



Centros de estudo e formação de professores e de outros agentes educativos

Study centers and teachers training and other education agents

Elisa Carvalho*, Emília Vilarinho**

*Centro de Estudo Be Smart and Grow, **Instituto de Educação. Universidade do Minho

Resumo

A presente comunicação visa refletir o fenómeno dos centros de estudo enquanto espaços de educação não-formal e a razão da sua procura pelos pais e encarregados de educação. Procura também identificar as necessidades de formação de professores e de pais e encarregados de educação no que respeita ao acompanhamento dos seus educandos. A partir de um estudo realizado junto destes dois públicos-alvo, procurou-se efetuar o levantamento das necessidades de formação para se apresentar, depois, um plano de formação para os mesmos.

Palavras-chave: educação não-formal, necessidades de formação, formação, plano de formação, centros de estudo.

Abstract

This paper aims to reflect about the study centers phenomenon as non-formal spaces of education and why they are sought by parents and guardians. It also seeks to identify the training needs of teachers and parents and guardians with regard to the monitoring of their educands. Based on a study carried out with these two target audiences, it was made a training needs assessment in order to present a training plan for them.

Keywords: non-formal education, training needs, training, training plan, study centers.

Contextualização teórica

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, o que pressupõe aprendizagens constantes ao longo do percurso de vida e 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 comunidade académica. 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 na educação a nível mundial, nomeadamente ao desânimo em relação à educação escolar (Palhares,

2014), havendo a opinião, portanto, de que a educação estava a falhar.

La Belle (1982, pp. 161-162) apresenta a definição das categorias proposta por Coombs e Ahmed (1974, p. 8) na qual se pode ler 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 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”.

La Belle argumenta que estas categorias “devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem” em vez de serem analisadas de forma diferenciada (Ibidem: p. 162). O autor propõe aquilo que designa por “matriz tri-dimensional”, tal como podemos observar na figura a seguir:

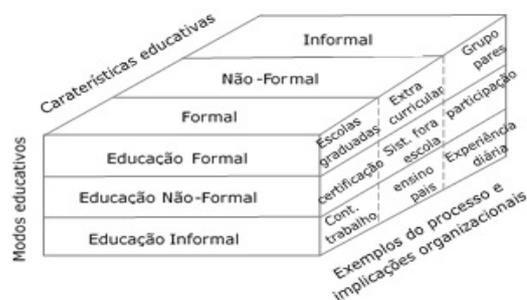


Figura 1. Os Modos e as Características da Educação
(Fonte: La Belle, 1982, p. 162)

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” (Ibidem, pp. 163-164). Quando os modos educativos se “encontram” com as características educativas, estamos perante uma forma particular de atividade educativa.

Por sua vez, Palhares (2014, p. 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”. 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” (Ibidem, p. 57). 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 caráter 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” (Ibidem, pp. 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 caráter formal e informal.

O centro de estudo 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. Mas de que falamos então quando nos referimos a este fenómeno educativo? Neto-Mendes e Martins (2014, p. 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”.

As explicações, enquanto prática educativa não-formal, devem ser observadas à luz dos diferentes intervenientes e das variáveis que participam no processo. Normalmente, os alunos que beneficiam desta prática educativa, enfrentam dificuldades em determinadas matérias escolares e não conseguem obter bons resultados no ensino formal. 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, p. 121) referem-se às explicações como um “sistema educativo na sombra” (do termo inglês “shadow education system” de Mark Bray, 1999), sendo “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).

Perante o crescimento exponencial dos centros de estudo, há autores que admitem estarmos perante a “emergência de um terceiro grande setor educativo” (Dang e Rogers, 2008, p. 161, cit. por Neto-Mendes e Martins, 2014, p. 123).

Formação de professores e formação parental

Em Portugal, a questão da formação (contínua) de professores tem vindo a ser, frequentemente, tema de debate dos diferentes governos. A rápida evolução tecnológica e as mudanças sociais ocorridas na escola fizeram com que os professores tivessem necessariamente de se atualizar em termos de 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. A formação contínua afigurou-se como uma via de acesso a novos saberes e competências profissionais, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida. Os diferentes momentos de formação devem constituir-se como espaços de encontro de um conjunto de profissionais que procuram aprender continuamente e, principalmente, que sentem essa necessidade de aprendizagem. Concordamos, portanto, com a afirmação de Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 100): “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.

