem sido aplicados on-line junto dos professores de um Mega Agrupamento de Escolas fez com que o n.º de professores envolvido no estudo fosse relativamente grande (289 docentes), o que seria positivo se a grande maioria deles tivesse respondido ao questionário. Tal como refere Coutinho (2014: 139-140), “a Internet passou a ser a forma mais popular de administrar do questionário, o que traz manifestas vantagens para o investigador em termos de resposta e economia de custos”. Apesar destas vantagens, tivemos sempre a consciência da possibilidade das “não-respostas” relativas ao inquérito on-line, situação que pode levar a situações em que elementos de uma dada amostra seleccionada não participem no estudo colocando em causa a validade externa dos dados (Coutinho, 2014). Esta limitação estende-se, aliás, ao inquérito por questionário em suporte papel.

Apesar das inúmeras tentativas e pedidos junto do Agrupamento a solicitar a participação dos professores, a amostra que obtivemos foi a possível de se obter.

CAPÍTULO IV

1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO/INVESTIGAÇÃO

1.1. Dimensão da amostra

O total de sujeitos inquiridos e que foi tido em conta no tratamento estatístico dos dados ficou dimensionado da seguinte forma:

Tabela 11 - Grupos amostrais

Género	Professores	Encarregados de educação
Masculino	21	12
Feminino	41	48
Total	N = 62	N = 60

Depois de percorridos todos os caminhos necessários à obtenção dos dados obtivemos resposta a 62 questionários por parte dos professores, pelo que a amostra considerada foi de N = 62 sujeitos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 22%. O Agrupamento de Escolas tem, no total, 289 docentes que integram os vários ciclos/departamentos. Deste total esperava-se obter uma percentagem de 50% a 75% de respostas. No entanto, e tratando-se de um mega-agrupamento, houve sempre a consciência de que muito provavelmente seria difícil atingir este objetivo precisamente pela dificuldade em mobilizar um número tão grande de docentes, colocados em diferentes escolas, e em sensibilizá-los para a importância do tema em investigação, e desde logo esta foi uma das grandes limitações sentidas no nosso estudo.

Relativamente aos encarregados de educação, a amostra considerada foi de N = 60 sujeitos, ou seja, a totalidade dos inquiridos uma vez que todos responderam ao questionário.

1.2. Caracterização dos sujeitos

Idade e género

Do total de docentes que responderam, 41 inquiridos pertencem ao sexo feminino e 21 pertencem ao sexo masculino. No que diz respeito a idade dos inquiridos, verificou-se que a maioria deles tem entre 50 a 59 anos de idade (29 respondentes), o que revela uma classe

profissional composta, na sua maioria, por docentes mais velhos. De destacar também a faixa etária menos representativa – Mais de 60 anos – com apenas 3 respondentes.

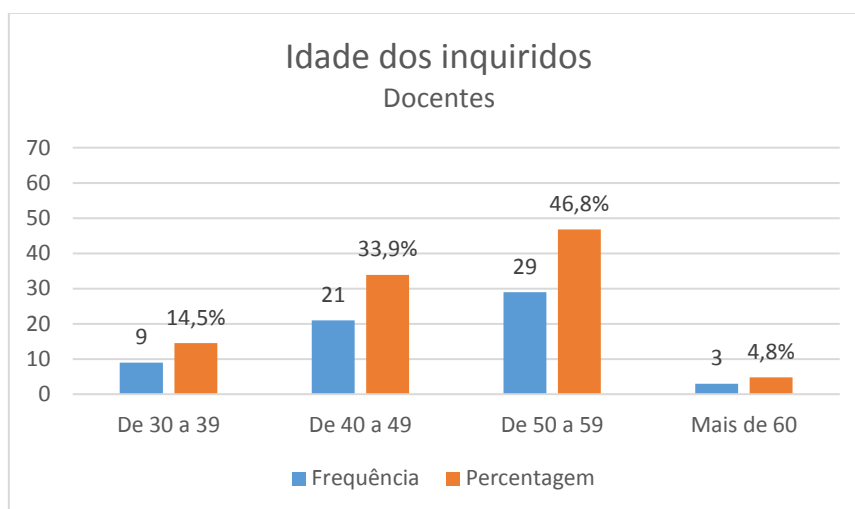


Gráfico 1 - Idade dos inquiridos (docentes)

Relativamente aos encarregados de educação, do total dos 60 inquiridos, 12 pertencem ao género masculino e 48 pertencem ao género feminino, o que pode ser um sinal de que, em matéria de educação, é a figura da “mãe” que está mais presente nestes contextos. Em relação à variável “idade”, sobressai a faixa etária dos 30 a 39 anos com um total de 36 respondentes.

A questão da “idade” em ambas as amostras pode ser um aspeto relevante, sobretudo quando se fala das relações que se estabelecem entre pais e professores. Por um lado, é sabido que o corpo docente está cada vez mais envelhecido. São poucos os docentes nas escolas com menos de 30 anos.

Por oposição, a idade dos pais que têm crianças a estudar situa-se maioritariamente entre os 30 e 40 anos; portanto, estamos na presença de pais bastante mais novos do que os professores, o que pode colocar alguns constrangimentos na forma de estar de ambos porque fazem parte, efetivamente, de gerações diferentes. Por outro lado, professores mais novos podem suscitar nos pais a sensação de inexperiência no ensino, colocando muitas vezes em causa a sua legitimidade para ensinar.

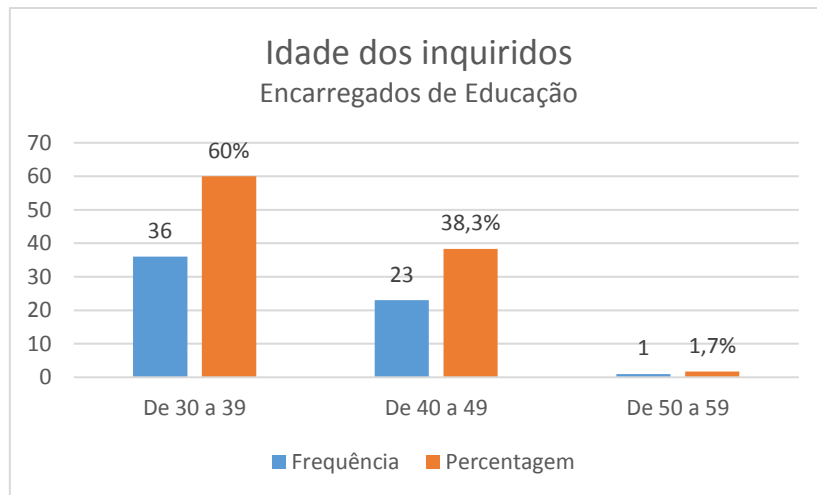


Gráfico 2 - Idade dos inquiridos (encarregados de educação)

1.3. Proveniência, Habilitações Académicas, Situação Profissional

No que diz respeito a escola onde lecionam, a maioria dos respondentes leciona na Escola Feliz n.º 6, situação que se pode explicar pelo facto de o Agrupamento se situar nessa escola e, portanto, as solicitações reiteradas por parte da Direção para que os docentes respondessem ao inquérito surtiram aqui mais efeito. O mesmo se pode inferir da Escola Feliz n.º 5, pelo facto de geograficamente se encontrar muito perto da Escola Feliz n.º 6. Por outro lado, também se pode inferir daqui que, os inúmeros pedidos de colaboração no estudo não surtiram efeito nos docentes que estariam, à partida, mais disponíveis e que correspondiam à grande maioria do público-alvo colocado na Escola Feliz n.º 6. Esta questão da não adesão dos docentes e de outros públicos-alvo em trabalhos de investigação tem sido amplamente debatida porque, de facto, as pessoas não se mostram solícitas a colaborar nos estudos de investigação.

A partir da leitura do Gráfico 3 é possível verificar que 37 docentes da Escola Feliz n.º 6, sede de Agrupamento, responderam ao inquérito, seguidos de 15 respondentes colocados na Escola Feliz n.º 5.

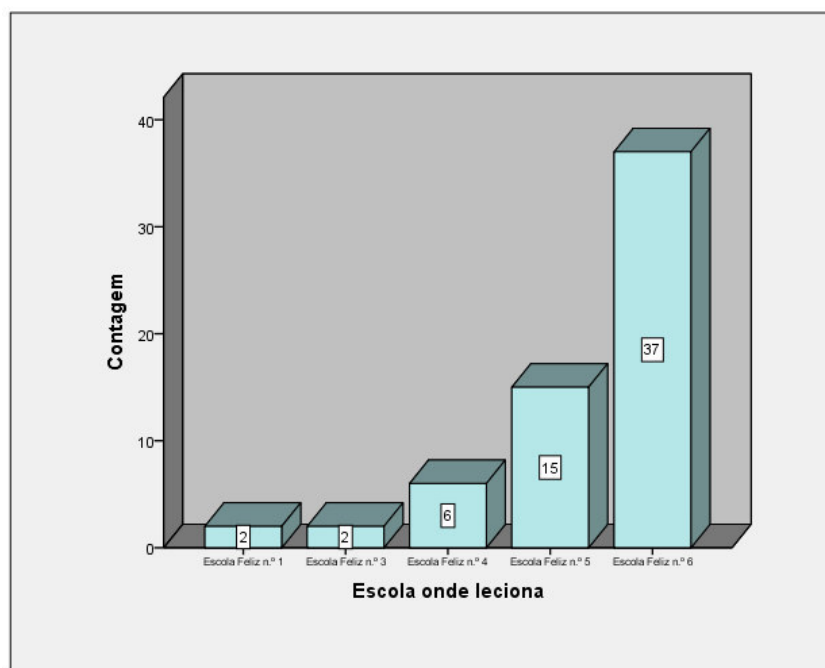


Gráfico 3 - Escola onde leciona

Relativamente à variável **ciclo de ensino**, a maior parte dos respondentes (29) são docentes do ensino secundário, seguidos de 11 respondentes pertencentes ao 1.º ciclo (cf. Apêndice 05, pp. 4-5).

Quanto às **disciplinas lecionadas**, 11 respondentes lecionam as diferentes áreas curriculares do 1.º ciclo (grupo de recrutamento 110), seguidos de 9 respondentes que lecionam a disciplina de Português (grupo de recrutamento 300) (cf. Apêndice 05, pp. 6-7).

No que diz respeito ao **desempenho de outras funções pelos docentes**, 35 respondentes disseram que desempenham outras funções e que passam, na sua maioria, pela Direção de Turma e Coordenação de Departamento (cf. Apêndice 05, p. 8). Estes dados revelam que a ação docente não se esgota na sala de aula; pelo contrário, os docentes são chamados a desempenhar outras funções que exigem conhecimentos específicos, muitos vezes apenas sanados através de uma formação também ela específica. Veja-se o caso dos Professores Bibliotecários a quem compete competências de gestão das bibliotecas, numa perspetiva de articulação com o currículo e com o desenvolvimento da literacia.

Quanto à variável **grupo de recrutamento**, os grupos de docência são vários e correspondem a diferentes áreas disciplinares. O grupo 110 (1.º Ciclo) foi aquele que mobilizou mais docentes (11 respondentes), seguido do grupo 300 (Português) do qual se obtiveram 9 respondentes. (cf. Apêndice 05, pp. 9-10).

Em relação à variável **vínculo contratual**, é de salientar que a maior parte dos respondentes (55) pertencem já a um Quadro (de Escola, de Agrupamento...), por oposição aos 7 respondentes que são contratados (cf. Apêndice 05, p. 11). Estes dados estão em consonância com a idade dos respondentes já que a pertença a um Quadro verifica-se nos casos em que os professores são mais velhos. Em termos da variável **antiguidade no agrupamento**, 18 respondentes lecionam no agrupamento num período temporal entre 11 a 15 anos; 8 respondentes lecionam no agrupamento num período temporal entre 16 a 20 anos; 11 respondentes lecionam no agrupamento há mais de 21 anos (cf. Apêndice 05, p. 12). Sobre a variável **tempo de serviço**, 15 respondentes têm tempo de serviço entre 16 a 20 anos; 34 respondentes têm mais de 21 anos de tempo de serviço (cf. Apêndice 05, p. 13). Daqui se depreende que a maior parte dos respondentes faz parte de um corpo docente estável cuja faixa etária principal situa-se acima dos 50 anos.

Relativamente à variável **habilitações académicas**, 40 respondentes possuem Licenciatura seguidos de 19 respondentes que, para além da Licenciatura, possuem também Mestrado (cf. Apêndice 05, p. 14).

Reportando-nos agora à **proveniência dos encarregados de educação**, 53 respondentes residem em Viana do Castelo, sendo que os restantes respondentes assinalaram outras proveniências (cf. Apêndice 06, p. 2). Relativamente à variável **habilitações académicas**, a maior parte dos respondentes possui o 12.º ano de escolaridade (25), seguidos de 14 respondentes que possuem o grau de licenciado (cf. Apêndice 06, p. 3). Predomina, deste modo, uma formação de nível secundário, o que revela que a maioria dos encarregados de educação não prosseguiu os estudos de nível superior. Apesar disso, é visível a preocupação dos mesmos em proporcionar aos seus educandos um acompanhamento educativo extraescolar.

No que diz respeito à variável **situação face ao emprego** dos encarregados de educação, 46 respondentes são trabalhadores por conta de outrem; 7 respondentes são trabalhadores por conta própria; 5 respondentes encontram-se na situação de desemprego (cf. Apêndice 06, p. 4). Em relação à variável **profissão**, foram recolhidas as mais variadas profissões, pelo que se optou pela categorização das mesmas de acordo com os diferentes grupos ocupacionais (cf. Apêndice 06, pp. 5-6).

Deste modo, a profissão de 18 respondentes enquadra-se na designação de “Técnicos Especializados e Pequenos Proprietários”; a profissão de 16 respondentes enquadra-se na

designação de “Trabalhadores não qualificados/não especializados”; seguem-se 13 respondentes cujas profissões enquadram-se na designação de Trabalhadores Qualificados/especializados”.

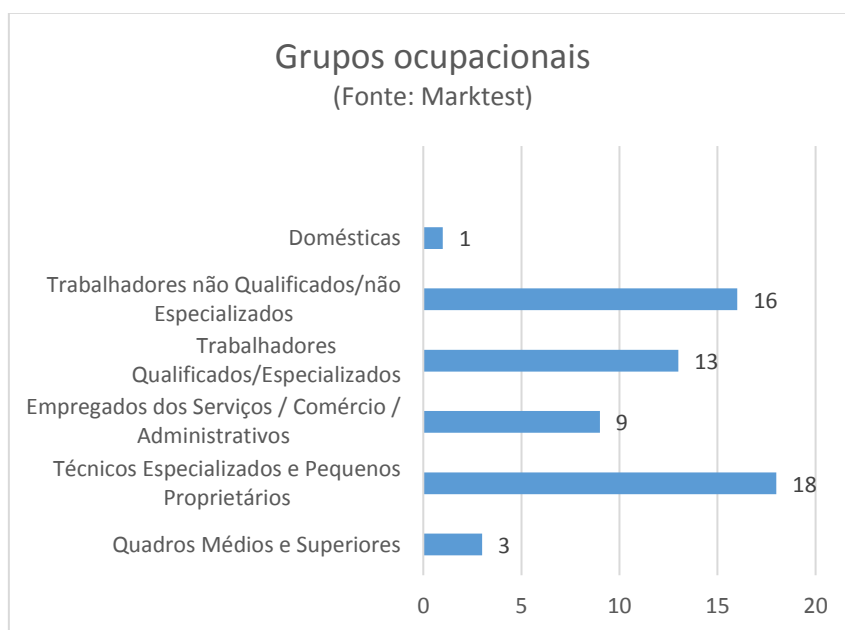


Gráfico 4 - Grupos ocupacionais (encarregados de educação)

Relativamente à variável **vínculo contratual**, 33 respondentes assinalaram ter um contrato de trabalho sem termo, seguido de 19 respondentes que assinalaram ter um contrato com termo.

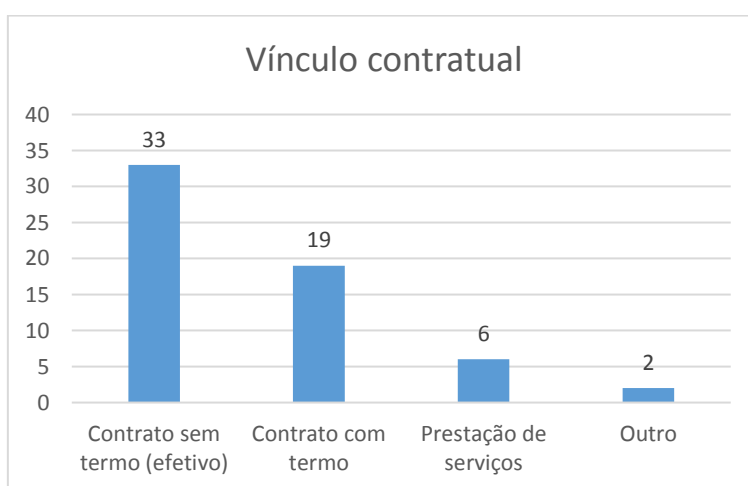


Gráfico 5 - Vínculo contratual (encarregados de educação)

2. Itinerários formativos e sentidos dados à Formação

Quando questionados sobre a **frequência de participação em ações de formação**, a maioria dos docentes respondeu “Raramente – 1 vez por ano” (27 respondentes). Relativamente à opção de resposta “Sim, mas pouco frequentemente (3 vezes por ano)”, a mesma foi assinalada por 24 respondentes. Quanto à opção “Sim, com frequência (mais de 3 vezes por ano)”, a mesma foi assinalada por 11 respondentes (cf. Apêndice 05, p. 15).

Quando questionados sobre o **volume de horas de formação frequentado**, em média, nos últimos 2 anos, a frequência registada foi de 3 respostas para a opção “Menos de 10 horas”; 20 respostas para a opção “Entre 11 e 30 horas); 16 respostas para a opção “Entre 31 e 40 horas”, e 23 respostas para a opção “Mais de 40 horas” (cf. Apêndice 05, p. 16).

Relativamente à questão da **frequência em ações de formação organizadas pelo Centro de Formação Contínua da Escola**, 47 respondentes responderam afirmativamente; no entanto, 15 respondentes responderam negativamente. Relativamente a exemplos de cursos frequentados pelos docentes, os mais mencionados foram:

- “Eu e os outros” – programa de formação no âmbito da Promoção e Educação para a Saúde, em particular no que respeita à Prevenção do Consumo de Substâncias Psicoativas, bem como à Prevenção dos Problemas ligados ao Tabaco e ao Consumo Nocivo do Álcool;
- “O papel da gramática na melhoria da competência linguística dos alunos: dos conceitos à concretização didática”;
- “Aplicação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)”.

De salientar também 7 respondentes que, apesar de terem frequentado ações de formação nos últimos 3 anos não indicaram qualquer curso (cf. Apêndice 05, pp. 18-20).

No que diz respeito aos **intervenientes que divulgam as ações de formação**, os respondentes tinham várias respostas de escolha múltipla, sendo que a opção “Centro de Formação” foi assinalada 44 vezes e a opção “Direção” foi assinalada 35 vezes. Em relação aos **meios de divulgação** das ações de formação, questão igualmente com respostas de escolha múltipla, a opção “Por E-mail” foi assinalada 57 vezes pelos respondentes, seguida da opção “Pela Internet” assinalada 16 vezes (cf. Apêndice 05, p. 20).

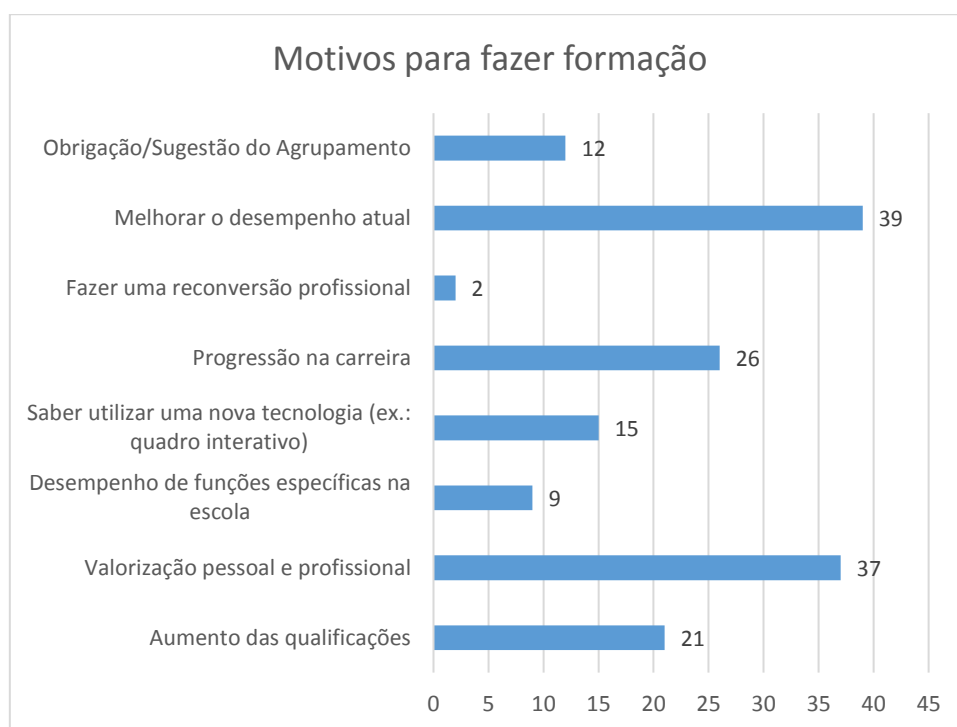
Relativamente à questão da **frequência de formação noutras entidades** que não o Centro de Formação da Escola, 51 respondentes responderam afirmativamente e 11 respondentes

responderam negativamente. No entanto, e como veremos mais à frente, os docentes assinalam a Escola como local preferido para a frequência das ações de formação.

Quando questionados sobre a **disponibilidade para frequentarem cursos de formação**, 61 respondentes responderam afirmativamente; apenas 1 respondente disse não ter disponibilidade. Foram obtidos os mesmos dados relativamente à frequência de ações por iniciativa própria, isto é, 61 inquiridos responderam afirmativamente e apenas 1 respondeu negativamente (cf. Apêndice 05, p. 21).

Relativamente aos **motivos para fazer formação**, questão igualmente com respostas de escolha múltipla, obtiveram-se:

- 39 respostas na opção “Melhorar o desempenho atual”;
- 37 respostas na opção “Valorização pessoal e profissional”;
- 26 respostas na opção “Progressão na carreira”.



Gráfico 6 – Motivos para fazer forma o (docentes)

Analisando o gráfico 6,   possível perceber a importância dada pelos docentes ao desempenho pessoal, questão que se pode explicar pelo facto de a avalia o do desempenho docente ser uma realidade. Os docentes em período probatório, os docentes inseridos nos 2.  e 4.  escalões, os docentes de qualquer escalão que pretendem a atribui o da men o de

“Excelente”, bem como os docentes integrados na carreira que tenham obtido a menção de “Insuficiente”, estão sujeitos à observação de aulas por outros colegas, portanto, compreende-se que a maior parte dos docentes considerem que a frequência em cursos/ações de formação poderá ajudá-los nesta questão. Por outro lado, frequentar formação concede aos docentes uma sensação de realização pessoal, porque investem no seu currículo, e uma sensação de valorização profissional porque, ao investirem em formação, acrescentam mais-valias em termos de conhecimento, saberes e capacidades. A questão da progressão na carreira também surge como um dos aspetos mais relevantes, pese embora a realidade dos “congelamentos” na carreira docente decorrentes das sucessivas Leis do Orçamento do Estado.

Relativamente aos **motivos para não fazer** formação, questão igualmente com respostas de escolha múltipla, obtiveram-se:

- 8 respostas na opção “Temáticas pouco relevantes para a minha área”;
- 7 respostas na opção “Ausência de oferta formativa relevante”.
- 5 respostas na opção “Custos das ações de formação”.
- 2 respostas na opção “Horário das ações de formação”.
- 2 respostas na opção “Pouco impacto na progressão na carreira”.

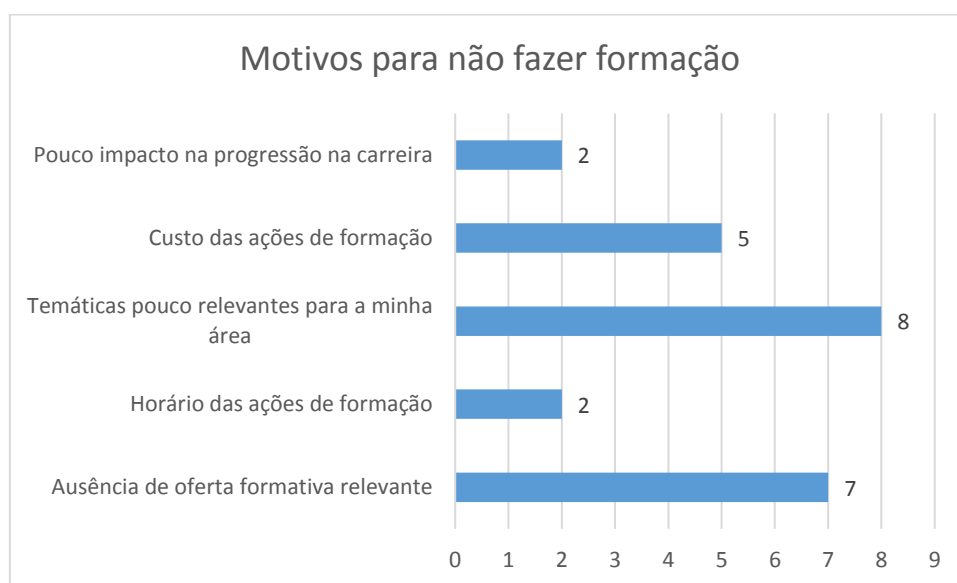


Gráfico 7 - Motivos para não fazer formação (docentes)

No que diz respeito aos motivos para não fazer formação assinalados pelos docentes, salienta-se a questão da oferta formativa e das ações com temas pouco relevantes, facto que nos leva a pensar que terá de haver um maior rigor na deteção das necessidades formativas para que os temas das ações de formação sejam diversificados, com estratégias formativas que privilegiem a prática, e com temas pertinentes que tenham a ver com a realidade dos alunos e da Escola.

Relativamente ao **grau de importância atribuído à formação**, 43 respondentes assinalaram a opção “Muita” (importância); 19 respondentes assinalaram a opção “Alguma” (importância); as opções “Pouca” e “Nenhuma” (importância) não foram assinaladas. Quanto à justificação apresentada pelos inquiridos, as respostas dadas foram alvo de uma análise de conteúdo apresentada mais à frente neste trabalho.

Quando questionados sobre se **sentem necessidade de fazer formação**, os **encarregados de educação** responderam, na sua maioria, que sentem essa necessidade (50 respondentes); apenas 10 inquiridos responderam negativamente. Relativamente **à frequência, nos últimos 3 anos, em ações de formação**, 38 inquiridos responderam afirmativamente e 22 inquiridos responderam negativamente. Os 38 inquiridos que responderam afirmativamente assinalaram também as **razões que os levaram a frequentar formação** (questão de resposta múltipla), tendo-se obtido:

- 20 respostas na opção “Por iniciativa da entidade empregadora”;
- 16 respostas na opção “Por iniciativa própria”.

As 22 respostas obtidas na opção “Não aplicável” referem-se aos inquiridos que responderam negativamente na questão anterior.

Relativamente aos **motivos para fazer formação**, questão igualmente com respostas de escolha múltipla, obtiveram-se:

- 42 respostas na opção “Para adquirir novos conhecimentos/competências”;
- 40 respostas na opção “Para melhorar o meu desempenho profissional”;
- 25 respostas na opção “Para desenvolver e aperfeiçoar os conhecimentos/competências que já possuo”.

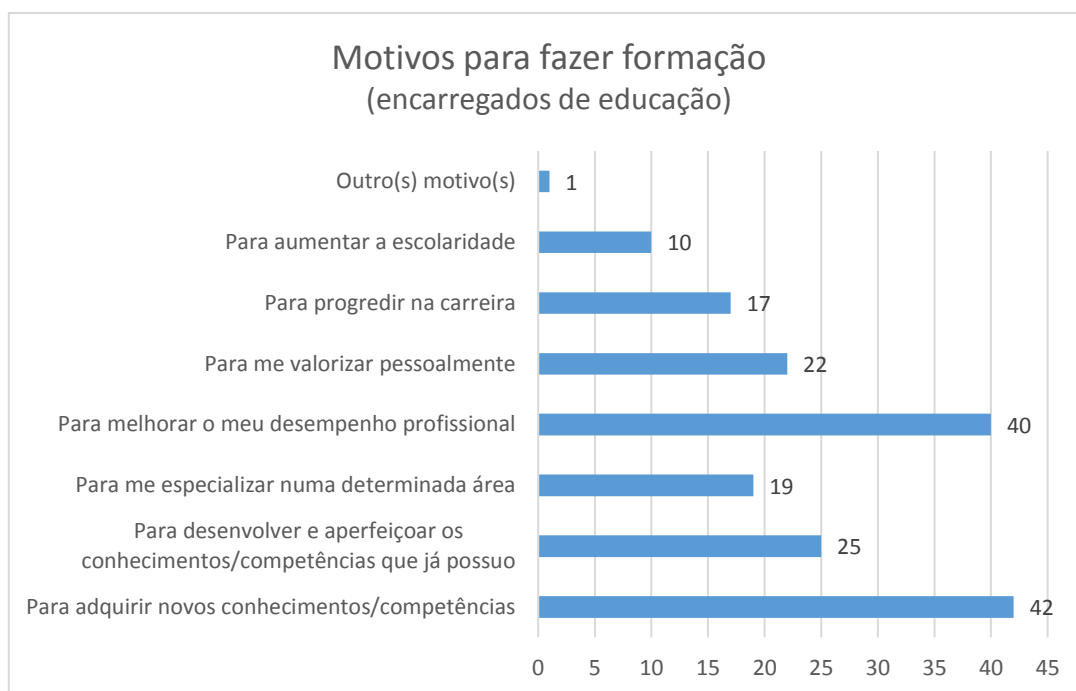


Gráfico 8 - Motivos para fazer formação (encarregados de educação)

A questão do desempenho profissional surge como denominador comum entre docentes e encarregados de educação, ou seja, há uma tendência convergente entre ambos os grupos inquiridos no sentido de valorizarem esta questão. No caso dos encarregados de educação, a maior parte dos inquiridos possui um contrato de trabalho, portanto, estão afetos a uma entidade patronal que está sujeita a legislação específica em matéria de relações laborais. Em Portugal, a ACT é a entidade do Estado que promove a melhoria das condições de trabalho em todo o território continental através do controlo do cumprimento do normativo laboral no âmbito das relações laborais privadas e pela promoção da segurança e saúde no trabalho em todos os setores de atividade públicos ou privados. O Código do Trabalho prevê que, no âmbito da formação contínua, o empregador deve: “assegurar a cada trabalhador o direito individual à formação, através de um número mínimo anual de horas de formação, mediante ações desenvolvidas na empresa ou a concessão de tempo para frequência de formação por iniciativa do trabalhador” (art. 131.º). Se o empregador não assegurar esta formação contínua incorre numa contraordenação grave, portanto, a formação reveste-se de carácter obrigatório. Sendo assim, a obrigatoriedade da formação decorrente das políticas de trabalho leva a que os indivíduos vivenciem experiências formativas, pelo menos uma vez por ano, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Sabe-se os constrangimentos que estas políticas colocam às empresas. Muitos empregadores (ainda) não estão sensibilizados para a importância da formação em contexto de trabalho; não querem abdicar

das horas de trabalho em detrimento das horas de formação; veem a formação como um custo e não como benefício e oportunidade de melhoria no desempenho profissional dos seus colaboradores. Estes, por sua vez, ou aproveitam a formação e encaram-na como uma regalia e como uma oportunidade de crescerem em termos profissionais, ou então adotam a mesma postura de muitos empregadores. Não querem, no final de um dia de trabalho, abdicar do seu tempo pessoal para estarem fechados numa sala, a ouvir um formador debitar conteúdos. É preciso não esquecer que muitas destas pessoas já há muito tempo que abandonaram os bancos da escola, e só o facto de perspetivarem uma situação em que terão de estar sentados durante uma hora a ouvir uma pessoa já lhes coloca constrangimentos. É esta visão escolarizada da formação que deve ser abandonada em contexto de trabalho. É preciso questionarmo-nos, enquanto profissionais da educação/formação, dos sentidos que estas práticas formativas do tipo escolar têm em contexto profissional.

A questão do (bom) desempenho profissional está intimamente ligada à questão da aquisição de competências e conhecimentos e, nesse sentido, a formação contínua afigura-se como um dos caminhos possíveis para que os profissionais das várias áreas atinjam esse objetivo.

Sobre as **preferências dos inquiridos** obtiveram-se dados relativos à forma de formação preferida, ao horário preferido para frequentar os cursos, ao local preferido, à frequência semanal preferida para frequentar os cursos, à carga horária semanal preferida para os cursos bem como o período letivo preferido para fazer formação. Apresenta-se, de seguida, uma tabela comparativa dos dados obtidos tanto para os docentes como para os encarregados de educação:

Tabela 12 - Preferências dos inquiridos – quadro comparativo

	PREFERÊNCIAS						
	Local	Forma de formação	Modalidade de formação	Horário	Carga horária semanal	Frequência semanal	Período letivo
Docentes	Escola	Formação Presencial	Oficinas de formação	Pós-laboral	Entre 4 a 8 horas	–	Durante as interrupções letivas
EE	–	Formação Presencial	–	Pós-laboral	–	2 x por semana	–

Analisando esta tabela, depreende-se que os docentes consideram que a Escola é o local preferido para a frequência de cursos/ações de formação. No que diz respeito à forma de formação preferida, tanto os docentes como os encarregados de educação preferem a formação

presencial em vez de outras formas de formação como a formação a distância (*e-learning*) ou então a formação do tipo misto – presencial e a distância. Daqui se depreende que ambos os inquiridos continuam a preferir formações que privilegiam a presença física dos vários intervenientes e, portanto, mais propícias ao estabelecimento de relações interpessoais mais humanas e de uma comunicação face-a-face, ao invés de uma comunicação mediada por interfaces tecnológicas.

3. Necessidades de formação sentidas pelos inquiridos

Apresenta-se, de seguida, uma sistematização das necessidades mais evidentes e relevantes manifestadas por ambos os grupos de inquiridos.

3.1. Necessidades manifestadas pelos Docentes

Tabela 13 - Necessidades mais valorizadas pelos docentes

ÁREAS	ÁREAS/ NECESSIDADES MAIS VALORIZADAS	FREQUÊNCIA	%
Área da docência (matérias curriculares nos vários níveis de ensino)	Português	19	17,1%
	Matemática	13	11,7%
	Inglês	11	9,9%
	Informática	9	8,1%
Prática Pedagógica e didática na docência (organização e gestão da sala de aula)	Relação pedagógica	27	18,5%
	Animação de grupos	25	17,1%
	Tecnologias Educativas	21	14,4%
	Metodologia e Didática	21	14,4%
Formação educacional geral e das organizações educativas	Relação Escola-Família	23	18,3%
	Educação e Valores	22	17,5%
	Pedagogia e Didática	22	17,5%
	Tecnologia e comunicação educativa	18	14,3%
Administração escolar e administração educacional	Avaliação	28	48,3%
	Organização do sistema educativo	16	27,6%
Liderança, coordenação e supervisão pedagógica	Trabalho colaborativo	34	37,0%
	Coordenação de projetos	20	21,7%
	Supervisão pedagógica	15	16,3%
Formação ética e deontológica	Relações humanas	35	33,3%
	Educação para a saúde	20	19,0%
	Educação para a cidadania	19	18,1%
TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar	Plataformas LMS (<i>Moodle</i>)	23	21,1%
	Apresentações eletrónicas (PowerPoint)	17	15,6%
	Quadros interativos e multimédia	16	14,7%

Relativamente à **Área da docência**, as matérias curriculares mais assinaladas pelos docentes foram:

- Português (assinalada 19 vezes);

- Matemática (assinalada 13 vezes);
- Inglês (assinalada 11 vezes);
- Informática (assinalada 9 vezes).

No que diz respeito à **Prática Pedagógica e didática na docência**, as áreas mais assinaladas pelos docentes foram:

- Relação pedagógica (assinalada 27 vezes);
- Animação de grupos (assinalada 25 vezes);
- Tecnologias educativas (assinalada 21 vezes);
- Metodologia e didática (assinalada 21 vezes).

A questão da relação pedagógica dos professores com os seus alunos assume importância no seio dos docentes, sobretudo porque eles são, em última instância, os responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos seus alunos. Portanto, os professores precisam de saber como motivar os seus alunos e como cativá-los, para que dentro da sala de aula as relações entre professor-aluno sejam positivas e construtivas.

A Animação de grupos é igualmente valorizada pelos docentes porque, através de jogos e dinâmicas é possível estimular os alunos, envolvê-los e, desta forma, gerir positivamente a dinâmica grupal.

As Tecnologias educativas são igualmente valorizadas pelos docentes; aliás, elas fazem parte de vários currículos universitários e têm sido tema de várias investigações científicas. Conscientes das potencialidades que as TIC têm no processo de ensino-aprendizagem - através de práticas pedagógicas mais diversificadas e cativantes - os professores deverão estar preparados para dominar as tecnologias emergentes e transpô-las para dentro da sala de aula, daí que a formação nesta área se assuma como deveras importante.

Os docentes valorizam igualmente o tema da Metodologia e Didática, isto é, a questão dos métodos e técnicas de ensino (refletir sobre *como* ensinar, *para quem* ensinar, ensinar *o quê* e *porquê*). Só através desta reflexão é que os docentes se poderão posicionar criticamente perante as suas práticas e, se for caso disso, mudar as mesmas.

Em relação à **Formação educacional geral e das organizações educativas**, as áreas mais assinaladas pelos docentes foram:

- Relação Escola-Família (assinalada 23 vezes);
- Educação e Valores (assinalada 22 vezes);
- Pedagogia e Didática (assinalada 22 vezes pelos docentes);

- Tecnologia e comunicação educativa (assinada 18 vezes).

Os dados obtidos permitem inferir que os docentes valorizam a questão da relação Escola-Família, tema já aqui explanado e, portanto, torna-se fundamental investir numa formação que privilegie esta temática.

Além disso, a questão da Educação e dos Valores é igualmente premente numa altura em que cada vez mais é urgente (saber) educar as crianças para os valores. A Escola e as Famílias devem estar sensibilizadas para a importância deste tema pois ele é fundamental para a formação ética e moral dos alunos/educandos.

Relativamente às áreas da Pedagogia e Didática e da Tecnologia e Comunicação, elas convergem no sentido das áreas assinaladas anteriormente relativas à Prática Pedagógica e Didática na docência. Estes dados estão em consonância com os anteriores e demonstram a importância dada pelos docentes às estratégias de ensino e aos recursos tecnológicos que podem usar na sala de aula.

Sobre a área da **Administração Educacional**, obtiveram-se os seguintes dados:

- Avaliação (assinada 28 vezes);
- Organização do sistema educativo (16 vezes).

Numa escola, as funções dos docentes não se restringem apenas à sala de aula e à transmissão de conteúdos. Os docentes são chamados, muitas vezes, a executar funções de direção e de gestão administrativa e, portanto, é fundamental que conheçam a organização do sistema educativo e as políticas educativas que regem o mesmo, nomeadamente a questão da avaliação.

Relativamente à área da **Liderança, coordenação e supervisão pedagógica**, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Trabalho colaborativo (assinada 34 vezes);
- Coordenação de projetos (assinada 20 vezes);
- Supervisão pedagógica (assinada 15 vezes).

Os docentes reconhecem que o trabalho colaborativo entre os professores é uma prática essencial para que se melhorem as aprendizagens dos alunos; no entanto, ainda subsiste a cultura do individualismo em muitas escolas. A questão do trabalho colaborativo foi assinalada pelos docentes como sendo uma necessidade formativa porque, embora reconheçam as vantagens do trabalho colaborativo, necessitam de conhecer e desenvolver estratégias que lhes permitam introduzir essas práticas no dia-a-dia.

O tema relativo à Coordenação de Projetos foi também assinalado como necessidade porque os docentes envolvidos na coordenação das atividades educativas devem possuir competências ao nível da elaboração dos planos anual e plurianual, e devem possuir competências ao nível da coordenação de projetos que possam existir na escola. Veja-se o exemplo dos Projetos de Educação para a Saúde que envolvem a participação de diferentes intervenientes. Portanto, é necessário que os professores envolvidos nos Projetos da Escola saibam dinamizar, gerir e avaliar os mesmos.

A supervisão pedagógica assume também importância como meio de regulação do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação do desempenho docente.

Na área da **Formação ética e deontológica** obtiveram-se os seguintes dados:

- Relações humanas (assinalada 35 vezes);
- Educação para a saúde (assinada 20 vezes);
- Educação para a cidadania (assinalada 19 vezes).

Os docentes consideram que, no âmbito da formação ética e da deontologia profissional, é necessário compreender a forma como se regulam as relações humanas e os comportamentos que passam, necessariamente, pelo cumprimento das regras que regem a profissão docente.

Assinalaram também a questão da Educação para a saúde, área dentro da qual se reconhece cada vez mais a necessidade de sensibilização para a temática da educação sexual (por exemplo) no contexto da escola. Saber como abordar a sexualidade humana em termos pedagógicos e em contextos curriculares é uma necessidade sentida por muitos docentes e que deve ser tida em conta nas propostas formativas.

O tema da educação para a cidadania também foi assinalado pelos docentes como necessidade premente pois é urgente formar alunos reflexivos e críticos, conscientes da sua cidadania, algo que só se consegue se os próprios docentes forem, também eles, possuidores de uma consciência crítica que lhes permita refletir sobre a realidade e apontar soluções. Antes de se educar os alunos para a cidadania, é preciso que se eduquem os professores para a cidadania, pois não podemos esquecer que o professor é para os alunos um modelo de conduta, e essa conduta deverá reger-se por valores éticos e morais aceitáveis.

Relativamente à área **TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar** obtiveram-se os seguintes dados:

- Plataformas LMS (*Moodle*) (assinalada 23 vezes);
- Apresentações eletrónicas (*PowerPoint*) (assinalada 17 vezes);

- Quadros interativos e multimédia (assinalada 16 vezes).

Apesar de os docentes preferirem como forma de formação a formação presencial, reconhecem a necessidade de aprenderem o funcionamento de determinadas plataformas de ensino a distância, como é o caso da Plataforma *Moodle*. Por outro lado, reconhecem como necessidade o domínio de ferramentas de apresentações eletrónicas como o *PowerPoint*, recurso sobejamente difundido e utilizado para apresentações em público. Os docentes assinalaram também como necessidade o domínio dos Quadros interativos e multimédia, recurso igualmente difundido em muitas escolas como meio de potenciar o uso das tecnologias interativas em sala de aula.