Em relação à família, parece não haver muitas dúvidas quanto ao facto de que quando os pais participam na vida escolar do seu educando, este parece sentir-se mais seguro, mais acompanhado e, por conseguinte, obterá, em princípio, melhores resultados escolares. A participação dos pais na escola implica, por parte destes, uma maior consciencialização da vida escolar dos seus educandos. Simões (2013, p. 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”. 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.

Necessidades de formação

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). Meignant (2003, p. 109) critica o termo “levantamento de necessidades” frequentemente utilizado nas organizações porque, segundo ele, “exprime muitas vezes a ideia afinal ingénua 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. Para Watkins *et al.* (2012, pp. 20-21), 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”. Na nossa perspetiva, a deteção de necessidades de formação é um processo que prevê a análise das necessidades de formação enquanto ‘carências’ (encaradas como algo negativo) e enquanto ‘aptidões’ (encaradas como algo positivo). 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, p. 16).

Método

Este trabalho de investigação teve como objetivo efetuar o diagnóstico de necessidades de formação junto

do público-alvo definido para o estudo e, posteriormente, apresentar uma proposta de plano de formação.

Para tal, optamos por uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo sido a estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso. Recorremos ao inquérito por questionário enquanto técnica de investigação, tendo sido aplicados dois questionários diferentes.

Participantes

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. No caso dos encarregados de educação, a amostra considerada foi de N = 60 sujeitos (12 inquiridos do sexo masculino e 48 inquiridos do sexo feminino). No caso dos professores, a amostra considerada foi de N = 62 sujeitos (21 inquiridos do sexo masculino e 41 inquiridos do sexo feminino).

Instrumentos

Foram elaborados dois inquéritos por questionários: um inquérito por questionário entregue suporte papel aos pais e um inquérito por questionário concebido em suporte digital e disponibilizado aos professores via e-mail, com o respetivo link de acesso ao mesmo. Ambos os questionários foram disponibilizados 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. No que diz respeito ao inquérito por questionário destinado aos docentes, foi necessário solicitar um pedido de autorização para a aplicação do inquérito em meio escolar 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).

Procedimento

Os dados obtidos de caráter quantitativo foram alvo de tratamento estatístico no *software* SPSS. Relativamente à questão aberta colocada aos professores: “Qual o grau de importância que atribui à formação? Justifique.”, as respostas obtidas foram analisadas com recurso à técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2009). Esta técnica permitiu identificar, em grelhas de análise, as ideias-chave a partir das quais se extraíram várias subcategorias e se procedeu ao registo da frequência de respostas dessas mesmas subcategorias.

Resultados

A análise dos dados obtidos permitiu caracterizar o perfil dos inquiridos tendo-se verificado que a maioria dos professores tem entre 50 a 59 anos de idade (29 respondentes). 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. Quanto à variável “habilitações académicas”, 40 respondentes possuem licenciatura seguidos de 19 respondentes que, para além da licenciatura, possuem também Mestrado.

Os dados obtidos relativamente aos itinerários formativos e sentidos dados à formação permitiram aferir, no caso dos professores, que os motivos que os levam a fazer formação prendem-se com os seguintes objetivos: melhorar o desempenho atual, valorizarem-se pessoal e profissionalmente e progredirem na carreira. No que diz respeito os motivos assinalados pelos professores para não fazerem formação, salienta-se a questão da oferta com temas pouco relevantes, bem como o custo das ações de formação.

Relativamente à análise de conteúdo realizada às respostas dadas pelos professores, as três subcategorias mais evidentes foram: atualização; aprofundamento/reforço e reciclagem.

Relativamente ao levantamento das necessidades de formação, a tabela 1 apresenta uma sistematização das necessidades mais relevantes manifestadas pelos professores.

Tabela 1.
Necessidades de formação mais valorizadas pelos professores

ÁREAS NECESSIDADES ÁREAS MAIS VALORIZADAS		freq.	%
Área da docência	Português	19	17.1%
	Matemática	13	11.7%
	Inglês	11	9.9%
	Informática	9	8.1%
Prática Pedagógica e didática na docência	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 aos pais, sobressai a faixa etária dos 30 a 39 anos com um total de 36 respondentes. Quanto à variável “habilitações académicas”, 25 respondentes possuem o 12.º ano de escolaridade, seguidos de 14 respondentes que possuem o grau de licenciado, predominando assim uma formação de nível secundário.