Tendo em conta esta análise, será apresentada mais à frente uma proposta de plano de formação para os docentes.

3.2. Necessidades manifestadas pelos Encarregados de Educação

De entre uma lista de temas propostos, os encarregados de educação assinalaram em cada item o grau de necessidade que sentiam, isto é, se sentiam “Muita”, “Pouca”, “Alguma” ou “Nenhuma” necessidade (cf. Apêndice 06, página 14).

Tabela 14 - Necessidades mais valorizadas pelos EE

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	MUITA		POUCA	
	FREQ.	%	FREQ.	%
Saber Prestar Primeiros Socorros Pediátricos	29	48,3%	28	46,7%
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em higiene, saúde e segurança pediátrica	23	38,3%	32	53,3%
Adquirir conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento das crianças	21	35,0%	32	53,3%
Adquirir conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis	17	28,3%	36	60,0%
Adquirir conhecimentos sobre a sexualidade na adolescência	40	66,7%	17	28,3%
Compreender o que é a Hiperatividade	34	56,7%	20	33,3%
Compreender o que é a Síndrome de Asperger	35	58,3%	19	31,7%
Compreender o que é a Perturbação do Espectro do Autismo	35	58,3%	19	31,7%
Saber como intervir em situações de anorexia e/ou bulimia	38	63,3%	18	30,0%
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia) do meu educando	37	61,7%	17	28,3%
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do meu educando	41	68,3%	17	28,3%
Adquirir técnicas para motivar o meu educando para os estudos	45	75,0%	13	21,7%
Adquirir estratégias para poder apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa	42	70,0%	16	26,7%
Saber como elaborar atividades de aprendizagem para o meu educando realizar em casa	32	53,3%	25	41,7%
Conhecer métodos e técnicas de estudo para poder ajudar o meu educando nos estudos	43	71,7%	14	23,3%
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em Línguas Estrangeiras	35	58,3%	16	26,7%
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos na Língua Portuguesa	21	35,0%	31	51,7%
Aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do meu educando	28	46,7%	26	43,3%
Compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças	26	43,3%	26	43,3%
Saber como organizar momentos e atividades que permitam a experimentação de diferentes culturas e materiais	28	46,7%	25	41,7%
Compreender a importância da dimensão artística para desenvolver a criatividade nas crianças	29	48,3%	22	36,7%
Adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica	29	48,3%	24	40,0%
Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Natureza e da preservação dos diferentes espaços	27	45,0%	27	45,0%
Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Reciclagem	15	25,0%	32	53,3%
Saber como educar o meu educando para os Valores e para a Cidadania	26	43,3%	24	40,0%
Compreender as diferentes linguagens e culturas infantis	25	41,7%	27	45,0%
Compreender o significado e a importância das relações entre as crianças	23	38,3%	27	45,0%
Saber como intervir perante problemas de comportamento e de indisciplina do meu educando	42	70,0%	14	23,3%
Saber o que é o <i>Bullying</i> , como prevenir e intervir	35	58,3%	21	35,0%
Saber como explicar ao meu educando o que são abusos sexuais e como prevenir-se dos mesmos	37	61,7%	19	31,7%
Compreender o que é a Inteligência Emocional	34	56,7%	18	30,0%
Aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas	40	66,7%	18	30,0%
Compreender os perigos associados à má utilização da Internet	41	68,3%	14	23,3%

Na Tabela 14 apresentamos apenas os dados obtidos relativamente ao grau de necessidade “Muita” e ao grau de necessidade “Pouca” para facilitar o trabalho de identificação dos temas nos quais sentem efetivamente necessidade de formação. Para facilitar igualmente a leitura da tabela, os itens em que o grau de necessidade é de “Muita necessidade” foram sombreados a cor verde, daí que seja possível perceber que a maior parte dos itens foram assinalados muitas vezes pelos encarregados de educação como temas em que sentem “Muita necessidade” de formação. Mas o que merece reflexão na leitura da tabela são precisamente os itens assinalados pelos encarregados de educação com o grau de “pouca necessidade” de formação em:

- Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em higiene, saúde e segurança pediátrica (assinalado 32 vezes);
- Adquirir conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento das crianças (assinalado 32 vezes);
- Adquirir conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis (assinalado 36 vezes);
- Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos na Língua Portuguesa (assinalado 31 vezes);
- Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Reciclagem (assinalado 32 vezes);
- Compreender as diferentes linguagens e culturas infantis (assinalado 27 vezes);
- Compreender o significado e a importância das relações entre as crianças (assinalado 27 vezes).

Os três primeiros itens poderão ser explicados à luz de todo um mercado livreiro relativo aos livros de autoajuda ou guias para pais e educadores, ou seja, talvez os pais se sintam minimamente informados sobre questões ligadas à saúde e ao desenvolvimento dos seus filhos, talvez haja uma maior atenção e difusão por parte dos media relativamente a estes assuntos, talvez os pais procurem antecipadamente toda a informação de que necessitam – em diferentes canais – mesmo antes de serem pais. Apesar de estarmos no campo das suposições, não podemos deixar de lembrar que, em matéria de segurança infantil, continua a haver uma grande incidência de acidentes em crianças, seja por falta de informação ou por um simples descuido dos pais; em matéria de alimentação e de hábitos saudáveis, Portugal enfrenta um sério problema de obesidade infantil sendo que, de acordo com a Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, “uma em cada três crianças em idade escolar” enfrenta esta problema. Portanto, são questões às quais não podemos ficar indiferentes e que merecem destaque nos programas de prevenção e de formação. No que diz respeito ao aprofundamento de conhecimentos na Língua

Portuguesa, também não podemos esquecer que Portugal continua a ter uma das maiores taxas de analfabetismo da Europa; por outro lado, há que ter em conta que muitas vezes os pais sentem-se incapazes de ajudar os filhos nos trabalhos de casa precisamente porque têm grandes lacunas em saber interpretar o que está escrito, à semelhança das crianças. Relativamente à temática da Reciclagem, entende-se que não haja necessidade por parte dos encarregados de educação relativamente ao tema, já que este é um tema que tem sido alvo de muitas campanhas nos media e amplamente divulgado no sentido de haver uma maior sensibilização para a importância da separação do lixo. No que diz respeito ao tema das diferentes linguagens e culturas infantis – ainda que os pais não sintam necessidade em compreender melhor a temática – parece-nos que deveria haver uma maior sensibilização no sentido de toda a comunidade educativa perceber que a Escola é palco de diferentes manifestações socioculturais e que todas as crianças, de diferentes idades e diferentes origens são possuidoras de múltiplas expressões a que os adultos devem estar atentos. Por último, os encarregados de educação deste estudo consideram que sentem pouca necessidade em compreender as relações entre as crianças. Dentro da escola são obrigadas a relacionarem-se porque partilham o mesmo espaço (e mesmo assim, será que se relacionam entre si ou aproveitam os intervalos para um jogo na *tablet* ou no telemóvel?); fora da escola regressam a casa, tendem a isolar-se e preferem “falar” com os (pseudo) amigos através das redes sociais. Em matéria de relações entre as crianças, parece-nos urgente sensibilizar os pais para esta temática pois estamos em crer que, no futuro, as relações serão cada vez mais mediadas pela tecnologia. Ainda que a tecnologia seja importante, ela nunca poderá substituir o Homem.

4. Análise de conteúdo

Foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo (Bardin, 2009) para permitir uma análise qualitativa às respostas de carácter aberto dadas pelos professores e relativas à questão “Qual o grau de importância que atribui à formação? Justifique, por favor, a resposta anterior.” Esta grelha permitiu assim sistematizar conteúdos e extrair indicadores relativos a diferentes opiniões manifestadas pelos professores relativamente à importância que a formação tem para os mesmos, sendo esta a categoria em análise. De acordo com a autora acima referida e citada por Cunha (2007: 89), “o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, isto é, as categorias devem estar adaptadas ao material de análise”. Foi feita simultaneamente uma análise qualitativa às unidades de conteúdo das quais se extraíram várias subcategorias e uma análise

quantitativa relativa ao registo da frequência dessas mesmas subcategorias (cf. Apêndice 07). As subcategorias mais evidentes e que ressaltam das opiniões dos professores são:

- Atualização; Aprofundamento/reforço; Reciclagem; Aquisição; Saberes, Aprendizagens, Conhecimentos, Aptidões, Competências; Desempenho profissional; Valorização, Desenvolvimento pessoal e profissional, Progressão; Mudança, Novas realidades/novas situações, Novidades, Evolução tecnológica; Prática pedagógica; Formação contínua, ao longo da vida.

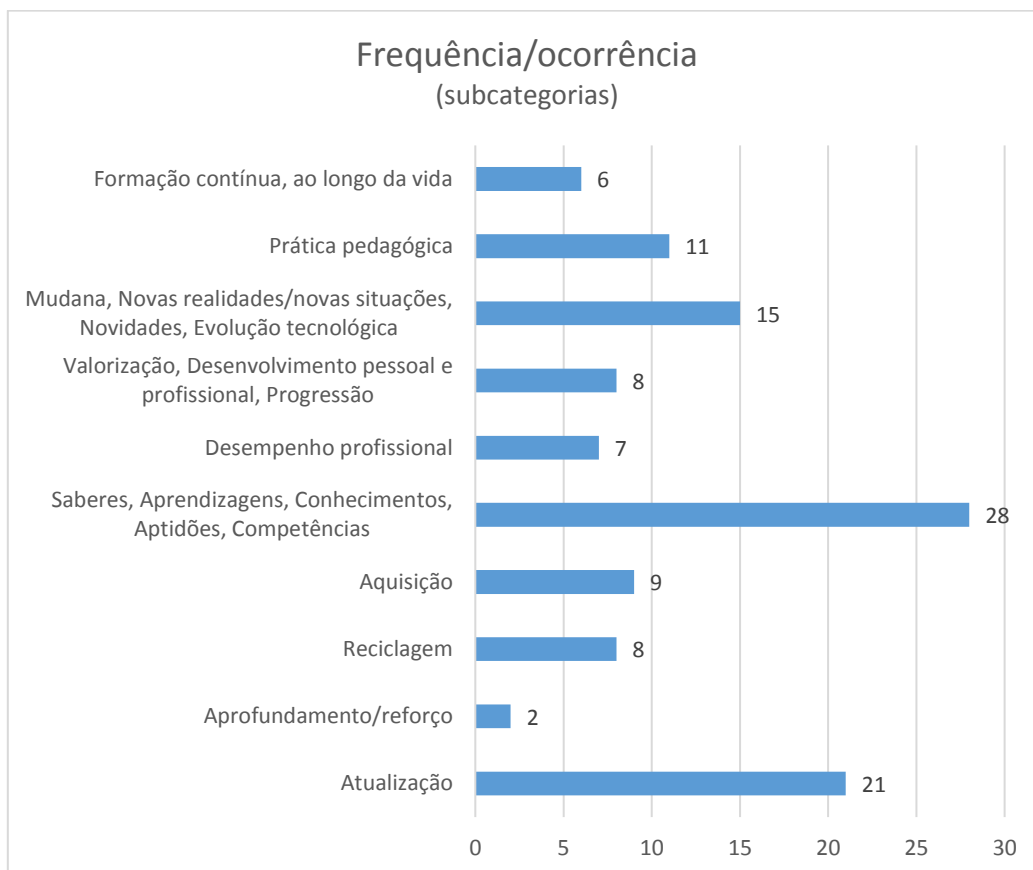


Gráfico 9 - Frequência/ocorrência das subcategorias

Das opiniões manifestadas pelos inquiridos é possível inferir que, para a generalidade dos docentes, a Formação é um processo importante, deve ser contínuo, ao longo da vida, para permitir a aquisição/atualização/ reciclagem de saberes, aprendizagens, conhecimentos, aptidões, competências. A formação contínua é uma oportunidade de atualização e reciclagem desses conhecimentos. Para os docentes, os conteúdos transmitidos por via da formação contínua deveriam ser, por um lado, transversais a todos os grupos de recrutamento e, por outro lado, também específicos, numa determinada área do saber, direcionados para a disciplina que lecionam.

A frequência em cursos de formação revela-se uma excelente oportunidade de partilha de ideias/experiências e de momentos de reflexão que podem conduzir a melhorias no desempenho profissional e na prática pedagógica. Além disso, os docentes encaram a formação como algo que permite uma valorização a nível pessoal e profissional. Se o docente se sentir valorizado, conseqüentemente estará mais motivado para, por um lado, estar receptivo a novas aprendizagens e, por outro lado, transmitir e atuar como facilitador do conhecimento junto dos seus alunos.

Um docente motivado e com uma atitude positiva estará apto para fazer face às exigências das novas realidades decorrentes da mudança e de uma sociedade em constante evolução, principalmente tecnológica.

2. PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO

De acordo com Barbier (1996: 35), “o termo «plano de formação» é, de facto, mais frequentemente utilizado para designar a soma das acções de formação”. A planificação das acções de formação pressupõe respostas precisas às questões enunciadas na Figura 9.

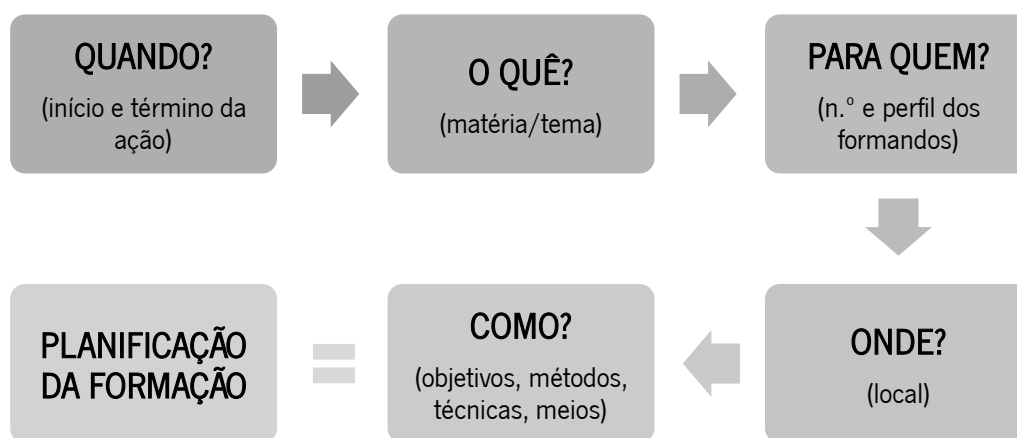


Figura 9 - Planificação da ação de formação

Fonte: adaptado de Rodrigues e Ferrão (2006)

Assim, no momento da planificação de uma ação de formação deveremos ser capazes de responder às questões:

- Quando? – definir a data de início e a data de conclusão da ação;
- O quê? – definir o programa da ação;
- Para quem? – definir o perfil do público-alvo;

- Onde? – definir o local de realização da ação;
- Como? – definir os objetivos gerais da ação; definir os métodos e técnicas pedagógicos; definir os meios e recursos a mobilizar).

Depois da análise que efetuamos aos dados recolhidos, julgamos estar assim em condições de apresentar uma proposta de plano de formação, concebida tendo por base as necessidades que identificamos, tanto dos professores como dos encarregados de educação. Saliemos que se trata de uma *proposta*, passível de apreciação por parte da entidade de estágio no sentido de aferir a sua viabilidade de execução e de se efetuarem possíveis alterações decorrentes de contextos que façam emergir novas necessidades. Seria interessante, nesta altura, e visto estar a decorrer um novo ano letivo, reunir um pequeno grupo de encarregados de educação e de docentes (que fizeram parte do estudo e não só), para discutir com eles a proposta apresentada, no sentido de se aferir se as necessidades detetadas estão em congruência com as suas expetativas do momento.

Para a definição dos temas propostos para as diferentes ações, foram tidas em conta as expetativas e as necessidades manifestadas pelos inquiridos e procurou-se que as ações fossem o mais abrangentes possível. Não quisemos apresentar uma lista extensa de ações/cursos para não cairmos no erro comum que muitas entidades de formação cometem e que se traduz numa lista de cursos com temas para todos os gostos, baseados em lógicas comerciais e concorrenciais. Quisemos antes focar-nos nas respostas dadas pelos inquiridos – professores e encarregados de educação – caracterizar os seus perfis e contextos e os sentidos dados pelos mesmos à formação. Por outro lado, ao propor os temas tivemos também em linha de conta a pertinência e a atualidade que muitos deles têm no dia-a-dia e esse foi também um critério de escolha.

No Plano de Formação procuramos apresentar propostas formativas que tivessem em conta, de alguma forma, as expetativas dos inquiridos relativamente a temas e áreas que gostariam de ver abordados em ações de formação.

Para os **Professores**, apresentou-se uma proposta por áreas e domínios de formação:

- **Área da docência:** A Nova Terminologia Linguística nos Programas de Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário;
- **Prática Pedagógica e didática na docência:** Tecnologias interativas de aprendizagem baseada em jogos - “Kahoot”;

- **Formação educacional geral e das organizações educativas:** A relação Escola-Família e a promoção do sucesso educativo;
- **Administração Educacional:** Gestão Escolar e Culturas Organizacionais e Profissionais;
- **Liderança, coordenação e supervisão pedagógica:** A Supervisão Pedagógica entre pares como promoção de melhores práticas pedagógicas;
- **Formação ética e deontológica:** A educação sexual no contexto da escola;
- **TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar:** Apresentações PREZI.

Para os **Pais**, foram apresentadas as seguintes propostas formativas:

- Cuidados na Saúde Materna;
- Modelos Familiares e Formas de Parentalidade;
- Comportamentos agressivos e de oposição na criança – como atuar;
- Cuidados primários de saúde e segurança da criança;
- Abordagem geral de noções básicas de primeiros socorros;
- Planeamento e desenvolvimento de atividades de tempos livre;
- Evolução e perspetivas da dinâmica familiar;
- Culturas juvenis - os jovens na atualidade;
- *Bullying* – Compreendendo o fenómeno;
- Métodos e Técnicas de Estudo;
- Condição Social da Infância e culturas infantis.

Relativamente aos conteúdos a contemplar na planificação das ações de formação, procurou-se selecionar aqueles conteúdos que, em nosso entender, faziam sentido pela sua atualidade e pertinência. Consideramos igualmente relevante introduzir temáticas transversais que possam ajudar os pais a compreenderem o “mundo”, as condições estruturais e culturais que marcam a atualidade e que se repercutem na vida das crianças.

Obviamente que, no caso de as ações virem a ser realizadas (o que desejamos efetivamente), propomos que os conteúdos sejam revistos pelo formador designado para ministrar a ação, pois compete aos mesmos, especialistas numa determinada área do saber, propor e adequar o programa de formação ao público-alvo em questão. No caso das ações de formação propostas para os Pais, tivemos também em conta alguns Referenciais de Formação que constam no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) disponível no site da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Superior (ANQEP).

Apresentamos, de seguida, uma proposta de plano de formação para os professores e pais/encarregados de educação respetivamente. A planificação dos conteúdos em detalhe pode ser consultada no Apêndice 08.

**PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO - DOCENTES
2016-2017**

DESIGNAÇÃO DO CURSO/AÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	REGIME	INÍCIO	FIM	LOCAL
A Nova Terminologia Linguística nos Programas de Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário.	Professores dos Ensino Básicos e Secundário	Oficina de formação	Formação Presencial	20 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Tecnologias interativas de aprendizagem baseada em jogos - "Kahoot".	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Ação de curta duração	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
A relação Escola-Família e a promoção do sucesso educativo.	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Oficina de formação	Formação Presencial	20 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
A Supervisão Pedagógica entre pares como promoção de melhores práticas pedagógicas.	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Ação de curta duração	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Gestão Escolar, Lideranças e Culturas Organizacionais e Profissionais	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Oficina de formação	Formação Presencial	20 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
A educação sexual no contexto da escola.	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Oficina de formação	Formação Presencial	20 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Apresentações PREZI.	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário	Ação de curta duração	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG

**PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
2016-2017**

DESIGNAÇÃO DO CURSO/AÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	REGIME	INÍCIO	FIM	LOCAL
Cuidados na Saúde Materna	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Modelos Familiares e Formas de Parentalidade	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Comportamentos agressivos e de oposição na criança – como atuar	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Cuidados primários de saúde e segurança da criança	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Abordagem geral de noções básicas de primeiros socorros	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Planeamento e desenvolvimento de atividades de tempos livre	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Evolução e perspetivas da dinâmica familiar	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Culturas juvenis - os jovens na atualidade	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
<i>Bullying</i> – Compreendendo o fenómeno	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Métodos e Técnicas de Estudo	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Condição Social da Infância e culturas infantis	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	09 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG

CAPÍTULO V

1. ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Durante a realização do estágio tivemos sempre presente os objetivos definidos para o mesmo. Após o término do estágio, foi com bastante satisfação que verificamos que fomos capazes de dar cumprimento a esses objetivos, concretizados nas atividades que passamos a descrever:

- Conceção de documentação de suporte à gestão da formação e elaboração do processo de candidatura à DGERT:

Ao longo do estágio procedeu-se à conceção de toda a documentação de suporte subjacente à gestão da formação. De igual modo, procedeu-se à elaboração do processo de candidatura a apresentar futuramente à DGERT. Durante este processo, foi fundamental recorrer à leitura da legislação relativa à certificação de entidades formadoras. Tendo em conta a legislação em vigor¹⁴, houve a necessidade de se refletir desde logo sobre as três áreas de educação e formação que deverão constar no pedido inicial de certificação. A gerência da empresa considera que essas áreas deverão passar pela área das Línguas (código 222), a área da Saúde (código 720), e a área do Desenvolvimento Pessoal (código 090). Estas áreas não foram escolhidas ao acaso, mas têm em linha de conta os próprios interesses da empresa bem como o *know-how* dos recursos humanos da mesma. Devido à extensão e multiplicidade de documentos, bem como o facto de conterem dados confidenciais relativos à instituição de estágio, os mesmos não serão disponibilizados para consulta. No entanto, no final do trabalho explicita-se a designação dos ficheiros e a sua organização em suporte digital.

- Dinamização do Núcleo de Formação através da realização de cursos/ações de formação:

Foi possível dinamizar duas ações de formação intituladas respetivamente “Suporte Básico de Vida para Professores (cf. Apêndice 09) e “Transição da Norma NP EN ISO 9001:2008 para a Norma NP EN ISO 9001:2015 – O que mudou?” (cf. Apêndice 10). Através da dinamização destes workshops foi possível constatar o grau de adesão dos candidatos à formação. No primeiro workshop dirigido aos Professores, inscreveram-se 10 formandos. O workshop não teve qualquer custo associado porque esta primeira intervenção formativa teve essencialmente como objetivo

¹⁴ Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, alterada e republicada pela Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho, a qual vem alterar e republicar o regime Jurídico de Certificação de Entidades.

publicitar o nome do centro enquanto entidade formadora. No segundo workshop inscreveram-se 8 formandos e este teve um custo associado.

- Conceção dos meios de divulgação da oferta formativa:

Todo o trabalho criativo inerente à conceção dos meios de divulgação da oferta formativa foi realizado por nós (cf. Apêndice 11), nomeadamente a criação de *flyers* publicitários disponibilizados na página do FaceBook do centro de estudo BSAG.

- Conceção de um blogue de carácter educativo:

Foi criado um blogue enquanto espaço dinâmico de partilha de conteúdos e disponível em <http://be-smart-and-grow.blogspot.pt>. A criação deste sítio on-line teve como objetivos divulgar os trabalhos realizados no centro de estudo BSAG, divulgar notícias de interesse no âmbito da educação e apelar a uma maior interação on-line entre os utentes e o centro de estudo. Uma vez que o estágio foi realizado num centro de estudo, fez sentido a criação de um espaço de “Dicas de estudo para alunos, Pais e Professores (cf. Apêndice 12), tendo sido o *feedback* dos mesmos bastante positivo.

CAPÍTULO VI

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da questão orientadora que norteou este trabalho - o *diagnóstico de necessidades de formação*, enquanto *processo sistémico* que inicia o *ciclo formativo*, é um instrumento que permite a fundamentação de um Plano de Formação adequado às necessidades do público-alvo - estamos em jeito de concluir que o diagnóstico de necessidades de formação permite, com efeito, detetar algumas necessidades e carências formativas que deverão ser o ponto de partida para a conceção de um Plano de Formação. No entanto, concluiu-se também que é difícil perceber quais são os limites entre o que é efetivamente uma necessidade e um desejo, sendo a linha que os separa extremamente ténue.

No que diz respeito as ações de formação dirigidas aos Professores, julgamos que futuramente as mesmas poderiam ser submetidas à apreciação do CCFCP no sentido de serem acreditadas. Esta proposta foi apresentada durante o estágio já que o facto de as ações serem acreditadas é garantia da qualidade científica das mesmas. À semelhança do que acontece com a certificação concedida pela DGERT, haverá maior probabilidade de um candidato frequentar uma determinada ação de formação se esta estiver devidamente (a)creditada.

À guisa de conclusão, a realização do estágio teve impactos significativos 1) a nível pessoal, porque foram meses que possibilitaram conhecer novas pessoas, interagir com modos profissionais distintos, partilhar ideias, desenvolver o espírito crítico e o trabalho colaborativo. Por outro lado, a aquisição de novos saberes e de novas competências possibilitou uma maior confiança e resolução à autora deste trabalho, pelo que a mesma se encontra, presentemente, a trabalhar num projeto/plano de negócios para a criação de uma empresa de formação.

Por outro lado, 2) a nível institucional foram evidentes as mais-valias para a empresa decorrentes do estágio. A presença de um recurso humano com competências ao nível da organização e da gestão da formação permitiu que se dessem os primeiros passos para a criação de um serviço de formação. Foi possível, tal como já referimos, dinamizar duas ações de formação tendo sido o feedback dado por todos os formandos bastante positivo. Constatou-se, deste modo, que há lugar para este centro no mercado da formação; no entanto, é preciso que o mesmo aposte na contratação de recursos humanos se quiser avançar com o projeto. Este poderá ser, aliás, o maior constrangimento para que não haja continuidade do trabalho iniciado no estágio, o que seria

de lamentar tendo em conta as potencialidades que o centro apresenta em termos de recursos materiais e tendo em conta todo o trabalho de gestão da formação realizado até ao momento.

No que diz respeito a aquisição do 3) conhecimento na área de especialização, sem dúvida que ele nos capacitou para o exercício de funções educativas/formativas, sobretudo funções ao nível da gestão da formação. Com efeito, a questão da aquisição de certas competências está intimamente ligada ao nosso modo profissional de agir, pois quanto mais seguros estivermos das nossas capacidades, a nossa atuação profissional sairá beneficiada e, em consequência, a entidade onde estivermos a trabalhar só terá a ganhar com isso.

Olhando para trás, e analisando todo o trabalho desenvolvido, consideramos que o estágio foi francamente positivo na medida em que conseguimos alcançar todos os objetivos a que nos propusemos. A nossa colaboração na criação e dinamização de um serviço de formação dotou o centro de estudo com as primeiras “raízes” necessárias ao crescimento do mesmo. Esperamos que a empresa consiga superar os constrangimentos que a possam estar a impedir, neste momento, de avançar com o projeto. Foi possível perceber que a empresa ficou sensibilizada para a importância do diagnóstico de necessidades de formação enquanto fase inicial do ciclo formativo e enquanto condição de adequação da oferta formativa. Acreditamos que, com um pouco de esforço e de determinação a que fomos habituados durante o estágio, será possível à empresa levar a cabo o projeto formativo que acabamos de apresentar e do qual muito nos orgulhamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2008). “O mercado em educação e as explicações”. A Página da Educação, N.º 181, Edições On-line. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=181&doc=12706&mid=2>.

BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

BORDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

CARDIM, J. (2009). *Gestão da Formação nas Organizações*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

CARMO, H., FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

COUTINHO, C. P. (2014). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

CRUZ, J. V. P. (1998). *Formação Profissional em Portugal: do levantamento de necessidades à avaliação da formação*. Lisboa: Edições Sílabo.

CUNHA, A. C. (2007). *Formação de professores. A investigação por questionário e entrevista. Um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.

DALE, R. (1994). *A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação*. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 2, pp. 109-139. (disponível no site da revista)

DE KETELE, J.-M.; ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DE KETELE, J.-N.; CHASTRETTE, M.; CROS, D.; METTELIN, P.; THOMAS, J. (1994). Guia do Formador. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

FIALHO, J.; SILVA, C. A. da; SARAGOÇA, J. (2013). Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação. Lisboa: Edições Sílabo.

FLICK, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor.

FORMOSINHO, J. (1991). Formação contínua de professores: modelos organizacionais. In Formação Contínua de Professores. Realidades e perspetivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 235- 267.

GARCIA, N., (2012). Educação parental: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Federal do Rio Grande.

GOHN, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação., v. 14, pp. 27-38.

GOMES, J.F.; CUNHA, M.P.; REGO, A.; CUNHA, R.C.; CABRAL CARDOSO, C.; MARQUES, C.A. (2010). Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano. Lisboa: Edições Sílabo.

LA BELLE, T. (1982). Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. International Review of Education. pp. 159-175.

MEIGNANT, A. (2003). A Gestão da Formação, 2ª edição, Lisboa: D. Quixote.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. (2015). Formação e trabalho. Tradição e inovação nas práticas docentes. In FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. (Org). Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes. (pp. 83-101). Lisboa: Edições Sílabo.

MORGADO, J. C. (2012). O Estudo de Caso na Investigação em Educação. Santo Tirso: De Facto Editores.

MORGADO, J. C. (2014). Currículo e formação contínua de professores em Portugal: dissonâncias entre discursos e práticas. In M. R. Oliveira (Org.), Professor: Formação, Saberes e Problemas (pp. 67-90). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2001). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação. Tempos de Formação (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PACHECO, J. A. (1995). Formação de Professores: Teoria e Praxis. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

PALHARES, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar, na escola e para além dela. Revista Portuguesa de Educação, 2009 22 (2), (pp. 53-84). CIED-IE, Braga.

PALHARES, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. Investigar em Educação - II^a Série, Número 1.

PIRES, C. (2012). A “escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização. VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar – “Escolas, competição e colaboração: que perspetivas, Aveiro, Universidade de Aveiro (26 e 27 de abril)

RODRIGUES, M.; FERRÃO, L. F. (2006). Formação Pedagógica de Formadores. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.

ROGERS, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education. Towards a new paradigm. In George Williams College (Ed.), INFED The informal education homepage and encyclopedia of informal education (s/p). London. Disponível em http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.

SILVA, P. (2003). Escola – Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, P. (2012). O diagnóstico de necessidades e a avaliação em interação no processo formativo. In ESTÊVÃO, C. Al. V. (Org.). Políticas de formação, ética e profissionalidade (pp. 69-103). Brasil: Editora CRV.

SILVESTRE, C. A. (2003). Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo. Lisboa: Instituto Piaget.

SIMÕES, M. G. (2013). Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre Escola e Família. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

WATKINS, R.; MEIERS, M. W.; VISSER, Y. (2012). A Guide to Assessing Needs. Essential Tools for Collecting Information, Making Decisions, and Achieving Development Results. Washington DC: The World Bank Publications.

WHITTY, G. (1996.) Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 6, pp.117-141. (disponível no site da revista)

YIN, R. K. (2005). Estudo de Caso - Planejamento e Métodos (3ª Edição). Porto Alegre: Editora Bookman.

ZABALZA, M. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Rio Tinto: Edições ASA.

Sites consultados:

Assembleia da República, disponível em <http://www.parlamento.pt>.

Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil, disponível em <http://www.apcoi.pt>.

Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, disponível em <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

Sítio on-line do Centro de Estudo, disponível em <http://be-smart-and-grow.blogspot.pt>.

Junta de Freguesia de Areosa, disponível em <http://www.ifareosa.pt>.

Projeto Xplica – Universidade de Aveiro, disponível em <http://www.ua.pt/de/xplici>.

Marktest, disponível em <http://www.marktest.com>.

Referências legislativas:

Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, Diário da República, 1.ª série — N.º 29. Ministério da Educação e Ciência [estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio].

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho, Diário da República, 2.ª série — N.º 134. Ministério da Educação e Ciência [define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino público nos quais funcionem a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)].

Lei n.º 147 de 1 de setembro de 1999 [Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo].

Lei n.º 43/2005 de 29 de agosto [determina a não contagem do tempo de serviço para efeitos de progressão nas carreiras e o congelamento do montante de todos os suplementos remuneratórios de todos os funcionários, agentes e demais servidores do Estado até 31 de dezembro de 2006].

Lei n.º 53-C/2006 de 29 de dezembro [determina a prorrogação da vigência das medidas aprovadas pela Lei n.º 43/2005, de 29 de agosto, até 31 de dezembro de 2007].

Portaria n.º 256/2005 de 16 de março de 2005, Diário da República, Série I – B, N.º 53, Ministério das Atividades Económicas e do Trabalho [aprova a atualização da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)].

Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro de 2010, Diário da República, 1.ª série — N.º 173, Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação [regula o sistema de certificação de entidades formadoras].

Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho de 2013, Diário da República, 1.ª série — N.º 121, Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência [primeira alteração à Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, que regula o sistema de certificação de entidades formadoras previsto no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro].

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01 – Autorização da referência ao nome da empresa no relatório de estágio

Anexo 02 – Pedido de autorização de aplicação de inquéritos em meio escolar

Anexo 03 – Comunicação da decisão pela DGE

Apêndice 01 – Levantamento dos Centros de Estudo/Empresas de Formação

Apêndice 02 – Análise SWOT da empresa

Apêndice 03 – Questionário – Encarregados de Educação

Apêndice 04 – Questionário - Docentes

Apêndice 05 – Dados estatísticos – Pessoal docente

Apêndice 06 – Dados estatísticos – Encarregados de educação

Apêndice 07 – Grelha de análise de conteúdo

Apêndice 08 – Proposta de plano de formação e planificação das ações

Apêndice 09 – Ficha Técnica do Workshop SBV para Professores e Meio de divulgação




Apêndice 10 - Ficha Técnica do Workshop Transição da Norma NP EN ISO 9001:2008 para a Norma NP EN ISO 9001:2015 – O que mudou?” e Meio de divulgação

Apêndice 11 – Meios de divulgação dos cursos/ações de formação














Apêndice 12 – Dicas de estudo para alunos, pais e professores

Organização das Pastas e Ficheiros no CD


1.º

-  Dossier Técnico-Pedagógico (Estrutura e Documentos)
-  Manual de Qualidade da Atividade Formativa
-  Plataforma DGERT - Orientações de Preenchimento


2.º Dentro da Pasta Dossier Técnico-Pedagógico encontram-se os documentos que compõem o DTP e a sua estrutura.

-  SECÇÃO 1 - ORGANIZAÇÃO
-  SECÇÃO 2 - FORMANDOS
-  SECÇÃO 3 - FORMADORES
-  SECÇÃO 4 - GESTOR DA FORMAÇÃO
-  SECÇÃO 5 - EXECUÇÃO
-  SECÇÃO 6 - RECURSOS DIDÁTICOS
-  SECÇÃO 7 - AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS
-  SECÇÃO 8 - AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO
-  SECÇÃO 9 - REGISTOS
-  SECÇÃO 10 - OCORRÊNCIAS
-  SECÇÃO 11 - FORMAÇÃO CONTEXTO TRABALHO
-  SECÇÃO 12 - CERTIFICAÇÃO
-  Estrutura do DTP.docx

3.º Dentro da Pasta Manual de Qualidade da Atividade Formativa encontra-se o ficheiro

 MQAF_BSAG.pdf

4.º Dentro da Pasta DGERT – Orientações de Preenchimento encontra-se o ficheiro

 Plataforma DGERT.pdf

Documentos relativos à estrutura do DTP:

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
1	ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 01 - Plano de Formação (Formação Catálogo Nacional de Qualificações) - Plano de Formação (Formação Extra Catálogo Nacional de Qualificações) - Planificação do Curso - Cronograma da Ação de Formação - Regulamento Interno da Formação - Regulamento Salas Teóricas

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
2	FORMANDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 02 - Separador Documentos →Fotocópia do cartão de cidadão →Apólice de seguro de formação →Fotocópia do certificado de habilitações →Curriculum Vitae - Ficha de inscrição do Formando - Inquérito de seleção do Formando - Contrato de formação - Listagem dos Formandos - Fotografias dos Formandos - Ficha de desistência do Formando - Regulamento do Formando

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
3	FORMADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 03 - Separador Documentos - Ficha de seleção de Formador - Ficha de Formador →Curriculum vitae →Fotocópia do cartão de cidadão/BI →Fotocópia do cartão de contribuinte →Certificado de habilitações →Certificado de Competências Pedagógicas – CCP →Outros documentos comprovativos de formação académica, experiência profissional e formativa →Apólice de seguro de acidentes pessoais →Certidões de não dívida às finanças e à segurança social - Ficha Curricular DGERT - Contrato de prestação de serviços - Declaração comprovativa de experiência formativa - Listagem de Formadores - Guia para Formadores

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
4	GESTOR DA FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 04 - Separador Documentos →Curriculum vitae →Fotocópia do cartão de cidadão/B →Fotocópia do cartão de contribuinte →Certificado de habilitações →Certificado de Competências Pedagógicas – CCP →Outros documentos comprovativos de formação académica, experiência profissional e formativa

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
5	EXECUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 05 - Planos de sessão - Registo de sumários e presenças

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
6	RECURSOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 06 - Template Ficha de Trabalho - Objetivos da Ficha de Trabalho - Regras para a conceção de manuais - Template do Manual de Formação - Template Apresentações PowerPoint

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
7	AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 07 - Questionário de avaliação do Formando (v.1) - Questionário de avaliação do Formando (v.2) - Grelha de avaliação dos Formandos - Pauta de avaliação final do módulo (curso/ação) - Pauta de avaliação final do módulo (módulo/UFCD) - Relatório – Falta de aproveitamento - Relatório de Avaliação Final - Grelha de correção de ficha de avaliação - Grelha de avaliação de trabalhos de grupo - Template Ficha de avaliação - Corrigenda Ficha de avaliação - Separador Fichas de Avaliação - Separador Fichas de Trabalho

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
8	AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Separador Secção 08 - Questionário de Avaliação da Formação – Formador - Questionário de Avaliação da Formação - Formandos - Relatório Final Avaliação da Formação – Formador - Questionário de Avaliação da Eficácia da Formação - Avaliação do Desempenho do Formador (Coordenação)

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
9	REGISTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Registo de faltas dos formandos - Registo de horas de formação - Convocatória de reunião - Ata de reunião - Pedido de Autorização de Visita - Comunicações – Coordenação Gestão da Formação - Relatório de Acompanhamento - Requisição de material

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
10	OCORRÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Registo de ocorrências/reclamações - Registo de participações de avarias - Pedidos de troca de horário

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
11	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Credencial - Declarações - Entidade Beneficiária de Estágio - Ficha de Avaliação do Estagiário (Orientador) - Ficha de Avaliação do Estágio (Estagiário) - Ficha de caracterização técnica (entidade) - Mapa assiduidade estagiários - Plano individual de estágios - Protocolo - Relatório de acompanhamento e avaliação do estagiário

N.º	SECÇÃO	DESIGNAÇÃO DO FORMULÁRIO
12	CERTIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Certificados de Qualificações – SIGO - Certificado de Frequência - Registo de entrega de certificados

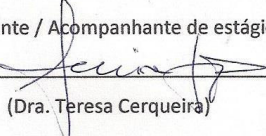
Anexo 01 – Autorização da referência ao nome da empresa no relatório de estágio



AUTORIZAÇÃO

Para os devidos efeitos e a pedido da aluna Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho declaramos que poderá utilizar o nome do Centro de Estudo Be Smart and Grow no relatório de estágio que está a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação, área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, da Universidade do Minho.

A Gerente / Acompanhante de estágio



(Dra. Teresa Cerqueira)


TERESA CERQUEIRA, LDA.

NIF: 513 078 720



Viana do Castelo, 27 de setembro de 2016.

Anexo 02 – Pedido de autorização de aplicação de inquéritos em meio escolar



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Registrar inquérito » **Confirmação**

Inquérito registado com sucesso.
O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

Nome do Interlocutor:
Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

E-mail do interlocutor:
elisa_castro@sapo.pt

Dados do Inquérito

Número de registo:
0531700001

Designação:
Levantamento de Necessidades de Formação - Pessoal Docente

Descrição:
O presente inquérito por questionário foi concebido no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, e pretende auscultar as necessidades de formação do pessoal docente do Agrupamento de Escolas de Monserrate (Viana do Castelo).

Objectivos:
- Efetuar o levantamento de necessidades de formação do pessoal docente;
- Apreender as motivações, expetativas e concepções de formação do pessoal docente.

Periodicidade:
Pontual

Data do início do período de recolha de dados:
01-02-2016

Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar inquéritos

Anexo 03 – Comunicação da decisão pela DGE

Dados adicionais
Estado: Pendente
Avaliação: Exmo.(a) Senhor(a) Elisa Maria Arezes de Castro Carvalho Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vítor Pedroso Diretor-Geral DGE
Observações: a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento. b) Deve considerar-se o disposto na Lei nº 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar ou tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado. c) Verificamos que será utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados, devendo acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou dois computadores com IP institucional a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Para efeitos de garantia de anonimato dos visados (não identificar ou tornar identificável), a confidencialidade, proteção e segurança dos dados, não poderão ser usados e-mails pessoais dos alunos. Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder. d) Informa-se ainda que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para realizar intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar dado ser competência da Escola/Agrupamento.
Outras observações:

CENTROS DE ESTUDO/ EMPRESAS DE FORMAÇÃO

DESIGNAÇÃO	ÁREA NEGÓCIO	PÚBLICO-ALVO	FORMAÇÃO		CERTIF.	FRANCHIS.	SITE / Facebook
			SIM	NÃO			
Ginásios da Educação Da Vinci	Explicações, Apoio ao estudo, psicologia e psicopedagogia, ATL, Formação profissional, Workshops	Crianças, jovens e adultos	x		?	Sim	http://www.formacao-profissional.net/ http://www.ginasiosdavinci.com/
Centro Nuno Martins	Explicações, Cursos, Workshops, Formação, Psicologia, Saúde	Crianças, jovens e adultos	x		?	Sim	http://www.cnm.com.pt/
Centro de Estudos Evolui Mais	Apoio ao Estudo	Crianças e jovens		x	Não	Não	https://www.facebook.com/evolui.mais/
Centro de Estudos Sem Negas Atelier	Apoio ao Estudo, Explicações	Crianças e jovens		x	Não	Não	https://www.facebook.com/sem.n.atelier
Centro de Estudo Grace Progress	Centro de Explicações	Crianças e jovens		x	Não	Não	http://www.graceprogress.com/
Academia M	Apoio ao Estudo	Crianças e jovens		x	Não	Não	https://www.facebook.com/ricardo.chavarrria.184/
Centro de Estudos O Mocho	Explicações ao nível do 1º, 2º e 3º ciclo, Ens. Sec. e Superior	Crianças, jovens e adultos		x	Não	Não	http://www.matematicanomocho.com/
Studeo – Centro de Explicações	Centro de Explicações	Crianças e jovens		x	Não	Não	https://www.facebook.com/studeo.centrodeexplicacoes
Descansa a sacola	Apoio ao estudo, ATL, transporte escolar	Crianças e Jovens		x	Não	Não	https://www.facebook.com/descansasacola/ http://site.descansasacola.com/
Centro Britânico do Alto Minho	Escola de Línguas	Crianças, jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.centrobritanico.pt/
Escola de Línguas de VC	Escola de Línguas	Crianças, jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.escoladelinguas.net/
Despertar – Formação e Psicologia	Serviços de Psicologia e Saúde, Formação Profissional	Crianças, jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.despertar.com.pt/
MOTRIVIANA	Serviços de Saúde e Bem-Estar, Formação Profissional	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://motriviana.com/
PsicoViana	Serviços de Psicologia e Saúde, Formação Profissional	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.psicoviana.pt/
Open Space	Consultoria e Formação Profissional	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.open-space.pt/
GTI – Gestão, Tecnologia, Inovação	Consultoria e Formação Profissional	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	www.gti.pt/
VianaSoft	Consultoria e Formação Profissional	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.vianasoft.pt/
ForWard	Consultoria e Formação	Jovens e adultos	x		DGERT	Não	http://www.forward.vc/
Tacilus	Consultoria e Formação	Jovens e adultos	x		?	?	s/ website
EsproMinho	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		MEC	Não	http://www.esprominho.pt/
INOVINTER	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		?	Não	http://www.inovinter.pt/
Centro de Emprego e Formação Profissional de Santa Marta	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		IEFP	Não	https://www.facebook.com/Centro-de-Emprego-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Profissional-de-Viana-do-Castelo-301912309830221/?fref=ts
For-Mar: Centro de Formação Profissional das Pescas e do Mar	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		IEFP	Não	http://www.for-mar.pt/for-mar/
Ancorensis, Cooperativa de Ensino	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		MEC	Não	http://www.ancorensis.pt
Escola Profissional - ETAP	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		COOPETAPE	Não	http://www.etap.pt
Escola de Hotelaria e Turismo	Formação Profissional	Jovens e adultos	x		COMPETE	Não	http://escolas.turismodeportugal.pt/escola/escola-de-hotelaria-e-turismo-de-viana-do-castelo
Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo	Formação de Professores	Professores	x		CCPFC	Não	http://www.cfcvc.com/

Apêndice 2 – Análise SWOT da empresa

FORÇAS (<i>Strengths</i>)	FRAQUEZAS (<i>Weaknesses</i>)
EMPRESA	
<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade das escolas; • Desenvolvimento progressivo da capacidade de resposta; • Desenvolvimento progressivo de uma cultura da qualidade; • Marca própria; • Métodos de gestão orientados para a motivação; • Organização adaptável e flexível; • Horário de funcionamento; • Transporte escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de um plano de formação interno para os colaboradores; • Grande mobilidade de Recursos Humanos (dominância de prestação de serviços); • Inexistência de uma Bolsa de Formadores; • Ausência de uma abordagem estruturada para a oferta de formação; • Site da empresa disponibiliza pouca informação.
OPORTUNIDADES (<i>Opportunities</i>)	AMEAÇAS (<i>Threats</i>)
MEIO	
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um Núcleo de Formação; • Novas instalações para o desenvolvimento de ações de formação; • Exploração de novos segmentos de mercado (Formação Profissional); • Programas de apoio do Estado (Medida Cheque-Formação); • Certificação DGERT; • Utilizar as redes sociais (FB) como meio de contato privilegiado com os clientes (notícias na área da Educação, curiosidades, etc.); • Publicidade e promoção; • Estabelecimento de parcerias com as entidades/instituições locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de desemprego regional; • Nível regional dos salários; • Aumento da concorrência; • Poder de compra dos clientes; • Fuga de clientes; • Mercado e concorrência.



INQUÉRITO LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

Na qualidade de aluna do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento deste inquérito cujo objetivo é proceder ao levantamento das suas eventuais necessidades de formação e, consequentemente, a realização de um trabalho científico no âmbito do referido mestrado.

Esta fase de administração dos questionários é de extrema importância, por isso, peço que responda com a máxima atenção às questões.

O questionário é **anónimo** e **confidencial**, e o seu preenchimento demora cerca de 10 minutos.

Antecipadamente grata,

Elisa Carvalho

I) PERFIL

1.1. Género

- Feminino
 Masculino

1.2. Idade

- De 18 a 29
 De 30 a 39
 De 40 a 49
 De 50 a 59
 Mais de 60

1.3. Residência

- Viana do Castelo
 Outra:

1.4. Habilitações Literárias

- Menos de 4 anos de escolaridade
- 4 anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)
- 6 anos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)
- 9.º ano (3.º ciclo do ensino básico)
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano (ensino secundário)
- Curso Tecnológico/Profissional/Outros (Nível III)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Curso de Especialização Tecnológica
- Habilitação ignorada
- Outra:

1.5. Situação face ao emprego

- Estudante
- À procura do 1.º emprego
- Desempregado (há menos de 1 ano)
- Desempregado (há mais de 1 ano)
- Trabalhador por conta própria
- Trabalhador por conta de outrem
- Reformado(a)
- Outra:

1.5.1. No caso de estar empregado indique, por favor, a sua profissão.

1.5.2. No caso de estar desempregado indique, por favor, a sua última profissão.

1.5.3. Que tipo de vínculo contratual tem ou tinha?

- Contrato sem termo (efetivo)
- Contrato com termo
- Prestação de serviços
- Outro:

II) PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

2.1. Sente necessidade de fazer formação?

- Sim
 Não

2.2. Nos últimos 3 anos frequentou algum curso/ação de formação?

- Sim
 Não

2.2.1. Se respondeu SIM à questão anterior, assinale por que razão frequentou o curso/ação de formação. Se respondeu NÃO passe para a questão seguinte.

- Por iniciativa própria
 Por iniciativa da entidade empregadora
 Por convocatória do Instituto de Emprego e Formação Profissional

Outra:

2.3. Quais o(s) motivo(s) que o(a) poderão levar a procurar cursos/ações de formação? Selecione até três opções.

- Para adquirir novos conhecimentos/competências
 Para desenvolver e aperfeiçoar os conhecimentos/competências que já possui
 Para me especializar numa determinada área
 Para melhorar o meu desempenho profissional
 Para me valorizar pessoalmente
 Para progredir na carreira
 Para aumentar a escolaridade

Outro:

2.4. Caso frequentasse algum curso/ação de formação, como gostaria que a formação fosse ministrada?

- Presencialmente (presença física do formador e formandos em sala de formação)
 Por *E-learning* (sessões à distância)
 Por *B-learning* (sessões presenciais e sessões à distância)

2.5. Caso frequentasse algum curso/ação de formação, qual seria o seu horário preferido?

- Laboral (09h00 às 18h00)
 Pós-laboral (19h00 às 23h00)

2.6. Com que frequência gostaria de fazer o curso/ação de formação?

- 1 vez por semana
 2 vezes por semana
 Mais de 3 vezes por semana

III) NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

3.1 No quadro a seguir, para cada um dos itens apresentados assinale com uma X as necessidades de formação que julga ter, de acordo com as opções “Muita”, “Pouca” ou “Nenhuma” e “Sem opinião”.

TENHO NECESSIDADE DE...	Muita	Pouca	Nenhuma	Sem opinião
Saber prestar Primeiros Socorros Pediátricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em higiene, saúde e segurança pediátrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como intervir em situações de anorexia e/ou bulimia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir conhecimentos sobre a sexualidade na adolescência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o que é a Hiperatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o que é a Síndrome de Asperger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o que é a Perturbação do Espectro do Autismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia) do meu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do meu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir técnicas para motivar o meu educando para os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir estratégias para poder apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como elaborar atividades de aprendizagem para o meu educando realizar em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecer métodos e técnicas de estudo para poder ajudar o meu educando nos estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TENHO NECESSIDADE DE...	Muita	Pouca	Nenhuma	Sem opinião
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos na Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do meu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como organizar momentos e atividades que permitam a experimentação de diferentes culturas e materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender a importância da dimensão artística para desenvolver a criatividade nas crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Natureza e da preservação dos diferentes espaços	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Reciclagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como educar o meu educando para os Valores e para a Cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender as diferentes linguagens e culturas infantis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o significado e a importância das relações entre as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como intervir perante problemas de comportamento e de indisciplina do meu educando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber o que é o <i>Bullying</i> , como prevenir e intervir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber como explicar ao meu educando o que são abusos sexuais e como prevenir-se dos mesmos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o que é a Inteligência Emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender os perigos associados à má utilização da Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Gostaria de sugerir algum tema específico para ser desenvolvido num curso de formação? Utilize o espaço a seguir para as suas sugestões.

O inquérito termina aqui. Obrigada pelas suas respostas!



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

Caro(a) Professor(a),

Na qualidade de aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, venho solicitar a sua colaboração no preenchimento deste inquérito cujo objetivo é proceder ao levantamento de necessidades de formação do pessoal docente do Agrupamento de Escolas de Monserrate e, consequentemente, a realização de um trabalho científico no âmbito do referido mestrado.

Esta fase de administração dos questionários é de extrema importância, por isso, peço que responda com a máxima atenção às questões.

O questionário é anónimo e confidencial, e o seu preenchimento demora cerca de 10 minutos.

Antecipadamente grata,
Elisa Carvalho

[Continuar »](#)

14% concluído



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

***Obrigatório**

I) PERFIL

1.1. Género *

- Feminino
 Masculino

1.2. Idade *

- De 18 a 29
 De 30 a 39
 De 40 a 49
 De 50 a 59
 Mais de 60

1.3. Escola onde leciona *

(Selecione até TRÊS opções).

- Escola da Avenida
 Escola da Breia de Cima
 Escola de Carreço
 Escola de Monserrate
 Escola Dr. Pedro Barbosa
 Escola Secundária de Monserrate
 Outra:

1.4. Ciclo(s) de ensino *

(Selecione até QUATRO opções).

- 3.º Ciclo (9.º ano)
- 1.º Ciclo (2.º ano)
- 2.º Ciclo (6.º ano)
- 1.º Ciclo (1.º ano)
- 2.º Ciclo (5.º ano)
- 1.º Ciclo (4.º ano)
- 3.º Ciclo (8.º ano)
- Ens. Secundário (11.º ano)
- 1.º Ciclo (3.º ano)
- Ens. Secundário (10.º ano)
- Ens. Secundário (12.º ano)
- 3.º Ciclo (7.º ano)
- Outra:

1.5. Disciplina(s) que leciona *

1.6. Desempenho de outras funções

- Diretor(a) de Turma
- Coordenador de Departamento
- Professor(a) Bibliotecário(a)
- Outra:

1.7. Grupo(s) de Recrutamento *

1.8. Vínculo contratual *

1.9. Antiguidade no Agrupamento *

- Até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 21 anos

1.10. Tempo de serviço *

- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos

- De 16 a 20 anos
- Mais de 21 anos

1.11. Habilitações Académicas *
(Selecione até DUAS opções).

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

« Anterior

Continuar »

 28% concluído



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

***Obrigatório**

II) PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

2.1. Costuma frequentar ações de formação? *

- Sim, com frequência (mais de 3 vezes por ano)
- Sim, mas pouco frequentemente (3 vezes por ano)
- Raramente (1 vez por ano)
- Nunca (0 vezes)

2.2. Qual o volume de horas de formação que frequentou, em média, nos últimos 2 anos? *

- Menos de 10 horas
- Entre 11 e 30 horas
- Entre 31 e 40 horas
- Mais de 40 horas

2.3. Já frequentou ações de formação organizadas pelo Centro de Formação Contínua de Viana do Castelo? *

- Sim
- Não

2.3.1. No caso de ter respondido "Sim" à pergunta anterior, indique a designação dos cursos frequentados nos últimos 3 anos.

(Indique até TRÊS cursos).

2.4. Quem costuma divulgar as ações de formação a realizar? *

(Selecione até DUAS opções).

- Direção
- Coordenadores de Departamentos
- Centro de Formação Contínua
- Outra:

2.5. A divulgação das ações é feita preferencialmente através de que meios? *

(Selecione até DUAS opções).

- Por e-mail
- Pela Internet
- Redes Sociais
- Oralmente
- Outra:

2.6. Para além das ações de formação organizadas pelo CFCVC, procura fazer formação nouro tipo de entidade? *

- Sim
- Não

« Anterior

Continuar »

42% concluído



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

***Obrigatório**

III) MOTIVAÇÕES PESSOAIS

3.1. Estaria disponível para frequentar ações de formação? *

- Sim
- Não

3.2. Procura frequentar ações de formação por iniciativa própria? *

- Sim
- Não

A questão que se segue aplica-se apenas a QUEM FREQUENTOU ações de formação nos 3 últimos anos.

3.3. Indique os 3 principais motivos que o(a) levaram a frequentar ações de formação.
(Selecione até TRÊS opções).

- Aumento das qualificações
- Valorização pessoal e profissional
- Desempenho de funções específicas na escola
- Saber utilizar uma nova tecnologia (ex.: quadro interativo...)
- Progressão na carreira
- Fazer uma reconversão profissional
- Melhorar o desempenho atual
- Obrigação/Sugestão do Agrupamento

A questão que se segue aplica-se apenas a **QUEM NÃO FREQUENTOU** ações de formação nos 3 últimos anos.

3.4. Indique os 3 principais motivos que o(a) levaram a não frequentar ações de formação. (Selecione até TRÊS opções).

- Ausência de oferta formativa relevante
- Horário das ações de formação
- Temáticas pouco relevantes para a minha área
- Custo das ações de formação
- Pouco impacto na progressão na carreira
- A minha formação inicial é suficiente
- Já possuo formação complementar suficiente (Mestrado, Doutoramento...)

3.5. Qual o grau de importância que atribui à formação? *

- Nenhuma
- Pouca
- Alguma
- Muita

3.5.1. Justifique, por favor, a resposta anterior. *

« Anterior

Continuar »

57% concluído



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

*Obrigatório

IV) PREFERÊNCIAS

4.1. Qual o seu local preferido para a frequência das ações de formação? *

- Escola
- Outras entidades
- Outra:

4.2. Qual o seu horário de formação preferido? *

- Laboral
- Pós-Laboral

4.3. Qual a carga horária semanal que as ações de formação devem ter? *

- Menos de 4 horas por semana
- Entre 4 a 8 horas por semana
- Entre 9 a 20 horas por semana
- Sem opinião

4.4. Qual o período letivo mais adequado para frequentar ações de formação? *

- 1.º Período
- 2.º Período
- 3.º Período
- Durante as interrupções letivas
- Sem opinião

4.5. Qual a forma de formação que prefere? *

- Presencial
- E-Learning (à distância)
- B-Learning (Presencial e à distância)

4.6. Qual a modalidade de ação de formação que prefere frequentar? *

- Cursos de Formação
- Oficinas de Formação
- Círculos de Estudos
- Ações de curta duração

« Anterior

Continuar »

 71% concluído



LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

V) NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

O Estatuto da Carreira Docente e o novo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores definem como um dos princípios da Formação Contínua de Professores, a sua adequação às necessidades do Sistema Educativo, das Escolas e dos Docentes. As ações de formação devem incidir sobre diferentes áreas, sendo que da formação contínua a frequentar, pelo menos metade são na área científica e pedagógica que o Docente leciona.

5.1. No sentido de aferir as necessidades de formação sentidas por si, assinale, na lista de áreas/domínios a seguir discriminados), aquelas que considera relevantes para o desenvolvimento de ações de formação.

a) Área da docência (matérias curriculares nos vários níveis de ensino)

- (1) Ciências naturais
- (2) Ciências físico-químicas
- (3) Educação física
- (4) Educação musical
- (5) Educação visual e tecnológica
- (6) Educação visual
- (7) Educação tecnológica
- (8) Filosofia
- (9) Francês
- (10) Biologia

- (11) Geologia
- (12) Informática
- (13) Inglês
- (14) Matemática
- (15) Português
- (16) Psicologia
- (17) História
- (18) Física
- (19) Química
- (20) Espanhol
- Outra:

b) Prática pedagógica e didática na docência (organização e gestão da sala de aula)

- (1) Animação de grupos
- (2) Conceção e organização de projetos educativos
- (3) Metodologia e didática
- (4) Práticas de avaliação do rendimento escolar
- (5) Relação pedagógica
- (6) Sensibilização à educação especial
- (7) Tecnologias educativas
- (8) Práticas do desporto
- (9) Organização de bibliotecas escolares
- Outra:

c) Formação educacional geral e das organizações educativas

- (1) Educação e desenvolvimento
- (2) Educação especial
- (3) Orientação vocacional
- (4) Pedagogia e didática
- (5) Psicologia da educação
- (6) Tecnologia e comunicação educativa
- (7) Educação e valores
- (8) Relação escola-família
- Outra:

d) Administração escolar e administração educacional

- (1) Administração educacional
- (2) Administração escolar
- (3) Avaliação
- (4) Organização do sistema educativo
- Outra:

e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica

- (1) Supervisão pedagógica
- (2) Liderança
- (3) Coordenação de projetos
- (4) Coordenação de departamentos
- (5) Trabalho colaborativo
- Outra:

f) Formação ética e deontológica

- (1) Relações humanas
- (2) Educação para a cidadania
- (3) Educação ambiental
- (4) Educação para a saúde
- (5) Higiene e segurança no trabalho
- Outra:

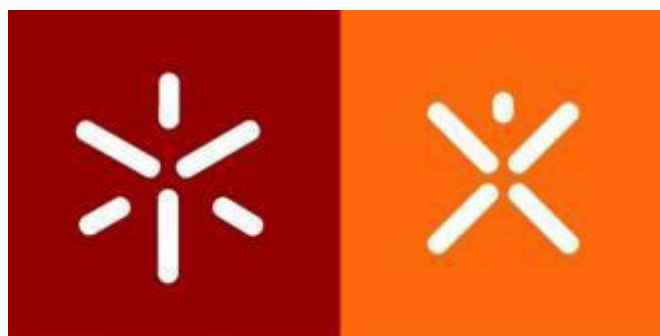
g) Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar

- (1) Processador de texto (Word)
- (2) Folha de cálculo (Excel)
- (3) Apresentações eletrónicas (PowerPoint)
- (4) Internet
- (5) Quadros interativos e multimédia
- (6) Plataformas LMS (Moodle)
- Outra:

« Anterior

Continuar »

 85% concluído



Universidade do Minho
Instituto de Educação

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO - Pessoal Docente

O questionário termina aqui. Clique no ENVIAR para
submeter as suas respostas.

Mais uma vez, obrigada pela sua colaboração!


« Anterior

Enviar



100%: terminou.

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Com tecnologia
 Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

**DADOS ESTATÍSTICOS
PESSOAL DOCENTE**

I) PERFIL

1.1.

Tabela 1 - Género dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Feminino	41	66,1	66,1	66,1
Válido Masculino	21	33,9	33,9	100,0
Total	62	100,0	100,0	

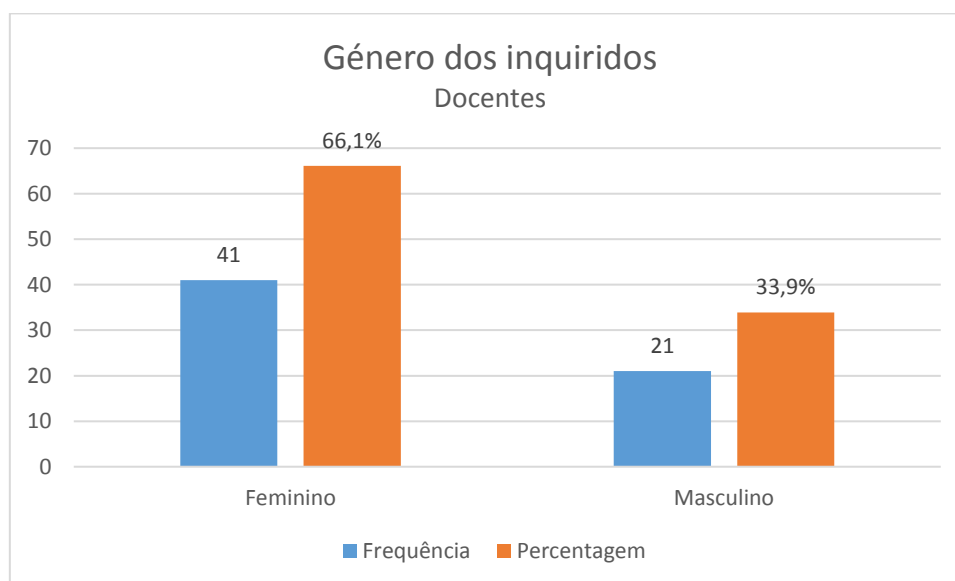


Gráfico 1 - Gráfico referente ao género dos inquiridos

1.2.

Tabela 2 - Idade dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
De 30 a 39	9	14,5	14,5	14,5
De 40 a 49	21	33,9	33,9	48,4
Válido De 50 a 59	29	46,8	46,8	95,2
Mais de 60	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

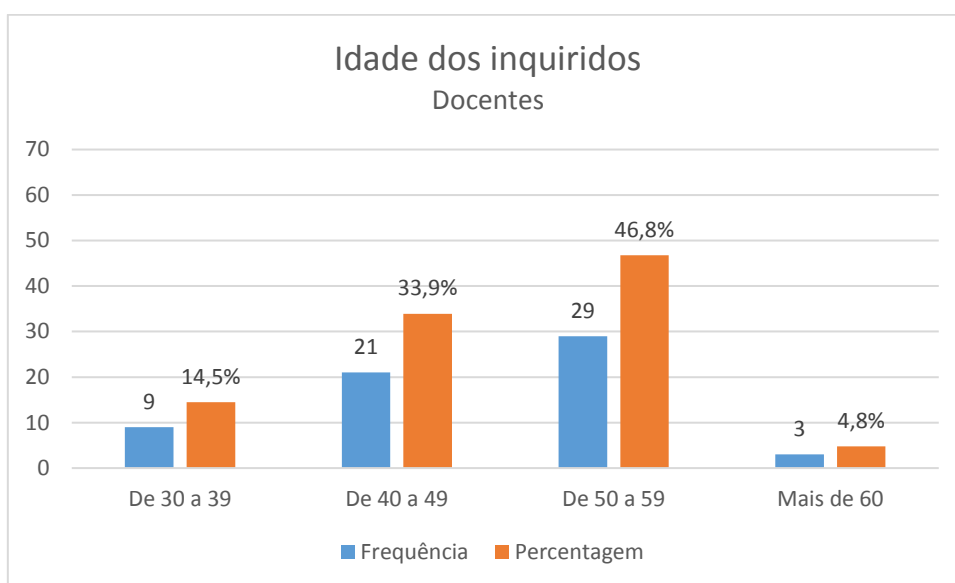


Gráfico 2 - Gráfico referente à idade dos inquiridos

1.3.

Tabela 3 - N.º de inquiridos por escola

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido				
Escola Feliz n.º 1	2	3,2	3,2	3,2
Escola Feliz n.º 3	2	3,2	3,2	6,5
Escola Feliz n.º 4	6	9,7	9,7	16,1
Escola Feliz n.º 5	15	24,2	24,2	40,3
Escola Feliz n.º 6	37	59,7	59,7	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Nota: a designação das escolas é fictícia.

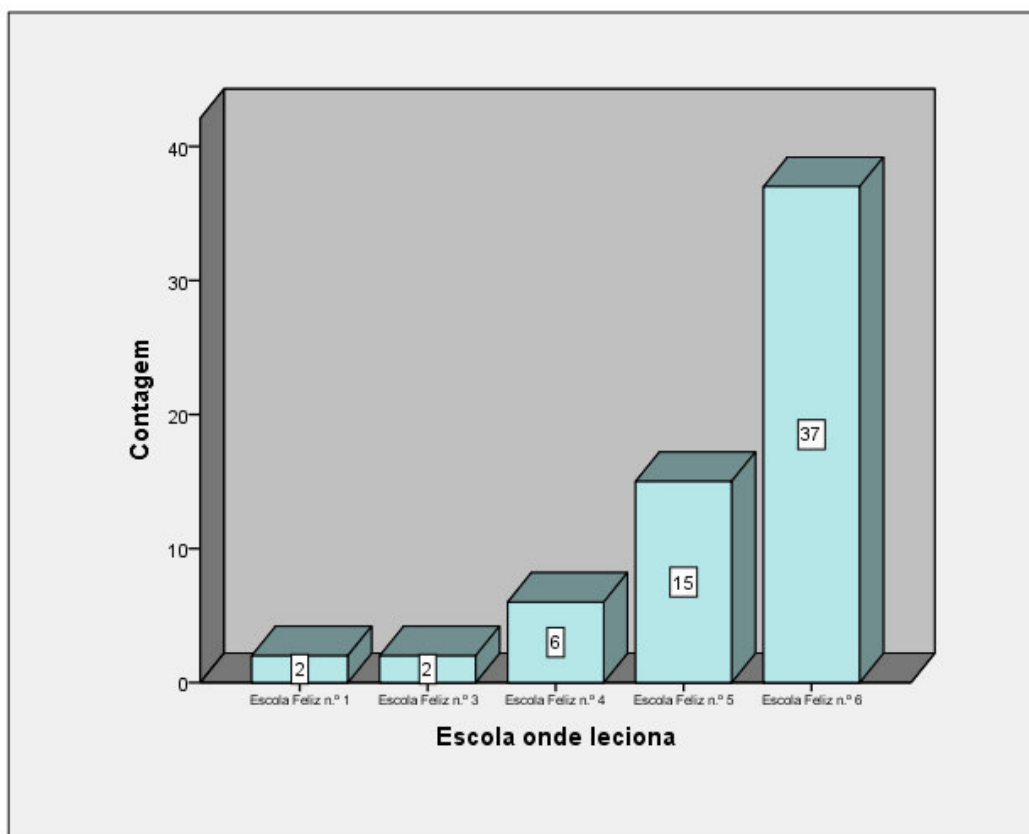


Gráfico 3 - Gráfico referente ao n.º de inquiridos por escola onde lecionam

1.4.

Tabela 4 - Ciclo(s) de ensino referidos pelos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
1.º Ciclo (1.º ano)	7	11,3	11,3	11,3
1.º Ciclo (2.º ano)	1	1,6	1,6	12,9
1.º Ciclo (4.º ano)	3	4,8	4,8	17,7
2.º Ciclo (5.º ano)	4	6,5	6,5	24,2
2.º Ciclo (6.º ano)	2	3,2	3,2	27,4
3.º Ciclo (7.º ano)	1	1,6	1,6	29,0
3.º Ciclo (8.º ano)	2	3,2	3,2	32,3
3.º Ciclo (9.º ano)	1	1,6	1,6	33,9
Ens. Secundário (10.º ano)	7	11,3	11,3	45,2
Ens. Secundário (11.º ano)	1	1,6	1,6	46,8
Ens. Secundário (12.º ano)	8	12,9	12,9	59,7
Outro: Ens. Profissional	1	1,6	1,6	61,3
Válido Ens. Sec. (10.º, 11.º, 12.º)	4	6,5	6,5	67,7
Outro: RVCC e 12.º ano Recorrente	1	1,6	1,6	69,4
Outro: Ens. Sec. (12.º ano) EFA NS	3	4,8	4,8	74,2
Outro: Educação Especial	1	1,6	1,6	75,8
Outro: Ens. Sec. (Currículo CEI)	1	1,6	1,6	77,4
Ens. Sec. (10.º, 11.º)	8	12,9	12,9	90,3
3.º Ciclo (8.º, 9.º)	1	1,6	1,6	91,9
Ens. Sec. (11.º, 12.º)	1	1,6	1,6	93,5
3.º Ciclo (7.º, 8.º)	1	1,6	1,6	95,2
2.º Ciclo (5.º, 6.º)	3	4,8	4,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

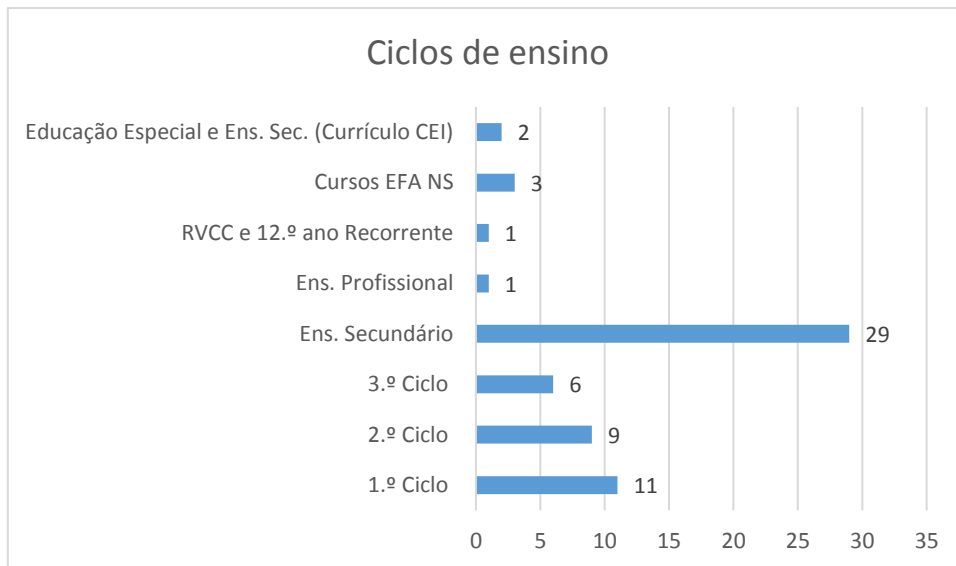


Gráfico 4 - Gráfico referente aos Ciclos de ensino

1.5.

Tabela 5 - Disciplinas lecionadas pelos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Geografia	3	4,8	4,8	4,8
Áreas Curriculares (1.º Ciclo)	11	17,7	17,7	22,6
Português	9	14,5	14,5	37,1
Matemática	5	8,1	8,1	45,2
Português/Inglês	7	11,3	11,3	56,5
Ed. Física	4	6,5	6,5	62,9
Multidisciplinar (Ed. Especial)	3	4,8	4,8	67,7
Gestão/Direito	1	1,6	1,6	69,4
Tecnologias de Mecatrónica Aplicações de Mecatrónica Práticas Oficiais	1	1,6	1,6	71,0
Comunicação	1	1,6	1,6	72,6
Cidadania e Profissionalidade/ Cultura, língua e comunicação	1	1,6	1,6	74,2
Válido Ciências Naturais	1	1,6	1,6	75,8
História e Cultura das Artes	1	1,6	1,6	77,4
Física e Química	2	3,2	3,2	80,6
Filosofia	2	3,2	3,2	83,9
Biologia	3	4,8	4,8	88,7
Espanhol	1	1,6	1,6	90,3
TIC	2	3,2	3,2	93,5
Ed. Musical	1	1,6	1,6	95,2
Eletricidade e Eletrónica Tecnologias Aplicadas	1	1,6	1,6	96,8
Geometria Descritiva e Desenho CAD	1	1,6	1,6	98,4
Português Funcional Matemática Funcional D.P.S.	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

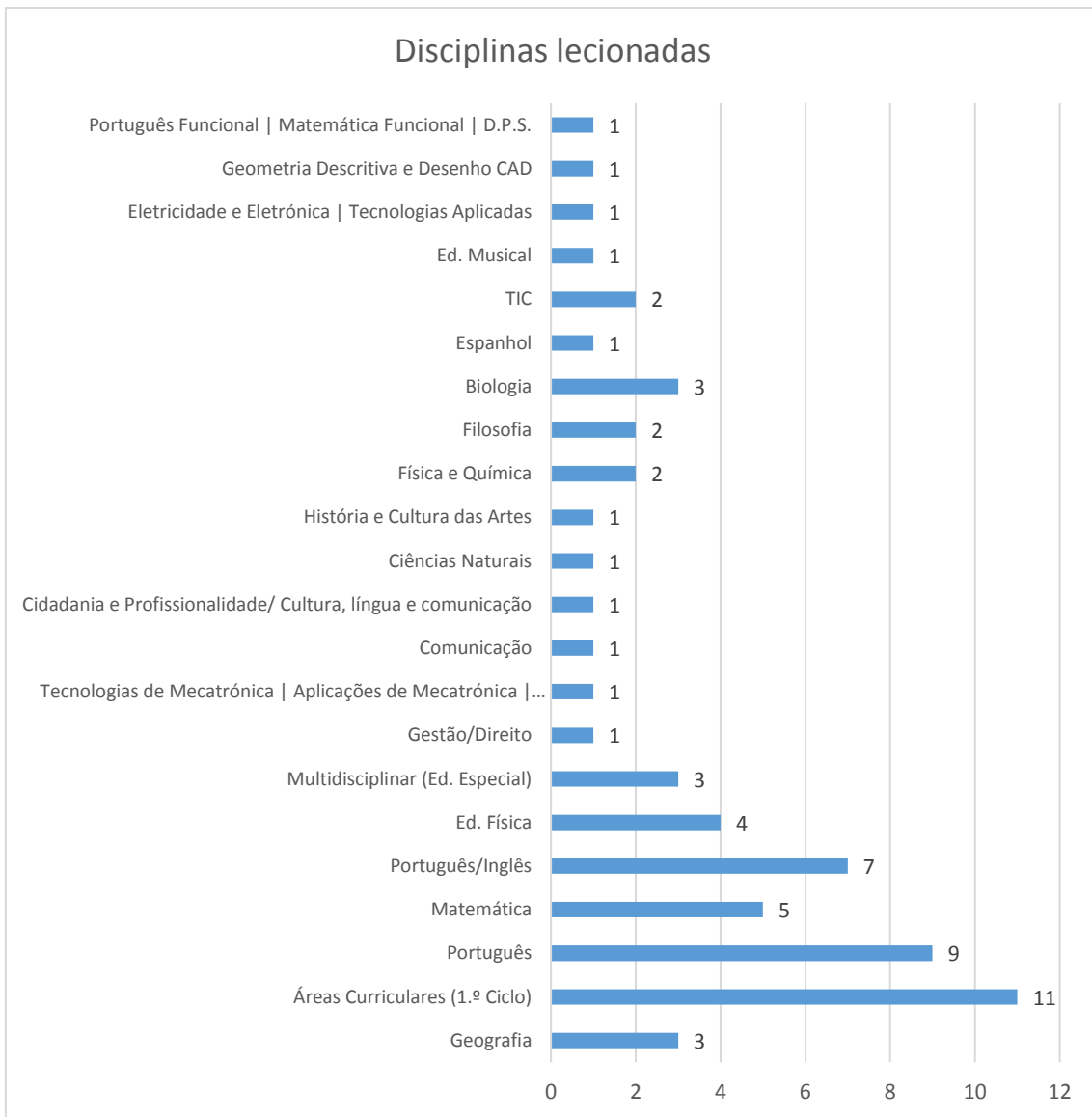


Gráfico 5 - Disciplinas lecionadas

1.6.

Tabela 6 - Desempenho de outras funções pelos inquiridos

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
Desempenho de outras funções ^a	Diretor(a) de Turma	19	54,3%	67,9%
	Coordenador(a) de Departamento	5	14,3%	17,9%
	Professor(a) Bibliotecário(a)	1	2,9%	3,6%
	Outra	10	28,6%	35,7%
Total		35	100,0%	125,0%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

- Diretor de Curso;
- Membro do Conselho Geral;
- Orientado de PAP e FCT;
- Delegado(a) de grupo (2x);
- Professor Coadjuvante;
- Diretor de curso;
- Apoio Educativo; Secretário(C.T.);
- Adjunta do Diretor;
- Coordenador de projetos internacionais;

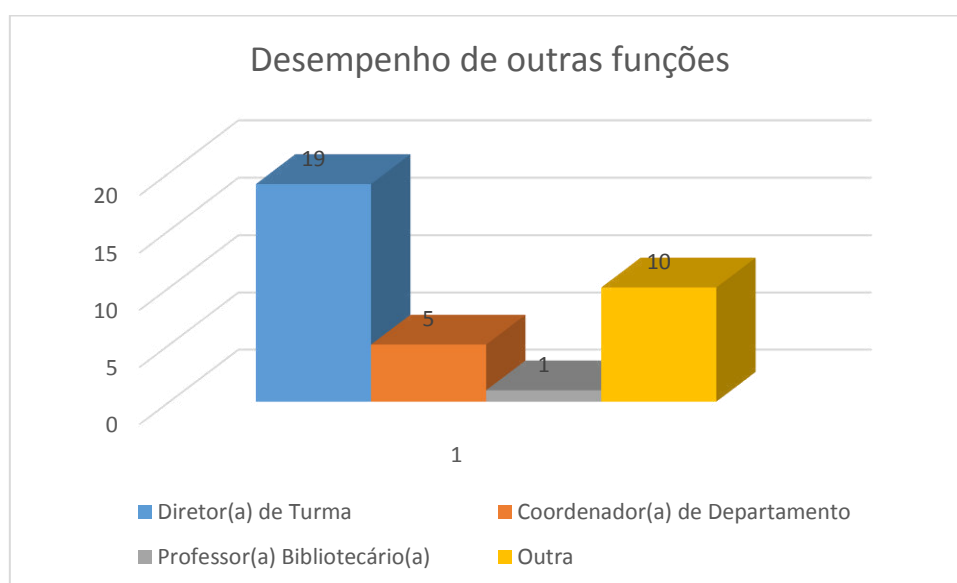


Gráfico 6 - Gráfico referente ao desempenho de outras funções

1.7.

Tabela 7 - Grupos de recrutamento dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
110	11	17,7	17,7	17,7
200	1	1,6	1,6	19,4
220	6	9,7	9,7	29,0
230	1	1,6	1,6	30,6
300	9	14,5	14,5	45,2
330	1	1,6	1,6	46,8
350	1	1,6	1,6	48,4
400	1	1,6	1,6	50,0
410	2	3,2	3,2	53,2
420	3	4,8	4,8	58,1
430	1	1,6	1,6	59,7
500	4	6,5	6,5	66,1
510	2	3,2	3,2	69,4
520	4	6,5	6,5	75,8
530	2	3,2	3,2	79,0
540	2	3,2	3,2	82,3
550	2	3,2	3,2	85,5
610	1	1,6	1,6	87,1
620	4	6,5	6,5	93,5
910	3	4,8	4,8	98,4
920	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

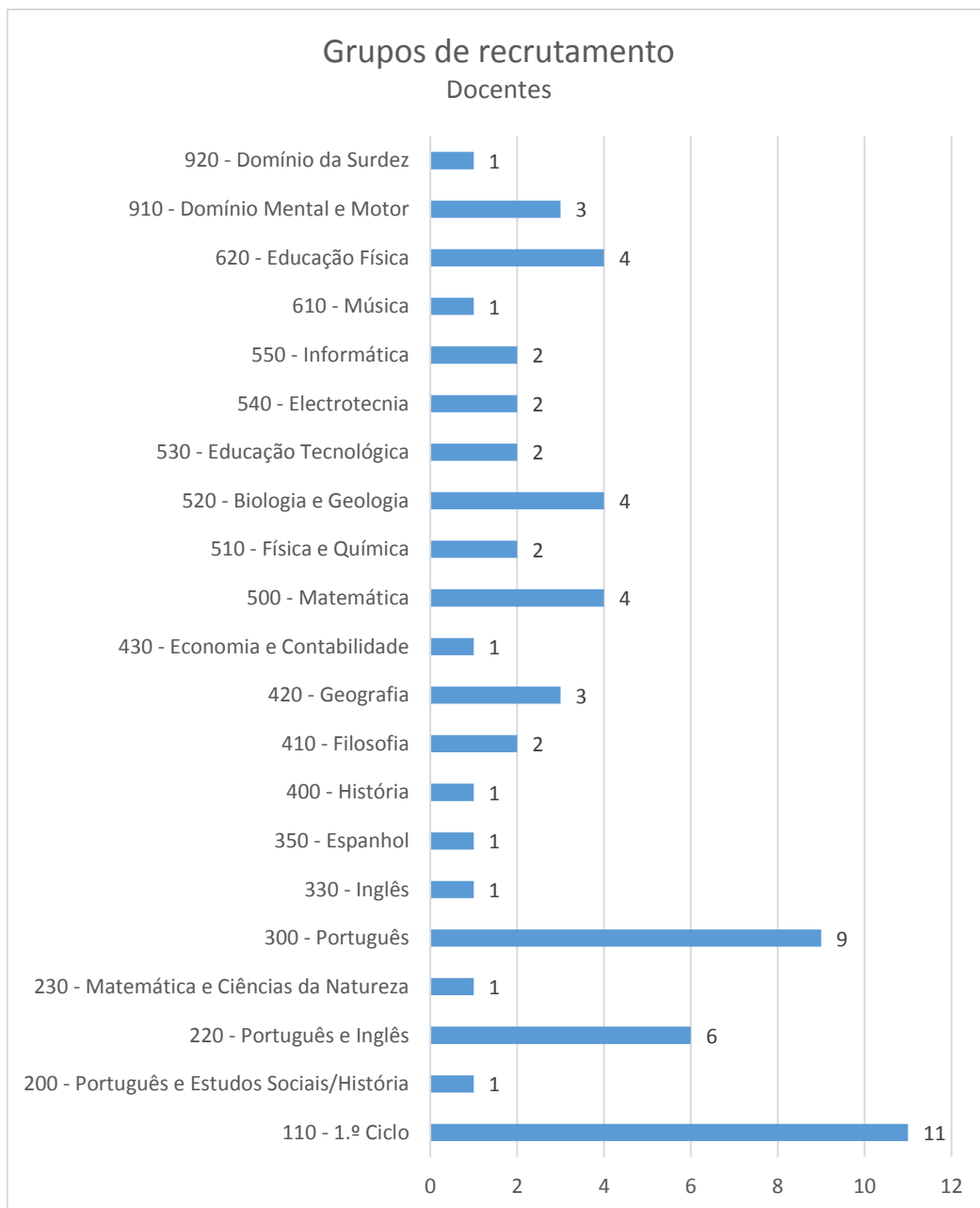


Gráfico 7 - Gráfico referente aos Grupos de recrutamento

1.8.

Tabela 8 - Vínculo contratual dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
QA	20	32,3	32,3	32,3
QE	13	21,0	21,0	53,2
QZP	14	22,6	22,6	75,8
QND	8	12,9	12,9	88,7
Contratado(a)	7	11,3	11,3	100,0
Total	62	100,0	100,0	

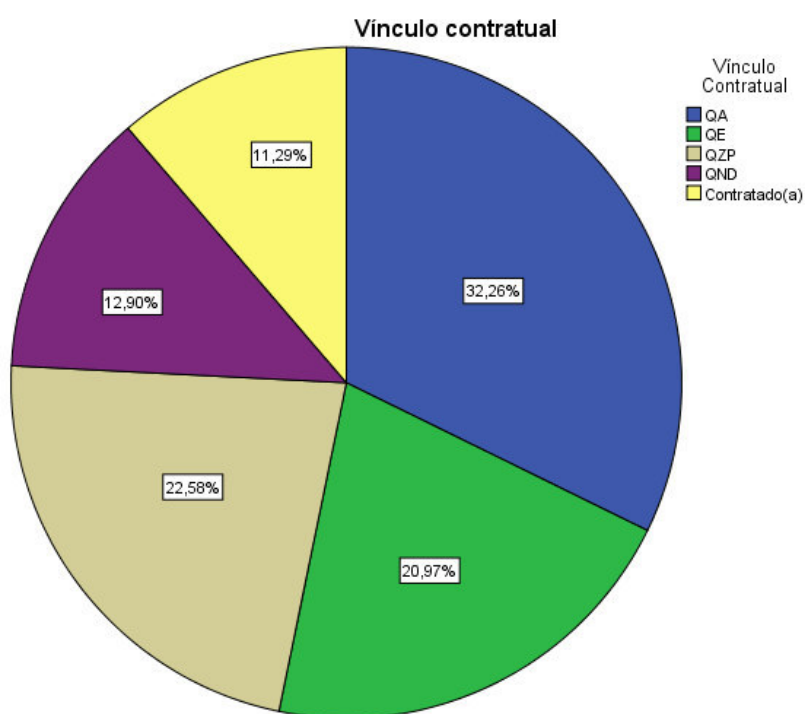


Gráfico 8 - Gráfico referente ao vínculo contratual dos inquiridos

1.9.

Tabela 9 - Antiguidade no Agrupamento

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Até 5 anos	17	27,4	27,4
	De 6 a 10 anos	8	12,9	40,3
	De 11 a 15 anos	18	29,0	69,4
	De 16 a 20 anos	8	12,9	82,3
	Mais de 21 anos	11	17,7	100,0
	Total	62	100,0	100,0

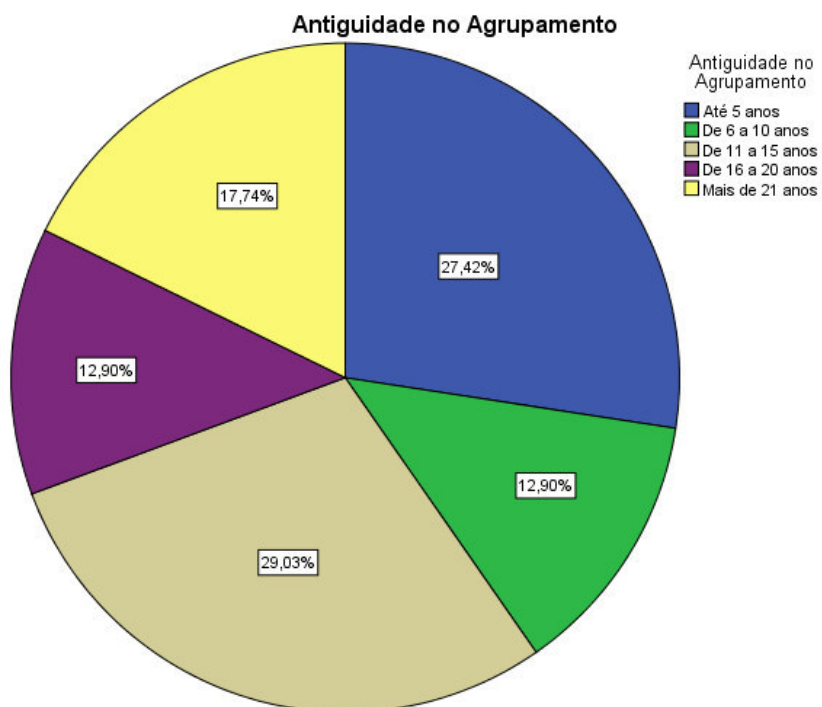


Gráfico 9 - Gráfico referente à antiguidade dos inquiridos no Agrupamento

1.10.

Tabela 10 - Tempo de serviço dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
De 6 a 10 anos	6	9,7	9,7	9,7
De 11 a 15 anos	7	11,3	11,3	21,0
Válido De 16 a 20 anos	15	24,2	24,2	45,2
Mais de 21 anos	34	54,8	54,8	100,0
Total	62	100,0	100,0	

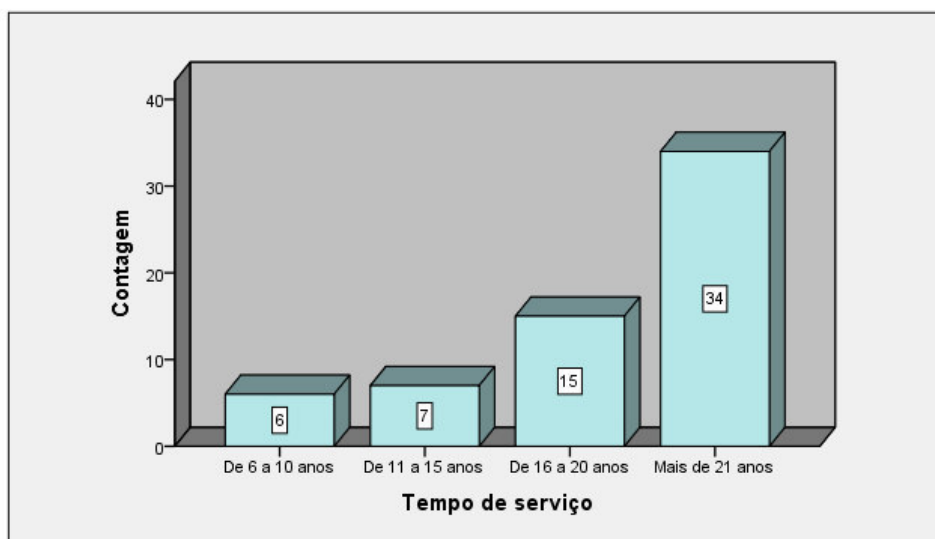
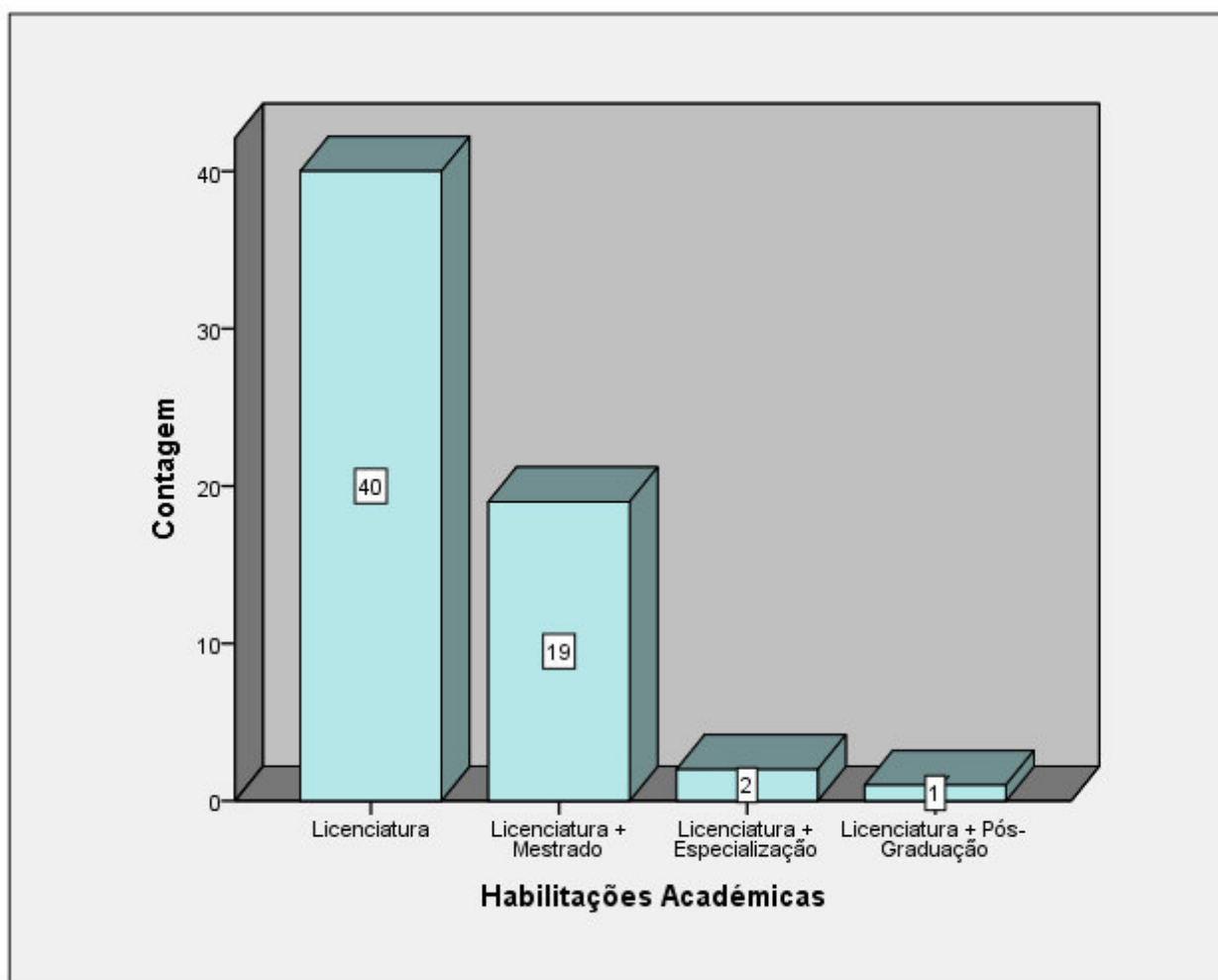


Gráfico 10 - Gráfico referente ao Tempo de serviço dos inquiridos

1.11.

Tabela 11 - Habilitações académicas dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Licenciatura	40	64,5	64,5	64,5
Licenciatura + Mestrado	19	30,6	30,6	95,2
Licenciatura + Especialização	2	3,2	3,2	98,4
Licenciatura + Pós- Graduação	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

**Gráfico 11 - Gráfico referente às habilitações académicas dos inquiridos**

II) PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

2.1.

Tabela 12 - Frequência em ações de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Sim, com frequência (mais de 3 vezes por ano)	11	17,7	17,7	17,7
Sim, mas pouco frequentemente (3 vezes por ano)	24	38,7	38,7	56,5
Raramente (1 vez por ano)	27	43,5	43,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

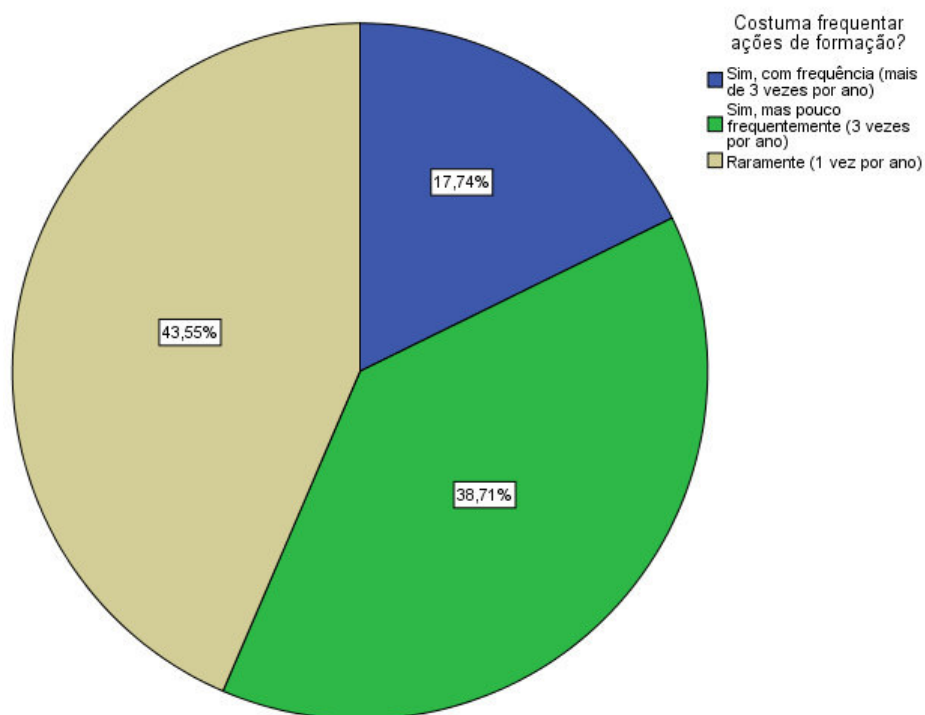


Gráfico 12 - Gráfico referente à frequência em ações de formação pelos inquiridos

2.2.

Tabela 13 - Volume de horas de formação frequentado, em média, nos últimos 2 anos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Menos de 10 horas	3	4,8	4,8	4,8
Entre 11 e 30 horas	20	32,3	32,3	37,1
Válido Entre 31 e 40 horas	16	25,8	25,8	62,9
Mais de 40 horas	23	37,1	37,1	100,0
Total	62	100,0	100,0	

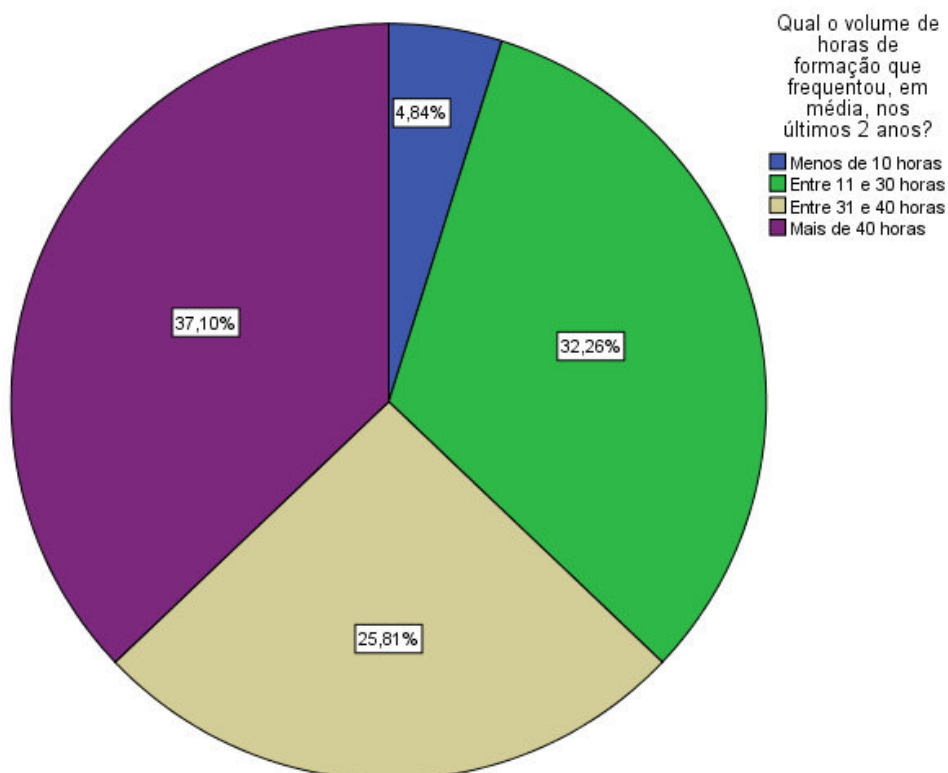


Gráfico 13 - Gráfico referente ao volume de horas de formação frequentado pelos inquiridos

2.3.

Tabela 14 - Frequência em ações de formação organizadas pelo CFCVC

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	47	75,8	75,8	75,8
Válido Não	15	24,2	24,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

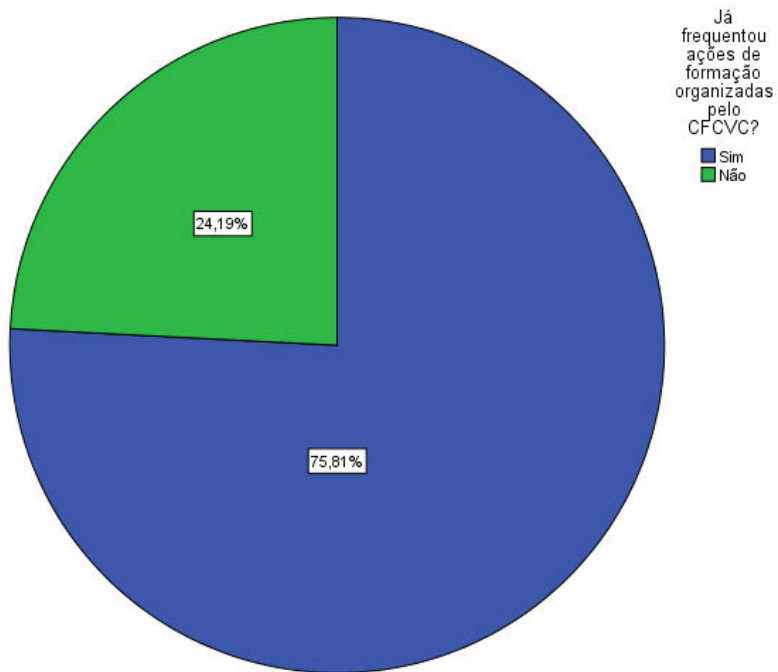


Gráfico 14 - Gráfico referente à frequência dos inquiridos em ações de formação organizadas pelo CFCVC

2.3.1.

Cursos frequentados

N.º quest.	Cursos frequentados nos últimos 3 anos	Designação dos cursos
1	Sim	"Eu e os Outros".
2	Sim	"O papel da gramática na melhoria da competência linguística dos alunos: dos conceitos à concretização didática".
3	Sim	"TEL - TEACHERS EXERCISING LEADERSHIP (A liderança na sala de aula)"; "A Cultura de Prevenção de Riscos Profissionais a partir da Escola"; "Aplicação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)".
4	Não	
5	Sim	"Eu e os Outros".
6	Sim	Cursos ligados às tecnologias: Informática, quadros digitais e audiovisuais.
7	Sim	"Operacionalização dos conteúdos gramaticais no Ensino Secundário"; "Novos programas e metas curriculares no Ensino Secundário"; "Supervisão pedagógica interpares".
8	Não	
9	Sim	Não indicou.
10	Não	
11	Sim	Não indicou.
12	Sim	Oficina de Formação - "Projeto de Educação Sexual Orientado para Alunos do Ensino Secundário"; Oficina de Formação - "Dificuldades da Aprendizagem da leitura e da Escrita – Dislexia"; Curso de Formação - "O Professor na Educação e Promoção da Saúde".
13	Não	
14	Sim	"A leitura como projeto: como delinear percursos de leitura literária do pré-escolar ao 3º CEB".
15	Sim	"Ensino das Danças Tradicionais Portuguesas"; "Didática da natação".
16	Sim	"Edição de vídeo no Sony Vegas".
17	Sim	"Encontro de Bibliotecas Escolares - "BIBLIOTECAS: MUNDO DE LUZ"; "Encontro de Bibliotecas Escolares - "ECOS D'AQUÉM E D'ALÉM MAR"; "A importância da promoção de competências fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita".
18	Não	
19	Sim	Não indicou.
20	Sim	Não indicou.
21	Sim	"Educação Sexual Orientada Para Alunos Do Ensino Secundário".
22	Sim	"Eu e os outros"; Curso sobre "Termodinâmica"; Curso sobre o "Uso de calculadoras gráficas".
23	Sim	"Aplicações da Programação Neuro Linguística à promoção da Saúde e sucesso Educativo: Saúde mental"; "PRESSE: Programa Regional Educação e Saúde Sistema Escolar"; "Eu e os Outros".
24	Sim	"Riscos profissionais"; "Gestão e mediação de conflitos em contextos escolares";

		“(In) disciplina na sala de aula”; “Novos conteúdos da língua portuguesa”.
25	Não	
26	Sim	Não indicou.
27	Sim	“Projeto etwinning - formação de apoio/coordenação de projetos”; “Seminário/formação em projetos erasmus plus”; “Formação em correção de exames de geometria descritiva”.
28	Sim	Não indicou.
29	Sim	“Dinamização de Bibliotecas”.
30	Sim	Não indicou.
31	Não	
32	Sim	“A Folha de Cálculo como ferramenta no exercício da atividade docente”.
33	Sim	“Cursos EFA - Formação de Formadores e Mediadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos”.
34	Sim	“Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita – dislexia”.
35	Sim	“A cultura de prevenção de riscos profissionais a partir da escola”.
36	Não	
37	Sim	“A Biblioteca Escolar 2.0”. “Plataformas Colaborativas em Agrupamentos/Escolas”.
38	Não	
39	Sim	“Quadros interactivos multimédia no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras”; “Noções básicas de socorrismo”.
40	Sim	“Recursos multimédia na didática da filosofia: gravação e edição de áudio; criação de podcasts”; “Eu e os outros”.
41	Sim	“Eu e os outros”
42	Sim	“O papel da gramática na melhoria da competência linguística dos alunos: dos conceitos à concretização didática”.
43	Não	
44	Não	
45	Não	
46	Não	
47	Não	
48	Sim	“Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita – dislexia”.
49	Sim	“O papel da gramática na melhoria da competência linguística dos alunos: dos conceitos à concretização didática”.
50	Sim	“Formação Patologia e Psicopatologia em Meio Escolar”; “Cultura e Prevenção de riscos em meio escolar”; “Método das 28 Palavras” (a decorrer).
51	Sim	“Competências Digitais”.
52	Não	
53	Sim	“Dançar na escola – perspetivas de aproveitamento didático do ensino da dança em contexto sala de aula”.
54	Sim	“Aplicação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)”.
55	Sim	“A folha de cálculo como ferramenta no exercício da atividade docente”.
56	Sim	“Educação Sexual orientada para alunos do ensino secundário”.
57	Sim	“Aplicação do programa regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)”.

58	Sim	“Eu e os outros”.
59	Sim	“Aplicação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)”; “Eu e os outros”.
60	Sim	“A folha de cálculo como ferramenta no exercício da atividade docente”.
61	Sim	“Dançar na escola – perspetivas de aproveitamento didático do ensino da dança em contexto sala de aula”.
62	Sim	“Aplicação do Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE)”.

2.4.

Tabela 15 - Intervenientes que divulgam as ações de formação

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
Quem divulga as ações de formação ^a	Direção	35	36,5%	56,5%
	Coordenadores de Departamentos	12	12,5%	19,4%
	Centro de Formação Contínua	44	45,8%	71,0%
	Outra	5	5,2%	8,1%
Total		96	100,0%	154,8%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:
- Sindicato

2.5.

Tabela 16 - Meio de divulgação das ações de formação

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
Meio de divulgação das ações ^a	Por e-mail	57	71,2%	93,4%
	Pela Internet	16	20,0%	26,2%
	Oralmente	7	8,8%	11,5%
Total		80	100,0%	131,1%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

2.6.

Tabela 17 - Frequência de formação noutras entidades

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	51	82,3	82,3	82,3
Válido Não	11	17,7	17,7	100,0
Total	62	100,0	100,0	

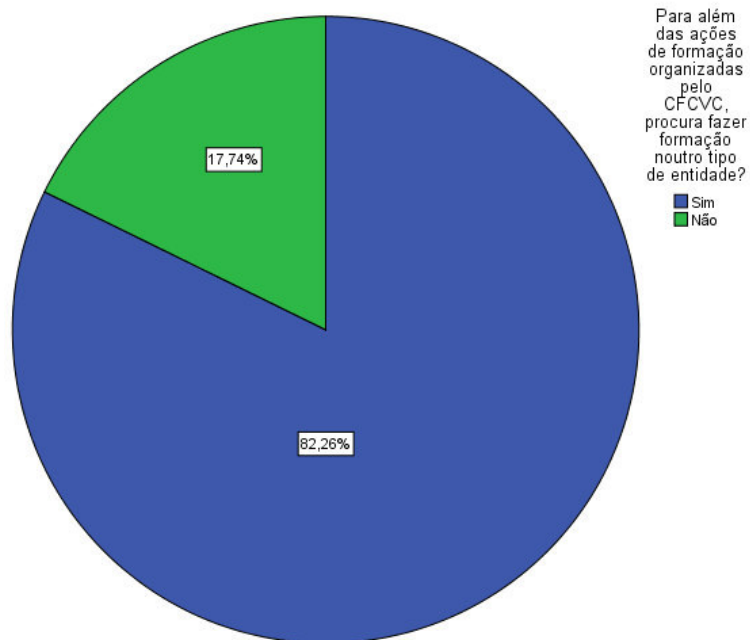


Gráfico 15 - Gráfico referente à frequência de formação dos inquiridos noutras entidades

III) MOTIVAÇÕES PESSOAIS

3.1.

Tabela 18 - Disponibilidade para frequentar ações de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	61	98,4	98,4	98,4
Válido Não	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

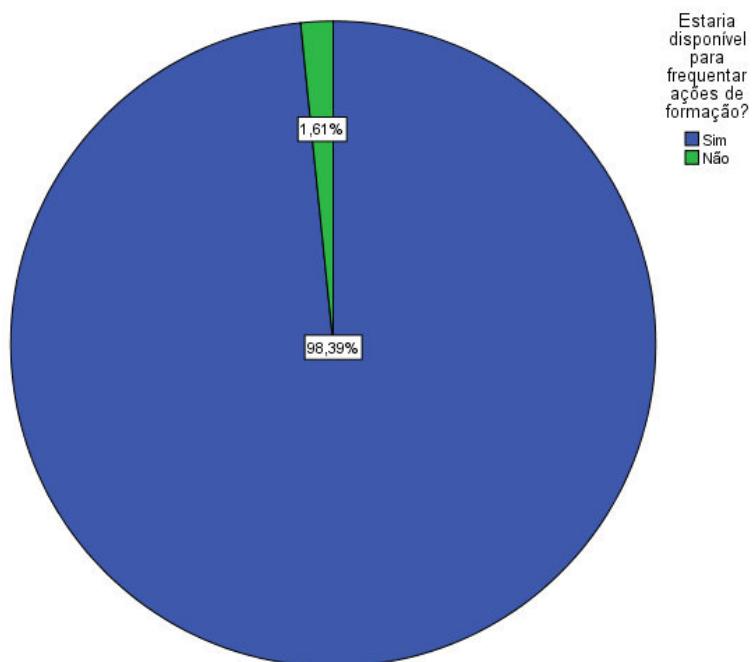


Gráfico 16 - Gráfico referente à disponibilidade dos inquiridos para frequentarem ações de formação

3.2.

Tabela 19 - Frequência de ações de formação por iniciativa própria

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	61	98,4	98,4	98,4
Não	1	1,6	1,6	100,0
Total	62	100,0	100,0	

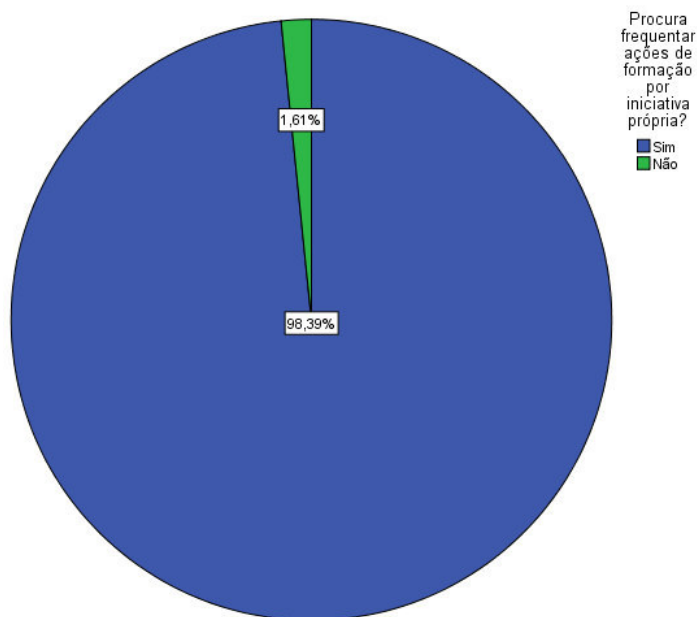


Gráfico 17 - Gráfico referente à frequência dos inquiridos em ações de formação por iniciativa própria

3.3.

Tabela 20 - Motivos para fazer formação

	Respostas		Percentagem de Casos	
	N	Percentagem		
Motivos para fazer formação ^a	Aumento das qualificações	21	13,0%	38,9%
	Valorização pessoal e profissional	37	23,0%	68,5%
	Desempenho de funções específicas na escola	9	5,6%	16,7%
	Saber utilizar uma nova tecnologia (ex.: quadro interativo)	15	9,3%	27,8%
	Progressão na carreira	26	16,1%	48,1%
	Fazer uma reconversão profissional	2	1,2%	3,7%
	Melhorar o desempenho atual	39	24,2%	72,2%
	Obrigação/Sugestão do Agrupamento	12	7,5%	22,2%
Total	161	100,0%	298,1%	

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

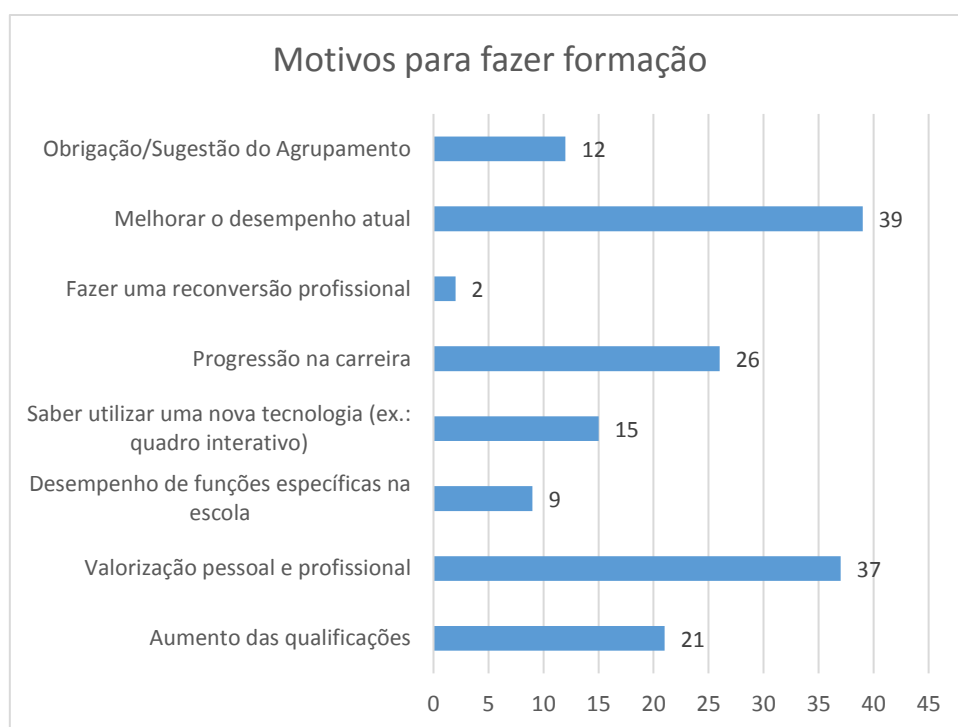


Gráfico 18 - Gráfico referente aos motivos para fazer formação

3.4.

Tabela 21 - Motivos para não fazer formação

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
Motivos para não fazer formação ^a	Ausência de oferta formativa relevante	7	29,2%	87,5%
	Horário das ações de formação	2	8,3%	25,0%
	Temáticas pouco relevantes para a minha área	8	33,3%	100,0%
	Custo das ações de formação	5	20,8%	62,5%
	Pouco impacto na progressão na carreira	2	8,3%	25,0%
Total		24	100,0%	300,0%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

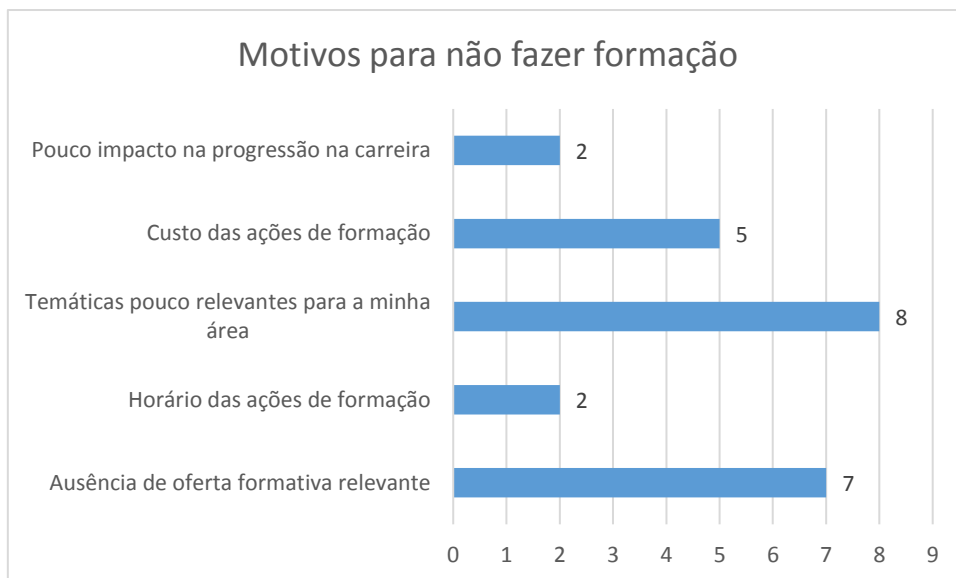


Gráfico 19 - Gráfico referente aos motivos para não fazer formação

3.5.

Tabela 22 - Grau de importância atribuído à formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Alguma	19	30,6	30,6	30,6
Muita	43	69,4	69,4	100,0
Total	62	100,0	100,0	

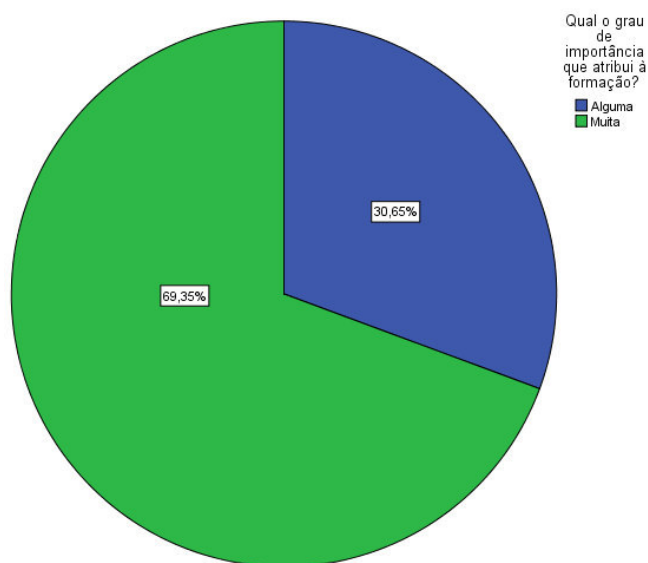


Gráfico 20 - Gráfico referente ao grau de importância atribuído à formação pelos inquiridos

3.5.1.

Justificação do “grau de importância” atribuído à formação.

N.º quest.	Grau de importância	Justificação
1	“Muita”	“É essencial para mantermos uma atualização permanente no domínio científico-pedagógico e nas reflexões sobre as práticas profissionais.”
2	“Muita”	“A formação é uma oportunidade de reciclarmos conhecimentos, aprofundá-los e ganhar outras competências que até então não tínhamos.”
3	“Muita”	“A formação contínua é fundamental para nos atualizarmos, para abrir novos horizontes e melhorar o desempenho, numa profissão muito abrangente e sujeita a mudanças constantes.”
4	“Muita”	“Saber mais é uma necessidade.”
5	“Muita”	“As ações de formação são muito importantes para a atualização dos profissionais. É uma forma de nos mantermos atualizados com as novidades que vão surgindo.”
6	“Alguma”	“Normalmente aprendo pouco, mas sempre é bom reforçar e lembrar os conhecimentos.”
7	“Muita”	“São momentos de reflexão e de partilha de experiências com repercussões positivas na prática letiva.”
8	“Muita”	“Porque é a maneira de nos mantermos minimamente atualizados.”
9	“Muita”	“Permite-nos melhorar as nossas práticas assim como adquirir novos conhecimentos e metodologias.”
10	“Muita”	“Aquisição de novas competências para otimizar o meu desempenho e facilitar as aprendizagens dos alunos.”
11	“Muita”	“Reconhecimento da importância da atualização de conhecimentos quer específicos quer a um nível mais geral, nomeadamente ao nível das práticas letivas.”
12	“Muita”	“Valorizam-me como ser humano, ficando mais sensível a determinadas problemáticas (dislexias, surdez, ...), ou enriquecem-me em termos de conhecimentos científicos, o que contribui para melhorar o meu desempenho profissional.”
13	“Alguma”	“Visto as ações de formação não terem caráter obrigatório, por não existir progressão na carreira, o motivo que me leva a realizar algumas ações de formação é apenas para me valorizar e melhorar o meu desempenho profissional.”
14	“Muita”	“Considero muito importante acrescentar mais valias à minha formação pessoal e melhorar o meu desempenho profissional.”
15	“Muita”	“Atualização profissional nos processos de ensino aprendizagem.”
16	“Muita”	“Atualização.”
17	“Muita”	“Na medida que me valoriza pessoal e profissionalmente.”
18	“Muita”	“A formação ao longo da vida é fundamental. Um professor que não frequenta ações de formação fica estagnado no tempo.”
19	“Muita”	“A formação é essencial para a atualização de conhecimentos e para a melhoria das práticas pedagógicas.”
20	“Alguma”	“A formação, se for boa, é importante na medida em que se adquirem novos conhecimentos e podem vir a melhorar a prática letiva.”
21	“Alguma”	“Muitas vezes, a oferta formativa (gratuita) tem temáticas pouco relevantes, servindo apenas para cumprir um dos requisitos necessários à “futura” progressão na carreira.”
22	“Alguma”	“É sempre possível aumentar o nosso conhecimento e dessa forma valorizarmo-nos, melhorando também o meu desempenho.”
23	“Muita”	“Reflexão e Intervenção a novos problemas e desafios em contexto escolar. Aquisição de conhecimentos, aptidões e competências em domínios transversais e, complementares à formação científica de base.

		Atualização de saberes e, desenvolvimento da "massa crítica". Participação cívica e de cidadania."
24	"Muita"	"Permite uma maior amplitude na ação docente perante novas metodologias e estratégias de ensino a aplicar na sala de aula."
25	"Alguma"	"Porque contribui para o desenvolvimento de processo de ensino."
26	"Alguma"	"É sempre útil ouvir opiniões e experiências diferentes das nossas, trocar ideias."
27	"Alguma"	"As formações foram em geral úteis. Deveria ser possível a qualquer docente, independentemente do grupo a que está vinculado, o acesso a formação que entenda significativa. Seria interessante possibilitar aos docentes formação em tecnologia que parece ligada a um grupo letivo e não ao interesse de desenvolvimento pedagógico dos docentes."
28	"Alguma"	"Quando devidamente direcionada a formação contribui para uma melhor prática pedagógica."
29	"Muita"	"Para realizar novas aprendizagens e enriquecimento curricular a utilizar nas práticas diárias."
30	"Alguma"	"A formação tem, para mim, apenas alguma importância, porque nem sempre ela corresponde às minhas expectativas iniciais."
31	"Muita"	"É fundamental para nos mantermos atualizados; para podermos acompanhar a evolução tecnológica; para sermos capazes de dar resposta às solicitações."
32	"Alguma"	"A Formação tem alguma importância no sentido em que nos pode dar ferramentas/estratégias para podermos face a novas realidades que surgem."
33	"Muita"	"Considero que formação é muito importante porque é uma maneira de não estagnarmos em termos de conhecimento. Se quisermos ter um bom desempenho profissional, temos de estar constantemente a aprender novos conteúdos e que sejam transversais, isto é, não apenas os conteúdos da disciplina que lecionamos, mas outros igualmente importantes."
34	"Muita"	"A formação é importante porque nos possibilita adquirir novos conhecimentos e estratégias para fazer face a novas situações e desafios pedagógicos."
35	"Muita"	"Frequentar ações de formação em temas específicos é uma mais-valia para se compreender outras realidades que permitam fazer face a novas situações profissionais."
36	"Muita"	"Na área das expressões a formação é fundamental para conhecer novas técnicas, novas linguagens expressivas, novos ritmos, etc... para trazer inovação e criatividade constantes para dentro da sala de aula."
37	"Muita"	"A formação é extremamente importante principalmente para quem trabalha na área das tecnologias e informática em que todos os dias surgem novas atualizações informáticas, novos programas, novos softwares, entre outros, e, portanto, só com uma formação constante podemos manter-nos atualizados e acompanhar a evolução tecnológica."
38	"Muita"	"A formação tem muita importância para adquirirmos novos conhecimentos e novas competências."
39	"Muita"	"É muito importante sobretudo quando precisamos de saber trabalhar, por exemplo, com uma nova tecnologia (ex.: quadros interativos). Por outro lado, a formação permite a atualização de conhecimentos e a reciclagem de outros que, à partida, poderão estar um pouco esquecidos. Na área da docência, a formação é extremamente importante para que o professor possa acompanhar a evolução tecnológica de modo a não estagnar. Como se costuma dizer, "estamos sempre a aprender", e o professor não pode ficar indiferente ao facto de que a Escola está em constante mudança."
40	"Muita"	"A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa atualização constante. As sociedades atuais, em constante evolução, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a mudança e de não estarmos à altura dos desafios

		que a Escola nos coloca, os alunos, todos eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias Famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de adquirirmos novos saberes, porque todos os dias aprendemos e um docente que tem disponibilidade para aprender continuamente será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do conhecimento.”
41	“Muita”	“Quando os conteúdos da formação são pertinentes e atuais, a formação é com certeza uma mais-valia, pois permite uma atualização constante e, na maior parte das vezes, reciclagem de conhecimentos eventualmente um pouco esquecidos.”
42	“Muita”	“Evidentemente que a formação é muito importante pois é um meio de adquirir novos conhecimentos, atualizar e reciclar outros, para além de ser uma excelente oportunidade de troca e partilha de saberes com outros colegas.”
43	“Alguma”	--
44	“Muita”	--
45	“Muita”	“Estamos sempre a aprender coisas novas. “
46	“Muita”	“Constante atualização de conhecimentos.”
47	“Muita”	“A evolução na profissão está intimamente ligada à forma como procuramos novos conhecimentos, atualização dos conhecimentos que possuímos e formas de adaptação às novas realidades do ensino.”
48	“Alguma”	“A formação tem alguma importância, mas não é solução para tudo, ou seja, no dia-a-dia, enquanto profissionais da educação, deparamo-nos com situações complicadas que apelam a outras competências e sensibilidades que a formação não é capaz de dar. Trata-se de competências intrínsecas a um bom professor/profissional.”
49	“Alguma”	“A formação tem alguma importância na medida em que nos capacita com competências atuais, recicla conhecimentos e proporciona novas experiências formativas de caráter contínuo.”
50	“Alguma”	“Tem alguma importância, mas, muitas vezes, o custo das mesmas, o horário de realização e outros aspetos fazem com que não haja disponibilidade para frequentar as mesmas. No entanto, é evidente que uma formação contínua é muito relevante para a atualização constante de conhecimentos.”
51	“Alguma”	“A formação tem alguma importância sobretudo se quisermos reciclar conhecimentos adquiridos por via da formação inicial.”
52	“Muita”	“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de aprendizagem e de partilha de experiências e saberes com outros colegas; permite a aquisição de novas competências, a reciclagem de conteúdos e a atualização constante de saberes. A formação deve ser contínua; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.”
53	“Muita”	“É muito importante principalmente na área das expressões em que temos sistematicamente novas abordagens, novas situações a experimentar, como por exemplo, novos desportos, novos ritmos (dança), entre outros. Para podermos acompanhar as novidades, é necessário fazer formação constantemente.”
54	“Alguma”	“Tem alguma importância na medida em que possibilita uma atualização de conhecimentos.”
55	“Muita”	“Tem muita importância porque sem formação não atualizamos os conhecimentos adquiridos por via de uma formação inicial; por outro lado, é uma forma de adquirirmos novos saberes e novas competências noutras áreas transversais e igualmente importantes para a prática pedagógica.”
56	“Muita”	“Julgo que quem trabalha em contextos de educação/formação reconhece inevitavelmente que a formação tem muita importância, sobretudo numa sociedade que evolui constantemente. Portanto, é importante estarmos preparados para sermos capazes de acompanhar

		esse ritmo, para podermos dar respostas educativas à altura das exigências que o próprio sistema educativo e os alunos nos colocam.”
57	“Alguma”	“A formação tem alguma importância no nosso percurso pessoal e profissional, tanto a formação adquirida pela via formal como a formação adquirida pela via não formal, visto que através de outros contextos podemos aprender muito, às vezes mais do que noutros contextos totalmente formais e muito bem estruturados.”
58	“Alguma”	“Considero que a formação tem alguma importância pelo seu carácter de atualização/reciclagem de saberes e conhecimentos.”
59	“Muita”	“A formação é muito importante; no entanto, julgo que pelo facto de muita dela ser paga faz com que não se recorre à mesma de modo frequente. No caso da docência, a formação contínua deveria ser sempre gratuita. Por outro lado, continua a não haver formação com temáticas relevantes e que motivem os docentes.”
60	“Muita”	“A formação é importantíssima para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada profissional. Há, ainda, muitas lacunas em termos de formação.”
61	“Muita”	“É muito importante, mas para que lhe seja reconhecido o devido valor, deveria investir-se mais no desenvolvimento de programas e ações com temas atuais, pertinentes, com relevância para a prática pessoal e que habilitem o docente para as exigências de uma Escola cada vez mais em mudança.”
62	“Muita”	“Por uma questão de valorização pessoal e profissional e por ser uma forma, sempre atualizada, de melhorar o desempenho diário.”

IV) PREFERÊNCIAS

4.1.

Tabela 23 - Local preferido para a frequência das ações de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Escola	44	71,0	71,0	71,0
Outras entidades	16	25,8	25,8	96,8
Outra	2	3,2	3,2	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Outra:

- On-line;
- Sede do agrupamento.

4.2.

Tabela 24 - Horário de formação preferido pelos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Laboral	19	30,6	30,6	30,6
Pós-Laboral	43	69,4	69,4	100,0
Total	62	100,0	100,0	

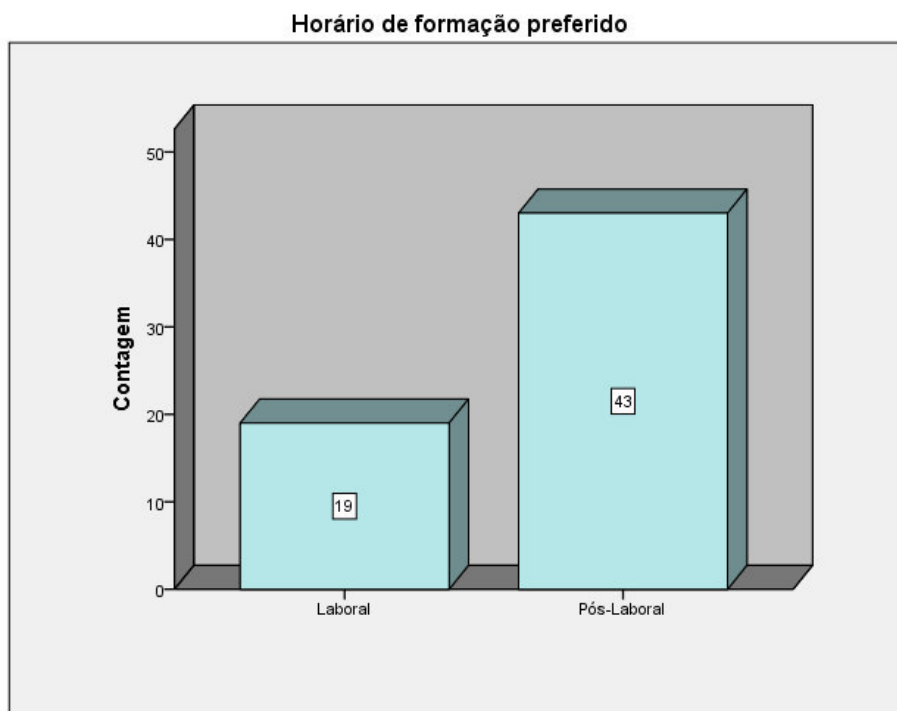


Gráfico 21 - Gráfico referente a h3orário de formação preferido pelos inquiridos

4.3.

Tabela 25 - Carga horária semanal que as ações de formação devem ter

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Menos de 4 horas por semana	18	29,0	29,0	29,0
Entre 4 a 8 horas por semana	36	58,1	58,1	87,1
Entre 9 a 20 horas por semana	8	12,9	12,9	100,0
Total	62	100,0	100,0	

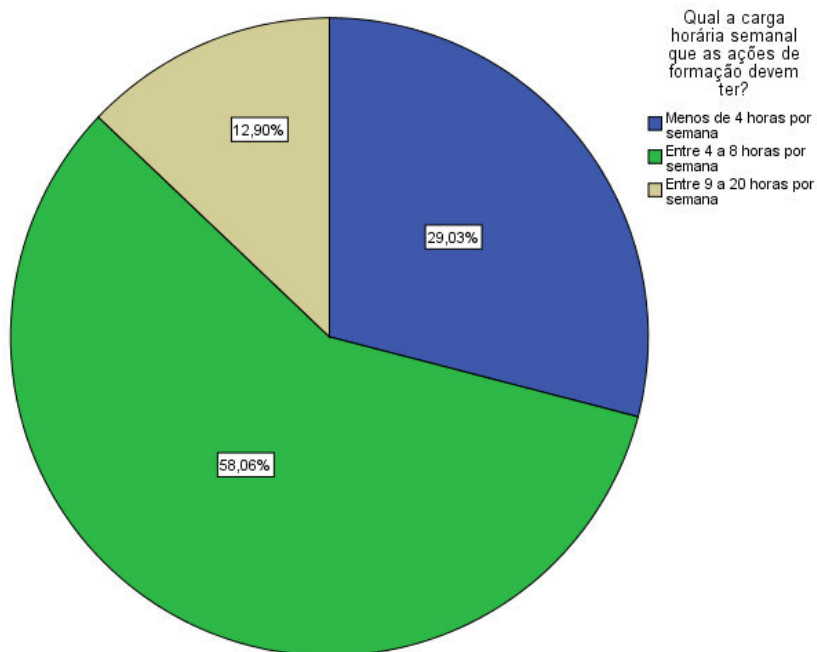


Gráfico 22 - Gráfico referente à carga horária semanal que as ações de formação devem ter

4.4.

Tabela 26 - Período letivo mais adequado para a frequência das ações de formação

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
1.º Período	20	32,3	32,3	32,3
2.º Período	7	11,3	11,3	43,5
3.º Período	5	8,1	8,1	51,6
Válido Durante as interrupções letivas	22	35,5	35,5	87,1
Sem opinião	8	12,9	12,9	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Período letivo mais adequado para a frequência das ações de formação

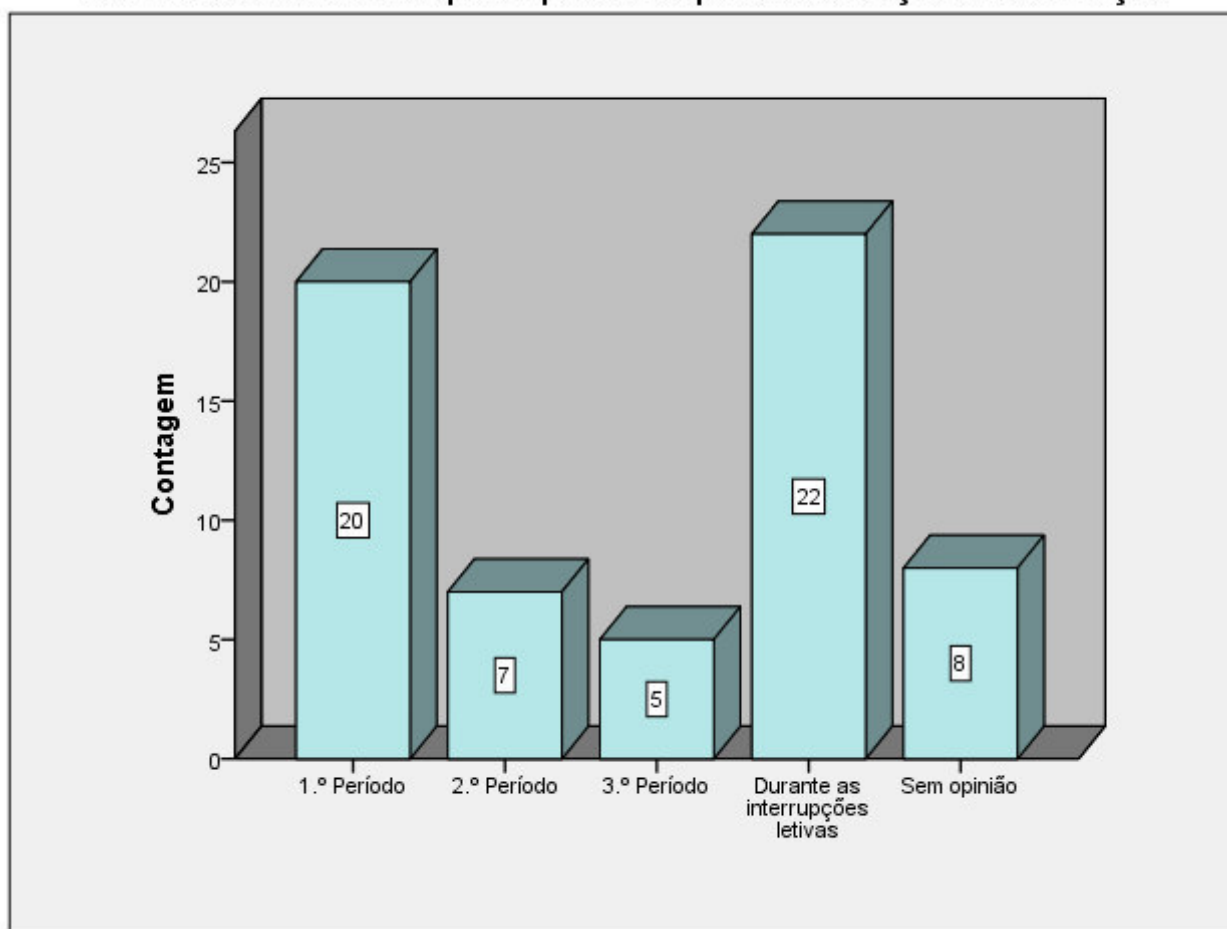


Gráfico 23 - Período letivo preferido pelos inquiridos para a frequência das ações de formação

4.5.

Tabela 27 - Forma de formação preferida

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Presencial	37	59,7	59,7	59,7
E-learning (à distância)	4	6,5	6,5	66,1
Válido B-learning (presencial e à distância)	21	33,9	33,9	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Forma de formação preferida

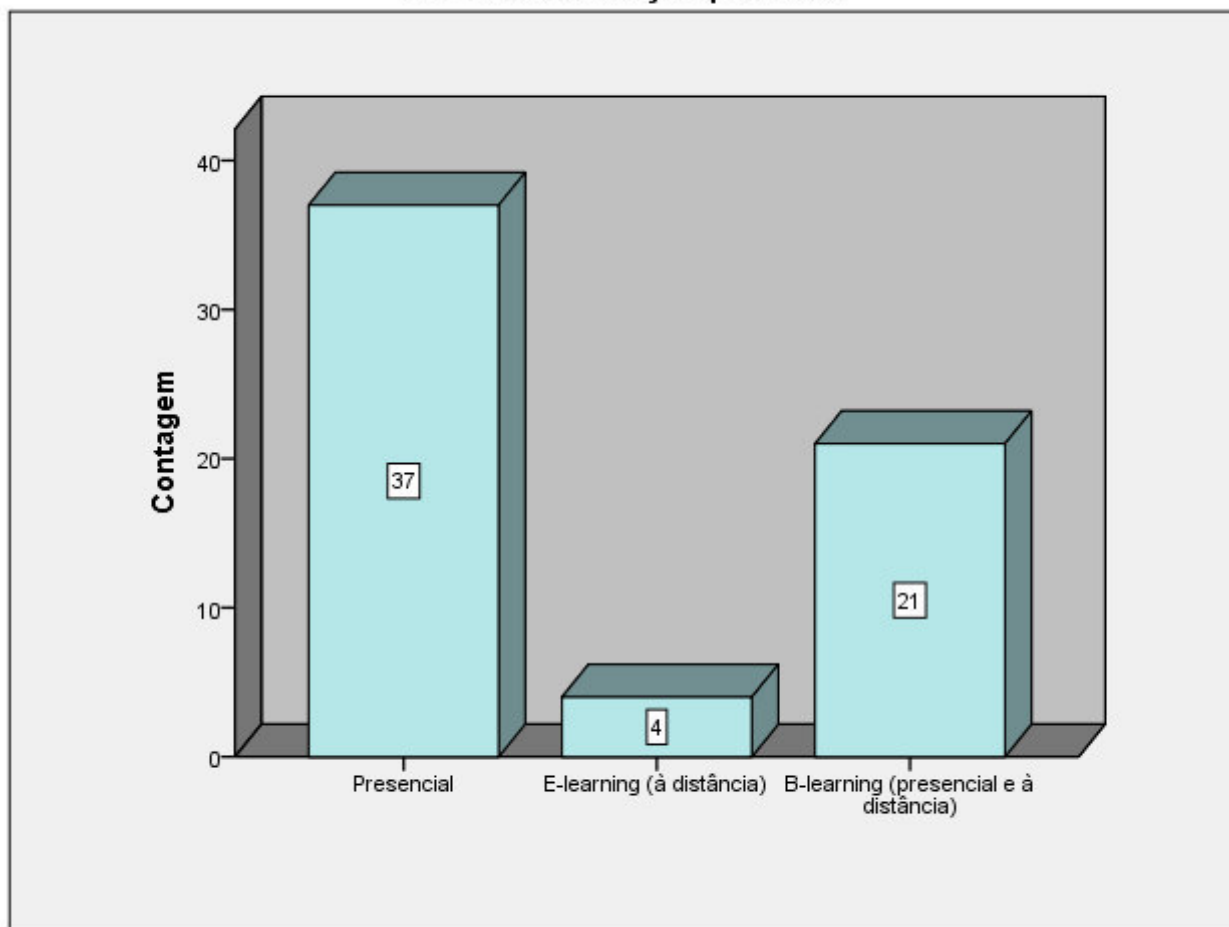


Gráfico 24 – Gráfico referente à Forma de formação preferida pelos inquiridos

4.6.

Tabela 28 - Modalidade de formação preferida

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Cursos de Formação	17	27,4	27,4	27,4
Oficinas de Formação	22	35,5	35,5	62,9
Válido Círculos de estudos	5	8,1	8,1	71,0
Ações de curta duração	18	29,0	29,0	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Modalidade de formação preferida

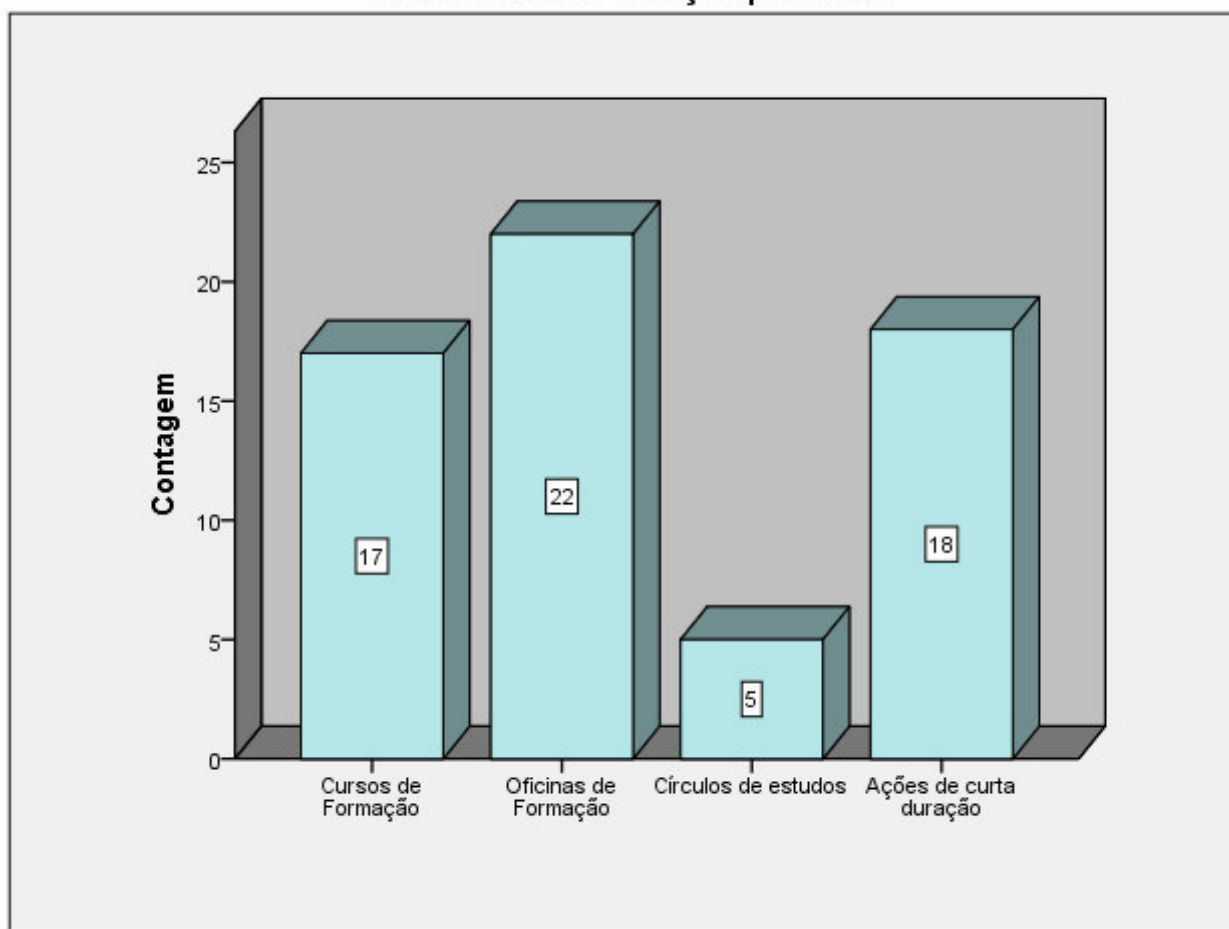


Gráfico 25 - Gráfico referente às modalidades de formação preferidas pelos inquiridos

V) NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

5.1.

Tabela 29 - a) Área da docência (matérias curriculares nos vários níveis de ensino)

	Respostas		Percentagem de Casos
	N	Percentagem	
(1) Ciências Naturais	8	7,2%	13,1%
(2) Ciências Físico-Químicas	4	3,6%	6,6%
(3) Educação Física	4	3,6%	6,6%
(4) Educação Musical	5	4,5%	8,2%
(5) Educação Visual e Tecnológica	1	0,9%	1,6%
(6) Educação Visual	1	0,9%	1,6%
(7) Educação Tecnológica	4	3,6%	6,6%
(8) Filosofia	2	1,8%	3,3%
a) Área da docência (matérias curriculares nos vários níveis de ensino) ^a			
(10) Biologia	4	3,6%	6,6%
(11) Geologia	4	3,6%	6,6%
(12) Informática	9	8,1%	14,8%
(13) Inglês	11	9,9%	18,0%
(14) Matemática	13	11,7%	21,3%
(15) Português	19	17,1%	31,1%
(16) Psicologia	7	6,3%	11,5%
(17) História	3	2,7%	4,9%
(18) Física	2	1,8%	3,3%
(19) Química	2	1,8%	3,3%
(20) Espanhol	4	3,6%	6,6%
Outra	4	3,6%	6,6%
Total	111	100,0%	182,0%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra: Educação Especial; Gestão, Economia, Geografia

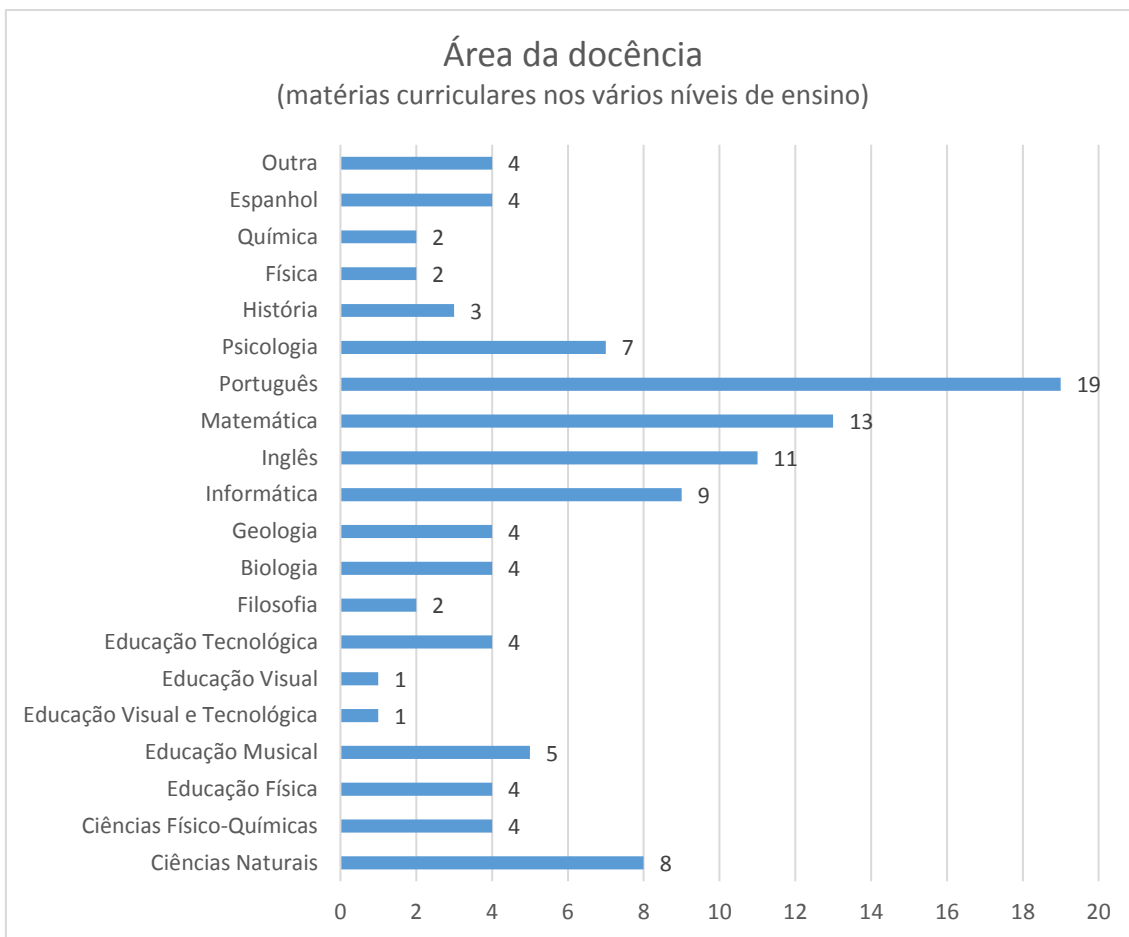


Gráfico 26 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à "Área da docência"

Tabela 30 - b) Prática Pedagógica e didática na docência (organização e gestão da sala de aula)

	Respostas		Percentagem de Casos
	N	Percentagem	
(1) Animação de grupos	25	17,1%	40,3%
(2) Conceção e organização de projetos educativos	13	8,9%	21,0%
(3) Metodologia e didática	21	14,4%	33,9%
(4) Práticas de avaliação do rendimento escolar	9	6,2%	14,5%
(5) Relação pedagógica	27	18,5%	43,5%
(6) Sensibilização à educação especial	11	7,5%	17,7%
(7) Tecnologias educativas	21	14,4%	33,9%
(8) Práticas do desporto	5	3,4%	8,1%
(9) Organização de bibliotecas escolares	11	7,5%	17,7%
Outra	3	2,1%	4,8%
Total	146	100,0%	235,5%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

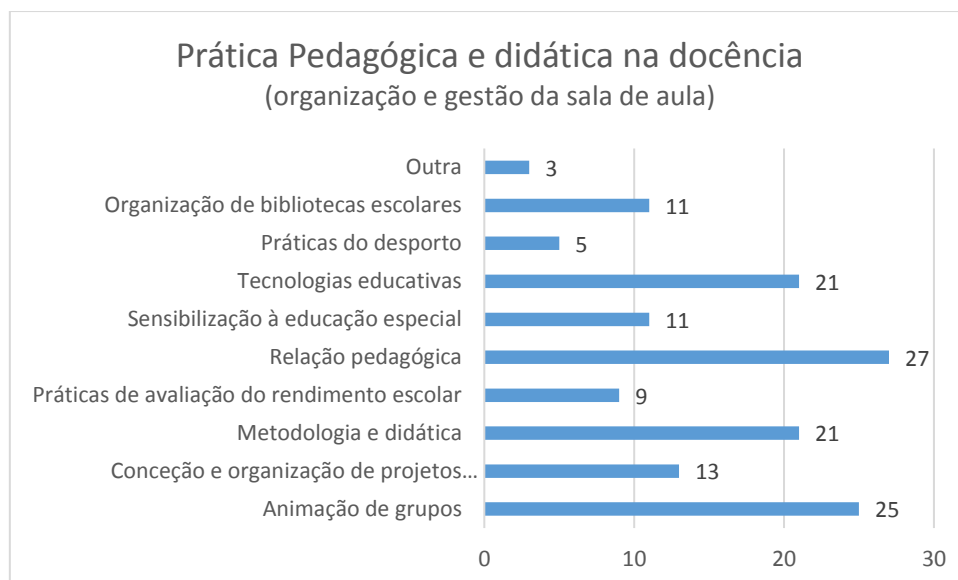


Gráfico 27 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área da "Prática pedagógica e didática na docência"

Tabela 31 - c) Formação educacional geral e das organizações educativas

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
c) Formação educacional geral e das organizações educativas ^a	(1) Educação e Desenvolvimento	10	7,9%	17,2%
	(2) Educação especial	10	7,9%	17,2%
	(3) Orientação Vocacional	8	6,3%	13,8%
	(4) Pedagogia e Didática	22	17,5%	37,9%
	(5) Psicologia da Educação	11	8,7%	19,0%
	(6) Tecnologia e comunicação educativa	18	14,3%	31,0%
	(7) Educação e valores	22	17,5%	37,9%
	(9) Relação Escola-Família	23	18,3%	39,7%
	Outra	2	1,6%	3,4%
Total	126	100,0%	217,2%	

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

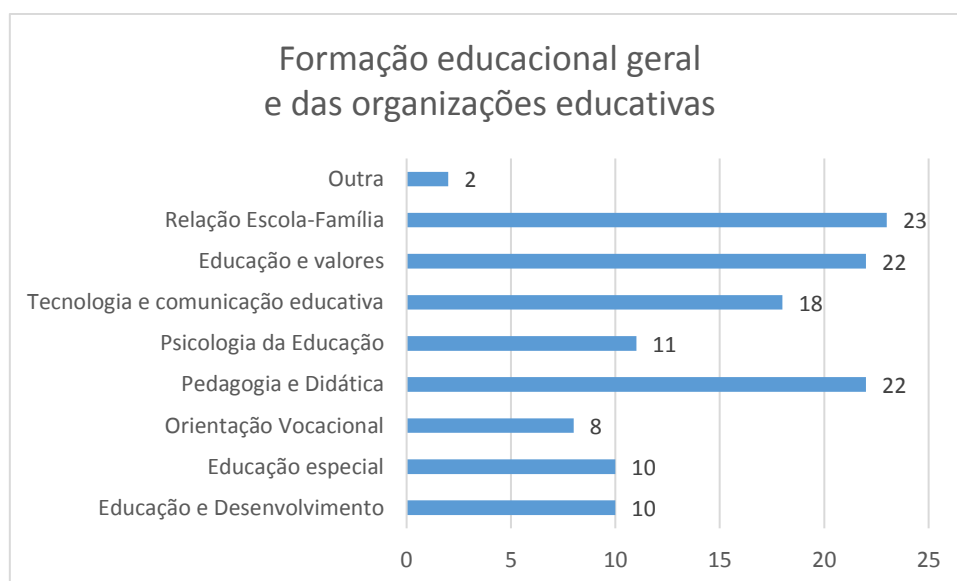


Gráfico 28 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área da "Formação educacional geral e das organizações educativas"

Tabela 32 - d) Administração escolar e administração educacional

		Respostas		Porcentagem de Casos
		N	Porcentagem	
d) Administração escolar e administração educacional ^a	(1) Administração educacional	10	17,2%	20,0%
	(2) Administração escolar	3	5,2%	6,0%
	(3) Avaliação	28	48,3%	56,0%
	(4) Organização do sistema educativo	16	27,6%	32,0%
	Outra	1	1,7%	2,0%
Total		58	100,0%	116,0%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:
Recrutamento e seleção de pessoal docente

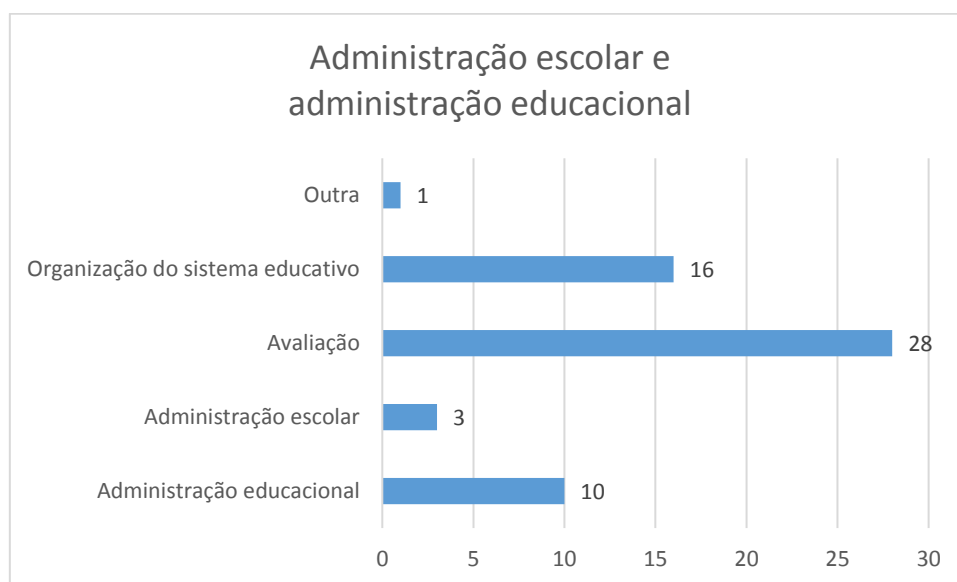


Gráfico 29 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área da "Administração escolar e administração educacional"

Tabela 33 - e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica

	Respostas		Percentagem de Casos	
	N	Percentagem		
e) Liderança, coordenação e supervisão pedagógica ^a	(1) Supervisão Pedagógica	15	16,3%	25,9%
	(2) Liderança	9	9,8%	15,5%
	(3) Coordenação de projetos	20	21,7%	34,5%
	(4) Coordenação de departamentos	10	10,9%	17,2%
	(5) Trabalho colaborativo	34	37,0%	58,6%
	Outra	4	4,3%	6,9%
Total	92	100,0%	158,6%	

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

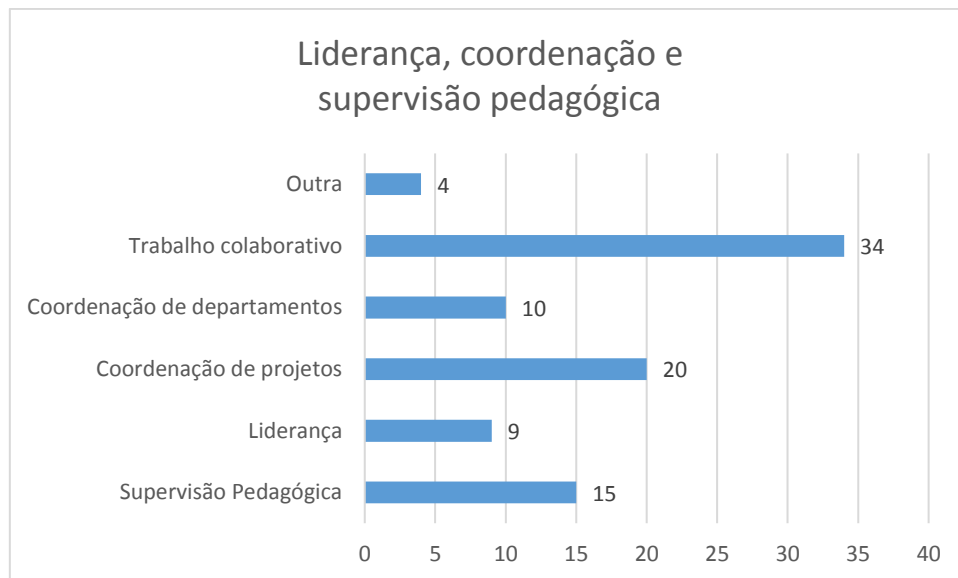


Gráfico 30 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área da "Liderança, coordenação e supervisão pedagógica"

Tabela 34 - f) Formação ética e deontológica

	Respostas		Percentagem de Casos	
	N	Percentagem		
f) Formação ética e deontológica ^a	(1) Relações humanas	35	33,3%	59,3%
	(2) Educação para a cidadania	19	18,1%	32,2%
	(3) Educação ambiental	17	16,2%	28,8%
	(4) Educação para a saúde	20	19,0%	33,9%
	(5) Higiene e segurança no trabalho	13	12,4%	22,0%
	Outra	1	1,0%	1,7%
Total	105	100,0%	178,0%	

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

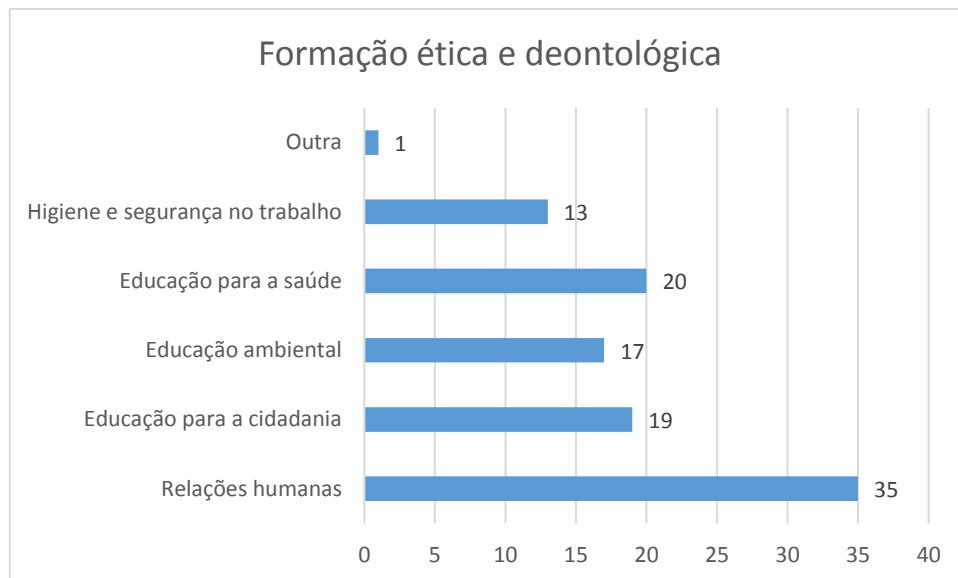


Gráfico 31 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área da "Formação ética e deontológica"

Tabela 35 - g) TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar

	Respostas		Percentagem de Casos
	N	Percentagem	
(1) Processador de Texto (Word)	12	11,0%	20,3%
(2) Folha de Cálculo (Excel)	14	12,8%	23,7%
(3) Apresentações eletrónicas (PowerPoint)	17	15,6%	28,8%
(4) Internet	14	12,8%	23,7%
(5) Quadros interativos e multimédia	16	14,7%	27,1%
(6) Plataformas LMS (Moodle)	23	21,1%	39,0%
Outra	13	11,9%	22,0%
Total	109	100,0%	184,7%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outra:

- Tecnologia Multimédia;
- Apresentações PREZI (2x);
- Software específico do grupo 540;
- Máquinas de calcular;
- Tecnologias para o ensino da música;
- Software específico para o ensino de Inglês;
- Recursos interativos disponíveis na internet;
- Tecnologias de apoio à Educação Especial;
- Criação de formulários no Google Forms (2x);
- Recursos digitais para o ensino e aprendizagem das línguas;
- As TIC no ensino da Filosofia.

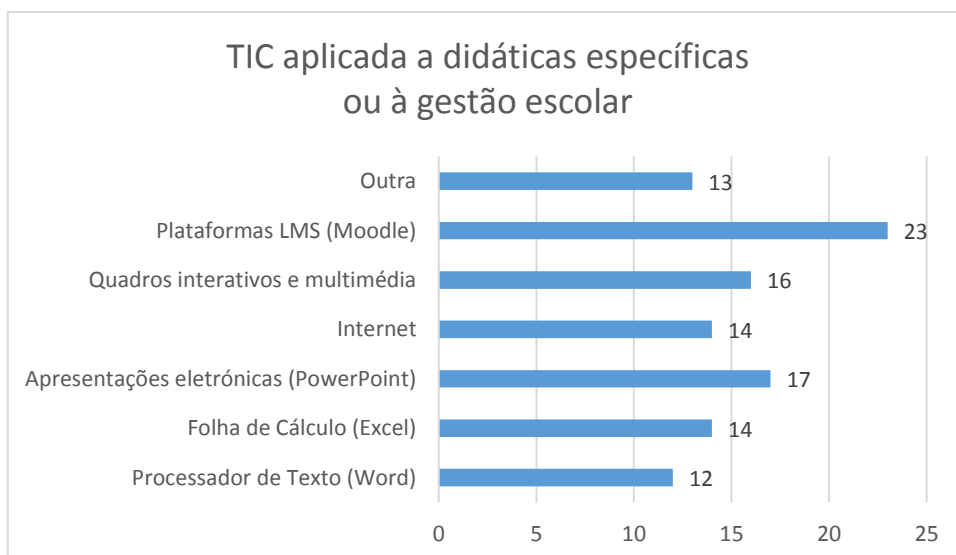


Gráfico 32 - Gráfico referente às necessidades de formação relativas à área das "TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar"

DADOS ESTATÍSTICOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

I) PERFIL

Tabela 1 - Género dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Masculino	12	20,0	20,0	20,0
Feminino	48	80,0	80,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

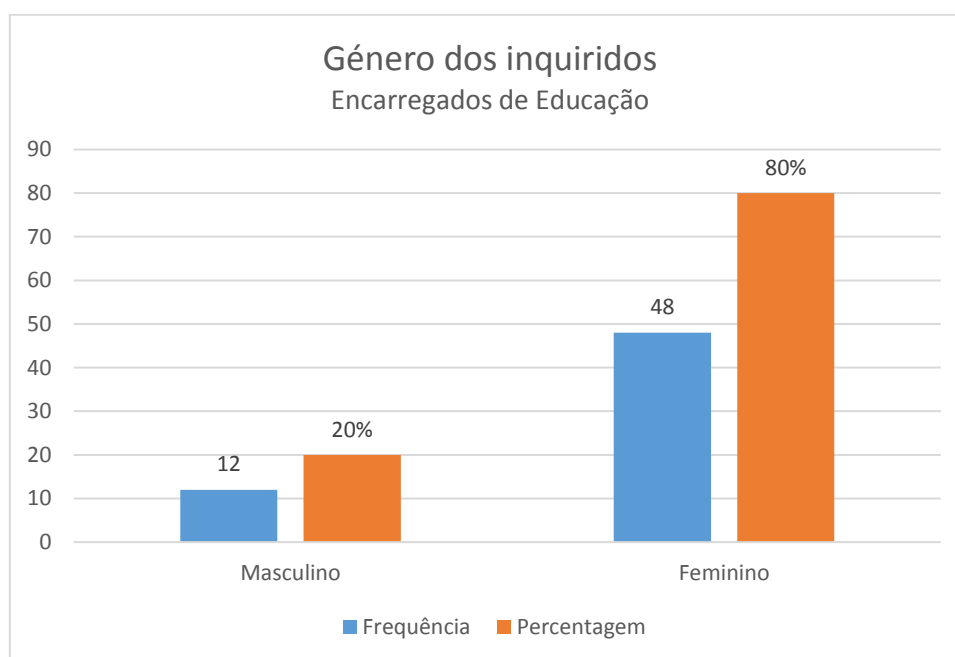


Gráfico 1 - Gráfico referente ao género dos inquiridos

Tabela 2 - Idade dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido De 30 a 39	36	60,0	60,0	60,0
De 40 a 49	23	38,3	38,3	98,3
De 50 a 59	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

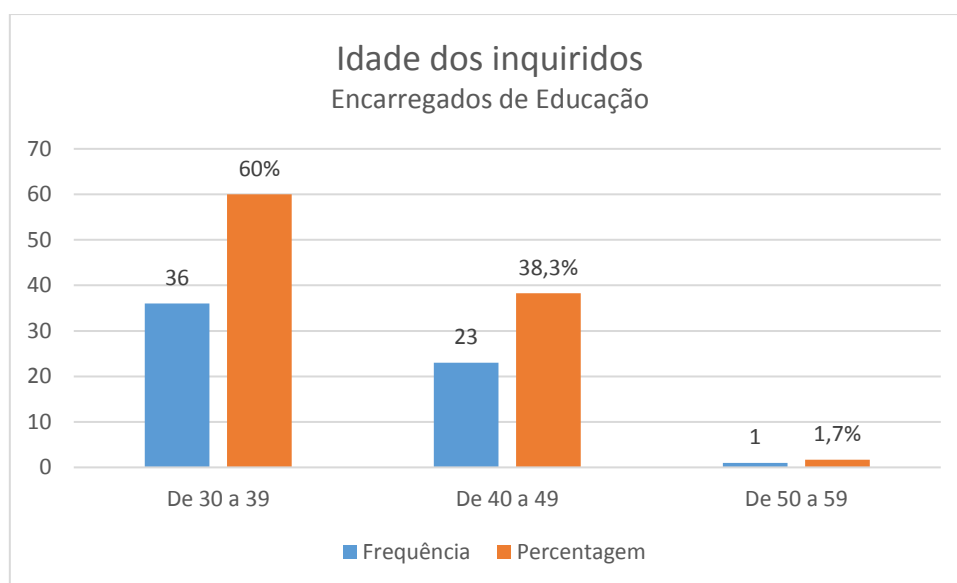


Gráfico 2 - Gráfico referente à Idade dos inquiridos

Tabela 3 - Local de residência dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Viana do Castelo	53	88,3	88,3	88,3
Válido Outra	7	11,7	11,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Outra: Caminha (3x), Barcelos (1x), Perre (1x), Braga (1x), St.^a Marta Portuzelo (1x).

Tabela 4 - Habilitações Literárias dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
4 anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)	1	1,7	1,7	1,7
6 anos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)	1	1,7	1,7	3,3
9.º ano (3.º ciclo do ensino básico)	8	13,3	13,3	16,7
11.º ano	1	1,7	1,7	18,3
Válido 12.º ano	25	41,7	41,7	60,0
Curso Tecnológico/Profissional/Outros (Nível III)	5	8,3	8,3	68,3
Licenciatura	14	23,3	23,3	91,7
Pós-Graduação	4	6,7	6,7	98,3
Mestrado	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

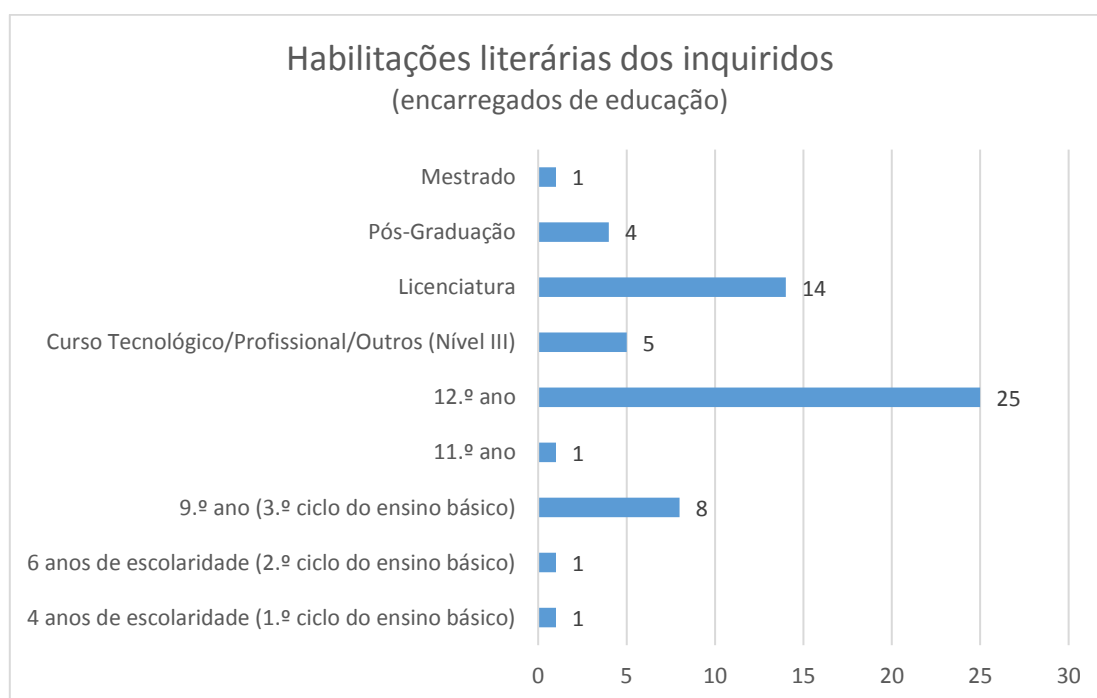


Gráfico 3 - Gráfico referente às habilitações literárias dos EE

Tabela 5 - Situação dos inquiridos face ao emprego

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Estudante	1	1,7	1,7	1,7
Desempregado (há mais de um ano)	5	8,3	8,3	10,0
Trabalhador por conta própria	7	11,7	11,7	21,7
Trabalhador por conta de outrem	46	76,7	76,7	98,3
Outra	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Outra: Trabalhador Independente.

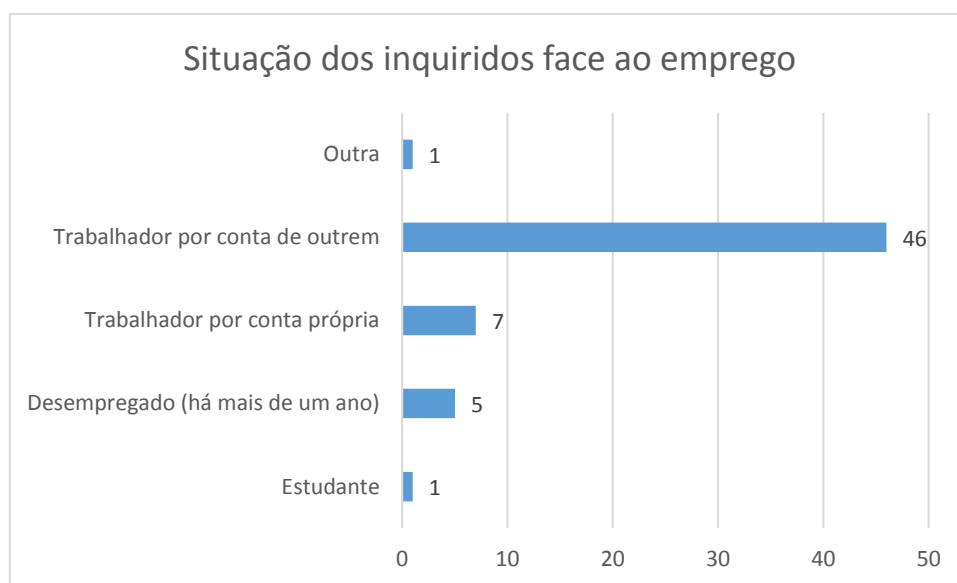


Gráfico 4 - Gráfico referente à situação dos inquiridos face ao emprego

Tabela 6 - Profissões dos inquiridos

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Administrativa	2	3,3	3,3	3,3
	Ajud. Cozinha	1	1,7	1,7	5,0
	Ajud. Lar	1	1,7	1,7	6,7
	Anim. Infante-Juvenil	1	1,7	1,7	8,3
	Assist. Operacional	2	3,3	3,3	11,7
	Assist. Técnica	1	1,7	1,7	13,3
	Aux. Ação Direta	1	1,7	1,7	15,0
	Aux. Ação Educativa	4	6,7	6,7	21,7
	Cabeleireira	1	1,7	1,7	23,3
	Caixeira 3. ^a	1	1,7	1,7	25,0
	Consultor Gestão	1	1,7	1,7	26,7
	Contabilista	2	3,3	3,3	30,0
	Coord. Vendas	1	1,7	1,7	31,7
	Costureira	1	1,7	1,7	33,3
	Doméstica	1	1,7	1,7	35,0
	Ed. Infância	1	1,7	1,7	36,7
	Eletricista	1	1,7	1,7	38,3
	Empr. Balcão	3	5,0	5,0	43,3
	Empr. Limpeza	1	1,7	1,7	45,0
	Empreg. Mesa	1	1,7	1,7	46,7
	Enfermeiro(a)	2	3,3	3,3	50,0
	Escriturária	1	1,7	1,7	51,7
	Fisiatra	1	1,7	1,7	53,3
	Florista	1	1,7	1,7	55,0
	Fogoeiro	1	1,7	1,7	56,7
	Formadora	2	3,3	3,3	60,0
	Gerente	1	1,7	1,7	61,7
	Gestor(a)	2	3,3	3,3	65,0
	Logista	1	1,7	1,7	66,7
	Mecânico	1	1,7	1,7	68,3
	Médica	1	1,7	1,7	70,0
	Metalúrgico	1	1,7	1,7	71,7
	Oper. Fabril	4	6,7	6,7	78,3
	Oper. Hipermercado	3	5,0	5,0	83,3

Pintor	1	1,7	1,7	85,0
Professora	4	6,7	6,7	91,7
Psicóloga Clínica	1	1,7	1,7	93,3
Téc. Of. Contas	1	1,7	1,7	95,0
Trolha	1	1,7	1,7	96,7
Vendedora	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

GRUPOS OCUPACIONAIS	N
Quadros Médios e Superiores	3
Técnicos Especializados e Pequenos Proprietários	18
Empregados dos Serviços / Comércio / Administrativos	9
Trabalhadores Qualificados/Especializados	13
Trabalhadores não Qualificados/não Especializados	16
Domésticas	1

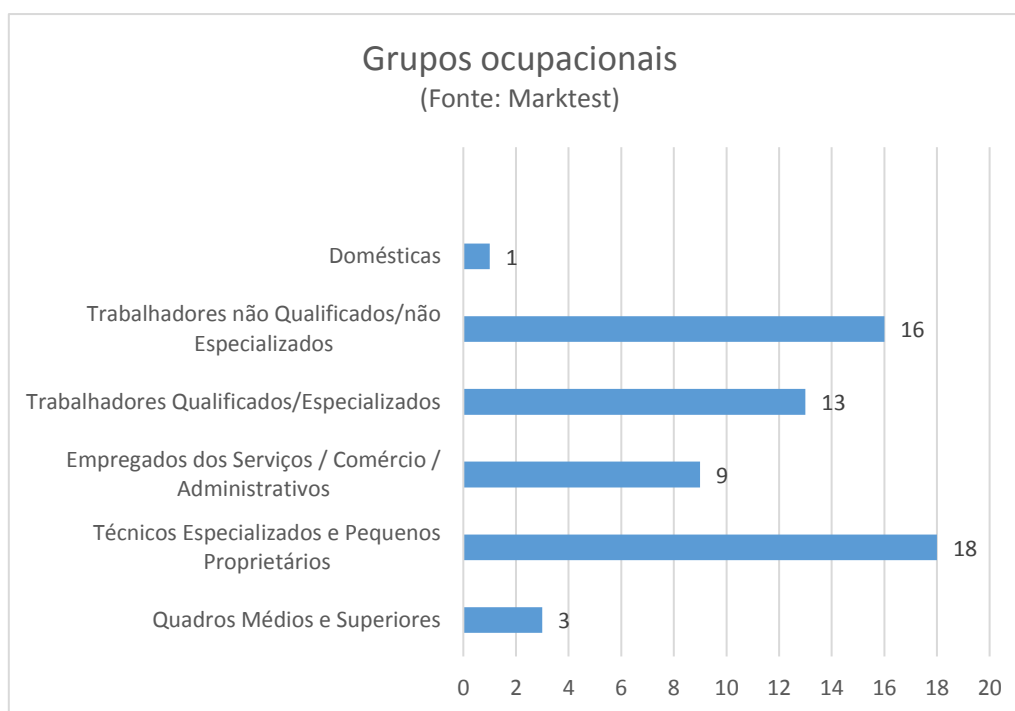


Gráfico 5 - Gráfico referente aos grupos ocupacionais

Tabela 7 - Vínculo contratual dos inquiridos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Contrato sem termo (efetivo)	33	55,0	55,0
	Contrato com termo	19	31,7	86,7
	Prestação de serviços	6	10,0	96,7
	Outro	2	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0

Outro: Contrato a tempo indeterminado; Trabalhador Independente.

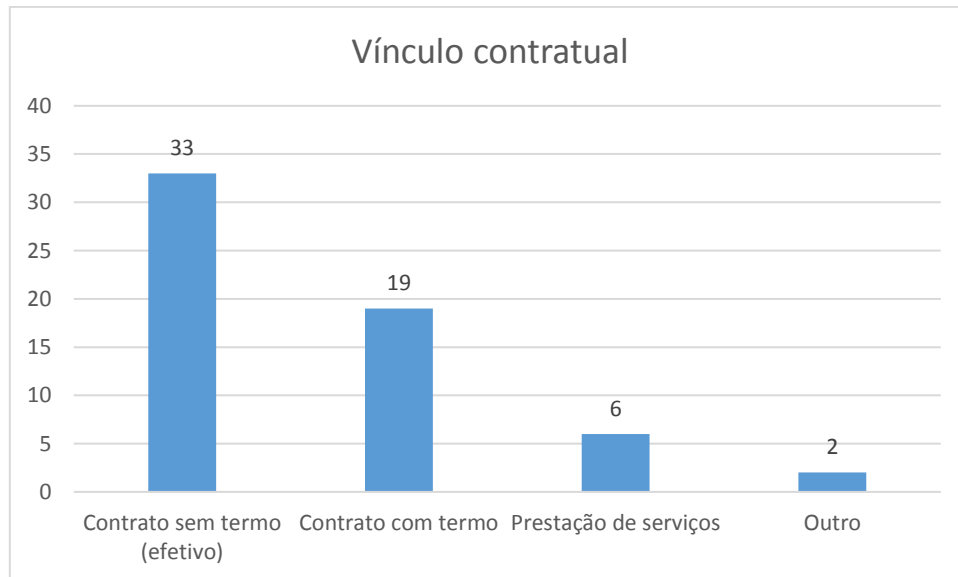


Gráfico 6 - Gráfico referente ao vínculo contratual dos inquiridos

II) PERCURSOS E TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Sente necessidade de fazer formação?

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	50	83,3	83,3	83,3
Não	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

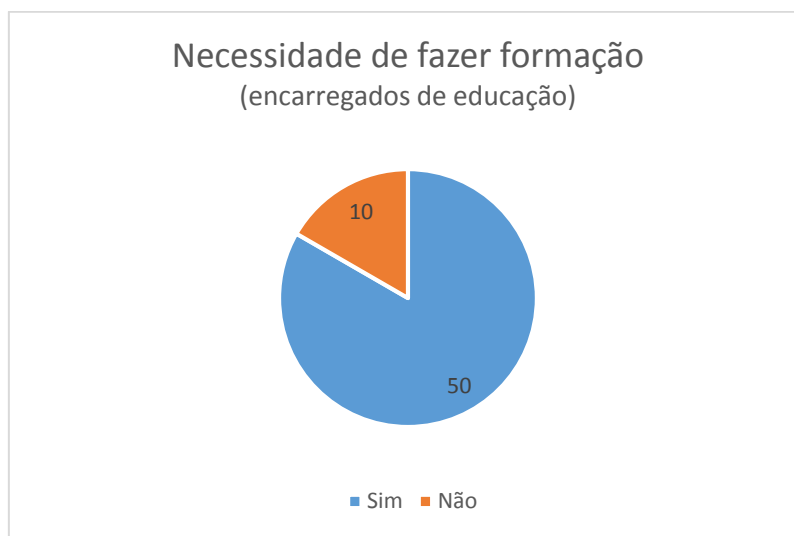


Gráfico 7 - Gráfico referente à necessidade de fazer formação

Nos últimos 3 anos frequentou algum curso/ação de formação?

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido Sim	38	63,3	63,3	63,3
Não	22	36,7	36,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

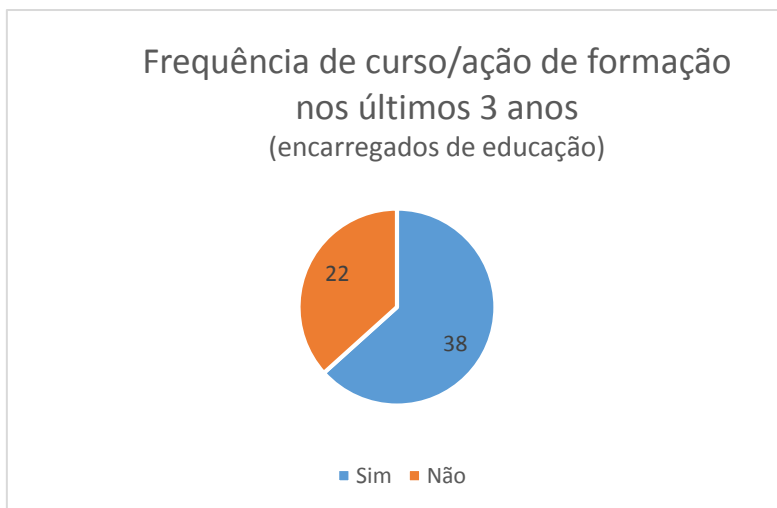


Gráfico 8 - Frequência de curso/ação de formação nos últimos 3 anos

Se respondeu SIM à questão anterior, assinale por que razão frequentou o curso/ação de formação. Se respondeu NÃO passe para a questão seguinte

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Válido	Por iniciativa própria	16	26,7	26,7
	Por iniciativa da entidade empregadora	20	33,3	60,0
	Por convocatória do Instituto de Emprego e Formação Profissional	3	5,0	65,0
	Não aplicável	22	35,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0

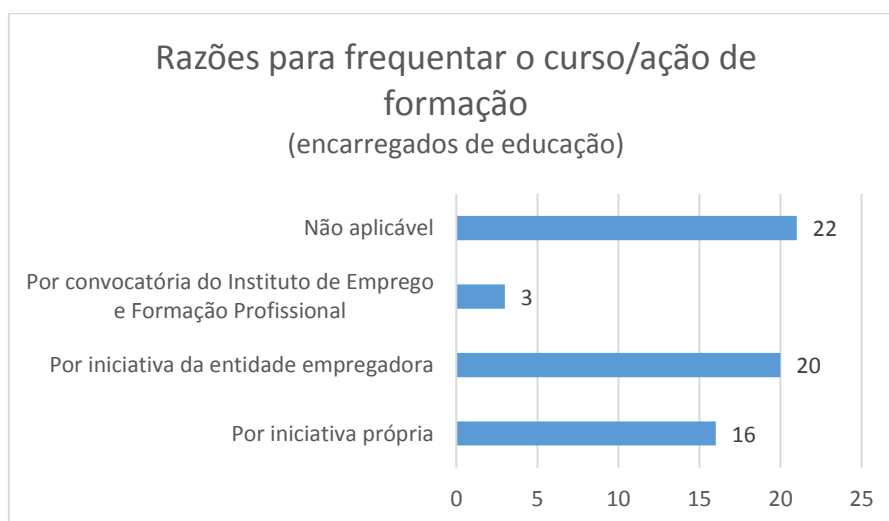


Gráfico 9 - Razões para frequentar o curso/ação de formação

Tabela de frequências

	Respostas		Percentagem de Casos	
	N	Percentagem		
Motivos para fazer formação ^a	Para adquirir novos conhecimentos/competências	42	23,9%	70,0%
	Para desenvolver e aperfeiçoar os conhecimentos/competências que já possuo	25	14,2%	41,7%
	Para me especializar numa determinada área	19	10,8%	31,7%
	Para melhorar o meu desempenho profissional	40	22,7%	66,7%
	Para me valorizar pessoalmente	22	12,5%	36,7%
	Para progredir na carreira	17	9,7%	28,3%
	Para aumentar a escolaridade	10	5,7%	16,7%
	Outro(s) motivo(s)	1	0,6%	1,7%
	Total	176	100,0%	293,3%

a. Grupo de dicotomia tabulado no valor 1.

Outro(s) motivo(s): Reconversão profissional

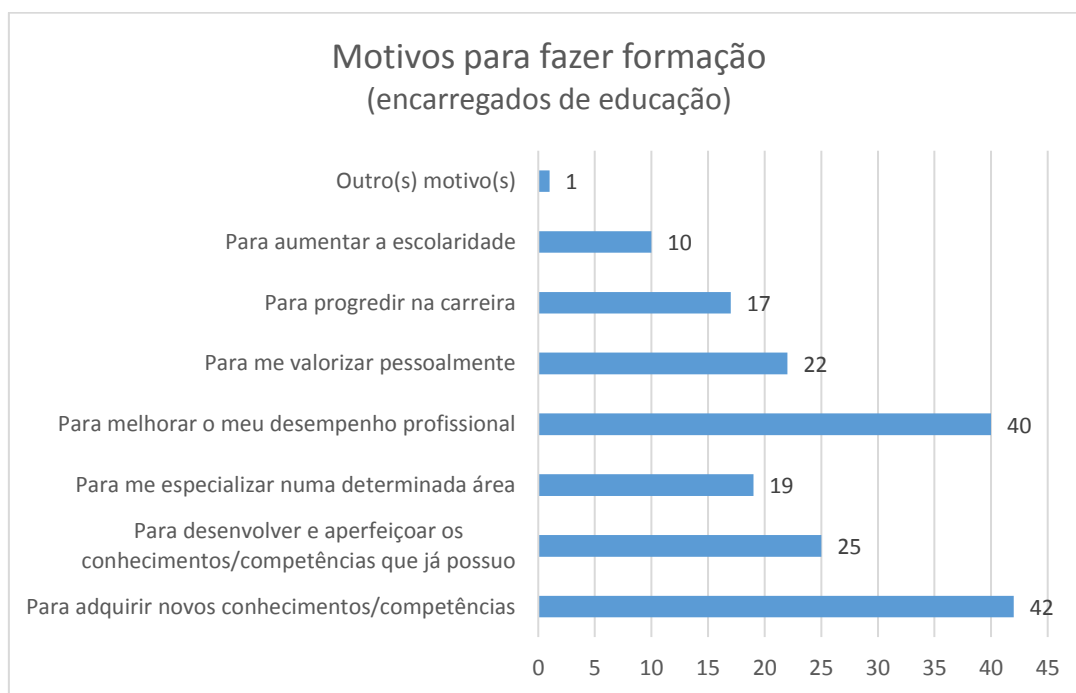


Gráfico 10 - Motivos para fazer formação

Caso frequentasse algum curso/ação de formação, como gostaria que a formação fosse ministrada?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Válido				
Presencialmente (presença física do formador e formandos em sala de formação)	38	63,3	63,3	63,3
Por E-learning (sessões à distância)	10	16,7	16,7	80,0
Por B-learning (sessões presenciais e sessões à distância)	12	20,0	20,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

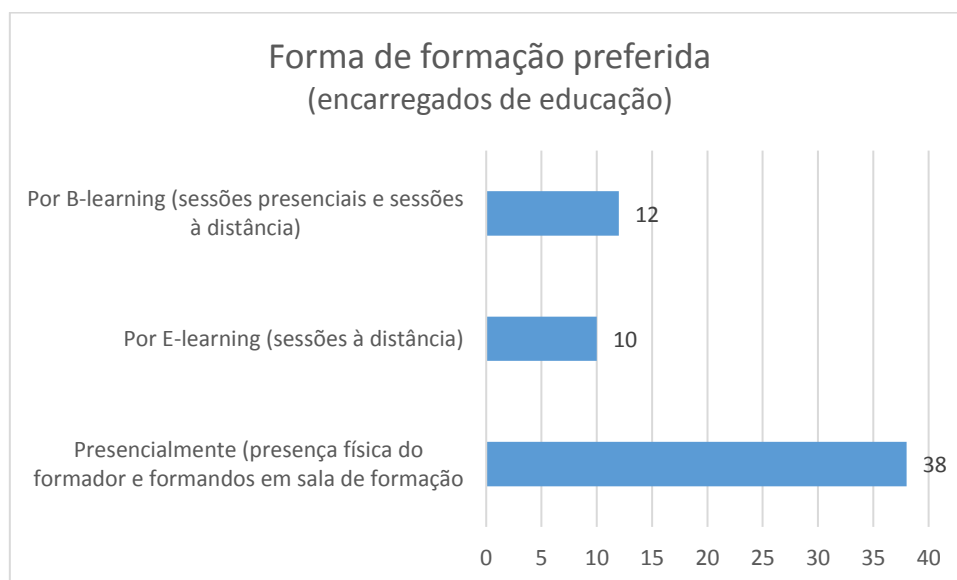


Gráfico 11 - Forma de formação preferida

Caso frequentasse algum curso/ação de formação, qual seria o seu horário preferido?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Válido	Laboral (09h00 às 18h00)	17	28,3	28,3
	Pós-laboral (19h00 às 23h00)	43	71,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

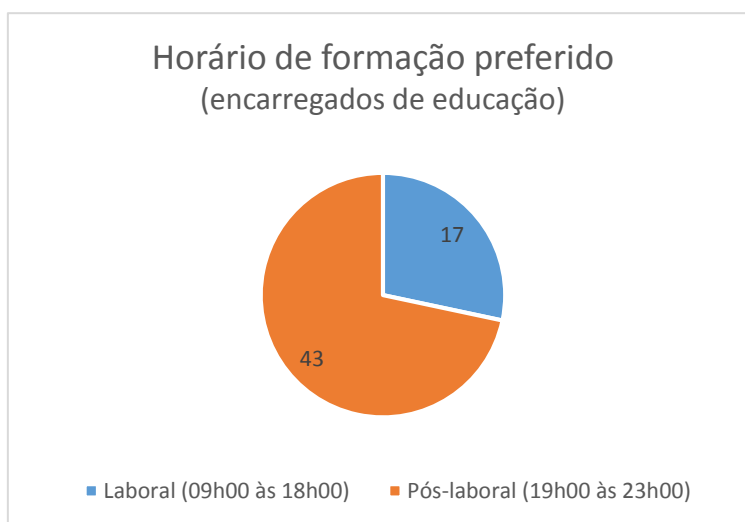


Gráfico 12 - Horário de formação preferido

Com que frequência gostaria de fazer o curso/ação de formação?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Válido	1 vez por semana	15	25,0	25,0
	2 vezes por semana	35	58,3	83,3
	Mais de 3 vezes por semana	10	16,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

Frequência preferida para frequentar o curso/ação de formação (encarregados de educação)

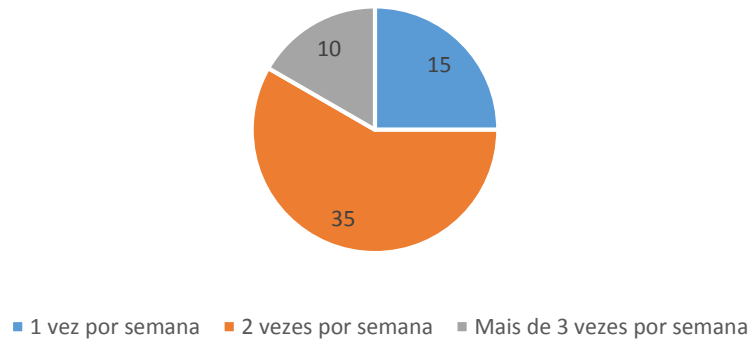


Gráfico 13 - Frequência preferida para fazer o curso/ação de formação

III) NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Tabela de frequências [total de respostas dadas em cada categoria]

		Respostas		Percentagem de Casos
		N	Percentagem	
Necessidades de formação sentidas ^a	Muita	1053	53,2%	1755,0%
	Pouca	734	37,1%	1223,3%
	Nenhuma	175	8,8%	291,7%
	Sem opinião	18	0,9%	30,0%
Total		1980	100,0%	3300,0%

a. Grupo

O EE tem necessidade em Saber Prestar Primeiros Socorros Pediátricos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	29	48,3	48,3
	Pouca	28	46,7	95,0
	Nenhuma	3	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0

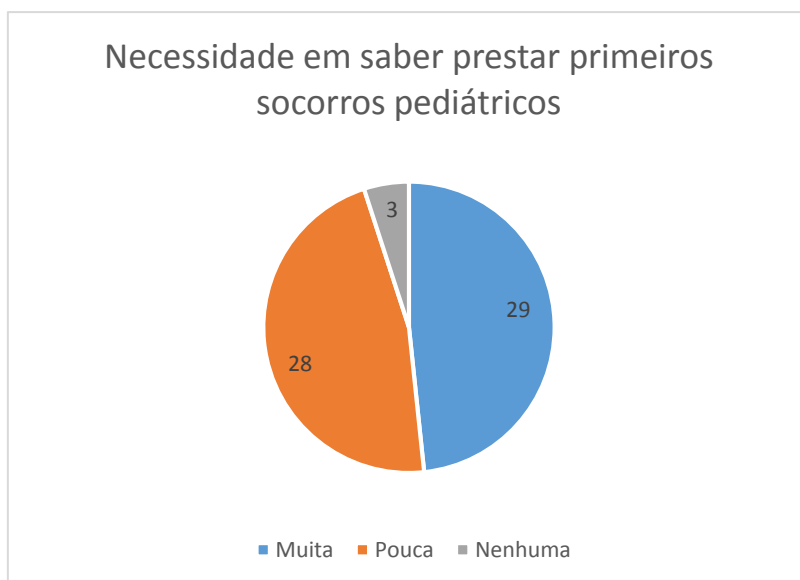
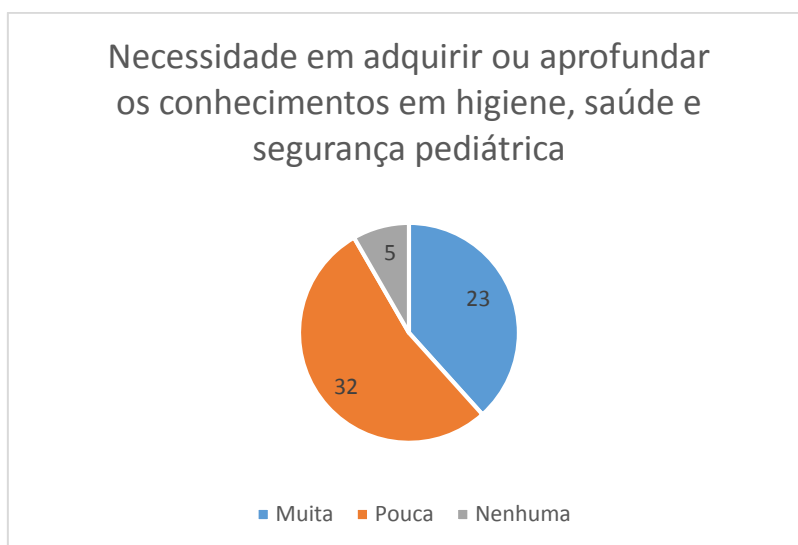


Gráfico 14 - Necessidade em saber prestar primeiros socorros pediátricos

**O EE tem necessidade em Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em
higiene, saúde e segurança pediátrica**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	23	38,3	38,3
	Pouca	32	53,3	91,7
	Nenhuma	5	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0



**Gráfico 15 - Necessidade em adquirir ou aprofundar os conhecimentos em
higiene, saúde e segurança pediátrica**

**O EE tem necessidade em Adquirir conhecimentos sobre as etapas de
desenvolvimento das crianças**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	21	35,0	35,0
	Pouca	32	53,3	88,3
	Nenhuma	7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

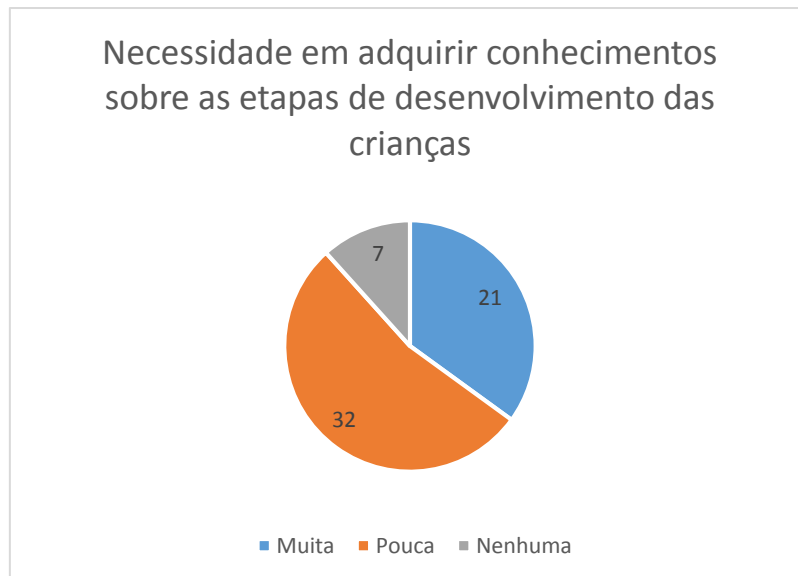


Gráfico 16 - Necessidade em adquirir conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento das crianças

O EE tem necessidade em Adquirir conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	17	28,3	28,3	28,3
Pouca	36	60,0	60,0	88,3
Nenhuma	7	11,7	11,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

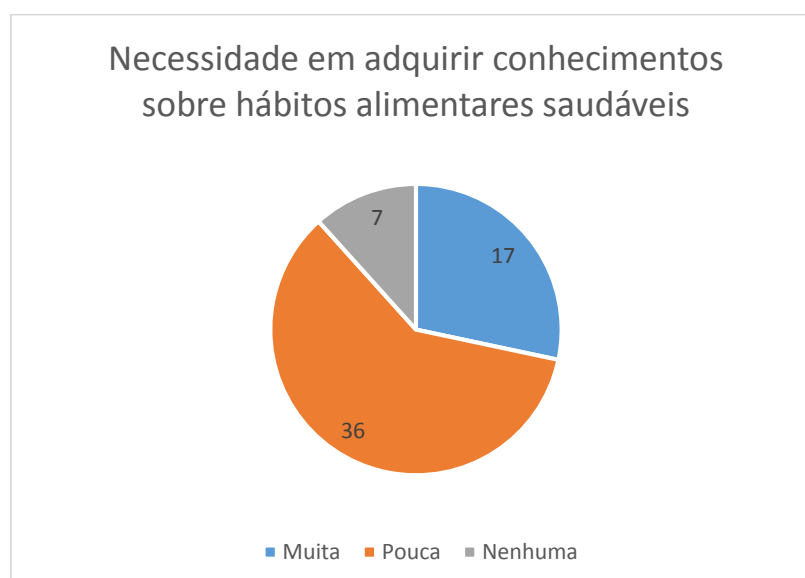


Gráfico 17 - Necessidade em adquirir conhecimentos sobre hábitos alimentares saudáveis

O EE tem necessidade em Adquirir conhecimentos sobre a sexualidade na adolescência

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	40	66,7	66,7	66,7
Pouca	17	28,3	28,3	95,0
Válido Nenhuma	2	3,3	3,3	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

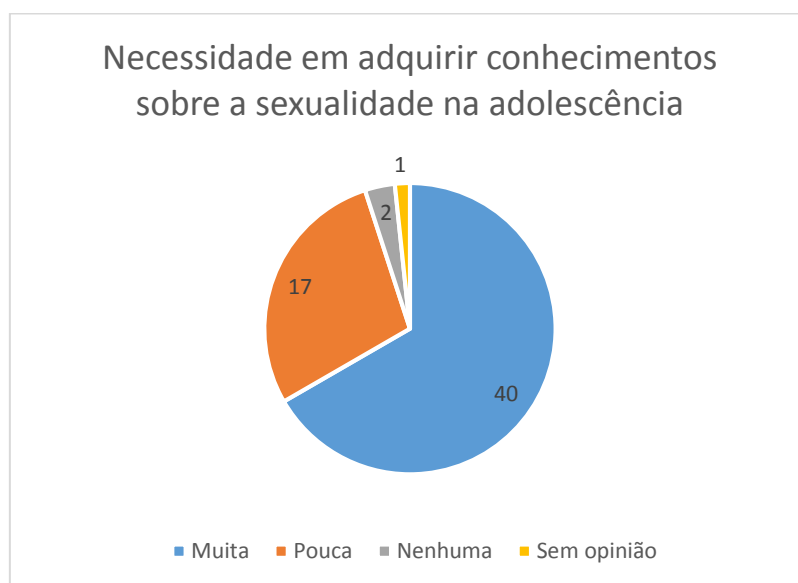


Gráfico 18 - Necessidade em adquirir conhecimentos sobre a sexualidade na adolescência

O EE tem necessidade em Compreender o que é a Hiperatividade

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	34	56,7	56,7	56,7
Pouca	20	33,3	33,3	90,0
Nenhuma	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

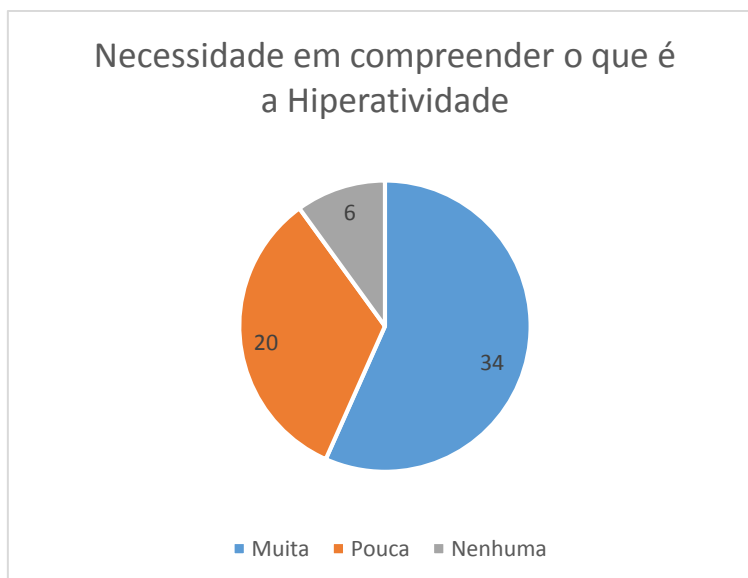


Gráfico 19 - Necessidade em compreender o que é a Hiperatividade

O EE tem necessidade em Compreender o que é a Síndrome de Asperger

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	35	58,3	58,3	58,3
Pouca	19	31,7	31,7	90,0
Nenhuma	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

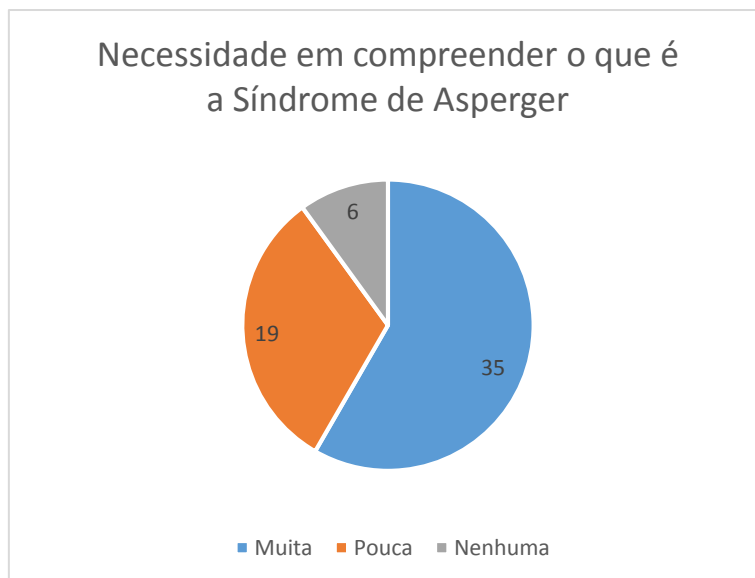


Gráfico 20 - Necessidade em compreender o que é a Síndrome de Asperger

O EE tem necessidade em Compreender o que é a Perturbação do Espectro do Autismo

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	35	58,3	58,3	58,3
Pouca	19	31,7	31,7	90,0
Nenhuma	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

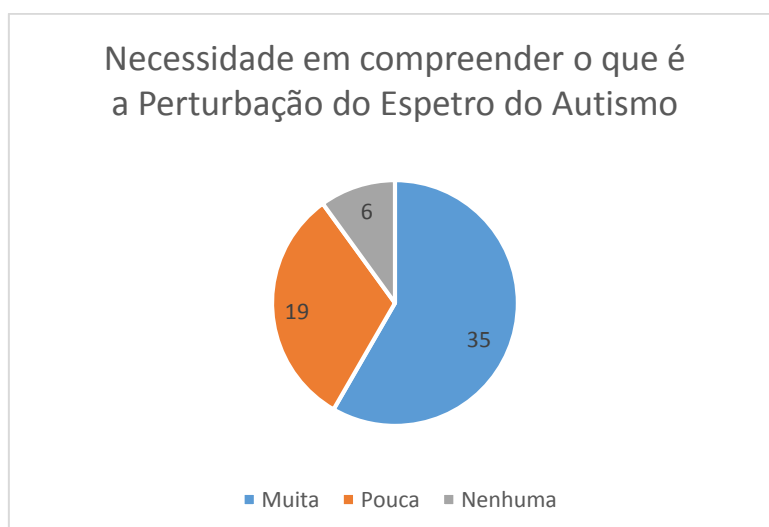


Gráfico 21 - Necessidade em compreender o que é a Perturbação do Espectro do Autismo

O EE tem necessidade em Saber como intervir em situações de anorexia e/ou bulimia

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	38	63,3	63,3	63,3
Pouca	18	30,0	30,0	93,3
Nenhuma	3	5,0	5,0	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

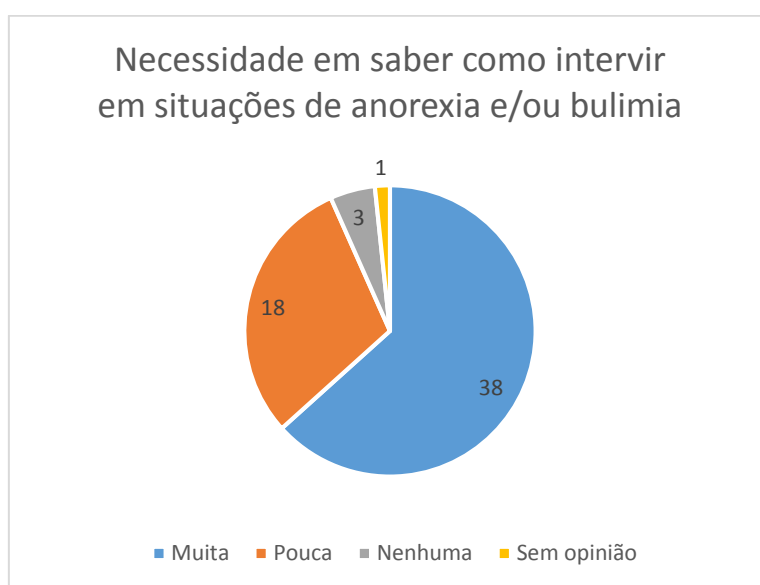


Gráfico 22 - Necessidade em saber como intervir em situações de anorexia e/ou bulimia

O EE tem necessidade em Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia) do meu educando

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	37	61,7	61,7	61,7
Pouca	17	28,3	28,3	90,0
Nenhuma	5	8,3	8,3	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia)

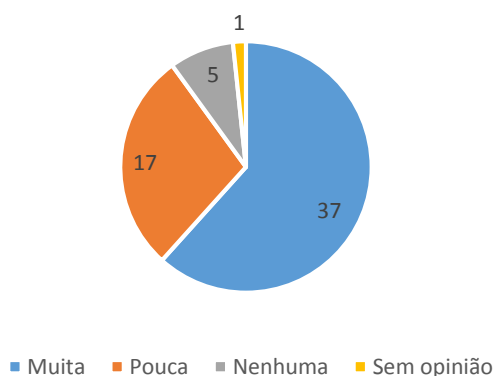
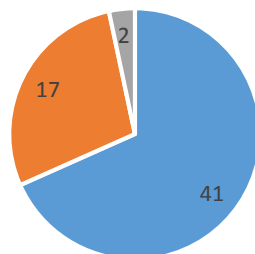


Gráfico 23 - Necessidade em adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia)

O EE tem necessidade em Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do meu educando

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	41	68,3	68,3	68,3
Pouca	17	28,3	28,3	96,7
Nenhuma	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do educando



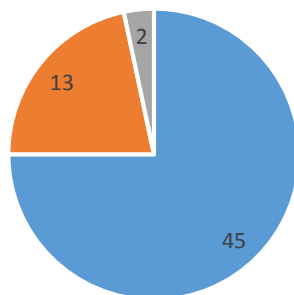
■ Muita ■ Pouca ■ Nenhuma

Gráfico 24 - Necessidade em adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do educando

O EE tem necessidade em Adquirir técnicas para motivar o meu educando para os estudos

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	45	75,0	75,0	75,0
Pouca	13	21,7	21,7	96,7
Nenhuma	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em adquirir técnicas para motivar o educando para os estudos



■ Muita ■ Pouca ■ Nenhuma

Gráfico 25 - Necessidade em adquirir técnicas para motivar o educando para os estudos

O EE tem necessidade em Adquirir estratégias para poder apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	42	70,0	70,0	70,0
Pouca	16	26,7	26,7	96,7
Nenhuma	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

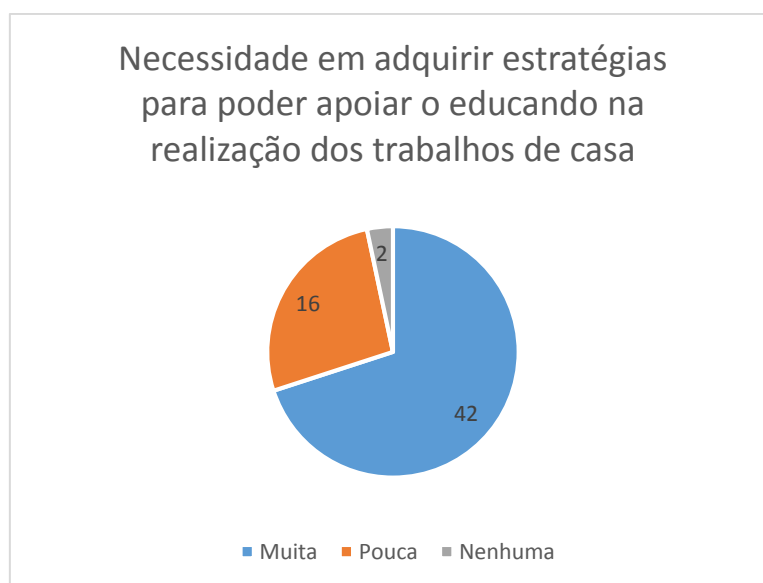


Gráfico 26 - Necessidade em adquirir estratégias para poder apoiar o educando na realização dos trabalhos de casa

O EE tem necessidade em Saber como elaborar atividades de aprendizagem para o meu educando realizar em casa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	32	53,3	53,3	53,3
Pouca	25	41,7	41,7	95,0
Nenhuma	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

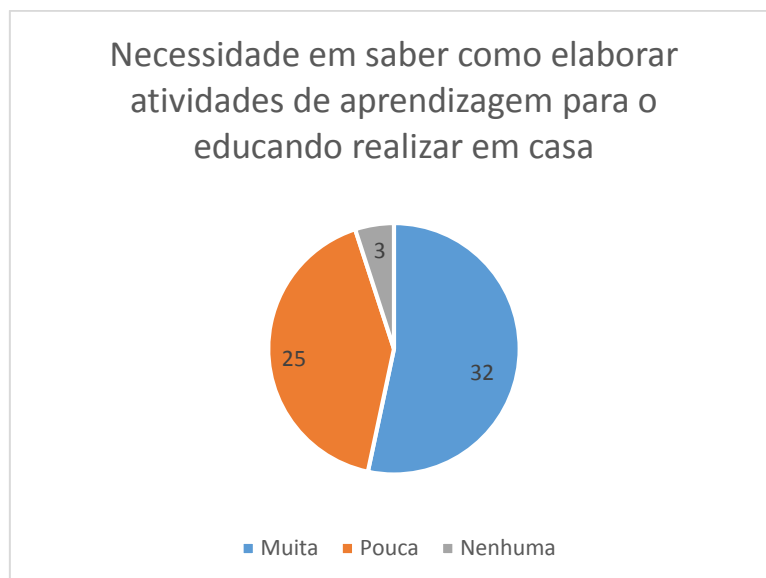


Gráfico 27 - Necessidade em saber como elaborar atividades de aprendizagem para o educando realizar em casa

O EE tem necessidade em Conhecer métodos e técnicas de estudo para poder ajudar o meu educando nos estudos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	43	71,7	71,7	71,7
Pouca	14	23,3	23,3	95,0
Nenhuma	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

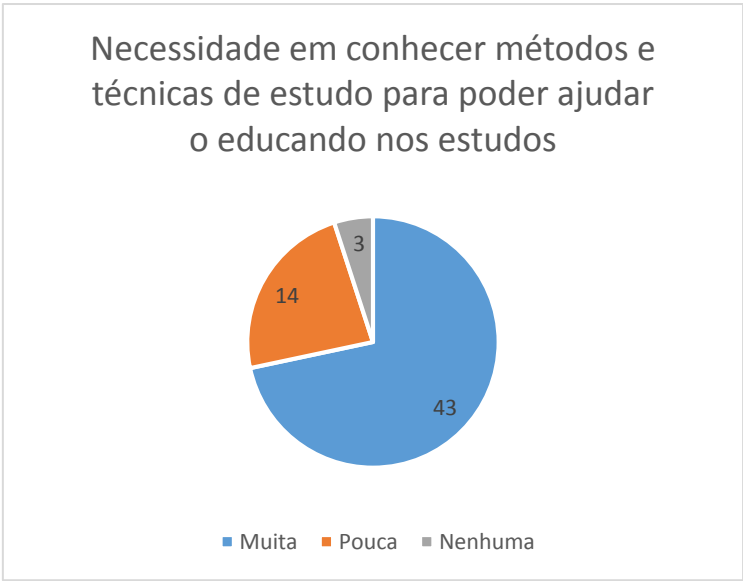


Gráfico 28 - Necessidade em conhecer métodos e técnicas de estudo para poder ajudar o educando nos estudos

O EE tem necessidade em Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em

Línguas Estrangeiras

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	35	58,3	58,3	58,3
Pouca	16	26,7	26,7	85,0
Nenhuma	9	15,0	15,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

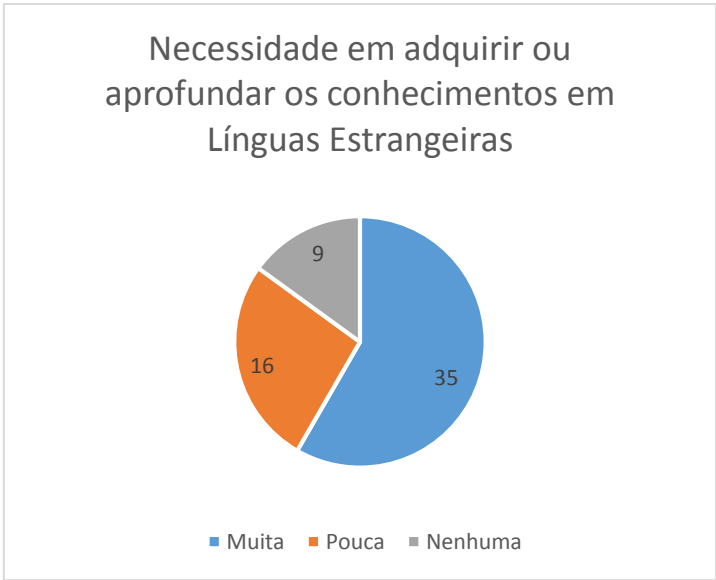


Gráfico 29 - Necessidade em adquirir ou aprofundar os conhecimentos em Línguas Estrangeiras

O EE tem necessidade em Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos na

Língua Portuguesa

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	21	35,0	35,0
	Pouca	31	51,7	86,7
	Nenhuma	8	13,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0

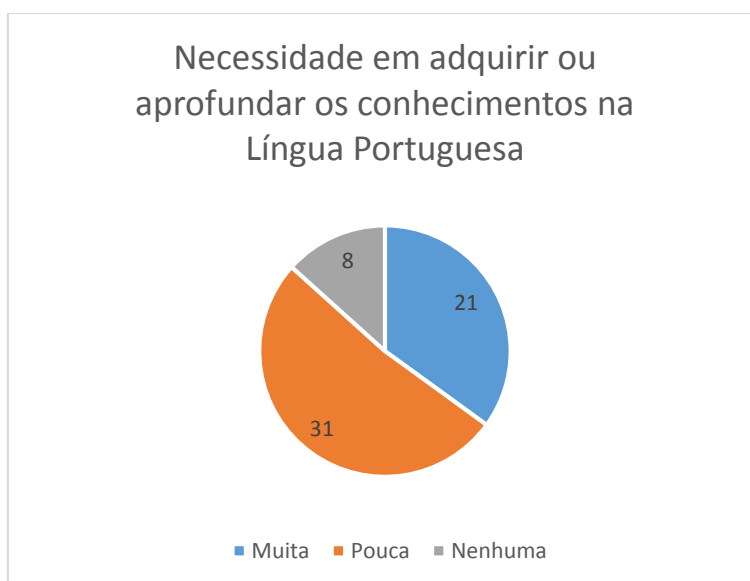


Gráfico 30 - Necessidade em adquirir ou aprofundar os conhecimentos na Língua Portuguesa

O EE tem necessidade em Aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do meu educando

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	28	46,7	46,7
	Pouca	26	43,3	90,0
	Nenhuma	6	10,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0

Necessidade em aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do educando

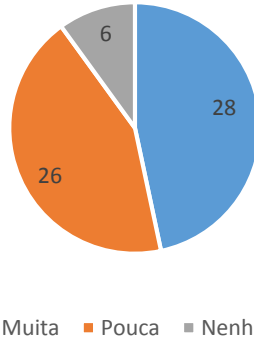


Gráfico 31 - Necessidade em aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do educando

O EE tem necessidade em Compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	26	43,3	43,3	43,3
Pouca	26	43,3	43,3	86,7
Nenhuma	8	13,3	13,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças

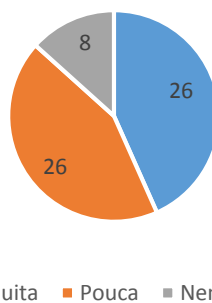


Gráfico 32 - Necessidade em compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças

O EE tem necessidade em Saber como organizar momentos e atividades que permitam a experimentação de diferentes culturas e materiais

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	28	46,7	46,7	46,7
Pouca	25	41,7	41,7	88,3
Nenhuma	6	10,0	10,0	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

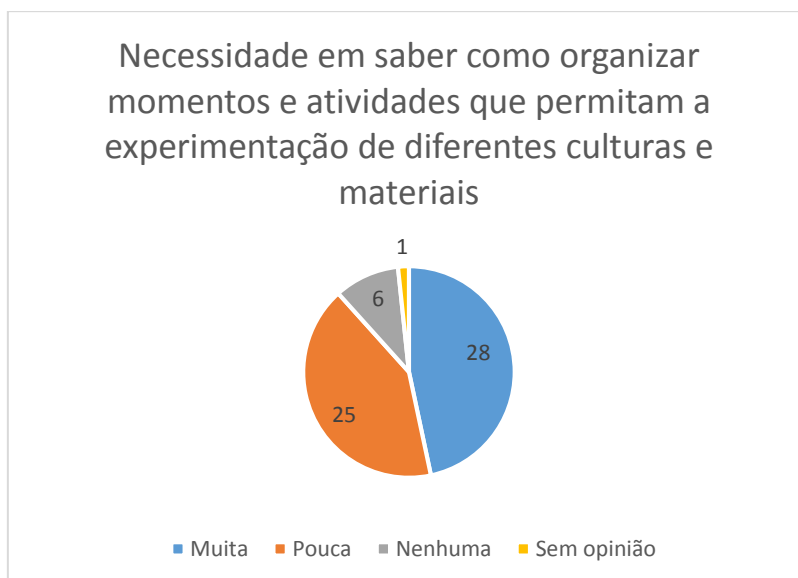


Gráfico 33 - Necessidade em saber como organizar momentos e atividades que permitam a experimentação de diferentes culturas e materiais

O EE tem necessidade em Compreender a importância da dimensão artística para desenvolver a criatividade nas crianças

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	29	48,3	48,3	48,3
Pouca	22	36,7	36,7	85,0
Nenhuma	7	11,7	11,7	96,7
Sem opinião	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em compreender a importância da dimensão artística para desenvolver a criatividade nas crianças

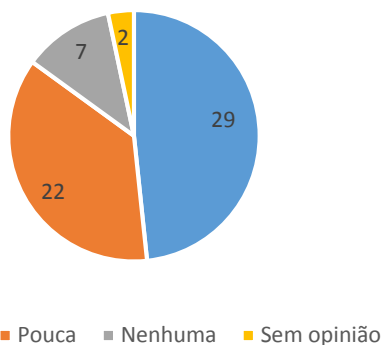


Gráfico 34 - Necessidade em compreender a importância da dimensão artística para desenvolver a criatividade nas crianças

O EE tem necessidade em Adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	29	48,3	48,3	48,3
Pouca	24	40,0	40,0	88,3
Nenhuma	6	10,0	10,0	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica

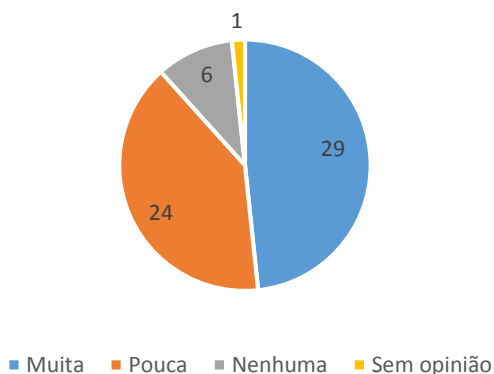


Gráfico 35 - Necessidade em adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica

O EE tem necessidade em Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Natureza e da preservação dos diferentes espaços

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	27	45,0	45,0	45,0
Pouca	27	45,0	45,0	90,0
Nenhuma	5	8,3	8,3	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

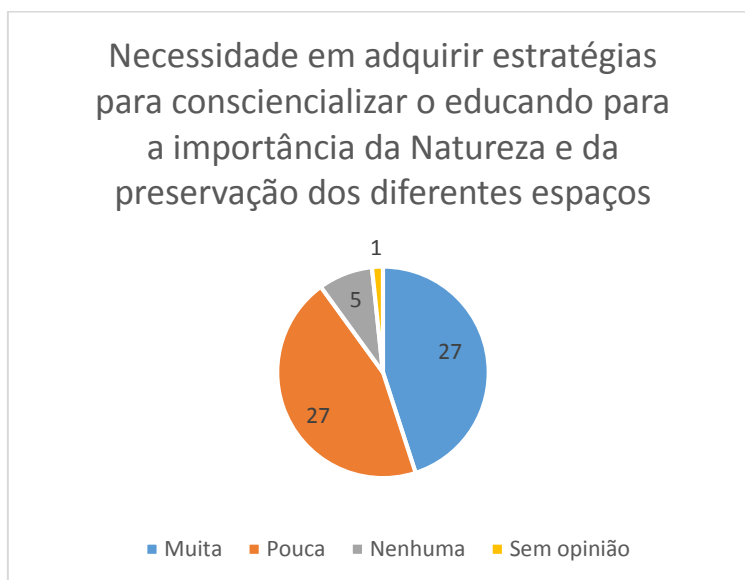


Gráfico 36 - Necessidade em adquirir estratégias para consciencializar o educando para a importância da Natureza e da preservação dos diferentes espaços

O EE tem necessidade em Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da Reciclagem

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	15	25,0	25,0	25,0
Pouca	32	53,3	53,3	78,3
Nenhuma	12	20,0	20,0	98,3
Sem opinião	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em adquirir estratégias para conscienciar o educando para a importância da Reciclagem

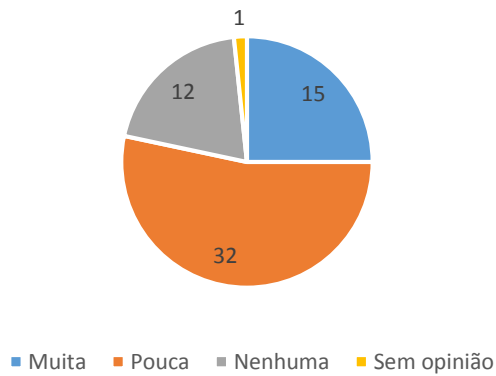


Gráfico 37 - Necessidade em adquirir estratégias para conscienciar o educando para a importância da Reciclagem

O EE tem necessidade em Saber como educar o meu educando para os Valores e para a Cidadania

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Muita	26	43,3	43,3	43,3
Pouca	24	40,0	40,0	83,3
Nenhuma	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em saber como educar o educando para os Valores e para a Cidadania

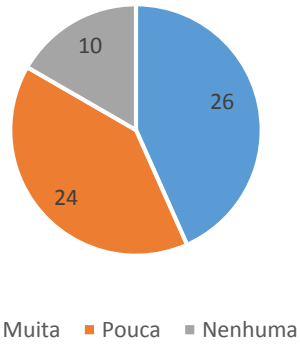


Gráfico 38 - Necessidade em saber como educar o educando para os Valores e para a Cidadania

O EE tem necessidade em Compreender as diferentes linguagens e culturas infantis

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	25	41,7	41,7	41,7
Pouca	27	45,0	45,0	86,7
Nenhuma	5	8,3	8,3	95,0
Sem opinião	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

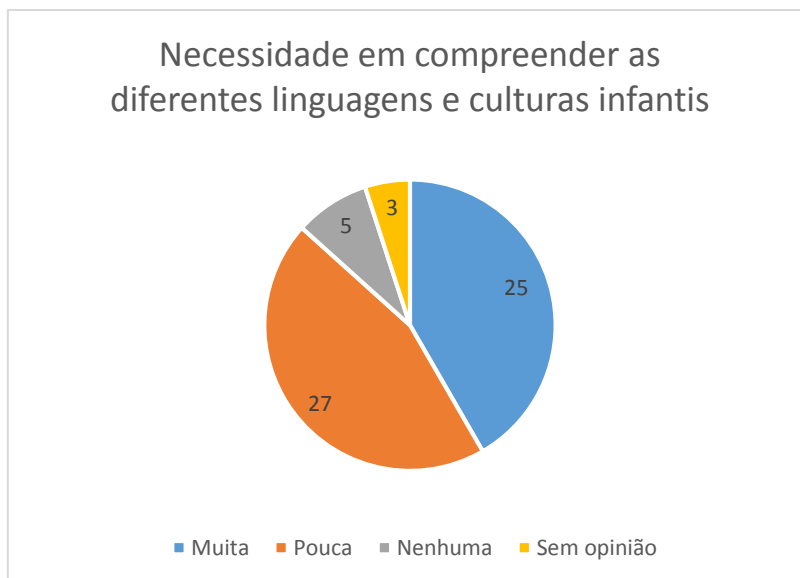


Gráfico 39 - Necessidade em compreender as diferentes linguagens e culturas infantis

O EE tem necessidade em Compreender o significado e a importância das relações entre as crianças

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	23	38,3	38,3	38,3
Pouca	27	45,0	45,0	83,3
Nenhuma	10	16,7	16,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

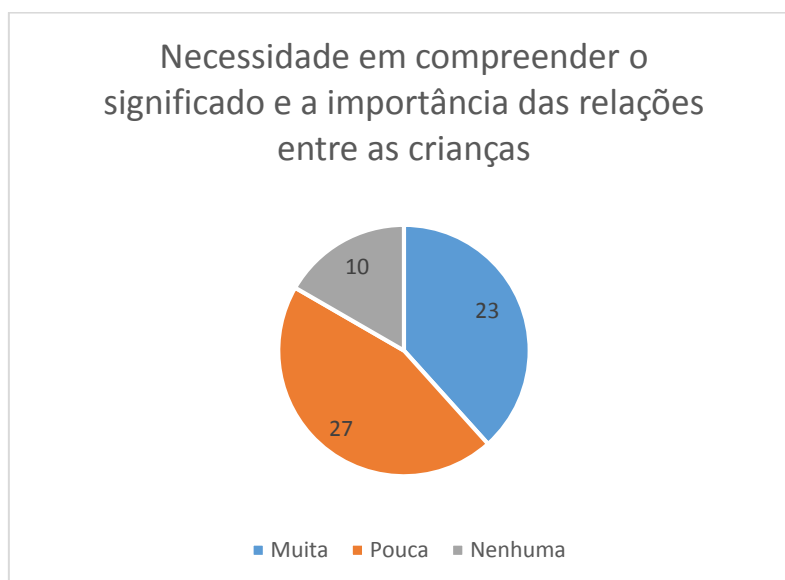


Gráfico 40 - Necessidade em compreender o significado e a importância das relações entre as crianças

O EE tem necessidade em Saber como intervir perante problemas de comportamento e de indisciplina do meu educando

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	42	70,0	70,0
	Pouca	14	23,3	93,3
	Nenhuma	4	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

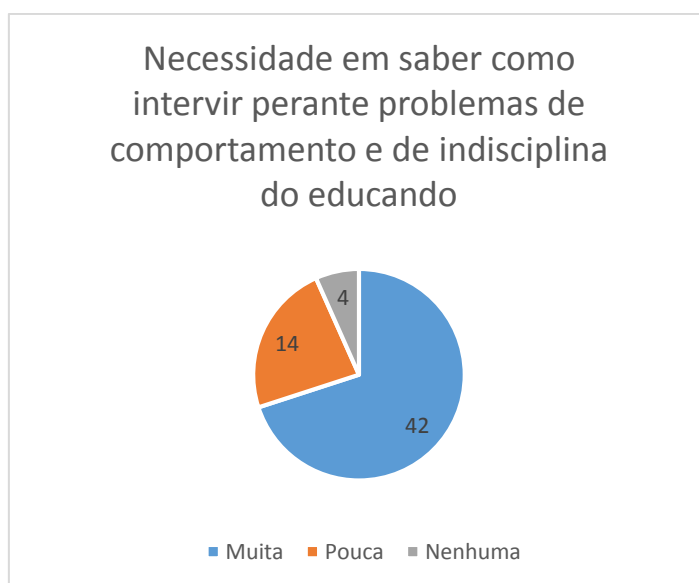


Gráfico 41 - Necessidade em saber como intervir perante problemas de comportamento e de indisciplina do educando

O EE tem necessidade em Saber o que é *Bullying*, como prevenir e intervir

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Válido	Muita	35	58,3	58,3
	Pouca	21	35,0	93,3
	Nenhuma	4	6,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0

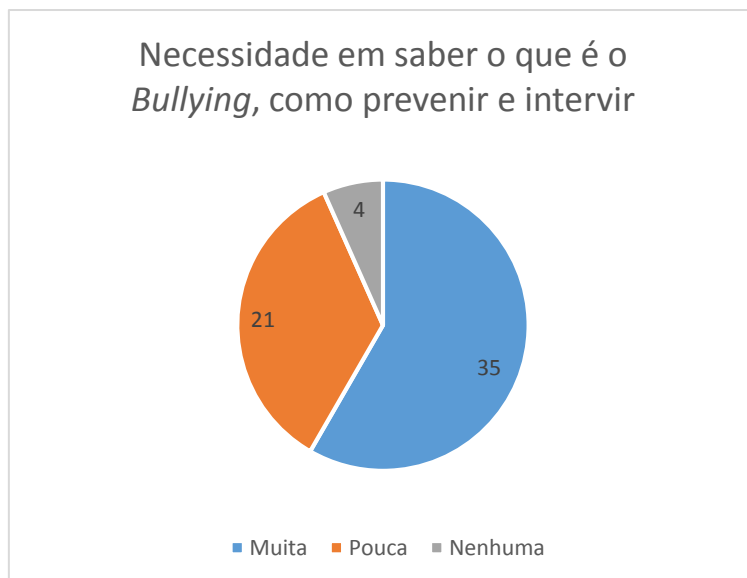


Gráfico 42 - Necessidade em saber o que é o *Bullying*, como prevenir e intervir

O EE tem necessidade em Saber como explicar ao meu educando o que são abusos sexuais e como prevenir-se dos mesmos

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	37	61,7	61,7	61,7
Pouca	19	31,7	31,7	93,3
Nenhuma	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

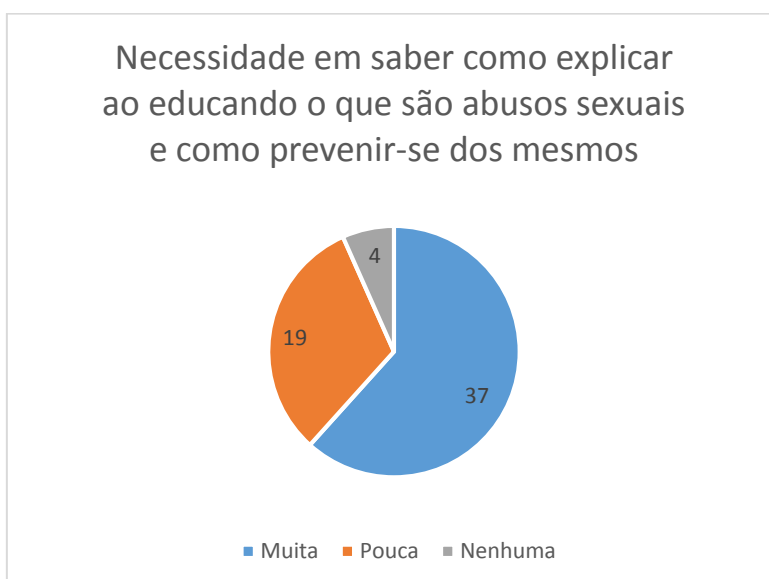


Gráfico 43 - Necessidade em saber como explicar ao educando o que são abusos sexuais e como prevenir-se dos mesmos

O EE tem necessidade em Compreender o que é a Inteligência Emocional

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	34	56,7	56,7	56,7
Pouca	18	30,0	30,0	86,7
Válido Nenhuma	2	3,3	3,3	90,0
Sem opinião	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

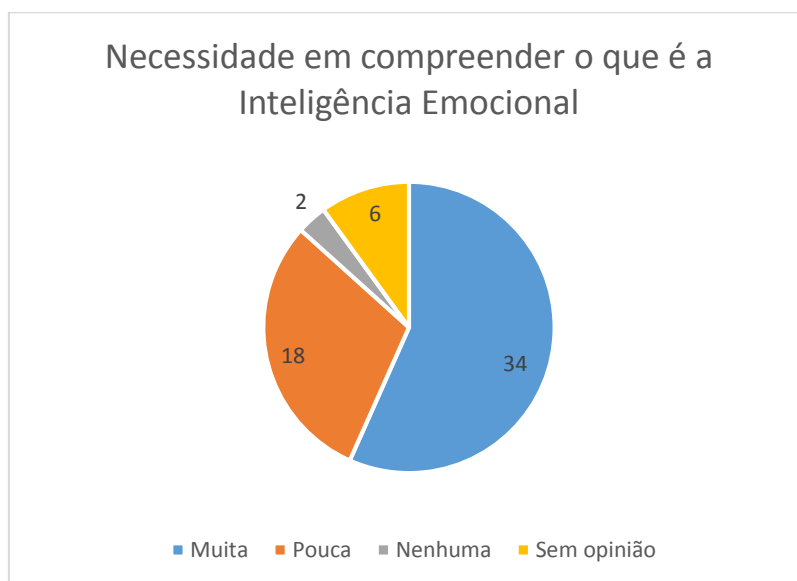


Gráfico 44 - Necessidade em compreender o que é a Inteligência Emocional

O EE tem necessidade em Aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Muita	40	66,7	66,7	66,7
Pouca	18	30,0	30,0	96,7
Válido Nenhuma	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Necessidade em aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas

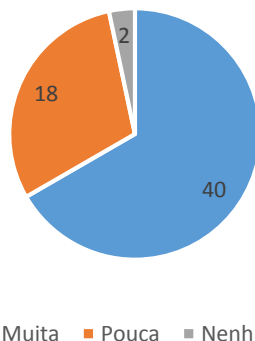


Gráfico 45 - Necessidade em aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas

O EE tem necessidade em Compreender os perigos associados à má utilização da Internet

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Válido	Muita	41	68,3	68,3
	Pouca	14	23,3	91,7
	Nenhuma	5	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0

Necessidade em compreender os perigos associados à má utilização da Internet

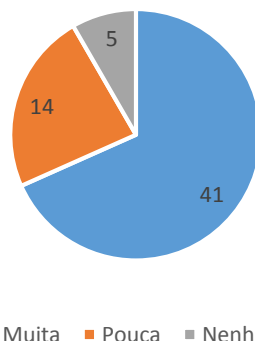


Gráfico 46 - Necessidade em compreender os perigos associados à má utilização da Internet

SUGESTÕES DE TEMAS PARA FORMAÇÃO DADOS PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Não sugeriu.
Como motivar para o estudo.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Como lidar com a indisciplina da criança.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Empreendedorismo infantil.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Estratégias de estudo.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
A Reciclagem.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Cuidados a ter com a exposição solar.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Estratégias de estudo.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Estratégias de estudo.
Como lidar com a indisciplina da criança.
Os perigos das redes sociais.
Cyberbullying.
Não sugeriu.
Como motivar para o estudo.
O divórcio e os efeitos do mesmo nos filhos.
Técnicas de animação infantil.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.

Como prevenir dos perigos da Internet.
A problemática do bullying.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Primeiros Socorros em contextos de Formação.
Como trabalhar com softwares/tecnologias de apoio a crianças com NEE.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Como lidar com crianças com problemas de comportamento.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.
Não sugeriu.

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEÚDO	FREQUÊNCIA/OCORRÊNCIA
<p>IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA À FORMAÇÃO</p>	<p>Atualização</p>	<p>“É essencial para mantermos uma <i>atualização</i> permanente no domínio científico-pedagógico e nas reflexões sobre as práticas profissionais.” (Sujeito 01)</p> <p>“A formação contínua é fundamental para nos <i>atualizarmos</i>, para abrir novos horizontes e melhorar o desempenho, numa profissão muito abrangente e sujeita a mudanças constantes.” (Sujeito 03)</p> <p>“As ações de formação são muito importantes para a <i>atualização</i> dos profissionais. É uma forma de nos mantermos atualizados com as novidades que vão surgindo.” (Sujeito 05)</p> <p>“Porque é a maneira de nos mantermos minimamente <i>atualizados</i>.” (Sujeito 08)</p> <p>“Reconhecimento da importância da <i>atualização</i> de conhecimentos quer específicos quer a um nível mais geral, nomeadamente ao nível das práticas letivas.” (Sujeito 11)</p> <p>“<i>Atualização</i> profissional nos processos de ensino aprendizagem.” (Sujeito 15)</p> <p>“<i>Atualização</i>” (Sujeito 16)</p> <p>“A formação é essencial para a <i>atualização</i> de conhecimentos e para a melhoria das práticas pedagógicas.” (Sujeito 19)</p> <p>“Reflexão e Intervenção a novos problemas e desafios em contexto escolar. Aquisição de conhecimentos, aptidões e competências em domínios transversais e, complementares à formação científica de base. <i>Atualização</i> de saberes e, desenvolvimento da "massa crítica". Participação cívica e de cidadania.” (Sujeito 23)</p> <p>“É fundamental para nos mantermos <i>atualizados</i>; para podermos acompanhar a evolução tecnológica; para sermos capazes de dar resposta às solicitações.” (Sujeito 31)</p> <p>“É muito importante sobretudo quando precisamos de saber trabalhar, por exemplo, com uma nova tecnologia (ex.: quadros interativos). Por outro lado, a formação permite a <i>atualização</i> de conhecimentos e a reciclagem de outros que, à partida, poderão estar um pouco esquecidos. Na área da docência, a formação é extremamente importante para que o professor possa acompanhar a evolução tecnológica de modo a não estagnar. Como se costuma dizer, "estamos sempre a aprender", e o professor não pode ficar indiferente ao facto de que a Escola está em constante mudança.” (Sujeito 39)</p> <p>“A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa <i>atualização</i> constante. As sociedades atuais, em constante evolução, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a mudança e de não estarmos à altura dos desafios que a Escola nos coloca, os alunos, todos eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias Famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de adquirirmos novos saberes, porque todos os dias aprendemos e um docente que tem disponibilidade para aprender continuamente será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do conhecimento.” (Sujeito 40)</p>	<p>21</p>

		<p>Quando os conteúdos da formação são pertinentes e atuais, a formação é com certeza uma mais-valia, pois permite uma <i>atualização</i> constante e, na maior parte das vezes, reciclagem de conhecimentos eventualmente um pouco esquecidos.” (Sujeito 41)</p> <p>“Evidentemente que a formação é muito importante pois é um meio de adquirir novos conhecimentos, <i>atualizar</i> e reciclar outros, para além de ser uma excelente oportunidade de troca e partilha de saberes com outros colegas.” (Sujeito 42)</p> <p>“Constante <i>atualização</i> de conhecimentos.” (Sujeito 46)</p> <p>“A evolução na profissão está intimamente ligada à forma como procuramos novos conhecimentos, <i>atualização</i> dos conhecimentos que possuímos e formas de adaptação às novas realidades do ensino.” (Sujeito 47)</p> <p>“Tem alguma importância, mas, muitas vezes, o custo das mesmas, o horário de realização e outros aspetos fazem com que não haja disponibilidade para frequentar as mesmas. No entanto, é evidente que uma formação contínua é muito relevante para a <i>atualização</i> constante de conhecimentos.” (Sujeito 50)</p> <p>“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de aprendizagem e de partilha de experiências e saberes com outros colegas; permite a <i>aquisição</i> de novas competências, a reciclagem de conteúdos e a atualização constante de saberes. A formação deve ser contínua; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.” (Sujeito 52)</p> <p>“Tem alguma importância na medida em que possibilita uma <i>atualização</i> de conhecimentos.” (Sujeito 54)</p> <p>“Tem muita importância porque sem formação não <i>atualizamos</i> os conhecimentos adquiridos por via de uma formação inicial; por outro lado, é uma forma de adquirirmos novos saberes e novas competências noutras áreas transversais e igualmente importantes para a prática pedagógica.” (Sujeito 55)</p> <p>“Considero que a formação tem alguma importância pelo seu caráter de <i>atualização/reciclagem</i> de saberes e conhecimentos.” (Sujeito 58)</p>	
	<p>Aprofundamento/Reforço</p>	<p>“A formação é uma oportunidade de reciclarmos conhecimentos, <i>aprofundá-los</i> e ganhar outras competências que até então não tínhamos.” (Sujeito 02)</p> <p>“Normalmente aprendo pouco, mas sempre é bom <i>reforçar</i> e lembrar os conhecimentos.” (Sujeito 06)</p>	<p>02</p>
	<p>Reciclagem</p>	<p>“A formação é uma oportunidade de <i>reciclarmos</i> conhecimentos, aprofundá-los e ganhar outras competências que até então não tínhamos.” (Sujeito 02)</p> <p>“É muito importante sobretudo quando precisamos de saber trabalhar, por exemplo, com uma nova tecnologia (ex.: quadros interativos). Por outro lado, a formação permite a atualização de conhecimentos e a <i>reciclagem</i> de outros que, à partida, poderão estar um pouco esquecidos. Na área da docência, a formação é extremamente importante para que o professor possa acompanhar a evolução tecnológica de modo a não estagnar. Como se costuma dizer, “estamos sempre a aprender”, e o professor não pode ficar indiferente ao facto de que a Escola está em constante mudança.” (Sujeito 39)</p> <p>“Quando os conteúdos da formação são pertinentes e atuais, a formação é com certeza uma mais-valia, pois permite uma atualização constante e, na maior parte das vezes, <i>reciclagem</i> de conhecimentos eventualmente um pouco esquecidos.” (Sujeito 41)</p>	<p>08</p>

		<p>“Evidentemente que a formação é muito importante pois é um meio de adquirir novos conhecimentos, atualizar e <i>reciclar</i> outros, para além de ser uma excelente oportunidade de troca e partilha de saberes com outros colegas.” (Sujeito 42)</p> <p>“A formação tem alguma importância na medida em que nos capacita com competências atuais, <i>recicla</i> conhecimentos e proporciona novas experiências formativas de carácter contínuo.” (Sujeito 49)</p> <p>“A formação tem alguma importância sobretudo se quisermos <i>reciclar</i> conhecimentos adquiridos por via da formação inicial.” (Sujeito 51)</p> <p>“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de aprendizagem e de partilha de experiências e saberes com outros colegas; permite a aquisição de novas competências, a <i>reciclagem</i> de conteúdos e a atualização constante de saberes. A formação deve ser contínua; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.” (Sujeito 52)</p> <p>“Considero que a formação tem alguma importância pelo seu carácter de atualização/<i>reciclagem</i> de saberes e conhecimentos.” (Sujeito 58)</p>	
	<p style="text-align: center;">Aquisição</p>	<p>“Permite-nos melhorar as nossas práticas assim como <i>adquirir</i> novos conhecimentos e metodologias.” (Sujeito 09)</p> <p>“<i>Aquisição</i> de novas competências para otimizar o meu desempenho e facilitar as aprendizagens dos alunos.” (Sujeito 10)</p> <p>“Reflexão e Intervenção a novos problemas e desafios em contexto escolar. <i>Aquisição</i> de conhecimentos, aptidões e competências em domínios transversais e, complementares à formação científica de base. Atualização de saberes e, desenvolvimento da "massa crítica". Participação cívica e de cidadania.” (Sujeito 23)</p> <p>“A formação é importante porque nos possibilita <i>adquirir</i> novos conhecimentos e estratégias para fazer face a novas situações e desafios pedagógicos.” (Sujeito 34)</p> <p>“A formação tem muita importância para <i>adquirirmos</i> novos conhecimentos e novas competências.” (Sujeito 38)</p> <p>“A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa atualização constante. As sociedades atuais, em constante evolução, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a mudança e de não estarmos à altura dos desafios que a Escola nos coloca, os alunos, todos eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias Famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de <i>adquirirmos</i> novos saberes, porque todos os dias aprendemos e um docente que tem disponibilidade para aprender continuamente será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do conhecimento.” (Sujeito 40)</p> <p>“Evidentemente que a formação é muito importante pois é um meio de <i>adquirir</i> novos conhecimentos, atualizar e reciclar outros, para além de ser uma excelente oportunidade de troca e partilha de saberes com outros colegas.” (Sujeito 42)</p> <p>“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de aprendizagem e de partilha de experiências e saberes com outros colegas; permite a <i>aquisição</i> de novas competências, a reciclagem de conteúdos e a atualização constante de saberes. A formação deve ser contínua; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.” (Sujeito 52)</p> <p>“Tem muita importância porque sem formação não atualizamos os conhecimentos adquiridos por via de uma formação inicial; por outro lado, é uma forma de <i>adquirirmos</i> novos saberes e novas competências noutras áreas transversais e igualmente importantes para a prática pedagógica.” (Sujeito 55)</p>	<p style="text-align: center;">09</p>

	<p style="text-align: center;">Saberes Aprendizagens Conhecimentos Aptidões Competências</p>	<p>“A formação é uma oportunidade de reciclarmos <i>conhecimentos</i>, aprofundá-los e ganhar outras competências que até então não tínhamos.” (Sujeito 02)</p> <p>“<i>Saber</i> mais é uma necessidade.” (Sujeito 04)</p> <p>“Normalmente aprendo pouco, mas sempre é bom reforçar e lembrar os <i>conhecimentos</i>.” (Sujeito 06)</p> <p>“Permite-nos melhorar as nossas práticas assim como adquirir novos <i>conhecimentos</i> e metodologias.” (Sujeito 09)</p> <p>“Aquisição de novas competências para otimizar o meu desempenho e facilitar as aprendizagens dos alunos.” (Sujeito 10)</p> <p>“ Reconhecimento da importância da atualização de <i>conhecimentos</i> quer específicos quer a um nível mais geral, nomeadamente ao nível das práticas letivas.” (Sujeito 11)</p> <p>“Valorizam-me como ser humano, ficando mais sensível a determinadas problemáticas (dislexias, surdez, ...), ou enriquecem-me em termos de <i>conhecimentos</i> científicos, o que contribui para melhorar o meu desempenho profissional.” (Sujeito 12)</p> <p>“A formação é essencial para a atualização de <i>conhecimentos</i> e para a melhoria das práticas pedagógicas.” (Sujeito 19)</p> <p>“A formação, se for boa, é importante na medida em que se adquirem novos conhecimentos e podem vir a melhorar a prática letiva.” (Sujeito 20)</p> <p>“É sempre possível aumentar o nosso conhecimento e dessa forma valorizarmo-nos, melhorando também o meu desempenho.” (Sujeito 22)</p> <p>“Reflexão e Intervenção a novos problemas e desafios em contexto escolar. Aquisição de <i>conhecimentos</i>, <i>aptidões</i> e <i>competências</i> em domínios transversais e, complementares à formação científica de base. Atualização de <i>saberes</i> e, desenvolvimento da "massa crítica". Participação cívica e de cidadania.” (Sujeito 23)</p> <p>“Para realizar novas <i>aprendizagens</i> e enriquecimento curricular a utilizar nas práticas diárias.” (Sujeito 29)</p> <p>“Considero que formação é muito importante porque é uma maneira de não estagnarmos em termos de <i>conhecimento</i>. Se quisermos ter um bom desempenho profissional, temos de estar constantemente a aprender novos conteúdos e que sejam transversais, isto é, não apenas os conteúdos da disciplina que lecionamos, mas outros igualmente importantes.” (Sujeito 33)</p> <p>“A formação é importante porque nos possibilita adquirir novos conhecimentos e estratégias para fazer face a novas situações e desafios pedagógicos.” (Sujeito 34)</p> <p>“A formação tem muita importância para adquirirmos novos <i>conhecimentos</i> e novas <i>competências</i>.” (Sujeito 38)</p> <p>“É muito importante sobretudo quando precisamos de saber trabalhar, por exemplo, com uma nova tecnologia (ex.: quadros interativos). Por outro lado, a formação permite a atualização de <i>conhecimentos</i> e a reciclagem de outros que, à partida, poderão estar um pouco esquecidos. Na área da docência, a formação é extremamente importante para que o professor possa acompanhar a evolução tecnológica de modo a não estagnar. Como se costuma dizer, "estamos sempre a aprender", e o professor não pode ficar indiferente ao facto de que a Escola está em constante mudança.” (Sujeito 39)</p> <p>“A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa atualização constante. As sociedades atuais, em constante evolução, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a mudança e de não estarmos à altura dos desafios que a Escola nos coloca, os alunos, todos</p>	<p style="text-align: center;">28</p>
--	---	---	---------------------------------------

		<p>eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias Famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de adquirirmos novos <i>saberes</i>, porque todos os dias <i>aprendemos</i> e um docente que tem disponibilidade para aprender <i>continuamente</i> será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do <i>conhecimento</i>.” (Sujeito 40)</p> <p>“Quando os conteúdos da formação são pertinentes e atuais, a formação é com certeza uma mais-valia, pois permite uma atualização constante e, na maior parte das vezes, reciclagem de conhecimentos eventualmente um pouco esquecidos.” (Sujeito 41)</p> <p>“Evidentemente que a formação é muito importante pois é um meio de adquirir novos <i>conhecimentos</i>, atualizar e reciclar outros, para além de ser uma excelente oportunidade de troca e partilha de <i>saberes</i> com outros colegas.” (Sujeito 42)</p> <p>“Constante atualização de <i>conhecimentos</i>.” (Sujeito 46)</p> <p>“A evolução na profissão está intimamente ligada à forma como procuramos novos <i>conhecimentos</i>, atualização dos conhecimentos que possuímos e formas de adaptação às novas realidades do ensino.” (Sujeito 47)</p> <p>“A formação tem alguma importância na medida em que nos capacita com <i>competências</i> atuais, recicla <i>conhecimentos</i> e proporciona novas experiências formativas de caráter contínuo.” (Sujeito 49)</p> <p>“Tem alguma importância, mas, muitas vezes, o custo das mesmas, o horário de realização e outros aspetos fazem com que não haja disponibilidade para frequentar as mesmas. No entanto, é evidente que uma formação contínua é muito relevante para a atualização constante de conhecimentos.” (Sujeito 50)</p> <p>“A formação tem alguma importância sobretudo se quisermos reciclar <i>conhecimentos</i> adquiridos por via da formação inicial.” (Sujeito 51)</p> <p>“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de <i>aprendizagem</i> e de partilha de experiências e <i>saberes</i> com outros colegas; permite a aquisição de novas <i>competências</i>, a reciclagem de conteúdos e a atualização constante de <i>saberes</i>. A formação deve ser contínua; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.” (Sujeito 52)</p> <p>“Tem alguma importância na medida em que possibilita uma atualização de <i>conhecimentos</i>.” (Sujeito 54)</p> <p>“Tem muita importância porque sem formação não atualizamos os <i>conhecimentos</i> adquiridos por via de uma formação inicial; por outro lado, é uma forma de adquirirmos novos <i>saberes</i> e novas <i>competências</i> noutras áreas transversais e igualmente importantes para a prática pedagógica.” (Sujeito 55)</p> <p>“Considero que a formação tem alguma importância pelo seu caráter de atualização/reciclagem de <i>saberes</i> e <i>conhecimentos</i>.” (Sujeito 58)</p>	
	<p>Desempenho profissional</p>	<p>“A formação contínua é fundamental para nos atualizarmos, para abrir novos horizontes e melhorar o <i>desempenho</i>, numa profissão muito abrangente e sujeita a mudanças constantes.” (Sujeito 03)</p> <p>“Aquisição de novas competências para otimizar o meu <i>desempenho</i> e facilitar as aprendizagens dos alunos.” (Sujeito 10)</p>	<p>07</p>

		<p>“Valorizam-me como ser humano, ficando mais sensível a determinadas problemáticas (dislexias, surdez, ...), ou enriquecem-me em termos de conhecimentos científicos, o que contribui para melhorar o meu <i>desempenho profissional</i>.” (Sujeito 12)</p> <p>“Visto as ações de formação não terem caráter obrigatório, por não existir progressão na carreira, o motivo que me leva a realizar algumas ações de formação é apenas para me valorizar e melhorar o meu <i>desempenho profissional</i>.” (Sujeito 13)</p> <p>“Considero muito importante acrescentar mais valias à minha formação pessoal e melhorar o meu <i>desempenho profissional</i>.” (Sujeito 14)</p> <p>“É sempre possível aumentar o nosso conhecimento e dessa forma valorizarmo-nos, melhorando também o meu <i>desempenho</i>.” (Sujeito 22)</p> <p>“Considero que formação é muito importante porque é uma maneira de não estagnarmos em termos de conhecimento. Se quisermos ter um bom <i>desempenho profissional</i>, temos de estar constantemente a aprender novos conteúdos e que sejam transversais, isto é, não apenas os conteúdos da disciplina que lecionamos, mas outros igualmente importantes.” (Sujeito 33)</p> <p>“Por uma questão de <i>valorização pessoal e profissional</i> e por ser uma forma, sempre atualizada, de melhorar o <i>desempenho</i> diário.” (Sujeito 62)</p>	
	<p>Valorização Desenvolvimento pessoal e profissional Progressão</p>	<p>“<i>Valorizam-me</i> como ser humano, ficando mais sensível a determinadas problemáticas (dislexias, surdez, ...), ou enriquecem-me em termos de conhecimentos científicos, o que contribui para melhorar o meu <i>desempenho profissional</i>.” (Sujeito 12)</p> <p>“Visto as ações de formação não terem caráter obrigatório, por não existir progressão na carreira, o motivo que me leva a realizar algumas ações de formação é apenas para me <i>valorizar</i> e melhorar o meu <i>desempenho profissional</i>.” (Sujeito 13)</p> <p>“Na medida que me <i>valoriza pessoal e profissionalmente</i>.” (Sujeito 17)</p> <p>“Muitas vezes, a oferta formativa (gratuita) tem temáticas pouco relevantes, servindo apenas para cumprir um dos requisitos necessários à “futura” <i>progressão</i> na carreira.” (Sujeito 21)</p> <p>“É sempre possível aumentar o nosso conhecimento e dessa forma valorizarmo-nos, melhorando também o meu <i>desempenho</i>.” (Sujeito 22)</p> <p>“As formações foram em geral úteis. Deveria ser possível a qualquer docente, independentemente do grupo a que está vinculado, o acesso a formação que entenda significativa. Seria interessante possibilitar aos docentes formação em tecnologia que parece ligada a um grupo letivo e não ao interesse de <i>desenvolvimento pedagógico</i> dos docentes.” (Sujeito 27)</p> <p>“A formação é importantíssima para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada profissional. Há, ainda, muitas lacunas em termos de formação.” (Sujeito 60)</p> <p>“Por uma questão de <i>valorização pessoal e profissional</i> e por ser uma forma, sempre atualizada, de melhorar o <i>desempenho</i> diário.” (Sujeito 62)</p>	08
	<p>Mudança Novas realidades/novas situações Novidades</p>	<p>“A formação contínua é fundamental para nos atualizarmos, para abrir novos horizontes e melhorar o <i>desempenho</i>, numa profissão muito abrangente e sujeita a mudanças constantes.” (Sujeito 03)</p>	15

	Evolução tecnológica	<p>“As ações de formação são muito importantes para a atualização dos profissionais. É uma forma de nos mantermos atualizados com as <i>novidades</i> que vão surgindo.” (Sujeito 05)</p> <p>“É fundamental para nos mantermos atualizados; para podermos acompanhar a <i>evolução tecnológica</i>; para sermos capazes de dar resposta às solicitações.” (Sujeito 31)</p> <p>“A Formação tem alguma importância no sentido em que nos pode dar ferramentas/estratégias para podermos face a <i>novas realidades</i> que surgem.” (Sujeito 32)</p> <p>“A formação é importante porque nos possibilita adquirir novos conhecimentos e estratégias para fazer face a <i>novas situações</i> e desafios pedagógicos.” (Sujeito 34)</p> <p>“Frequentar ações de formação em temas específicos é uma mais-valia para se compreender outras <i>realidades</i> que permitam fazer face a <i>novas situações</i> profissionais.” (Sujeito 35)</p> <p>“Na área das expressões a formação é fundamental para conhecer novas técnicas, novas linguagens expressivas, novos ritmos, etc., para trazer inovação e criatividade constantes para dentro da sala de aula.” (Sujeito 36)</p> <p>“A formação é extremamente importante principalmente para quem trabalha na área das tecnologias e informática em que todos os dias surgem novas atualizações informáticas, novos programas, novos softwares, entre outros, e, portanto, só com uma formação constante podemos manter-nos atualizados e acompanhar a <i>evolução tecnológica</i>.” (Sujeito 37)</p> <p>“É muito importante sobretudo quando precisamos de saber trabalhar, por exemplo, com uma nova tecnologia (ex.: quadros interativos). Por outro lado, a formação permite a atualização de conhecimentos e a reciclagem de outros que, à partida, poderão estar um pouco esquecidos. Na área da docência, a formação é extremamente importante para que o professor possa acompanhar a <i>evolução tecnológica</i> de modo a não estagnar. Como se costuma dizer, "estamos sempre a aprender", e o professor não pode ficar indiferente ao facto de que a Escola está em constante <i>mudança</i>.” (Sujeito 39)</p> <p>“A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa atualização constante. As sociedades atuais, em constante <i>evolução</i>, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a <i>mudança</i> e de não estarmos à altura dos desafios que a Escola nos coloca, os alunos, todos eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de adquirirmos novos saberes, porque todos os dias aprendemos e um docente que tem disponibilidade para aprender continuamente será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do conhecimento.” (Sujeito 40)</p> <p>“A evolução na profissão está intimamente ligada à forma como procuramos novos conhecimentos, atualização dos conhecimentos que possuímos e formas de adaptação às <i>novas realidades</i> do ensino.” (Sujeito 47)</p> <p>“A formação tem alguma importância, mas não é solução para tudo, ou seja, no dia-a-dia, enquanto profissionais da educação, deparamo-nos com <i>situações</i> complicadas que apelam a outras competências e sensibilidades que a formação não é capaz de dar. Trata-se de competências intrínsecas a um bom professor/profissional.” (Sujeito 48)</p> <p>“É muito importante principalmente na área das expressões em que temos sistematicamente novas abordagens, <i>novas situações</i> a experimentar, como por exemplo, novos desportos, novos ritmos (dança), entre outros. Para podermos acompanhar as <i>novidades</i>, é necessário fazer formação constantemente.” (Sujeito 53)</p> <p>“Julgo que quem trabalha em contextos de educação/formação reconhece inevitavelmente que a formação tem muita importância, sobretudo numa sociedade que <i>evolui</i> constantemente. Portanto, é importante estarmos preparados para sermos capazes de</p>	
--	-----------------------------	--	--

		acompanhar esse ritmo, para podermos dar respostas educativas à altura das exigências que o próprio sistema educativo e os alunos nos colocam.” (Sujeito 56) “É muito importante, mas para que lhe seja reconhecido o devido valor, deveria investir-se mais no desenvolvimento de programas e ações com temas atuais, pertinentes, com relevância para a prática pessoal e que habilitem o docente para as exigências de uma Escola cada vez mais em mudança.” (Sujeito 61)	
	Prática pedagógica	<p>“É essencial para mantermos uma atualização permanente no domínio científico-pedagógico e nas reflexões sobre as <i>práticas</i> profissionais.” (Sujeito 01)</p> <p>“São momentos de reflexão e de partilha de experiências com repercussões positivas na prática letiva.” (Sujeito 07)</p> <p>“Permite-nos melhorar as nossas práticas assim como adquirir novos conhecimentos e metodologias.” (Sujeito 09)</p> <p>Reconhecimento da importância da atualização de conhecimentos quer específicos quer a um nível mais geral, nomeadamente ao nível das práticas letivas.” (Sujeito 11)</p> <p>“A formação é essencial para a atualização de conhecimentos e para a melhoria das <i>práticas pedagógicas</i>.” (Sujeito 19)</p> <p>“A formação, se for boa, é importante na medida em que se adquirem novos conhecimentos e podem vir a melhorar a <i>prática letiva</i>.” (Sujeito 20)</p> <p>“Permite uma maior amplitude na ação docente perante novas metodologias e estratégias de ensino a aplicar na sala de aula.” (Sujeito 24)</p> <p>“Porque contribui para o desenvolvimento de processo de ensino.” (Sujeito 25)</p> <p>“Quando devidamente direcionada a formação contribui para uma melhor <i>prática pedagógica</i>.” (Sujeito 28)</p> <p>“Para realizar novas aprendizagens e enriquecimento curricular a utilizar nas práticas diárias.” (Sujeito 29)</p> <p>“Tem muita importância porque sem formação não atualizamos os conhecimentos adquiridos por via de uma formação inicial; por outro lado, é uma forma de adquirirmos novos saberes e novas competências noutras áreas transversais e igualmente importantes para a prática pedagógica.” (Sujeito 55)</p>	11
	Formação contínua, Ao longo da vida	<p>“A formação <i>ao longo da vida</i> é fundamental. Um professor que não frequenta ações de formação fica estagnado no tempo.” (Sujeito 18)</p> <p>“A formação é, sem dúvida alguma, necessária para a nossa atualização constante. As sociedades atuais, em constante evolução, colocam desafios aos docentes e é preciso sermos capazes de acompanhar essas evoluções, sob pena de estagnarmos, de não evoluirmos, de não acompanharmos a mudança e de não estarmos à altura dos desafios que a Escola nos coloca, os alunos, todos eles diferentes, nas suas individualidades e as próprias Famílias, a maior parte delas também muito exigente no que toca a educação dos seus filhos. Participar em ações de formação é uma mais-valia; é uma forma de adquirirmos novos saberes, porque <i>todos os dias aprendemos</i> e um docente que tem disponibilidade para <i>aprender continuamente</i> será um docente mais predisposto para transmitir aquilo que sabe, numa perspetiva de facilitador do conhecimento.” (Sujeito 40)</p> <p>“A formação tem alguma importância na medida em que nos capacita com competências atuais, recicla conhecimentos e proporciona novas experiências formativas de caráter contínuo.” (Sujeito 49)</p>	06

		<p>“Tem alguma importância, mas, muitas vezes, o custo das mesmas, o horário de realização e outros aspetos fazem com que não haja disponibilidade para frequentar as mesmas. No entanto, é evidente que uma <i>formação contínua</i> é muito relevante para a atualização constante de conhecimentos.” (Sujeito 50)</p> <p>“A formação é deveras muito importante pois possibilita espaços de aprendizagem e de partilha de experiências e saberes com outros colegas; permite a aquisição de novas competências, a reciclagem de conteúdos e a atualização constante de saberes. A <i>formação</i> deve ser <i>contínua</i>; um professor não pode ficar apenas pela formação de base, muitas vezes deficitária.” (Sujeito 52)</p> <p>“A formação é muito importante; no entanto, julgo que pelo facto de muita dela ser paga faz com que não se recorre à mesma de modo frequente. No caso da docência, a formação contínua deveria ser sempre gratuita. Por outro lado, continua a não haver formação com temáticas relevantes e que motivem os docentes.” (Sujeito 59)</p>	
--	--	---	--

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	A Nova Terminologia Linguística nos Programas de Língua Portuguesa dos Ensinos Básico e Secundário				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Área da docência	CARGA HORÁRIA	20 horas		
DESTINATÁRIOS	Professores dos Ensinos Básico e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Situar o Dicionário Terminológico – 2008 (DT) no quadro dos instrumentos de regulação linguística e de referência para o ensino e aprendizagem do português.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar e analisar o que muda com o DT, relativamente à tradição gramatical.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>O DT no quadro da linguística atual e da didática do Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento legal; - Fundamentação linguística e didática; - Tipologia das alterações; <p>A tradição gramatical e o Dicionário Terminológico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Morfologia; - Classes de palavras; - Sintaxe; - Fonética e fonologia, - Semântica; - Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Tecnologias interativas de aprendizagem baseada em jogos - "Kahoot"				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Prática pedagógica e didática na docência	CARGA HORÁRIA	06 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Tomar contato com ferramentas interativas para Smartphones e Tablets; Compreender a importância da utilização destas ferramentas no desenvolvimento do trabalho colaborativo.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar aplicativos educativos para Smartphones e Tablets; Utilizar os recursos disponíveis na plataforma Kahoot; Criar exercícios interativos na plataforma Kahoot.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>- Aplicações "freeware" diversificadas para tecnologia móvel;</p> <p>- Utilização pedagógica de <i>tablets</i> e plataformas on-line.</p> <p>- Kahoot – plataforma de criação de exercícios interativos e exercícios de avaliação formativa com feedback imediato:</p> <ul style="list-style-type: none"> * efetuar o registo (login de acesso); * criar um jogo novo ("kahoots"); * jogar uma sessão do kahoot; * criar diferentes atividades (quiz, fórum de discussão, questionário (survey)); * visualizar o feedback do jogo; * efetuar o download do relatório das respostas dadas pelos alunos. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Smartphones, Tablets, apps e exemplos de software educativo, Computador, Ligação à Internet				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Computador portátil, Smartphone ou Tablet				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	A relação Escola-Família e a promoção do sucesso educativo.				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Formação educacional geral e das organizações educativas	CARGA HORÁRIA	20 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Refletir sobre a importância da relação escola/família.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Analisar a legislação existente em Portugal; Relacionar as práticas de envolvimento parental e o sucesso educativo dos alunos; Identificar estratégias de intervenção para maximizar a relação da Família com a Escola.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - A relação Escola-Família e a sua importância; - As divergências nas relações Escola-Família; - A Legislação Portuguesa e a relação Escola-Família; - As práticas de envolvimento parental e o sucesso educativo; - Vantagens da colaboração Família/Escola; - Barreiras à colaboração entre a Escola e a Família; - Pais que não colaboram – razões; - Estratégias a utilizar pelos professores; - As reuniões de Pais; - As comunicações com os Pais; - As visitas domiciliárias; - Receber os Pais; - Filhos com problemas na escola; - Apoio educativo em casa; - Os Pais e as atividades da Escola; - A diversidade cultural. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	A Supervisão Pedagógica entre pares como promoção de melhores práticas pedagógicas.				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Liderança, coordenação e supervisão pedagógica	CARGA HORÁRIA	06 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Compreender a importância da supervisão pedagógica entre pares para a melhoria das práticas pedagógicas.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Definir o conceito de supervisão pedagógica; Identificar legislação nacional no âmbito da supervisão pedagógica; Aplicar a observação entre pares enquanto estratégia de supervisão.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de supervisão; - A supervisão pedagógica: evolução do significado; - A supervisão no quadro da legislação nacional; - A Supervisão e a prática reflexiva; - A Supervisão entre pares; - A observação como estratégia de supervisão; - A função do supervisor pedagógico. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Gestão Escolar, Liderança e Culturas Organizacionais e Profissionais				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Administração educacional	CARGA HORÁRIA	20 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Compreender a escola como organização complexa.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Desenvolver competências de natureza científica, profissional e de investigação;</p> <p>Analisar material empírico de natureza educacional;</p> <p>Caracterizar a gestão das escolas, a articulação com o poder local e os desafios para a autonomia;</p> <p>Conhecer a dinâmica do projeto educativo que coloca os alunos no centro do processo de aprendizagem;</p> <p>Desenvolver competências na prossecução dos resultados escolares dos alunos, publicitação e interpretação de indicadores de avaliação;</p> <p>Ser capaz de elaborar os instrumentos de gestão da escola;</p> <p>Aprender a mobilizar competências para desempenhar cargos de liderança intermédia na escola;</p> <p>Desenvolver competências para implementar práticas educativas inovadoras.</p>				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>Gestão, autonomia e participação na administração de escolas e agrupamentos.</p> <p>A escola e o local: lógicas de poder, participação e mediação.</p> <p>A escola como organização aprendente.</p> <p>Cultura organizacional da escola, pensamento estratégico e avaliação externa.</p> <p>O projeto de aprendizagem proposto ao aluno.</p> <p>A cultura de resultados. A avaliação como processo de melhoria.</p> <p>Missão, valores e definição de objetivos estratégicos.</p> <p>Instrumentos de gestão pedagógica: Regulamento Interno; Projeto Educativo de Escola; Plano Anual de Atividades.</p> <p>A construção e avaliação de projetos e planos.</p> <p>As equipas educativas – organização e aprendizagem docente.</p> <p>Dinâmicas de liderança e papel dos gestores intermédios.</p> <p>O papel da supervisão no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das aprendizagens dos alunos.</p>				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	A educação sexual no contexto da escola.				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Formação ética e deontológica	CARGA HORÁRIA	20 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a necessidade da educação sexual em contexto escolar.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Debater e clarificar conceitos e dimensões da sexualidade; Debater estratégias para a inclusão da educação sexual na escola; Conceber programas de educação sexual no contexto da escola; Implementar e avaliar projetos de educação sexual no contexto da escola.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Conceito e dimensões da sexualidade; A expressão da sexualidade; Relacionamentos e afetos; Mudanças que ocorrem durante a puberdade; Órgãos sexuais masculinos e órgãos sexuais femininos; Relação sexual; Reprodução; Desenvolvimento embrionário, parto e prevenção durante a gravidez; Masturbação; Contraceção; Orientações sexuais; Dinâmicas de grupo.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Fichas de Trabalho				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Apresentações PREZI				
ÁREA DE FORMAÇÃO	TIC aplicada a didáticas específicas ou à gestão escolar	CARGA HORÁRIA	06 horas		
DESTINATÁRIOS	Educadores de Infância, professores dos Ensino Básicos e Secundário				
OBJETIVOS GERAIS	Criar apresentações on-line interativas. Tomar contato com a ferramenta de criação de apresentações PREZI.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar as funcionalidades da ferramenta PREZI; Criar uma apresentação on-line com recurso às várias funcionalidades; Partilhar a apresentação on-line.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - Registo on-line; - Login; - Templates; - Frames; - Recursos para formatação; - Inserção de diagramas, símbolos, imagens, música, arquivos, gráficos e vídeos; - Convidar utilizadores para assistirem à apresentação on-line; - Publicar a apresentação no FaceBook; - Efetuar o download da apresentação em formato PDF. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet				
METODOLOGIA(S)	A definir pelo formador.				
AValiação	A definir pelo formador.				
REQUISITOS	Computador portátil.				

**PROPOSTA DE PLANO DE FORMAÇÃO – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
2016-2017**

DESIGNAÇÃO DO CURSO/AÇÃO	DESTINATÁRIOS	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	FORMA DE ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA	REGIME	INÍCIO	FIM	LOCAL
Cuidados na Saúde Materna	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Modelos Familiares e Formas de Parentalidade	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Comportamentos disfuncionais na criança - formas de atuação	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	50 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Cuidados primários de saúde e segurança da criança	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	50 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Abordagem geral de noções básicas de primeiros socorros	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Planeamento e desenvolvimento de atividades de tempos livre	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	50 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Evolução e perspetivas da dinâmica familiar	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Culturas juvenis - os jovens na atualidade	Pais/Enc. Educ.	Formação Modular	Formação Presencial	25 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
<i>Bullying</i> – Compreendendo o fenómeno	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Métodos e Técnicas de Estudo	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	06 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG
Condição Social da Infância e culturas infantis	Pais/Enc. Educ.	Workshop	Formação Presencial	09 horas	Pós-Laboral	A definir	A definir	BSAG

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Cuidados na Saúde Materna			
ÁREA DE FORMAÇÃO	Saúde Materna	CARGA HORÁRIA	25 horas	
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação			
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a importância da Saúde Materna.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Identificar aspetos relativos à hereditariedade, reprodução e desenvolvimento embrionário.</p> <p>Reconhecer eventuais repercussões de alterações da hereditariedade, reprodução e desenvolvimento embrionário na vida da família.</p> <p>Identificar especificidades dos cuidados de saúde prestados à mulher grávida e à puérpera.</p> <p>Identificar aspetos gerais relativos à fisiologia normal do trabalho parto bem como nomear diferentes tipos de parto.</p>			
FORMADOR(A)	A definir			
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM A definir
CONTEÚDOS	<p>Noções sobre hereditariedade, reprodução e desenvolvimento embrionário</p> <p>A Importância da vigilância da saúde materna</p> <p>A Fisiologia normal do parto</p> <p>Noções gerais sobre tipos de parto</p> <p>Ambiente e emoções durante o parto</p> <p>Os cuidados à puérpera</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilização ○ Alimentação ○ A amamentação ○ Higiene <p>Lóquios (características normais e sinais de alerta)</p> <p>Noções sobre algumas das complicações maternas no pós-parto</p>			
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.			
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas			
AVALIAÇÃO	A definir.			
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.			

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Modelos Familiares e Formas de Parentalidade				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação/Formação Parental	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a importância da Educação/Formação Parental.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar os modelos familiares e as diferentes formas de parentalidade. Colaborar com a família na defesa do superior interesse da criança. Conciliar a vida familiar com a atividade de ama.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Evolução e perspetivas da dinâmica familiar; Diversidade de modelos familiares; Formas de parentalidade: biológica, adoção, apadrinhamento civil, acolhimento familiar e tutela; Colaboração com a família; Estilos educativos parentais; Adaptação a diferentes contextos familiares; Estratégias de gestão e prevenção de conflitos; Conciliação da vida familiar e vida profissional.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AValiação	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Comportamentos agressivos e de oposição na criança – como atuar				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Desenvolvimento Infantil	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para o tema dos comportamentos disfuncionais na criança.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar as várias formas de atuação perante comportamentos disfuncionais na criança em idade escolar e pré-escolar.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Depressão infantil; Stress e resiliência; Formas de disciplina; Formas de atuação / atitudes de apoio emocional para com as crianças; Criança superdotada; Criança hiperativa; Criança isolada; Sono e os seus problemas; Educação esfínteriana e seus problemas; Papel do educador /acompanhante de crianças; Papel da família; Papel dos serviços de psicologia e orientação.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AValiação	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Cuidados primários de saúde e segurança da criança				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Saúde e Segurança Infantil	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para o tema da Saúde e Segurança Infantil.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Enunciar os principais problemas de saúde da criança e os procedimentos necessários para a prevenção de doenças.</p> <p>Identificar e desenvolver técnicas de primeiros socorros.</p> <p>Enunciar os procedimentos e atuações relacionados com a alimentação da criança.</p> <p>Reconhecer e proceder à higiene da criança e do espaço.</p>				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>Imunizações;</p> <p>Plano Nacional de Vacinação;</p> <p>Doenças transmissíveis;</p> <p>Alterações gastrointestinais;</p> <p>Alterações respiratórias;</p> <p>Febre;</p> <p>Parasitoses;</p> <p>Prevenção e cuidados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nas alterações gastrointestinais; nas alterações respiratórias; ○ Na febre; nas parasitoses. <p>Prevenção de acidentes;</p> <p>Primeiros socorros;</p> <p>Cuidados em situações especiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Criança com deficiência – como atuar; Criança hospitalizada. <p>Alimentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Distribuição da alimentação; Domínio das regras de conduta. <p>Higiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuidados de higiene individual; ○ Cuidados de higiene pessoal; ○ Limpeza, arranjo e conforto dos espaços utilizados; ○ Limpeza dos materiais utilizados. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AVALIAÇÃO	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Abordagem geral de noções básicas de primeiros socorros				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Primeiros Socorros	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a importância dos Primeiros Socorros.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Explicar o conceito de Suporte Básico de Vida (SBV) de acordo com o algoritmo vigente.</p> <p>Explicar o conceito de avaliação inicial, via aérea, respiração e circulação.</p> <p>Aplicar a sequência de procedimentos que permitam executar o SBV de acordo com o algoritmo vigente.</p> <p>Identificar os problemas associados à execução de manobras de SBV.</p>				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>O Sistema Integrado de Emergência Médica – SIEM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Componentes, intervenientes e forma de funcionamento, Número europeu de socorro 112. <p>Cadeia de Sobrevivência:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceito e importância, Elos e princípios subjacentes. <p>Riscos para o Reanimador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Riscos para o reanimador e para a vítima; Condições de segurança e medidas de proteção universais. <p>Manobras de Suporte Básico de Vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceito de acordo com o algoritmo vigente, Procedimentos e sequência, Insuflações e compressões torácicas, Problemas associados. <p>Posição Lateral de Segurança:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Como e quando a sua utilização. <p>Obstrução da via aérea:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Situações de obstrução parcial e total; ○ Tipos e causas de obstrução. <p>Exame à vítima:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Estado de consciência e permeabilidade da via aérea; ○ Características da respiração, pulso e pele. <p>As Emergências médicas mais frequentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Principais sinais e sintomas; ○ Principais cuidados a prestar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Problemas cardíacos, Problemas respiratórios; ▪ - Acidente vascular cerebral, Diabetes, Crises convulsivas, Situações de intoxicação ○ Limites de intervenção na perspetiva de cidadão e de auxiliar de saúde. <p>Principais tipos de traumatismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Traumatismos de tecidos moles (feridas e hemorragias), Queimaduras, Traumatismos dos membros; ○ Limites de intervenção na perspetiva de cidadão e de auxiliar de saúde. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AVALIAÇÃO	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Técnicas de Animação				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Desenvolvimento Infantil	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a importância das técnicas de animação no desenvolvimento da criança.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar as principais técnicas e metodologias de animação.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	<p>Tipos de animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Animação individual; ▪ - Animação em grupo (definição; estratégias e atividades). <p>Formas de animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Animação artística; ▪ - Animação lúdica; ▪ - Programação; ▪ - Equipamentos, espaços e materiais. <p>Animação através do brinquedo;</p> <p>Objetivos e meios para promover o desenvolvimento da criança;</p> <p>Metodologias e técnicas de animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos das técnicas de animação; ○ Expressão do movimento; ○ Expressão dramática; ○ Expressão plástica; ○ Expressão musical. <p>Tipos de animação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Animação individual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Definição; Estratégias; Atividades. ○ Animação de grupos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Definição; Estratégias; Atividades. <p>Planificação de atividades;</p> <p>Elaboração e planificação de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ - Definição de objetivos; ▪ - Desenvolvimento de conteúdos; ▪ - Definição de estratégias; ▪ - Potencial de recursos humanos e materiais; ▪ - Flexibilidade da planificação. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AVALIAÇÃO	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Culturas juvenis – os jovens na atualidade				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação/Formação Parental	CARGA HORÁRIA	25 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a existência de diferentes culturas juvenis.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Caracterizar a população jovem portuguesa na atualidade, em particular no território nacional. Reconhecer as identidades e realidades dos jovens portugueses a partir de diferentes perspetivas. Caraterizar as formas de participação cívica e de cidadania da população jovem português.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Os jovens portugueses na atualidade: <ul style="list-style-type: none"> ○ Dados demográficos; ○ Os jovens, a família e a comunidade; ○ Saúde, namoro e sexualidade; ○ Condutas de risco; ○ Os jovens e a justiça. Condição face à educação, formação profissional e emprego: <ul style="list-style-type: none"> ○ Educação; ○ Emprego e empreendedorismo; ○ Formação profissional. Noções sobre as identidades juvenis: <ul style="list-style-type: none"> ○ Lazer, sociabilidade dos jovens, grupos juvenis; ○ O corpo: tatuagens, piercings e outras marcas de identidade; ○ A apropriação dos espaços e dos territórios; ○ Novas tecnologias da informação e comunicação e os jovens. Participação cívica e cidadania: <ul style="list-style-type: none"> ○ Os jovens e a política; ○ Novas formas de participação. 				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AValiação	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Bullying – Compreendendo o fenómeno.				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação/Formação Parental	CARGA HORÁRIA	06 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a temática do Bullying no seio das crianças e jovens.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar comportamentos agressivos entre pares. Aplicar estratégias de intervenção junto das crianças e jovens vítimas de Bullying.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Conceito de Bullying; As vítimas: características do <i>Bullies</i> ; Formas de Bullying; Tipos de Bullying: Verbal e Físico; Consequências do Bullying; Estratégias de intervenção.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AValiação	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Métodos e Técnicas de Estudo				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação/Formação Parental	CARGA HORÁRIA	06 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Sensibilizar para a importância dos métodos e técnicas de estudo na promoção do sucesso escolar.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar Métodos e Técnicas de estudo que promovam a aquisição de competências de estudo na criança.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Planificação do estudo por dias; Definição de tarefas; Organização do horário e do espaço físico; Instrumentos de recolha de informação; Técnicas de memorização de informação; Instrumentos de exposição de informação; Adaptação das estratégias a cada disciplina/tarefa escolar; Adaptação das estratégias ao perfil cognitivo; Técnicas comportamentais de persistência e de resistência à frustração.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AVALIAÇÃO	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO

CURSO/AÇÃO DE FORMAÇÃO	Condição Social da Infância e culturas infantis				
ÁREA DE FORMAÇÃO	Educação/Formação Parental	CARGA HORÁRIA	09 horas		
DESTINATÁRIOS	Pais/Encarregados de Educação				
OBJETIVOS GERAIS	Refletir acerca da problemática da condição social da infância; Refletir acerca da problemática de diferentes culturas infantis.				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar diferentes condições sociais. Reconhecer a existência de diferentes culturais infantis.				
FORMADOR(A)	A definir				
LOCAL	Centro BSAG	HORÁRIO	A definir	INÍCIO FIM	A definir
CONTEÚDOS	Os conceitos de cultura e de culturas infantis; Diferentes culturas infantis: familiares, escolares...; A articulação entre as culturas escolares, familiares e da infância; As crianças enquanto agentes produtores de cultura; O que caracteriza as culturas infantis; A autonomia na construção das culturas infantis; A problemática da condição social: desigualdades sociais e desigualdades escolares.				
RECURSOS DIDÁTICOS	Computador, Ligação à Internet, PowerPoint, Manual da ação.				
METODOLOGIA(S)	Expositivas/Ativas/Demonstrativas				
AVALIAÇÃO	A definir.				
REQUISITOS	Sem requisitos prévios.				



FICHA TÉCNICA DO WORKSHOP

1. DESIGNAÇÃO DO WORKSHOP

“Suporte Básico de Vida para Professores”.

2. ÁREA.

Saúde

3. DATA

05 de março de 2016 (sábado).

4. HORÁRIO

09:00 às 13:00.

5. PREÇO

Gratuito.

6. ENQUADRAMENTO

Salvar uma vida envolve uma sequência de procedimentos que devem ser utilizados de forma sistematizada. Estes procedimentos definidos nas recomendações sobre reanimação, quando devidamente aplicados, aumentam de forma significativa a probabilidade de sobrevivência em caso de paragem cardiorrespiratória.

7. DESTINATÁRIOS

Público em geral.

8. PRÉ-REQUISITOS

Não existentes.

9. OBJETIVOS

No final do workshop os formandos deverão ser capazes de:

- Efetuar a avaliação da vítima;
- Fazer o pedido de ajuda diferenciado;
- Realizar manobras de SBV.

10. CONTEÚDOS

- Riscos para o reanimador;
- Cadeia de sobrevivência;
- Algoritmo de SBV Adulto (segundo as recomendações ERC/CPR 2015);
- Manobras de desobstrução da via aérea e posição lateral de segurança.

11. FORMADOR

Enfermeiro João Lopes.



Formação
BE SMART AND GROW

Meios de divulgação: *flyer* disponível no Facebook e no Blogue do Centro Be Smart and Grow.

Workshop de
Suporte Básico de Vida Para Professores

Gratuito

Data: Sábado de manhã (a definir)
Horário: das 9h às 13h



Limite máximo de 12 formandos
INSCRIÇÕES:
Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo
258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Formação
BE SMART AND GROW



FICHA TÉCNICA DO WORKSHOP

1. DESIGNAÇÃO DO WORKSHOP

“Transição da Norma NP EN ISO 9001:2008 para a Norma NP EN ISO 9001:2015 – O que mudou?”.

2. ÁREA

Gestão da Qualidade.

3. DATA

05 de março de 2016 (sábado).

4. HORÁRIO

09:00 às 13:00.

5. PREÇO

O Workshop tem o custo de 20,00€ por pessoa.

6. ENQUADRAMENTO

Com a revisão da Norma de Gestão da Qualidade ISO 9001:2008 foi publicada a norma ISO 9001:2015 em setembro de 2015 que contém alterações significativas a implementar no Sistema de Gestão da Qualidade.

7. DESTINATÁRIOS

Gestores da Qualidade, Auditores de Sistemas de Gestão da Qualidade, Consultores de Sistemas de Gestão da Qualidade, Quadros Técnicos e outros profissionais que pretendam aprofundar os seus conhecimentos na área.

8. PRÉ-REQUISITOS

A frequência na ação de formação exige conhecimentos prévios acerca da norma ISO 9001 (versão de 2008).

9. OBJETIVOS

No final do workshop os formandos deverão ser capazes de:

- Identificar as principais diferenças entre a “NP EN ISO 9001:2008” e a “ISO 9001:2015”;
- Interpretar a nova abordagem da Norma “ISO 9001:2015”.

10. CONTEÚDOS

- Os principais requisitos normativos;
- Os novos conceitos e princípios e a Estrutura de alto nível e texto comum;
- Análise das principais diferenças face à NP EN ISO 9001: 2008;
- Análise do contexto da organização e a determinação dos requisitos das partes interessadas;
- O pensamento baseado em risco;
- A gestão do conhecimento organizacional.

11. FORMADOR

Engenheiro Alberto Carvalho.



Formação
BE SMART AND GROW

Meio de divulgação: *flyer* disponível no Facebook e no Blogue do Centro Be Smart and Grow.

 Formação
BE SMART AND GROW

Workshop GESTÃO DA QUALIDADE

Transição da Norma NP EN ISO 9001:2008
para a Norma NP EN ISO 9001:2015

O QUE MUDOU?

Mínimo de 6 formandos e máximo de 10 formandos
INSCRIÇÕES:
Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com

5
MAR'16
9h às 13h

20€

Meios de divulgação dos cursos/ações de formação



FORMAÇÃO

BE **SMART** AND **GROW**

Conceção: Elisa Carvalho



Formação
BE SMART AND GROW

Workshop GESTÃO DA QUALIDADE

Transição da Norma NP EN ISO 9001:2008
para a Norma NP EN ISO 9001:2015

O QUE MUDOU?

20€

5

MAR'16
9h às 13h

Mínimo de 6 formandos e máximo de 10 formandos

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Curso de

Técnico de Ação Educativa

(200h)

Horário: laboral (3h manhã) ou
pós laboral (sextas à noite + sábados
de manhã)

Data: a definir

350€

Mínimo de 12 formandos e máximo de 15 formandos

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Curso de Primeiros Socorros (25h)



Data: de 01 a 23 de abril.

Horário: Sextas - das 20h às 23h | Sábados - das 9h às 13h

Custo: 100€

Mínimo de 10 formandos e máximo de 15 formandos

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com





Formação
BE SMART AND GROW

Curso de Agente em Geriatria (200h)

Data: a designar

Horário: horário
laboral (3h manhã) ou
horário pós laboral (sextas à
noite + sábados de manhã)

350€

Mínimo de 12 formandos e máximo de 15 formandos

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Cursos de Línguas para Profissionais da Saúde

Preço
sob
consulta

Inglês Técnico para Enfermeiros (20h)

Francês Técnico para Enfermeiros (20h)

Espanhol Técnico para Enfermeiros (20h)

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo |
258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Formação
BE SMART AND GROW



Curso de Inglês Técnico para Hospedeiro(a)s de Bordo (20h)

Preço
sob
consulta

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo |
258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Formação
BE SMART AND GROW





Curso: **SUORTE BÁSICO DE VIDA**

Público-alvo: Funcionários de IPSS's

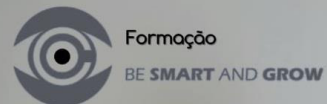
Duração: 04 horas



Formação
BE SMART AND GROW

MAIS INFORMAÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo |
258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Formação
BE SMART AND GROW

CCP

Certificado de Competências Pedagógicas (90h)

Data: início a 29 de
março e término previsto
a 23 de abril

Horário: laboral

180€

Mínimo de 12 formandos e máximo de 15 formandos

INSCRIÇÕES:

Rua Cidade de Riom, n.ºs 466 e 480 | 4900-380 Viana do Castelo | 258 820 307 | 925 137 920 | formacaobesmart@gmail.com



Apêndice 12 - Dicas de estudo para alunos, pais e professores

(mais exemplos podem ser vistos em <http://be-smart-and-grow.blogspot.com>)



LÍNGUA PORTUGUESA

DICAS DE ESTUDO

Centro de Estudo
BE SMART AND GROW

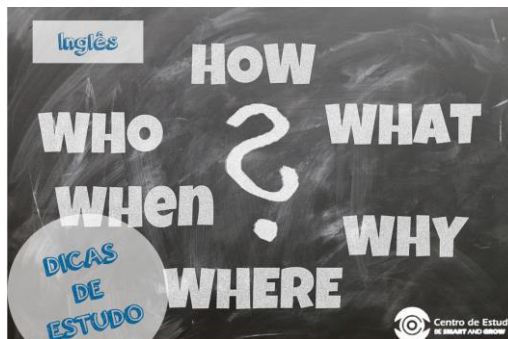
CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA QUANTO AO SOM FINAL:
Sílaba aberta (termina em vogal ou semivogal)
Ex.: gra-má-ti-ca (todas as sílabas são abertas pois terminam em vogais)

Sílaba fechada (termina em consoante)
Ex.: trans-for-mar (todas as sílabas são fechadas pois acabam em consoantes)

Numa palavra há uma sílaba que se pronuncia com mais força de voz. É a **SÍLABA TÔNICA**. As restantes são **SÍLABAS ÁTONAS**.

CLASSIFICAÇÃO DA SÍLABA QUANTO À ACENTUAÇÃO:
Sílaba tónica (ou acentuada): é proferida com mais intensidade do que as outras; possui o acento tónico. Exs.: a-pren-de | a-pren-der

Sílaba átona: não tem acentuação tónica. Exs.: pú-bli-co | pu-bli-co



Inglês

HOW
WHO
WHEN
WHERE
WHAT
WHY

DICAS DE ESTUDO

Centro de Estudo
BE SMART AND GROW

QUESTION WORDS

WHO – Who is your best friend? (= person)


WHEN – When do you go to school? (= time)

WHERE – Where do you live? (= place)

WHAT – What is that? (= object/action)

WHY – Why are you sad? (= reason / because...)

HOW – How are you? | How old are you? (= characteristics, feelings)



MATEMÁTICA

DICAS DE ESTUDO

Centro de Estudo
BE SMART AND GROW

Adição ou soma: é uma operação aritmética simbolizada pelo sinal **+** (mais).

Subtração: é uma operação aritmética simbolizada pelo sinal **-** (menos).

Multiplicação: é uma operação aritmética simbolizada pelo sinal **X** (vezes).

Divisão: é uma operação aritmética simbolizada pelo sinal **:** (a dividir por).