No que diz respeito as necessidades de formação manifestadas pelos pais, de entre uma lista de temas propostos, assinalamos apenas aqui, na tabela 2, os itens que foram assinalados pelos pais como sendo aqueles em que sentem “muita” necessidade de formação.

Tabela 2
Necessidades de formação mais valorizadas pelos pais

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	Muita	
	freq.	%
Saber prestar primeiros socorros Pediátricos	29	48.3%
Adquirir conhecimentos sobre a sexualidade na adolescência	40	66.7%
Compreender o que é a hiperatividade	34	56.7%
Compreender o que é a síndrome de asperger	35	58.3%
Compreender o que é a perturbação do espectro do autismo	35	58.3%
Saber como intervir em situações de anorexia e/ou bulimia	38	63.3%
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de aprendizagem específicas (ex.: dislexia) do meu educando	37	61.7%
Adquirir estratégias para lidar com dificuldades de atenção, concentração e memória do meu educando	41	68.3%
Adquirir técnicas para motivar o meu educando para os estudos	45	75.0%
Adquirir estratégias para poder apoiar o meu educando na realização dos trabalhos de casa	42	70.0%
Saber como elaborar atividades de aprendizagem para o meu educando realizar em casa	32	53.3%
Conhecer métodos e técnicas de estudo para poder ajudar o meu educando nos estudos	43	71.7%
Adquirir ou aprofundar os meus conhecimentos em línguas estrangeiras	35	58.3%
Aprender técnicas de animação para dinamizar os tempos livres do meu educando	28	46.7%
Compreender a importância da atividade lúdica e o seu papel no desenvolvimento integral das crianças	26	43.3%
Saber como organizar momentos e atividades que permitam a experimentação de diferentes culturas e materiais	28	46.7%
Compreender a importância da dimensão artística para	29	48.3%

desenvolver a criatividade nas crianças		
Adquirir conhecimentos nas áreas da expressão plástica	29	48.3%
Adquirir estratégias para consciencializar o meu educando para a importância da natureza e da preservação dos diferentes espaços	27	45.0%
Saber como educar o meu educando para os valores e para a cidadania	26	43.3%
Saber como intervir perante problemas de comportamento e de indisciplina do meu educando	42	70.0%
Saber o que é o <i>bullying</i> . Como prevenir e intervir	35	58.3%
Saber como explicar ao meu educando o que são abusos sexuais e como prevenir-se dos mesmos	37	61.7%
Compreender o que é a inteligência emocional	34	56.7%
Aprender a lidar positivamente com situações familiares complicadas	40	66.7%
Compreender os perigos associados à má utilização da internet	41	68.3%

Discussão

O trabalho de investigação possibilitou tecer algumas conclusões como a importância dada pelos docentes à formação como forma de melhorar o desempenho profissional. 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. Das opiniões manifestadas pelos inquiridos é possível inferir que, para a generalidade dos professores, a formação é um processo importante, deve ser contínuo, ao longo da vida, para permitir a aquisição e atualização de conhecimentos, aptidões, competências. 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 questão do desempenho profissional surge como denominador comum entre professores e pais, ou seja, há uma tendência convergente entre ambos os grupos inquiridos no sentido de valorizarem esta questão. A legislação, nomeadamente o código do trabalho, prevê a realização de um número mínimo anual de horas de formação de carácter obrigatório. 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. De salientar também que ambos os grupos inquiridos continuam a preferir formações que privilegiam a presença física dos vários intervenientes, face-a-face, ao invés de uma comunicação mediada por interfaces tecnológicas.

Referências

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bordieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Dale, R. (1994). *A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação*. Educação, Sociedade e Culturas, nº 2, pp. 109-139.
- Fialho, J.; Silva, C. A. da; Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. 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.
- Neto-Mendes, A.; Martins, E. (2014). *Aprender na escola e fora da escola – o poder das explicações*. Investigar em Educação - IIª Série, Número 1.
- Palhares, J. A. (2014). *Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública*. Investigar em Educação - IIª Série, Número 1.
- Rodrigues, M.; Ferrão, L. F. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- 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. <http://hdl.handle.net/10316/23714>.
- 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.

Notas

Esta comunicação resulta de um estudo mais abrangente realizado no âmbito do mestrado em Educação – área de especialização em Formação,

Trabalho e Recursos Humanos, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho.