

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A formação profissional nas autarquias: perceção dos decisores/supervisores**

Maria Carolina Vicente Ribeiro Germano

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Janeiro, 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



**A formação profissional nas autarquias: perceção dos decisores/supervisores**

Maria Carolina Vicente Ribeiro Germano

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

Janeiro, 2023

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0  
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



---

<sup>1</sup> <https://lead.uab.pt>

## **Agradecimentos**

*“O que é mais importante’, perguntou o Grande Panda, ‘a viagem ou o destino? A companhia.’, respondeu o Pequeno Dragão”.*

*James Norbury*

À Professora Susana Henriques, minha orientadora, que nunca me deixou desistir, que esteve sempre disponível e que sempre teve uma palavra de apoio, de incentivo e uma solução para todos os problemas que foram surgindo ao longo desta viagem.

Ao Ricardo pelo amor, amizade, paciência, compreensão e tolerância, e por mesmo nas minhas constantes ausências estar sempre do meu lado, com um abraço, um beijo e uma palavra de ânimo e conforto.

Ao Guilherme por ter realizado esta viagem comigo, partilhando alegrias, desilusões, horas de leituras e de escrita, lágrimas e gargalhadas, pontapés e conquistas. Por me fazer acreditar que sim, era possível!

À Fernanda, companheira desta viagem, amiga do coração, o meu farol, que me guiou, acompanhou e me deu coragem e alento para prosseguir nesta viagem, independentemente dos contratemplos, sempre disponível para ajudar, detentora de uma força extraordinária.

À minha família e aos amigos por estarem sempre presentes, mesmo quando eu não conseguia estar de corpo e alma para e com eles, por acreditarem em mim e me ajudarem a concretizar os meus sonhos.

Aos colegas do Mestrado, em particular, ao Manuel, garantidamente, és o Maior.

Aos coordenadores dos CLA da Universidade Aberta e a todos os responsáveis pela formação dos municípios que participaram no estudo, sem eles nada teria sido possível.

A todos,

Muito Obrigada!

## **Dedicatória**

Ao meu pai, que mesmo não estando fisicamente entre nós, me ensinou a seguir sempre os meus sonhos e a não desistir daquilo que me faz feliz, transmitindo-me os valores que me permitem ser o que sou hoje.

Ao Guilherme, que apesar de ainda estar dentro de mim, me fez perceber o que é amar incondicionalmente, o que realmente é importante, tornando-se a minha inspiração e a razão da minha perseverança e felicidade.

## Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 20 de abril de 2023

Assinatura:

Henrique António Jizente Ribeiro Gomes

## **A formação profissional nas autarquias: perceção dos decisores/supervisores**

### **Resumo**

Este estudo foi realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta e tem como objetivo verificar que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição.

Das pesquisas efetuadas, compreende-se que, muito embora, existam vários estudos sobre a formação ministrada em autarquias, a análise da supervisão realizada em contextos diferenciados, em particular na Administração Local, é um tema pouco explorado, o que por si só, nos parece um aspeto inovador e promissor. Tendo em conta esta lacuna na bibliografia, é nosso entendimento que este estudo é pertinente, exequível e relevante para a sociedade atual, globalizada e tecnológica, em permanente evolução e mudança, que exige uma permanente adaptação em termos económicos, sociais, políticos e consequentemente educativos, formativos e profissionais.

Assim, e com o intuito de caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias, identificar os responsáveis pela supervisão dessa formação, perceber como esta é realizada e conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às necessidades dos funcionários e à Missão da Instituição realizámos um estudo de natureza mista, utilizando como técnicas de recolha de dados a análise documental e o inquérito por questionário.

Dos dados apurados concluímos que, muito embora, tenhamos tido algumas dificuldades em ter a participação dos municípios, na maioria deles não existe ainda um departamento de formação devidamente organizado e estruturado, dificultando, por isso, a identificação e análise da existência de supervisão pedagógica na formação profissional ministrada nas autarquias, pelo menos de forma inequívoca, consciente e significativa.

Ainda assim, pudemos perceber que, se existir supervisão pedagógica esta será vertical, de carácter diretivo e administrativo.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica; formação profissional; desenvolvimento profissional; competências; autarquia.

## **Workplace training courses in city councils: perception of decision-makers/supervisors**

### **Abstract**

This study was developed for the master's degree thesis in Pedagogical Supervision, from the Open University. It aims to verify what kind of supervision is evolved in the municipalities and if it ensures that the training available promotes the development of employees' skills. It's also required that the needs of the municipal employees are met, and simultaneously, it has to ensure the achievement of the Institution's Mission.

The research work revealed that although there are several studies on the workplace training courses provided by the municipalities, the analysis of supervision carried out in different contexts, particularly in city councils, seems to be a subject with not much research. This detail seems like an innovative and promising aspect. As there is a gap in the bibliography, it is our understanding that this study is relevant and feasible to the ever-changing modern, globalized and technological society. This permanent evolution and changes, requires a thorough adjustment in economic, social, political, and evidently, educational, formative and professional terms.

Thus, in order to characterize the workplace training courses provided by the municipalities and to identify those responsible for supervising this training, to understand how it has evolved, to know the perception of training supervisors on the suitability of the training to the development of employees' skills and their needs, and if it is suited for the Mission, we developed a study of a mixed nature, through document analysis and questionnaire survey, as data collection techniques.

From the data collected, we are able to conclude that, although there were some difficulties in the participation of municipalities in this study, most of them showed there isn't a proper organized and structured training department. This fact makes it harder to identify and analyze the existence of suited pedagogical supervision in the workplace training provided by the municipalities, at least in an unequivocal, aware and relevant method.

Despite all these facts, we could conclude that if there is any pedagogical supervision, it will be vertical, directive and administrative.

**Keywords:** pedagogical supervision; vocational training; professional development; skills; local authority.

## Índice

Introdução .....	15
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
1.1. Relação da problemática com o Estado da Arte .....	23
1.2. Supervisão: Conceitos e dinâmicas.....	29
1.2.1. Supervisores / liderança .....	33
1.3. Formação profissional.....	36
1.3.1. Formação profissional na Administração Pública .....	40
1.4. Desenvolvimento profissional .....	42
1.5. Desenvolvimento de competências.....	44
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>49</b>
2.1. Contexto onde se vai desenvolver o estudo .....	50
2.2. Formação profissional na Administração Local: Enquadramento legal .....	50
2.3. Fundamentos metodológicos do estudo .....	55
2.4. Grelha metodológica.....	56
2.5. Participantes do estudo .....	58
2.5.1. Questões éticas.....	61
2.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	61
2.6.1. Análise documental.....	62
2.6.2. Inquérito por Questionário.....	62
2.7. Métodos para o tratamento e a análise dos dados .....	64
2.8. Etapas e procedimentos do trabalho de campo .....	65
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b> .....	<b>67</b>
3.1. Apresentação e análise de resultados .....	68
3.1.1. Caracterização da formação profissional ministrada nas autarquias .....	68

3.1.2. Responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias .....	73
3.1.3. Perceção sobre a supervisão da formação nas autarquias.....	75
3.1.4. Perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às necessidades dos funcionários e à missão da instituição .....	78
3.2. Discussão de resultados .....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
Conclusões .....	109
Limitações e sugestões para estudos futuros .....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119
Referências Legislativas .....	123
ANEXOS .....	124
Anexo I: Guião do Questionário .....	125
Anexo II: Mail a solicitar colaboração aos CLAs.....	136
Anexo III: Carta de pedido de colaboração aos municípios .....	138
Anexo IV: Grelha de análise documental .....	140
Anexo V: Quadros de análise das questões do questionário .....	163

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Modelo de análise .....	29
<b>Figura 2</b> - Estilos de supervisão, de acordo com Glickman (1985).....	35
<b>Figura 3</b> - Pressupostos da formação profissional .....	41
<b>Figura 4</b> - Competências essenciais para o Séc. XXI .....	46
<b>Figura 5</b> - Objetivos da formação profissional dos trabalhadores em funções públicas ....	52
<b>Figura 6</b> - Tipos de formação ministrada.....	53

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Estruturação da formação quanto à duração .....	53
<b>Quadro 2</b> - Questão de investigação e objetivos do estudo .....	55
<b>Quadro 3</b> - Síntese de apresentação do Design Metodológico .....	57
<b>Quadro 4</b> - Estruturas Orgânicas responsáveis pela formação e respetivas funções .....	58
<b>Quadro 5</b> - Duração dos cursos de formação.....	68
<b>Quadro 6</b> - Estruturação da formação nos municípios .....	69
<b>Quadro 7</b> - Horários em que são oferecidas as formações nas autarquias.....	70
<b>Quadro 8</b> - Regime das formações ministradas pelas autarquias .....	71
<b>Quadro 9</b> - Unidade orgânica onde trabalham os responsáveis pela formação dos municípios.....	74
<b>Quadro 10</b> - Perceções dos responsáveis pela formação dos municípios em relação às funções do supervisor pedagógico .....	78
<b>Quadro 11</b> - Considerações dos responsáveis pela formação nas autarquias sobre a formação ministrada .....	83
<b>Quadro 12</b> - Formação quanto ao horário.....	164
<b>Quadro 13</b> - Modalidades da formação .....	164
<b>Quadro 14</b> - Número médio de horas de formação .....	164

<b>Quadro 15</b> - Entidades formadoras .....	164
<b>Quadro 16</b> - Orçamento da formação .....	165
<b>Quadro 17</b> - Necessidades de formação .....	165
<b>Quadro 18</b> - Áreas de formação técnica .....	165
<b>Quadro 19</b> - Áreas de formação pessoal.....	166
<b>Quadro 20</b> - Motivação para a seleção das áreas de formação .....	167
<b>Quadro 21</b> - Realidade supervisiva na autarquia.....	167
<b>Quadro 22</b> - Entendimento sobre supervisão nas autarquias.....	168
<b>Quadro 23</b> - O supervisor pedagógico na autarquia .....	169
<b>Quadro 24</b> - Planos de formação e a formação ministrada na autarquia .....	170
<b>Quadro 25</b> - Formação nas autarquias .....	171
<b>Quadro 26</b> - Necessidades dos funcionários ao nível do relacionamento interpessoal ....	172
<b>Quadro 27</b> - Formação contínua na autarquia .....	172
<b>Quadro 28</b> - Formação contínua na autarquia .....	173
<b>Quadro 29</b> – Contribuições da formação ministrada na autarquia .....	174
<b>Quadro 30</b> - Participação dos funcionários nas formações da autarquia.....	174
<b>Quadro 31</b> - Grau de satisfação com a formação ministrada na autarquia .....	175

### **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> - Número médio de horas de formação anual .....	71
<b>Gráfico 2</b> - Áreas de formação técnica .....	72
<b>Gráfico 3</b> - Áreas de formação pessoal .....	73
<b>Gráfico 4</b> - Análise sobre os responsáveis pela supervisão pedagógica da formação nas autarquias .....	75
<b>Gráfico 5</b> - Perceção maioritariamente favorável sobre a supervisão pedagógica na formação .....	76

<b>Gráfico 6</b> - Perceção maioritariamente desfavorável sobre a supervisão pedagógica na formação .....	76
<b>Gráfico 7</b> - Perceções inconclusivas sobre a supervisão pedagógica na formação.....	77
<b>Gráfico 8</b> - Características da formação ministrada nas autarquias .....	80
<b>Gráfico 9</b> - Conceções sobre o plano de formação das autarquias .....	81
<b>Gráfico 10</b> - Relevância da formação ministrada pela autarquia.....	81
<b>Gráfico 11</b> - Necessidades dos funcionários da autarquia ao nível do relacionamento interpessoal .....	82
<b>Gráfico 12</b> - Perceções sobre a formação contínua.....	83
<b>Gráfico 13</b> - Importância da formação ministrada .....	84
<b>Gráfico 14</b> - Motivos de participação dos funcionários nas formações profissionais .....	85
<b>Gráfico 15</b> - Satisfação em relação à formação ministrada .....	85

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

BS (Balanço Social)

CLA (Centros Locais de Aprendizagem)

DL (Decreto-Lei)

Lei (L)

PF (Plano de Formação)

RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)

SIADAP (Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública)

UO (Unidade Orgânica)

## **Introdução**

*Todo o conhecimento é autobiográfico, numa perspectiva fenomenológica, na medida em que é assimilado, integrado, construído a partir das características e das situações de vida que constituem o percurso do investigador.*

(Pires, 2002, p. 3)

Vivemos numa sociedade globalizada, multicultural e tecnológica, em constante evolução e mudança, que exige uma permanente adaptação e obriga a mudanças drásticas na vida de todos nós, em termos económicos, sociais, políticos e consequentemente educativos, formativos e profissionais.

Esta nova realidade acompanha-se de vários desafios, que requerem conhecimentos múltiplos e exigem o desenvolvimento de inúmeras competências, que vão muito além dos apreendidos na escola e que obriga a uma aprendizagem contínua e adaptada aos novos contextos, ambientes e papéis desempenhados na sociedade.

A Aprendizagem ao Longo da Vida aparece assim, como uma estratégia que visa a melhoria dos conhecimentos, aptidões e competências, de forma a dar resposta às exigências de uma sociedade e economia assentes no conhecimento (Canário, 2000).

Ora, tendo em conta que os adultos aprendem de maneira diferente das crianças, Madureira (2005) defende que a formação na Administração Pública deve ser vista como um procedimento a médio longo prazo, com o intuito de cooperar e ser parte integrante da gestão e da resolução de problemas. Traduzindo-se, assim, em aprendizagens significativas, através das quais os formandos aprendem porque querem e realizam aprendizagens mais profícuas quando incluem as suas experiências e vivências nos novos conhecimentos adquiridos, atribuindo-lhe significado real e quotidiano. Deste modo, torna-se imprescindível apostar em formação de qualidade, diferenciada, que fomente aprendizagens proveitosas e prazerosas, contextualizadas e úteis para a vida real e que vão ao encontro dos objetivos e necessidades do Estado (Abreu, 2021, p. 15).

Nas palavras de Canário (2000, p. 129), a nossa atividade profissional só é coerente com a realidade se for reconhecida “numa perspectiva diacrónica que abrange todo o período de vida profissional activa”. Sabendo que ao longo de uma vida de trabalho, as pessoas vão aumentando as suas habilitações, desenvolvem-se, tendo em conta os contextos e as

necessidades ou oportunidades, alteram-se inúmeras competências, mudam de local de trabalho e de tarefas, terminando, muitas das vezes, a ocupar cargos e a desempenhar funções, que em nada têm a ver com a sua formação inicial.

A formação profissional tem sido um dos temas mais abordados e alvo de intervenção dos últimos governos em Portugal, no entanto, apenas uma minoria dos funcionários das autarquias realizam formação (Rego et al., 2010) e tal como refere Canário (2000), a qualificação profissional destes trabalhadores é muito reduzida, tornando-se basilar a criação de programas de formação que combatam este problema da sociedade atual.

O autor Madureira (2005) salienta que a maioria das instituições públicas, em particular a Administração Local, sentiu dificuldades em adequar a formação à evolução tecnológica, não existindo um equilíbrio entre a teoria e a prática lecionadas continuando a enfatizar a utilização de métodos expositivos, em prol de metodologias ativas, continuando a conceber formações unicamente para promover o desenvolvimento de competências para fazer face a carências a curto prazo, não considerando o desenvolvimento holístico do profissional (Gomes, et al. 2000). Então, para que seja possível desenvolver formação de qualidade, é estruturante que se articule “arcabouço teórico, práticas cotidianas e vivências profissionais” (Portal Educação, 2021).

Segundo o Decreto-Lei n.º 86-A/2016, que define o regime da formação profissional na Administração Pública,

Os recursos humanos são o ativo mais precioso de qualquer organização e a sua qualidade é determinante para o sucesso das políticas públicas.

O Programa do XXI Governo Constitucional aposta no reforço da qualificação dos trabalhadores da Administração Pública ao apontar para a ‘adoção de um novo sistema de formação contínua e integrada, atendendo ao perfil dos trabalhadores públicos e às necessidades dos serviços’.

No entanto, aquando da escolha, seleção, conceção e planeamento das formações, nem sempre são tidas em conta as necessidades, características e dificuldades dos trabalhadores, nem tão pouco se a formação vai ao encontro das necessidades efetivas da missão de uma Instituição Pública, servir o cidadão.

Desta forma pareceu-nos importante perceber como será possível adequar as necessidades dos trabalhadores da Administração Local que irão servir os municípios, às necessidades desses municípios que serão servidos pelos trabalhadores da Administração Local.

Ao longo dos anos ocorreram inúmeras alterações e adaptações nas metodologias, ações e desempenhos técnicos e administrativos das autarquias, muito devido ao desenvolvimento tecnológico, à descentralização de poderes e inevitavelmente às condicionantes impostas no período pandémico, que obrigaram a um desenvolvimento de novas competências e literacias relacionais, digitais, entre outras, por parte dos colaboradores. Mas também é de salientar que o cidadão comum também viu as suas necessidades, interesses e competências alterados com esta evolução.

Se até então era imprescindível desenvolver uma formação inicial sólida e consistente, que permitisse adquirir os conhecimentos para os profissionais terem condições para desempenhar as funções que a profissão exigia, nos dias de hoje e para fazer face à evolução da sociedade atual, torna-se premente que o profissional se desenvolva de forma contínua e permanente. Isto é, um desenvolvimento profissional, pessoal e social contínuo e permanente, construindo e assimilando conhecimentos ao longo da vida, melhorando-os e adaptando-os às novas imposições exigidas. No entanto, para Cardim (2012) a maioria das Instituições continua a dar valor a métodos de ensino expositivos, mais tradicionais, como meio de adquirir conhecimentos técnicos e não reconhece a importância da qualificação enquanto processo sistemático.

Neste âmbito, e uma vez que a supervisão deve ser entendida como um processo muito mais abrangente do que a formação inicial de profissionais, estando, nos dias de hoje, intimamente relacionada com a formação contínua, ao longo da vida, necessária para o desenvolvimento profissional de qualquer indivíduo, esta é uma atividade que se apresenta como essencial para acompanhar, apoiar e orientar o desenvolvimento profissional. Por outras palavras, “uma situação de formação contínua implica a designação oficial de um formador responsável que, nesse sentido, assume uma autoridade especial na condução do processo formativo e no exercício da supervisão desse mesmo processo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 54).

Em concordância com o já referido, Sá-Chaves (2000, p. 38), defende que é exequível e pertinente desenvolver-se um tipo de supervisão mútua e conciliadora, tendo em consideração que “dois olhares são mais enriquecedores do que um, três mais do que dois, isto é, respeitando o princípio da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, fatores enriquecedores subjacentes a análise e reflexão intrapessoal”.

Neste sentido, entendeu-se que seria pertinente estudar a supervisão realizada pelos vários responsáveis pela formação nas autarquias, uma vez que detêm um amplo e abrangente conhecimento das necessidades globais dos cidadãos do município, mas que ao mesmo tempo conhecem as fragilidades e requisitos próprios de cada Departamento (Habitação, Obras ou Educação, por exemplo), bem como as responsabilidades e necessidades dos seus colaboradores.

Os responsáveis pela formação profissional na autarquia, espera-se que sejam funcionários, com mais conhecimentos e experiência, alguns deles ocupando lugares de chefia e liderança, têm um papel preponderante na supervisão da formação realizada. Dito de outro modo, “idealmente sugere-se que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica. Possuir pensamento estratégico poderá entender-se como ter uma perspectiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado, fazendo-se um acompanhamento assíduo do plano elaborado” (Gaspar et al., 2012, p. 49).

Face a tudo o que foi exposto, esta Dissertação foi desenvolvida segundo o tema de investigação “Supervisão e Desenvolvimento Profissional”, com o objetivo de estudar a importância da supervisão para a formação nas autarquias e “equacionar supervisão e colaboração como conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento [profissional dos funcionários] e a qualidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 59) dos serviços prestados por vários municípios de Portugal Continental e Ilhas.

Atendendo ao âmbito do estudo, entendeu-se que um título adequado para este estudo seria **A formação profissional nas autarquias: perceção dos decisores/supervisores.**

Este título considera-se adequado e pertinente, relacionando a formação dos funcionários das autarquias, com a importância da supervisão pedagógica realizada pelos responsáveis pela formação profissional ministrada nos municípios, com o objetivo de se promover o seu desenvolvimento profissional, enquanto fomentador do desenvolvimento holístico do cidadão do mundo, mas também “como fator de desenvolvimento institucional e organizacional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 59).

Com o intuito de servir de guia, esclarecer e delimitar “a área problema e sugerir procedimentos pertinentes à pesquisa” (Ferman & Levin, 1979 *apud* Sampieri et al., 2006, p. 36), e tendo conhecimento que as questões de investigação devem ser claras, diretas e simples, sem demonstrar ambiguidades, mas também realistas considerando o contexto,

público-alvo e recursos disponíveis, devendo igualmente ser baseadas num facto real e não em senso comum, formulou-se a seguinte questão de investigação

**Que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição?**

Neste seguimento, e nas palavras de Serrano (2008), os objetivos do estudo são “os propósitos que pretendemos alcançar com a execução de uma ação planificada” (p. 44), ou seja, têm como propósito principal orientar e dar coerência ao estudo que se vai desenvolver, devendo estar articulados entre si, ser coerentes e exequíveis, isto é, possíveis de alcançar (Sampieri et al., 2006).

Tendo em consideração que os objetivos não são estanques e que, com a evolução do estudo, estes podem ser alterados ou adaptados, os mesmos foram concebidos de maneira a serem claros, e definidos com uma linguagem explícita, realistas e passíveis de serem cumpridos, apresentando uma “relação lógica com o problema estabelecido” (Miranda & Cabral, 2017, p. 46).

Deste modo, os **Objetivos** definidos com o intuito de operacionalizar o nosso estudo foram:

- Caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias;
- Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias;
- Perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação às necessidades dos funcionários;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação à Missão da instituição.

Deste modo, pretendemos contribuir para o esclarecimento e aprofundamento da problemática em causa, estudando uma área pouco explorada, colmatando uma lacuna na bibliografia e analisar a relação e a existência da supervisão pedagógica na formação profissional realizada na Administração Local.

Esta Dissertação encontra-se organizada em três capítulos, sendo que no primeiro Capítulo – “Enquadramento Teórico” realizámos uma relação da problemática com o Estado da Arte, iniciando com a elaboração da revisão da literatura, onde pesquisámos os estudos realizados anteriormente sobre a temática em causa.

Seguidamente explorámos os conceitos chave, entre outros, a supervisão pedagógica, em particular as dinâmicas supervisivas, bem como as funções de supervisor pedagógico, a formação profissional no sentido mais lato da palavra e em contexto de Administração Pública e por último dedicámo-nos a refletir sobre o desenvolvimento profissional dos profissionais e o desenvolvimento das suas competências, enquanto compromisso para a melhoria do desenvolvimento institucional e organizacional, que nos serviram de base para suportarmos o nosso estudo.

O segundo Capítulo – “Metodologia” compreende a descrição do contexto onde se realizou a investigação, em particular os dezoito municípios que têm parcerias com a Universidade Aberta, seguindo-se uma breve caracterização do funcionamento e enquadramento legal da formação profissional na Administração Local. Apresentámos de seguida, os fundamentos metodológicos que nos permitiram orientar e desenhar a grelha metodológica, identificando os participantes no estudo e realçando as questões éticas que lhes estão associadas.

Posteriormente, no Ponto 2.6., efetuámos uma breve exposição sobre as técnicas e instrumentos utilizados, mais especificamente e uma vez que o estudo é de natureza mista, a análise documental, suportada por uma grelha de análise documental e o inquérito por questionário, baseado num guião prévio. Finalmente debruçámo-nos sobre os métodos para a análise dos dados apurados, mais especificamente a análise de conteúdo e o tratamento do inquérito, e a descrição das várias etapas e procedimentos realizados aquando do trabalho de campo.

O terceiro e último Capítulo – “Apresentação, análise e discussão de resultados” compreende a análise documental realizada aos documentos legais e institucionais disponíveis, bem como os resultados apurados no questionário efetuado aos responsáveis pela formação nos municípios em estudo. Após a apresentação dos dados recolhidos, procedeu-se à análise e discussão dos mesmos, mobilizando autores que tinham sido convocados no Enquadramento Teórico, mas também outros que, mediante os resultados, nos pareceram de extrema importância e que nos auxiliaram a fundamentar e justificar os mesmos.

Seguidamente, as conclusões, onde apresentámos as considerações finais e as limitações deste estudo, assim como as sugestões para estudos futuros, nas quais incluímos uma proposta a desenvolver entre a Universidade Aberta e os municípios investigados.

Para finalizar apresentámos as referências bibliográficas e legislativas utilizadas e que nos permitiram sustentar a nossa investigação e os Anexos que contemplam os documentos de pedidos de autorização, a grelha documental, guião do questionário e um quadro de análise das respostas às questões do questionário.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1.1. Relação da problemática com o Estado da Arte**

Após ter sido definido o tema e a problemática em estudo, realizámos uma pesquisa exaustiva de artigos e dissertações, nas várias Bases de Dados / Repositórios disponíveis, nomeadamente o RCAAP, pelas palavras-chave relacionadas com o tema, entre outras, supervisão pedagógica, formação, desenvolvimento profissional, autarquia e liderança.

Uma vez que, mesmo após várias pesquisas, não nos foi possível localizar registos bibliográficos sobre a supervisão pedagógica realizada na formação profissional ministrada nas autarquias, escolhemos alguns documentos que nos pareciam que, de alguma forma, nos poderiam auxiliar neste estudo, mesmo que tivéssemos de extrapolar, deduzir ou generalizar conceitos e resultados obtidos nos estudos realizados em contextos formais de ensino, para contextos de formação fora dos estabelecimentos de ensino regular, nomeadamente, a formação profissional realizada nas autarquias.

Assim e após ter sido realizada uma leitura orientada de vários documentos optou-se por restringir a pesquisa e selecionar as redações que nos pareciam que se enquadravam mais no problema em análise, algumas Dissertações de Mestrado realizadas entre os anos 2002 e 2021, um livro de Alarcão e Canha de 2013, entre outros.

Relativamente à relação entre supervisão e formação como mote para o desenvolvimento profissional na Administração Local, optou-se por utilizar uma lógica de mapeamento para a realização do Estado da Arte, por outras palavras, efetuou-se um mapa mental onde figura ao centro o livro de Alarcão e Canha de 2013, intitulado *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento* e seguidamente as Dissertações, cujos conteúdos se demonstravam mais generalizados e a partir daí, afunilando para os registos com temas mais específicos.

Inquestionavelmente, o livro de Alarcão e Canha, alvitrou-se como “pedra nuclear e orientadora” da revisão bibliográfica, uma vez que, ao longo do livro, são apresentadas as várias abordagens do conceito supervisão, enfatizando que, na realidade, supervisão e colaboração não são conceitos sinónimos, mas que se relacionam em prol da promoção do desenvolvimento profissional e da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, definindo-se a supervisão “como atividade que acompanha e apoia” os processos, quer em contextos formais como informais de ensino e formação (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

É ainda lembrada a importância do desenvolvimento profissional para o desenvolvimento das instituições e organizações, uma vez que

a essência da supervisão se configura como um processo de acompanhamento de uma atividade cuja monitorização visa a qualidade da mesma e, em simultâneo, propicia, desejavelmente, condições de desenvolvimento às pessoas envolvidas, as quais, por sua vez, se tornam mais capacitadas para executarem, com qualidade, as suas atividades (Idem, p. 62).

Neste sentido, estes autores apresentaram-se como a base de sustentação para a fundamentação e pertinência do problema em estudo, pois demonstraram a importância da supervisão para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e permitiram que se realizasse uma correspondência, com as devidas adaptações, para contextos de formação em instituições, em particular, na Administração Local.

Continuando a construir o mapa mental, apercebemo-nos que vários autores exploraram, de forma abrangente e genérica, a formação profissional em organizações.

Armas (2013) dedicou-se ao estudo da perceção do impacto da formação profissional nos trabalhadores, analisando o impacto da formação profissional em diversas dimensões relacionadas com a progressão na carreira, a remuneração, a mobilidade e desempenho, concluindo que no sector público os profissionais apresentam uma maior dificuldade em reconhecerem a formação enquanto promotora de impactos positivos nas dimensões estudadas.

Já Calado (2012), estudou a caracterização das práticas de formação em contextos empresariais privados e apresentou evidências de que os colaboradores percebem uma igualdade no acesso à formação profissional na empresa e consideram que a mesma contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho organizacional, assumindo ainda que a formação é um direito de todos.

Num enquadramento um pouco diferente e mais direccionado para a função pública, Marques (2006) realizou um estudo que permitiu analisar os sistemas de formação da função pública nos países da União Europeia, em particular a Bélgica, Grécia, Hungria e Portugal, interrogando se Portugal se enquadrava na tendência europeia de formação da função pública, isto é, “aumentar as competências e conhecimentos das respectivas administrações públicas” (p. 196).

Depois de analisada a informação recolhida, a investigadora verificou que a formação na função pública em Portugal está em linha com a formação ministrada nos países estudados, no que concerne ao objetivo de aumentar as competências e conhecimentos dos seus funcionários. A autora confirmou, ainda, que Portugal, de entre os países alvo do seu estudo, compreende uma das mais detalhadas legislações sobre a temática em questão. Ainda assim foi demonstrada a preocupação relativamente ao futuro da gestão dos recursos humanos da Administração Pública, tendo em conta o envelhecimento dos funcionários no ativo e a sua resultante aposentação.

Num âmbito mais específico, Pereira (2013) investigou a formação profissional na Administração Local, tentando aprofundar os seus conhecimentos neste domínio. Durante o seu processo autoformativo, a autora concluiu que, naquela organização em particular, a formação profissional é concebida e orientada para desenvolver nos trabalhadores conhecimentos técnicos, determinados valores de cooperação, compreensão e trabalho em equipa, com o objetivo de desenvolver competências que permitam a resolução de “uma gama muito alargada de problemas, de forma a responder adequadamente às necessidades pontuais da população que serve” (p. 114).

Seguidamente, Monteiro (2018), na sua Dissertação de Mestrado, abordou a formação profissional aplicada ao caso dos colaboradores autárquicos, estudando a formação profissional que é ministrada aos trabalhadores das autarquias, com o intuito de indagar qual a opinião dos funcionários relativamente à pertinência e adequação das ações de formação sugeridas pelo município e qual a sua aplicabilidade prática. Através do seu estudo exploratório, o autor concluiu que muito embora dotar os vários profissionais mais capazes nas mais variadas áreas de trabalho seja benéfico para as entidades empregadoras, nem todas as instituições públicas incitam os seus colaboradores a receber formação.

Esta visão é apoiada por Pereira (2015) que menciona que a formação profissional tem tido um papel cada vez mais preponderante na modernização administrativa, prevalecendo como essencial para a qualidade dos serviços prestados. Assegurando de igual forma que, a organização, em particular a autoridade local, deve apostar na implementação e desenvolvimento da formação, constituindo-se como uma ação estratégica de eleição e devendo ser interpretada como um investimento.

A autora, após a análise dos dados recolhidos concluiu que as razões que levam os funcionários a frequentarem ações de formação variam de acordo com as habilitações académicas, vínculo profissional e a categoria profissional, asseverando que os mesmos entendem que a formação profissional terá um impacto amplamente positivo sobre os seus níveis de motivação e satisfação.

Continuando a afunilar o tema em estudo, surge Correia (2009), cujo estudo procura perceber qual o nível de satisfação profissional e quais os fatores que influenciam os técnicos superiores de uma Administração Local a inscreverem-se em ações de formação. Os resultados deste estudo sugerem que alguns dos técnicos superiores que participaram neste estudo se encontram manifestamente insatisfeitos com a sua situação profissional e que se sentem motivados em participarem em formações “para melhorarem os seus conhecimentos, o seu desempenho para se poderem adaptar às mudanças dos novos tempos e ao aumento de competências que a sua organização adquire” (p. 122), mas também pela “alegria do saber” (p. 123).

Com o objetivo de “conhecer e analisar o ciclo de formação existente, questionar os instrumentos de avaliação da formação e identificar as representações dos trabalhadores acerca da formação”, Rocha (2017) realizou um estudo de caso, concluindo que havia necessidade de construir “um dispositivo de avaliação do impacto da formação para aplicação no contexto autárquico, através do culminar de teoria e prática, em prol do ciclo virtuoso de formação” (p. 91), por forma a “fomentar a envolvimento e participação dos formandos e dos seus superiores hierárquicos para a formação profissional” (p. 98). A autora enfatizou que seria pertinente, num estudo realizado posteriormente, verificar os efeitos causados pela aplicação do instrumento, a longo prazo.

Em um estudo de 2018 de Batista foi explorada a avaliação da formação profissional dos trabalhadores, tentando compreender se a formação profissional era adequada, valorizada, produtiva e se as oportunidades satisfaziam as necessidades dos funcionários públicos de uma Administração Local de uma região do interior, chegando à conclusão que, dos vários inquiridos, todos já participaram em ações de formação profissional, grande parte considera a localização um obstáculo à frequência de mais ações de formação e a maioria destes trabalhadores em funções públicas não considera o Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP) justo.

Os investigadores Miranda (2006) e Abreu (2021), destacaram-se por reforçarem a importância da formação contínua na Administração Local para o desenvolvimento dos funcionários, evidenciando-se como “uma estratégia fundamental para que as autarquias possam dar resposta às responsabilidades assumidas, decorrentes da transferência de novas atribuições e competências” (Miranda, 2006, p. 4).

Apesar de as duas Dissertações terem sido redigidas com aproximadamente 15 anos de intervalo, é notório que os autores salientam, mais uma vez, a escassez de estudos “sobre a formação de funcionários públicos e autárquicos em Portugal” (Abreu, 2021, p. 11), sendo perceptível também a “ideia de formação como um fim em si mesma, construída de forma isolada, não tendo em conta o projecto global da organização” (Miranda, 2006, p. 4), nem tampouco as verdadeiras necessidades dos funcionários ou as competências a necessitarem de ser desenvolvidas.

Em ambas as investigações foram realizadas abordagens qualitativas, nomeadamente estudos de caso, com o objetivo de compreender como acontece o processo formativo nas autarquias e de que forma este tem conseguido responder às novas dinâmicas e necessidades, exigidas pela sociedade do conhecimento em que vivemos.

Por último, de salientar a investigadora Paula Valente que, em 2017, desenvolveu o seu estudo no âmbito da supervisão em contextos de formação, detalhadamente, a supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial destacando e averiguando quais as características, a estrutura e a forma de aplicação do eLearning colaborativo e cooperativo passíveis de serem utilizados em contexto empresarial, “à luz da eSupervisão Pedagógica” (p. 87), um novo conceito incluído nos ambientes formativos empresariais/organizacionais.

Depois de analisados os dados recolhidos, a autora concluiu que

a formação em eLearning aliada à eSupervisão Pedagógica assume um papel de relevo para o desenvolvimento dos recursos humanos, na medida em que se pretende identificar e/ou monitorizar a evolução das competências dos colaboradores no sentido da sua aproximação às necessidades, à missão e aos valores das organizações/empresas (p. 88).

Da análise efetuada, verifica-se que, muito embora, nos últimos anos, tenha havido uma quantidade crescente de literatura sobre formação profissional na Administração Local, a supervisão não tem sido contemplada como objeto de estudo, isto é, torna-se perceptível que

a maior parte dos estudos elaborados sobre formação nas autarquias tentou responder a questões relacionadas com o impacto e a satisfação dos colaboradores da Administração Local ao frequentarem formações, mas também quais os fatores que influenciam a sua participação e a sua satisfação.

É notório que, os objetivos propostos pela maioria dos autores dos documentos pretendem conhecer e analisar as perceções dos funcionários relativamente às formações proporcionadas pelas autarquias. No entanto, não é perceptível, por exemplo, a importância ou influência da supervisão em contextos de formação, nem sequer do papel dos supervisores/responsáveis/líderes, enquanto especialistas, com conhecimento *in loco* quer dos seus colaboradores, quer dos munícipes.

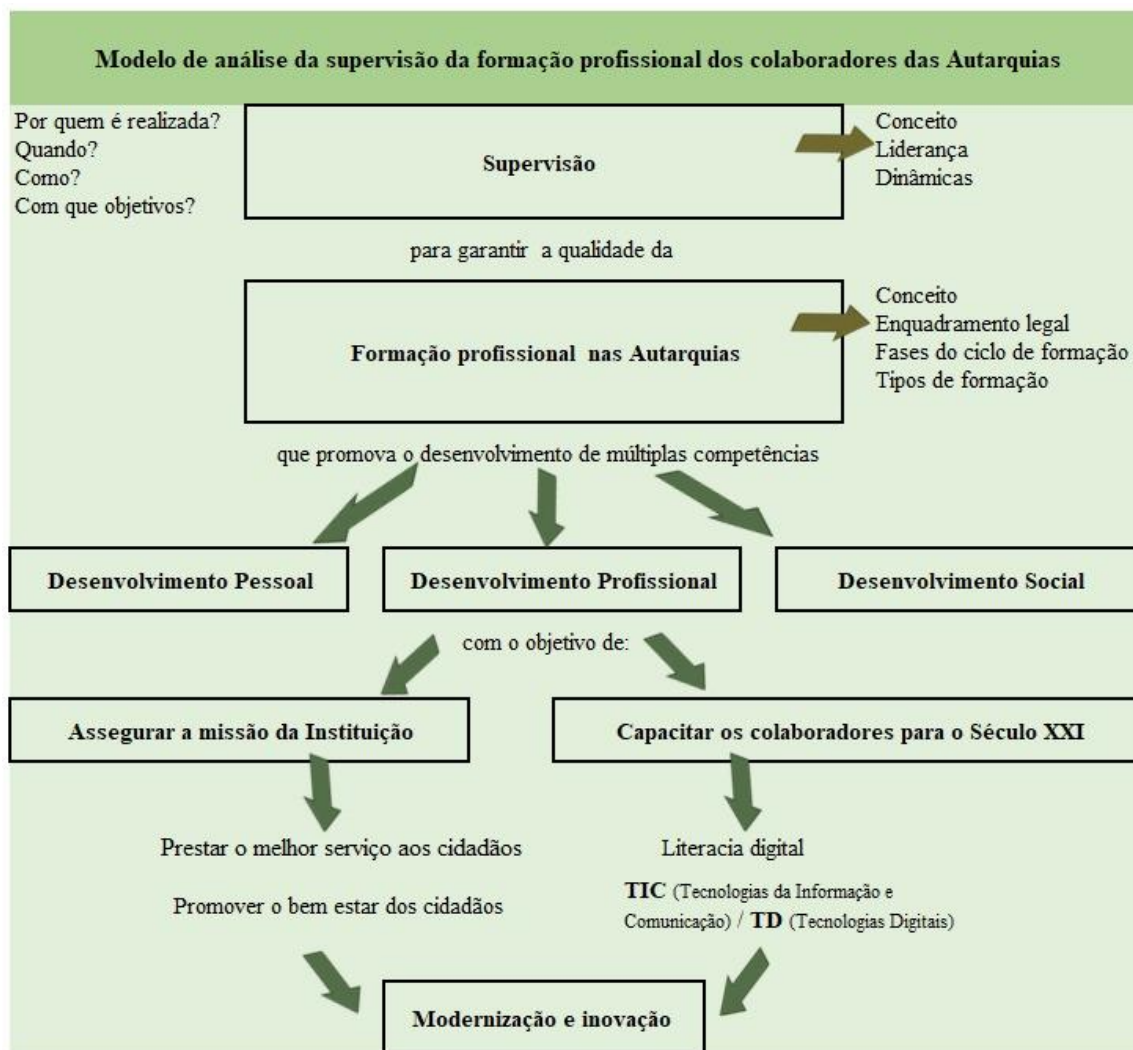
Estes estudos manifestaram-se pouco abrangentes e amplos relativamente ao problema em estudo, sendo, inclusivamente, esta questão apresentada com uma das suas grandes limitações e impossibilitando a sua extrapolação a um universo maior e mais vasto, sendo notória uma predominância nos estudos de caso, muito embora também tenham sido realizados estudos mais extensivos, aplicados a uma maioria dos funcionários de uma autarquia ou conjunto de autarquias.

Verificou-se, em várias investigações, a utilização de metodologias mistas, coordenando e triangulando a utilização de técnicas de recolha de dados quantitativos, tais como, os questionários, com perguntas abertas e fechadas, mas também qualitativos, como por exemplo, a observação direta, as entrevistas e a análise documental.

As populações que mais têm sido alvo de estudo são, sem dúvida, os funcionários das autarquias, em particular, as suas perceções, motivações e satisfação em relação à formação que lhes é proporcionada pela instituição, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional. Não obstante, verificou-se que as questões associadas às novas competências a desenvolver pelos colaboradores, a necessidade de modernização e inovação a que as autarquias estão sujeitas, as competências que os colaboradores têm de desenvolver para se adaptarem às necessidades da sociedade atual, para conseguirem continuar a servir o munícipe, promovendo os valores humanitários e o desenvolvimento profissional e sustentável das pessoas e do mundo, bem como a sua relação com a supervisão pedagógica realizada, não têm sido objeto de estudo.

Assim, e por forma a dar continuidade e sustentabilidade ao estudo, torna-se essencial definir, analisar e relacionar, de forma mais minuciosa, alguns dos conceitos anteriormente referidos, tal como foi definido no nosso modelo de análise, apresentado na Figura 1.

**Figura 1 - Modelo de análise**



Fonte: Elaborado pela autora

## 1.2. Supervisão: Conceitos e dinâmicas

O conceito de supervisão surge numa “multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Alarcão & Canha, 2013, p. 16). Apresentando, ao longo das últimas décadas, inúmeros significados consoante o entendimento de diferentes autores e evoluindo de uma simples ação fiscalizadora (Saviani, 2000 *apud* Oliveira, 2019), para um processo que visa acompanhar e regular uma atividade, em constante desenvolvimento e que “implica aspetos

de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança” (Alarcão, 2014, p. 31).

Muito embora não se identifiquem “fontes bibliográficas relevantes que tratem especificamente da supervisão do ensino não formal”, é percecionado que possa “existir isomorfismo entre supervisão e práticas de ensino formais e não formais” (Gaspar, 2019, p. 173). É neste sentido que nos parece relevante extrapolar o conceito de supervisão e a importância da prática supervisiva para contextos formativos, fora dos estabelecimentos de ensino ditos regulares.

Nesta conjectura, a supervisão, em situações formativas é vista como um processo ou conjuntos de processos, nos quais um supervisor, com mais experiência, conhecimentos e competências para o desempenho da sua profissão, consegue orientar outro profissional, com o intuito de apoiar o seu desenvolvimento em termos profissionais e sociais (Alarcão & Tavares, 2010). Tais processos deverão ocorrer em ambientes atrativos, dinâmicos e estimulantes, que tenham significado para os indivíduos, com o objetivo de alcançar “a qualidade, o desenvolvimento, a transformação” (Alarcão, 2014, p. 31).

Considerando a supervisão como

uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984 *apud* Gaspar et al., 2012, p. 28).

Pode-se afirmar que a supervisão prepara para:

- A actuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;
- A observação crítica;
- A problematização e a pesquisa;
- O diálogo;
- A experienciação de diferentes papéis;
- O relacionamento plural e multifacetado;
- O autoconhecimento relativo a saberes e práticas (Roldão, 2014, pp. 38-39).

Importa então salientar que cada vez mais se torna fulcral que o profissional não se limite ao “saber como se faz’ próprio do ‘prático’ ou mesmo do ‘técnico’ – este com alguma

especialização funcional”, mas que saiba fazer porque efetivamente sabe como se concretiza e sabe analisar e interpretar aquilo que faz (Roldão, 2014, p. 40).

Neste enquadramento, a supervisão só fará sentido se “surgir de conceitos clarificados e for enquadrada por modelos compreensivelmente explicativos” (Gaspar, 2019, p. 36). Também denominados, segundo Alarcão e Tavares (2010), cenários supervisivos, que correspondem a práticas de supervisão.

Assim, e de acordo com Alarcão e Tavares (2010), o primeiro cenário, o cenário de imitação artesanal, baseia-se no inquestionável saber do profissional mais experiente, que transmite a sua experiência e conhecimentos ao menos experiente, por meio da imitação das suas práticas.

Já o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada admite que o profissional em desenvolvimento tem “um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 21).

O cenário behaviorista está muito associado às teorias comportamentalistas e apresenta segundo Houston e Howsam, três características essenciais: i) o conhecimento, por parte do indivíduo, dos objetivos a atingir e das competências a desenvolver; ii) a sua responsabilidade para a consecução dos mesmos; iii) e a disponibilidade para poder fazê-lo ao seu ritmo com os instrumentos e ferramentas que lhe pareçam mais indicados (*apud* Alarcão & Tavares, 2010).

Seguidamente, e tal como mencionado pelos autores Alarcão e Tavares (2010), o cenário clínico acontece em situações reais e significativas de ensino e aprendizagem, por meio de uma colaboração entre o formando e o supervisor, constituindo-se o supervisor uma pessoa que, mediante a procura do colega, irá ajudá-lo a ultrapassar dificuldades e a melhorar a sua aprendizagem.

O cenário psicopedagógico assenta no pressuposto que ensinar a ensinar “deve ser o objetivo principal de toda a supervisão” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 28), na medida em que o grande objetivo dos processos de ensino e de aprendizagem deve ser o desenvolvimento de competências que permitam a resolução de problemas, e a adaptação e evolução às exigências da sociedade. Deste modo o supervisor deve auxiliar na preparação, implementação e avaliação da formação.

O cenário pessoalista assume que o desenvolvimento do indivíduo, é a base para conseguir implementar práticas pedagógicas diferenciadas e variadas, apropriadas aos vários contextos e situações com que se depara. Torna-se, então, primordial que a formação seja adequada ao grau de desenvolvimento do aprendente, aos seus objetivos e necessidades, e que sejam desenvolvidas atividades que possibilitem assimilar as suas experiências e vivências, originando aprendizagens gratificantes e significativas.

Conforme as palavras de Schön, no cenário reflexivo, o supervisor deve estimular “a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (*apud* Alarcão & Tavares, 2010, p. 35). O grande objetivo é que ocorra uma construção ativa de conhecimento em articulação com uma reflexão entre o que se observa e o que é vivenciado.

O cenário ecológico, baseado no Modelo de Desenvolvimento Humano de Brofenbrenner, entende a supervisão como “processo enquadrador da formação”, encarregando-se de “proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados” e facilitar a interação do indivíduo com novos atores, utilizando práticas diferentes e desempenhando novas funções (Alarcão & Tavares, 2010, p. 37).

Por último, o cenário dialógico assume que os formadores são agentes sociais que interagem na comunidade educativa com os demais atores e apresentam o direito e o dever de partilharem e verbalizarem os seus pensamentos reflexivos, conhecimentos e experiências, com o intuito de, em conjunto com os supervisores, mudar e inovar os contextos educativos.

Muito embora, estes cenários sejam baseados em diferentes teorias, importa destacar que na prática, todos eles, mais ou menos focados em determinadas conceções, pretendem apresentar uma perspetiva acerca das várias práticas supervisivas, todas elas evidenciando que os supervisores, os formadores e os formandos são pessoas em desenvolvimento e aprendizagem contínuos, cujo grande objetivo é potenciar e melhorar o desenvolvimento profissional, pessoal e social do ser humano.

Revela-se então importante, distinguir os vários tipos de práticas supervisivas, que segundo Alarcão e Roldão (2008) se denominam supervisão vertical, horizontal e autossupervisão (*apud* Sanches, 2019).

A supervisão vertical corresponde a uma supervisão realizada por um superior hierárquico, teoricamente, detentor de mais experiência, conhecimentos e competências em comparação

com os supervisionados, responsável por acompanhar, orientar e estimular os formandos durante o desenvolvimento das atividades formativas.

Já a supervisão horizontal acontece em contextos grupais e colaborativos de aprendizagem, nos quais os formandos realizam atividades com os pares, partilhando saberes e habilidades e distribuindo a responsabilidade da supervisão por todos.

Por fim, a autossupervisão presume práticas supervisivas “capazes de conduzir o formando na observação sistemática de si próprio e, através dela, na gestão do seu trajeto formativo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 53).

Parece-nos importante reforçar o papel da supervisão, numa perspetiva mais ampla, enquadrada “num novo pensamento sobre o ensino, a aprendizagem e a cultura das organizações onde as atividades decorrem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 153). O intuito é alterar políticas educativas e formativas, transformar atitudes e potenciar o desenvolvimento profissional do indivíduo (Oliveira, 2020).

Em suma, e nas palavras de Aguilar Idañez (1994), a supervisão pode e deve ser entendida como

um processo sistemático de controle, monitoramento, avaliação, orientação, aconselhamento e treinamento, de natureza administrativa e educacional, realizado por uma pessoa em relação a outras, sobre as quais possui certa autoridade dentro da organização, com o objetivo de melhorar o desempenho do pessoal, aumentar a sua competência e garantir a qualidade dos serviços (p. 32, tradução nossa).<sup>2</sup>

### **1.2.1. Supervisores / liderança**

Segundo Roldão (2014, p. 28), “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo”, ajustada a uma constante orientação e debate do processo e da atividade dos resultados constitui-se como a base para o desenvolvimento do desenvolvimento profissional, pessoal e social de um indivíduo.

---

<sup>2</sup> “la supervisión es un proceso sistemático de control, seguimiento, de evaluación, orientación, asesoramiento y formación, de carácter administrativo y educativo, que lleva a cabo una persona en relación con otras, sobre las cuales tiene una cierta autoridad dentro de la organización, a fin de lograr la mejora del rendimiento del personal, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios” (Aguilar Idanez, 1994, p. 32).

Neste ponto de vista, a supervisão tem tendência a articular o “controle (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança)” (Gaspar et al., 2012, p. 28).

Com efeito, o supervisor apresenta uma posição de liderança, enquanto promotor de um processo social e detém uma visão privilegiada e habilidosa que permite realizar um acompanhamento assíduo e frequente do plano estipulado, com base no passado e com o olhar sobre o futuro (Ricardo et al., 2012). Neste sentido, o supervisor apresenta algumas características que o diferenciam dos demais, a nível burocrático “regras e regulamentos”; a nível profissional “mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência”; a nível pessoal “caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional” e moral “relacionado com quadros de valores, ideias e ideais” (Gaspar et al., 2012, p. 51).

Os autores Alarcão e Roldão ressaltam a figura do supervisor, enquanto promotor e impulsionador do processo de socialização, auxiliando no “alargamento da visão do ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”, fomentando a conceção e manutenção de ambientes que promovam o aumento progressivo e sustentado do desenvolvimento profissional e da sua autonomia profissional, através de processos orientados, contínuos e organizados (*apud* Oliveira, 2020, p. 14).

Já Alarcão defende mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” (*apud* Ricardo et al., 2012, pp. 6-7). Compreendendo, assim, a interajuda, o acompanhamento e a superação de adversidades quotidianas, numa aprendizagem contínua e partilhada, consigo próprio e com os que o rodeiam, fortalecendo o seu desenvolvimento profissional e simultaneamente o seu desenvolvimento pessoal (Gonçalves *apud* Pinto & Gonçalves, 2020, p. 207). Deste modo, é capaz de “ouvir o inaudível”, demonstrando sensibilidade e perspicácia para trabalhar, motivar e orientar um grupo, “valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência dinâmica da proposta pedagógica” (Alves, 2013, p. 15).

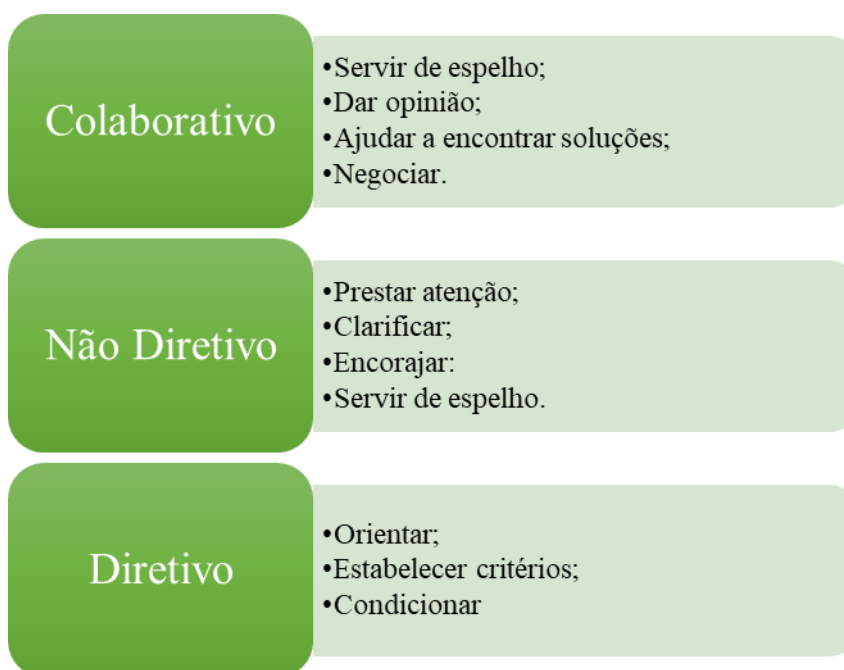
Em instituições/organizações públicas, estas características do supervisor ainda se devem tornar mais notórias. Isto porque, o processo de supervisão deverá ser conduzido “pela

coordenação, liderança e mediação”, realizando, em consonância com as normas em vigor, “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação (...) operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está (...) presente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Tendo em conta as alterações impostas pela sociedade atual e de acordo com Formosinho (2009), parece-nos assim fulcral que as lideranças se foquem em produzir “um clima no qual a ação tenha lugar do que em liderar a ação propriamente dita de cada Equipa, mais em proporcionar a emergência e afirmação das equipas intermédias do que em dirigir todas as ações das equipas” (*apud* Oliveira, 2020, p. 19).

Relativamente aos estilos de liderança, Alarcão e Tavares (2003), baseados em Glickman (1995), compreendem três estilos, o ‘Colaborativo’, ‘Não Diretivo’ e ‘Diretivo’, que se definem pela escolha consciente ou não de determinados comportamentos, tal como apresentado na Figura 2.

**Figura 2** - Estilos de supervisão, de acordo com Glickman (1985)



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Alarcão e Tavares (2013)

Em síntese, nos processos de ensino e aprendizagem, em contextos formais e não formais, é sempre vantajoso e benéfico um olhar supervisão que põe em causa a realidade, com o

objetivo de a compreender e transformar (Vieira & Moreira *apud* Dias & Ribeiro, 2015, p. 150). E, desta forma, o processo possa ocorrer num “clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreatajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática” entre o supervisor e o supervisionado (Alarcão & Tavares, 2010, p. 68).

### **1.3. Formação profissional**

A formação, nas palavras de Correia (2003, pp. 32-33) é “um agente catalisador das trocas entre as diferentes linguagens do trabalho (...), das potencialidades formantes do trabalho, exercendo simultaneamente permanente vigilância crítica sobre a organização e que permite a reconstrução das identidades pessoais e sociais dos coletivos de trabalho”.

Podem distinguir-se dois tipos de formação, inicial e contínua.

A formação inicial ocorre aquando do processo de recrutamento e escolha de novos colaboradores numa instituição e tem como objetivo a integração de novos funcionários em todas as atividades e procedimentos, com base nas características e especificidades da própria organização, devendo incluir a devida apresentação do profissional, bem como das metodologias de trabalho (Cardim, 2012).

A formação contínua destina-se aos colaboradores que já se encontram a exercer funções na instituição, por forma a melhorar o seu desempenho profissional e os conteúdos ministrados tendem a relacionar-se com situações vividas em contexto real de trabalho, orientadas para a resolução de problemas que surgem aquando da realização das tarefas inerentes à sua atividade profissional (Sumbo, 2019).

Por outras palavras, a formação contínua deve ser entendida como um processo que tem como objetivos a preparação dos profissionais já no ativo, com competências múltiplas, aumentando e atualizando os seus conhecimentos e ampliando a quantidade e qualidade das atividades profissionais que desempenham (Cardim, 2012).

Mas para que seja possível analisar a formação profissional como um processo, em vez “de encarar a formação como um somatório de momentos formais, não articulados (as ‘acções’ de formação)” (Canário, 2000, p. 130), é premente olharmos para a formação numa ótica de aprendizagem, em vez de ensino. Ou seja, concebendo que ensinar e aprender não são

funções dependentes um da outra, podendo existir ensino e não ocorrer aprendizagem e nem tudo o que se aprende advém daquilo que se entende por ensinar (Gaspar et al., 2015).

Daí ser tão importante falar-se em estilos de aprendizagem, que segundo Alonso, Gallego e Honey (2002), são “traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem” (*apud* Barros, s. d., p. 1). Por outras palavras, são as preferências que cada pessoa tem em relação às formas de aprender, em determinados contextos, virtuais ou não. Estes podem dividir-se em quatro estilos, a saber o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

Neste sentido, a teoria dos estilos de aprendizagem tem como grande objetivo identificar qual o que se encontra mais saliente na forma como cada aluno/formando aprende e assim possibilitar desenvolver, nos mesmos, os “outros estilos não predominantes” e desta forma, adequar e estruturar estratégias pedagógicas, de acordo com as potencialidades e preferências dos formandos e formadores (Barros, s. d., p. 2).

Tendo em consideração que os estilos de aprendizagem são únicos e pessoais, mas ao mesmo tempo mutáveis, o conhecimento *à priori* destes estilos irá possibilitar uma aposta no desenvolvimento de técnicas e metodologias diferenciadas, com a intenção de todos termos à nossa disposição uma panóplia de hipóteses que aumentem a qualidade da prática do ensinar e do aprender, tornando-os motivantes e agradáveis, mas também desenvolver os estilos que até então não foram uma prioridade.

Segundo Joyce et al., de cada experiência de aprendizagem resulta não só a aquisição de conteúdos e conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências e aptidões que permitem uma mais acessível resolução de questões em situações de igual ou superior complexidade (*apud* Gaspar et al., 2015). Esta posição também é defendida por Gaspar (2004, p. 13), quando refere que as "competências não se ensinam; criam-se condições que estimulam a sua construção" e o seu desenvolvimento.

No entanto, esta criação de condições está dependente dos paradigmas educacionais, enquanto bases teóricas que norteiam a nossa forma de desenvolver os processos de ensinar e de aprender, permitindo “organizar procedimentos e atitudes diversificados em tipologias padronizáveis e auto significativas” e que se suportam em pressupostos, nomeadamente, filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos (Gaspar et al., 2015, p. 167).

Ancorados e apoiados nestes paradigmas, existem inúmeros modelos de ensino que abrangem “os conceitos de estratégia” que compreendem as atividades e tarefas a desenvolver, bem como o “estilo”, que inclui os métodos e técnicas a utilizar e que se tornam fundamentais para desenvolver determinadas aprendizagens (Gaspar et al., 2015, p. 41).

Torna-se então basilar a utilização de modelos de ensino que permitam uma alteração e evolução de sistemas de formação que são concebidos e implementados segundo óticas de “acumulação de informação”, em formações que privilegiem o “tratamento e mobilização de informação”, numa aquisição contínua de saberes (Canário, 2000, p. 31).

Para que estas aprendizagens sejam possíveis é necessário idealizar e conceber formações, baseadas em modelos de ensino, fundeados em paradigmas, que tenham em conta os contextos e ambientes de aprendizagem, as características e conhecimentos dos formandos e dos formadores, os objetivos e finalidades da formação, mas também os recursos disponíveis e as técnicas e ferramentas a utilizar ao longo da formação.

Como já referido, tendo em conta que os formandos de instituições/organizações são pessoas adultas, com características e necessidades diferentes e que o grande objetivo da formação é a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências múltiplas, em particular, digitais e relacionais, parece-nos fundamental salientar a “capacidade de os trabalhadores usarem a sua inteligência, para analisarem a informação adequada com o fim de gerarem ideias para novos produtos e novos serviços”, nas organizações e instituições onde estão inseridos (Barroso, 2003, p. 72).

Equacionando a formação como um processo contínuo, muito devido à obrigatoriedade de atualização profissional imposta pela evolução da sociedade, torna-se fundamental resistir e ultrapassar o denominado “modelo homogêneo de práticas pedagógicas” (Tezani, 2011, p. 63). Este permite fomentar práticas diferenciadas e realizar currículos adaptados ao contexto e ao público-alvo, pois quanto mais formas de assimilar os conteúdos os formandos tiverem à sua disposição, mais facilmente conseguirão aprender e estar preparados para as mudanças e exigências da sociedade atual (Barros, s. d.).

Segundo Formosinho, a par dos processos educativos, também nos processos formativos, é preciso que se abandone a visão de aprendizagens realizadas “com um currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” e se escolha um caminho diferente, um novo e adequado modelo de ensino, ajustado aos estilos de aprendizagem eleitos como mais prazerosos,

ancorado em currículos que contemplem os vários tipos de saber (*apud* Machado, 2013, p. 17). Só desta forma será possível a adaptação dos conteúdos a ensinar, às necessidades dos formandos, aprofundando os assuntos, consoante os interesses dos aprendentes, e as experiências e vivências que adquiriram ao longo da vida, desenvolvendo as várias competências, que mais não são do que “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” e que viabilizam a existência, integração e inclusão do Homem na sociedade atual (Martins, 2017, p. 9).

Qualquer instituição/organização deve promover formações que respeitem ideologias comuns, adotando “caminhos e processos diferenciados de apropriação e desenvolvimento” (Morgado & Silva, 2019, p. 133). Pretende-se que tais formações fomentem o desenvolvimento holístico de cada um dos seus colaboradores, garantindo uma melhoria na qualidade de vida de um indivíduo, seja ela profissional, pessoal ou social (Roldão, 2017).

Desta forma, parece-nos claro que “se existem novas formas de viver, sentir e pensar, são precisas, também, novas formas de facilitar a aprendizagem” (Porto & Moreira, 2017, p. 13). Assim, torna-se essencial que se criem condições para diferenciar a formação, adaptando os conteúdos e os currículos que se pretendem ensinar, às preferências de estilos de aprendizagem do formador e dos formandos e aos modelos de ensino que serão mais vantajosos, significando a aquisição de aprendizagens mais prazerosas e de qualidade, pois segundo Nóvoa, “ninguém aprende se a emoção não fizer parte do processo de aprendizagem, porque as emoções são parte da consciência da realidade” (*apud* Orvalho & Nonato, 2017, p. 146).

Se outrora era essencial que cada um de nós obtivesse uma formação académica inicial robusta e consistente, que possibilitasse adquirir os conhecimentos necessários para desempenhar as funções, que as profissões conhecidas exigiam, hoje, e para ir ao encontro das imposições da sociedade, torna-se fulcral que o indivíduo se desenvolva ao longo da vida de forma contínua e permanente. Dito de outro modo, torna-se essencial que os indivíduos se mantenham permanentemente em desenvolvimento profissional, pessoal e social, construindo e assimilando conhecimentos, para se conseguirem adaptar às novas condicionantes e exigências da sociedade.

O autor Madureira salienta que a maioria das instituições públicas, em particular a Administração Local, sentiu dificuldades em adequar a formação à evolução tecnológica,

não existindo um equilíbrio entre a teoria e a prática lecionadas. Continuando, deste modo, a conceber formações quase exclusivamente para fomentar o desenvolvimento de competências a curto prazo, não concebendo o desenvolvimento do indivíduo a nível pessoal, social e profissional (Caetano, 2007).

### **1.3.1. Formação profissional na Administração Pública**

A formação profissional é fundamental para capacitar os trabalhadores das instituições da Administração Pública “para a conceção e implementação de políticas públicas que vão ao encontro das necessidades dos cidadãos e empresas, contribuindo decisivamente para o aumento da produtividade e competitividade do país” (Carvalho, 2016, p. 1).

Em termos legais apresentam-se, de seguida, os principais diplomas que regulamentam a formação profissional na Administração Pública e mais especificamente na Administração Local.

O artigo 131.º, da Lei n.º 7/2009 de 12 de fevereiro (Código do Trabalho), preceitua que deve ser assegurado ao trabalhador o direito individual à formação, com o intuito de promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa.

Adicionalmente o DL n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro, define o regime da formação profissional na Administração Pública, e prescreve a adoção de um novo sistema de formação contínua e integrada, atendendo ao perfil dos trabalhadores públicos e às necessidades dos serviços.

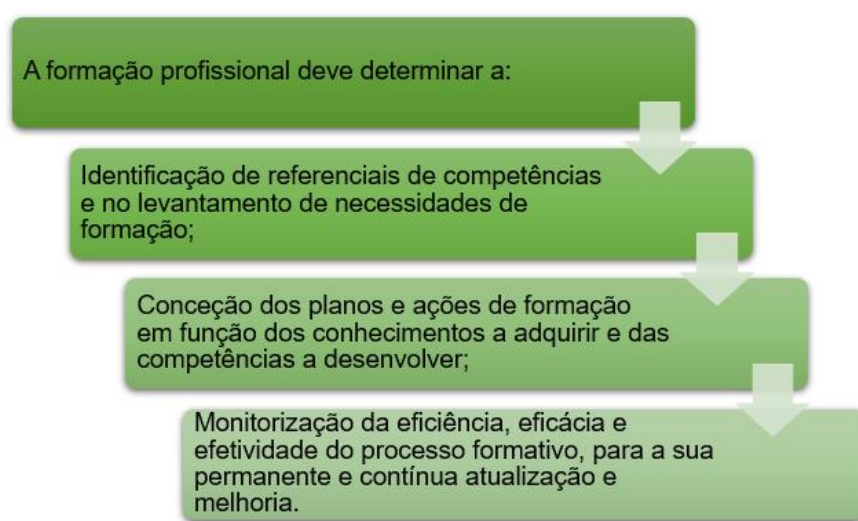
Por fim, o DL n.º 173/19 de 13 de dezembro, adapta o regime de formação profissional à Administração Local, estatui as entidades competentes para a prática de vários atos no âmbito do regime da formação profissional, definindo, igualmente, as modalidades de formação profissional, identificando a formação profissional obrigatória e as áreas estratégicas de formação.

Todas estas orientações foram idealizadas e concebidas tendo em consideração que a formação profissional “é fundamental para capacitar os trabalhadores em funções públicas e, inerentemente, as instituições onde colaboram a obter níveis acrescidos de eficiência, eficácia e qualidade” (Carvalho, 2016, p. 1). Deste modo, expondo os funcionários públicos

a novas informações e conhecimentos, promotores de alterações nos procedimentos e maneiras de agir e lidar com as adversidades.

A formação profissional na Administração Local deve ser entendida como um processo de enriquecimento dos trabalhadores, através da qual se identificam as necessidades de cada um, se concebem os planos de formação e os mesmos são avaliados para garantir que foi possível atingir os objetivos definidos (Figura 3).

**Figura 3 - Pressupostos da formação profissional**



Fonte: Elaborado pela autora com base em Carvalho (2016, p. 2)

Uma vez que a formação profissional na Administração Local deve ser vista como um método de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, torna-se essencial perspetivá-la enquanto impulsionadora de alterações comportamentais, que irão modificar e transformar o desempenho dos trabalhadores, na realização das atividades diárias, na capacidade em lidar com imprevistos e com novas dinâmicas e necessidades, intensificando a sua capacidade de prestar um serviço de qualidade aos munícipes e aos cidadãos em geral.

A formação profissional dos trabalhadores na Administração Local será apresentada e caracterizada no ponto 2.2. do Capítulo II – Metodologia.

#### **1.4. Desenvolvimento profissional**

O desenvolvimento profissional “é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação”, contemplando a aquisição de conhecimentos e a potenciação do desenvolvimento de competências, capacidades e práticas profissionais que possibilitem executar as tarefas e funções profissionais da forma mais eficaz e eficiente possível (Alarcão & Canha, 2013, p. 52).

Ora, sabendo que as identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”, é de salientar que não é possível falarmos de desenvolvimento profissional, sem falarmos de desenvolvimento pessoal e social, numa ação contínua e em constante evolução, alicerçada na formação inicial, mas complementada pela formação contínua, através de experiências e aprendizagens formais e não formais (Lasky, *apud* Marcelo, 2009, pp. 11-12).

Assim, e tal como refere Pires (1995, p. 16), o desenvolvimento profissional “é um elemento inseparável do processo de desenvolvimento. Mas é no trabalho, no meio profissional, que a pessoa põe em prática as capacidades desenvolvidas em formação - adquiridas num processo de desenvolvimento pessoal”, concebendo o indivíduo, como um acumulado de aprendizagens passadas, que são postas em prática no presente, com o intuito de modificar e melhorar o futuro.

Como mencionado anteriormente, uma das formas mais profícuas de se aprender, evoluir e construir conhecimento numa organização é através da formação contínua, uma vez que esta se traduz numa melhoria do desempenho e no comprometimento dos funcionários. Implicando, assim, “a transformação de indivíduos nos seus valores, atitudes, comportamentos e habilidades ao serviço da mudança organizacional e não apenas dar-lhes informação para que aprendam novos conhecimentos” (Chievenato *apud* Freitas, 2016, p. 5).

Tendo em conta que a aprendizagem é um processo profundo em constante evolução e que acontece em contextos formais e não formais de ensino e formação, numa permanente interação e partilha de ideias, conceitos, experiências e vivências, com os que nos rodeiam, a formação contínua é um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Nessa medida, torna-se, cada vez mais, de cabal importância “o investimento em projetos e programas de formação”, orientados para o crescimento global do indivíduo e que

promovam e estimulem o desenvolvimento profissional (Day, Interalia et al. *apud* Alarcão & Canha, 2013).

Ao sermos capazes de criar verdadeiras comunidades de aprendizagem será possível investir na aprendizagem colaborativa e reflexiva, melhorando a qualidade do pensamento através de partilhas de pontos de vista e experiências anteriormente vivenciados, abdicando de aprendizagens pouco contextualizadas. E, pelo contrário desafiando e promovendo competências emocionais e cognitivas, mas também os valores pessoais e profissionais que são a base do desempenho profissional e conseqüentemente o desenvolvimento profissional e da própria instituição (Day, 2001).

Como destaca Oliveira (2021),

as rápidas e profundas transformações a que assistimos, ainda mais aceleradas com a pandemia, estão a alterar o perfil das competências necessárias para os empregos do futuro - por um lado têm tornado alguma funções e competências obsoletas, e por outro criam novas funções e empregos que irão requerer um novo mix de competências e em alguns casos novas competências.

Assim é necessário orientar o poder da formação presencial e online para promover a ação humana e os saberes coletivos, desenvolvendo competências fundacionais, sociais e pessoais, para apreender e inovar, investindo em formação “que enfatize a tecnologia como suporte ao aprendizado humano, ao pensamento, à solução de problemas e à colaboração” e à promoção do desenvolvimento profissional, pessoal e social de cada um de nós (Harasim, 2015, p. 25).

Por fim, importa referir que o desenvolvimento profissional deve ser entendido como um processo contínuo e organizado de aperfeiçoamento e reconstrução de conhecimentos, com o intuito de melhorar as práticas profissionais, que carece de um investimento pessoal, numa ótica de aprendizagem ao longo da vida, mobilizando as experiências anteriormente vivenciadas e potenciado pelas tecnologias da informação e da comunicação (Alarcão & Canha, 2013).

## 1.5. Desenvolvimento de competências

Vivemos numa sociedade que segundo (Castells, 2002), se denomina por sociedade em rede, caracterizando-se por ser uma estrutura social em rede, que envolve todas as atividades humanas, impulsionada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Como refere Moreira et al. (2020, p. 352), citando Garrison e Anderson

O processo de globalização da economia e da comunicação, a evolução das tecnologias e de uma consciência de mundialização em rede têm provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital.

Esta nova realidade, traz-nos vários desafios, que requerem conhecimentos múltiplos e exigem o desenvolvimento de inúmeras competências, que vão muito além dos apreendidos na escola em contextos formais de ensino, revelando-se cada vez mais determinantes para conseguirmos estar verdadeiramente inseridos na vida ativa, tornando-nos cidadãos críticos, conscientes e ativos.

Mas estarão os sistemas formativos organizados e adequados por forma a preparar as pessoas para a sociedade atual, “onde a mudança se tornou uma constante [e] emergem novas necessidades, novos serviços, novas rotinas, novas formas de organização social, novas formas de trabalho e ... novas formas de vida”? (Gil, 2013, p. 1263).

A rápida evolução tecnológica originou grandes mudanças na sociedade, passámos de uma sociedade de produção que compreendia maneiras de trabalhar mais tradicionais, profissões mais físicas e automatizadas, para uma sociedade do conhecimento e da informação, baseada em modelos bastante mais flexíveis, complexos e tecnológicos.

A Sociedade da Informação, tal como mencionado no Livro Verde para a Sociedade da Informação datado de 1997, corresponde

a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação da informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição de qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (Pires, 2002, p. 19).

Ora neste sentido pode-se verificar que esta nova sociedade originou uma transição mais ou menos drástica, de uma sociedade industrial, do conhecimento objetivo, para uma sociedade

de informação, onde é necessário a construção do conhecimento, mediada por tecnologias, em ambientes presenciais ou virtuais, baseada nas pessoas e no trabalho colaborativo e interativo, com aprendizagens em contextos formais, não formais e informais de ensino aprendizagem.

Sem dúvida que o desenvolvimento tecnológico provocou variadas alterações na sociedade, fazendo com que tenhamos de nos adaptar às mudanças e adquirir competências e literacias que nos permitam interpretar, compreender e fazer uso do conhecimento obtido, conseguindo colocá-lo em prática nas várias situações da vida real.

Todavia é necessário muito mais do que tecnologia, pois esta por si só, apenas dá acesso ao hardware e aos equipamentos, ao software, aos programas e à rede, mas com toda a certeza, é preciso desenvolver competências e habilidades para conseguir utilizar essas tecnologias e se tornar um cidadão integrado na sociedade, capaz de exercer os seus deveres e direitos.

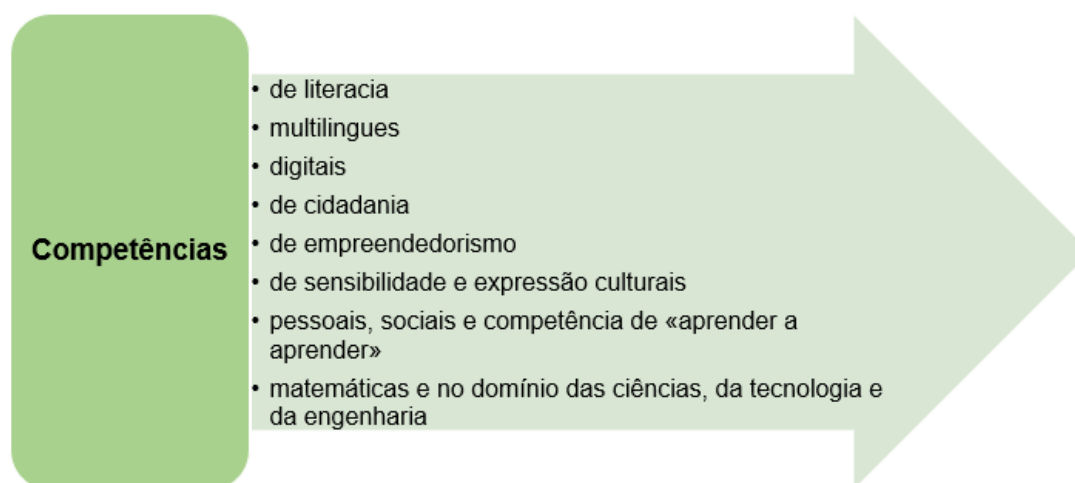
A economia mudou e continua a mudar a um ritmo ímpar, sendo perceptível que emergiram novas necessidades, profissões, formas de comunicar, aceder a informação, diferentes formas de organização social, ou seja, novas formas de pensar, trabalhar, agir e viver. Consequentemente a necessidade de desenvolver outras capacidades e saberes mais amplos, mas ao mesmo tempo mais específicos, tornou-se também mais evidente, articulando os sistemas de educação e formação às condicionantes económicas e produtivas e ao sistema social existente na atualidade.

Importa deste modo clarificar quais as competências essenciais a serem desenvolvidas por todos os cidadãos, potenciadoras de mudança, inovação e adaptação a esta nova realidade que irão possibilitar a “aptidão e a capacidade de executar processos e de utilizar os conhecimentos existentes para a obtenção de resultados” (Comissão Europeia, 2018).

Frequentemente se assume que não há empregos para a vida e que o conhecimento de hoje rapidamente é insuficiente para as demandas da nova sociedade, é então basilar que não só no percurso escolar, mas ao longo da vida, se procure adquirir e atualizar competências que permitam não só manter os níveis de empregabilidade, mas favoreçam a coesão social.

De acordo com a Comissão Europeia (2018, pp. 8-13), pode-se afirmar que as competências essenciais podem ser definidas segundo oito categorias, conforme a Figura 4.

**Figura 4** - Competências essenciais para o Séc. XXI



Fonte: Elaborado pela autora com base em Comissão Europeia (2018)

Todas as competências são importantes para “uma vida bem-sucedida em sociedade” (Comissão Europeia, 2018, pp. 8-13) e que se passam a enunciar:

- Competências de literacia: “capacidade para identificar, compreender, expressar, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito, utilizando suportes visuais, auditivos e materiais digitais em todas as disciplinas e contextos”, e que vão desde o preenchimento de um inquérito, à compreensão de uma bula de um medicamento, até à capacidade de realizar uma marcação de uma consulta online;
- Competências multilingues: “capacidade de comunicar em várias línguas de maneira adequada e eficaz”, possibilitando agir, analisar e discutir em contextos variados, social e culturalmente, de acordo com os interesses e necessidades de cada um, tendo em conta a panóplia de culturas que se encontram numa mesma sociedade, desenvolvendo a língua materna ou adquirindo outras línguas;
- Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia: “capacidade de desenvolver e aplicar um raciocínio e conhecimento matemático para resolver problemas diversos da vida quotidiana” e “capacidade e à vontade de explicar o mundo natural recorrendo ao acervo de conhecimentos e metodologias, incluindo a observação e a experimentação”, que possibilitam a utilização de ferramentas e maquinaria na atividade profissional, mas também no dia a dia (como é o caso das crianças, nos países em desenvolvimento, vendedoras de rua, que muito embora não

saibam fazer contas aritméticas na escola, conseguem calcular os preços do que vendem) e o desenvolvimento do espírito crítico, enquanto promotor de questionamentos e de respostas variadas;

- Competências digitais: “adesão e a utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade”, ou seja, a capacidade de aceder, escolher, ler, compreender, criar e partilhar conteúdos digitais, de forma segura, selecionando a partir de inúmeros dados, a informação útil e permitindo o acesso a inúmeros serviços de forma mais rápida, barata e cómoda, fomentando a inclusão social e a participação ativa na sociedade;
- Competências pessoais, sociais e competência de «aprender a aprender»: “capacidade de refletir sobre si próprio, de gerir eficazmente o tempo e a informação, de colaborar de forma construtiva, de manter a resiliência e de gerir a sua própria aprendizagem e carreira”, desenvolvendo a autonomia, a resiliência, o foco e concentração, para que seja possível saber de onde vimos e para onde queremos ir, fomentando a partilha de conhecimentos e saberes, cooperando e interagindo em prol da resolução de problemas e conflitos, aprendendo a ouvir os outros, respeitando a sua opinião e a sua maneira de estar e agir em sociedade;
- Competências de cidadania: “capacidade de agir como cidadãos responsáveis e de participar plenamente na vida social e cívica, com base na compreensão dos conceitos e estruturas sociais, económicos, jurídicos e políticos, assim como da evolução e da sustentabilidade mundiais”, defendendo os nossos valores, cultura, direitos e deveres democráticos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, para a cultura da Paz e da não violência entre povos e respeitando o direito à diferença, e à luta pela liberdade;
- Competências de empreendedorismo: “capacidade para aproveitar oportunidades e ideias e transformá-las em valores para os outros”, isto é, a capacidade de aproveitarmos a nossa criatividade para pôr em prática uma ideia que irá resolver um problema, demonstrando iniciativa, persistência e resiliência, como é o caso, neste último ano de pandemia, em que várias empresas foram criadas ou reformuladas, tendo em conta o confinamento domiciliário;
- Competências de sensibilidade e expressão culturais: “compreensão e o respeito pela expressão e comunicação criativa de ideias e significados em diferentes culturas e através de várias artes e outras formas de expressão cultural”, numa atitude interessada,

compreensiva e tolerante pelo outro e pelo diferente, demonstrando interesse e respeito pelo valor patrimonial, histórico e cultural dos indivíduos que nos rodeiam.

Em síntese, e segundo o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão das Comunidades Europeias (2000, p. 8), “os próprios indivíduos são os atores principais das sociedades do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua”. Daí ser fundamental a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências múltiplas que possibilitem a consecução da missão de qualquer instituição pública, em particular das autarquias.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

## **2.1. Contexto onde se vai desenvolver o estudo**

Com o objetivo de tentar perceber se é realizada supervisão pedagógica nos municípios portugueses e que tipo de supervisão é efetuada para assegurar que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus colaboradores e simultaneamente garante a consecução da missão da instituição, era nossa intenção investigar os 308 municípios, 278 no Continente, 11 na Madeira e 19 nos Açores.

No entanto, tendo em conta a minha experiência enquanto funcionária de uma autarquia da Área Metropolitana de Lisboa e depois de o meu pedido de elaboração do estudo não ter obtido resposta, em conjunto com a orientadora, reconhecemos que seria mais provável obtermos resposta dos municípios se tivéssemos uma relação privilegiada com os mesmos.

Assim optámos por realizar o estudo com os dezoito municípios que têm parcerias com a Universidade Aberta, nomeadamente Abrantes, Ansião, Cantanhede, Coruche, Grândola, Madalena, Madeira, Mêda, Montijo, Peso da Régua, Ponte de Lima, Porto de Mós, Praia da Vitória, Reguengos de Monsaraz, Ribeira Grande, Sabugal, São João da Madeira e Silves. Esperávamos poder beneficiar destas parcerias através dos Centros Locais de Aprendizagem (CLA).

Veja-se que os coordenadores de CLA têm um contacto regular e acesso favorecido com os municípios, uma vez que estes centros são núcleos vocacionados para “desenvolver uma intervenção, em termos culturais e educativos, enquadrada nas dinâmicas locais e de acordo com as especificidades da respetiva área de influência” (UAb, 2022). Assim é que dinamizam ações educativas formais, não formais e informais às populações do município onde se integram, que tendem a ter mais dificuldades de acesso por se encontrarem afastadas dos grandes centros urbanos.

## **2.2. Formação profissional na Administração Local: Enquadramento legal**

Relativamente à frequência da formação profissional está estatuído na Lei 7/2009, que:

o trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de quarenta horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, a um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano (n.º 2 do artigo 131º).

Ainda no número 5, do artigo 131.º, da mesma lei, foi decretado que “o empregador deve assegurar, em cada ano, formação contínua a pelo menos 10 % dos trabalhadores da empresa”.

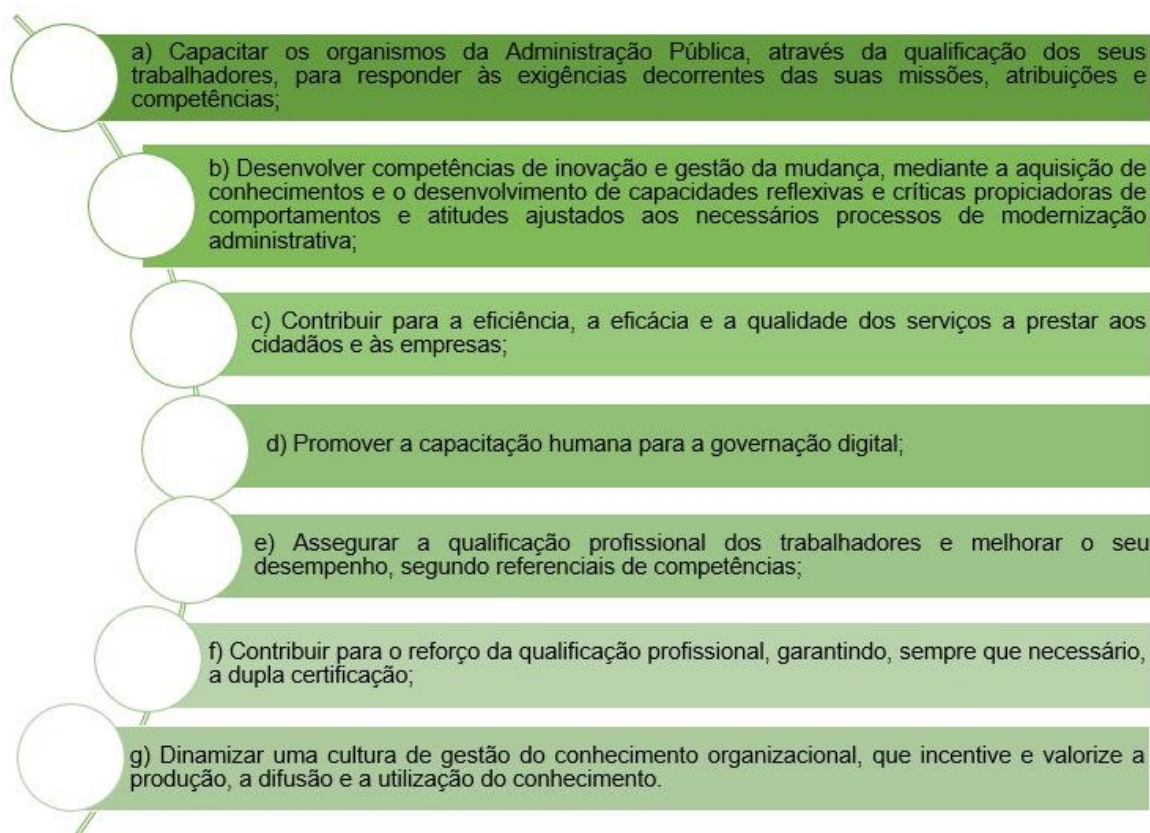
Salientar que o regime de formação profissional na Administração Pública está previsto no DL n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro e prevê no n.º 2 do artigo 2.º, a sua adaptação à Administração Local, o que se concretiza com o DL n.º 173/19 de 13 de dezembro.

Este DL, procede à atualização de um conjunto de conceitos e regras anteriormente definidas à realidade da Administração Local, permitindo aos decisores da Administração Local um contexto de maior estabilidade para o cumprimento e prossecução dos objetivos e princípios da formação profissional, nomeadamente identificando a formação profissional obrigatória na Administração Local; regulando a fixação das áreas estratégicas de formação na Administração Local; identificando e definindo as responsabilidades tanto da entidade coordenadora da Administração Local (DGAL) como do organismo central de formação na Administração Local (ANMP, fundação FEFAL); regulando as regras para a fixação dos valores de propina; consignando os deveres de informação e, por fim, regulando as situações de reforço de qualificações.

Apesar disso, verifica-se claramente que o conteúdo do referido DL é essencialmente formal, não acrescentando matéria substancial ao DL 86-A/2016, de 29 de dezembro. Deste modo, passamos a expor o essencial do DL 86-A/2016, aplicável e adaptado às autarquias pelo DL 173/19.

Começando pelos objetivos de formação profissional dos trabalhadores em função pública, constatamos que estão previstos no artigo 4.º do DL 86-A/2016 e abrangem desde a capacitação dos organismos da Administração Pública através da qualificação dos seus trabalhadores, bem como a capacitação humana para a governação digital, entre outros, conforme Figura 5.

**Figura 5** - Objetivos da formação profissional dos trabalhadores em funções públicas



Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 4.º do DL 86-A/2016

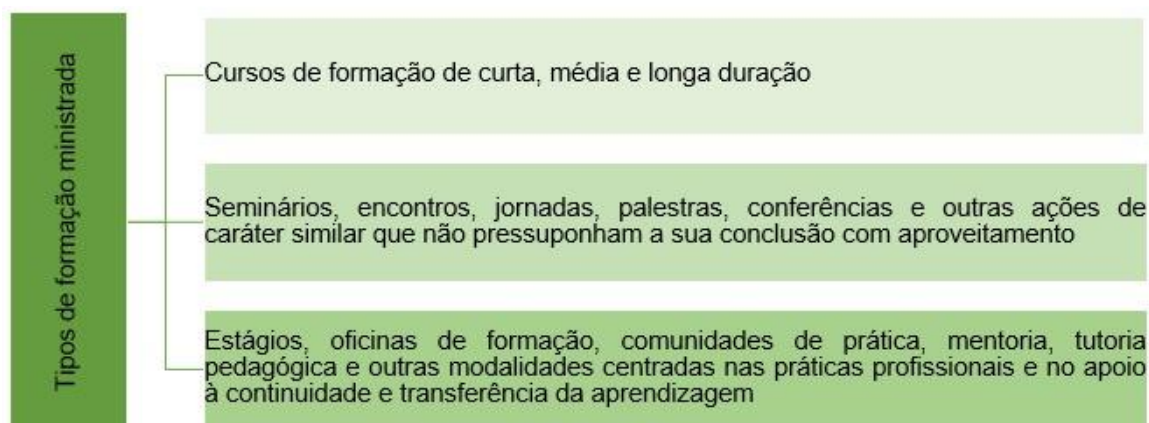
De acordo com o artigo 5.º do mesmo decreto, a formação profissional assenta em cinco princípios, nomeadamente a universalidade, pois abrange todos os trabalhadores e dirigentes da Administração Pública; a igualdade no acesso a todos os trabalhadores à formação profissional; boa administração, integração e adequação do processo formativo às efetivas e reais necessidades dos trabalhadores e dos órgãos e serviços (DL 86-A/2016).

Quanto às modalidades de formação profissional, esta pode assumir as modalidades de Formação inicial, Formação contínua e Formação para a valorização profissional (artigo 6.º, DL 86-A/2016).

No que se refere ao tipo de formação ministrada, esta compreende, conforme a Figura 6, várias tipologias, que podem ser utilizadas isoladas ou complementarmente e desenvolverem-se em regime presencial, em contexto de trabalho, a distância, em ambientes

virtuais de aprendizagem ou outras formas que enriqueçam o processo de aprendizagem facilitando a inovação, conforme prescrito no artigo 3.º, n.º(s) 1 e 3 do DL 86-A/2016.

**Figura 6** - Tipos de formação ministrada



Fonte: Elaborado com base no artigo 10.º, n.º 1, DL 86-A/2016

Relativamente à duração da formação profissional, esta pode ser estruturada em formação de curta duração, média duração e longa duração consoante o número de horas que compreende, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** - Estruturação da formação quanto à duração

Duração da formação	Número de horas
Formação de curta duração	Até 30 horas
Formação de média duração	Superior a 30 horas e até 60 horas
Formação de longa duração	Superior a 60 horas

Fonte: Elaborado pela autora com base no artigo 10.º, n.º 2, DL 86-A/2016

No que respeita aos diferentes regimes dos cursos de formação, o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua admite que estes podem desenvolver-se em regime de e-

learning (de forma síncrona ou assíncrona) ou de b-learning (combinação de sessões presenciais e sessões não presenciais online síncronas ou assíncronas), isto é:

- sessão presencial conjunta - quando todos/as os/as participantes estão fisicamente presentes;
- sessão online síncrona - quando todos/as os/as participantes estão envolvidos/as numa actividade conjunta online (e.g., chat, vídeo-conferência);
- sessão online assíncrona – qualquer actividade online relacionada com a acção que não exija participação simultânea dos formandos/as e dos/as formadores/as (e.g., fóruns de discussão) (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2021, p. 3).

Em conformidade com a alínea a, do número 1, do artigo 131.º, da Lei 7/2009, no contexto da formação profissional o empregador deve “promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa”. Por sua vez, o trabalhador tem direito a “frequentar ações de formação necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”, previstas no plano de formação profissional elaborado (artigo 14.º, al. a), DL 86-A/2016).

Nesse enquadramento, e segundo os planos de formação da Administração Local, é pretendido que se promova e desenvolva a formação profissional nas áreas fundamentais e nas competências identificadas como necessárias, fomentando “o desempenho e a valorização dos seus trabalhadores, atendendo sempre às especificidades de cada unidade orgânica” (M2, PF2022, p. 3), através da formulação de um diagnóstico de necessidades de formações, que viabiliza a identificação das áreas que necessitam de “uma atualização ou reciclagem de conhecimentos e desenvolvimento de competências” (M3, PF2022, p. 3).

Ora, os serviços da Administração Pública, de acordo com o diagnóstico de necessidades elaborado, concebem o plano de formação profissional que deve refletir as “necessidades prioritárias dos trabalhadores face às exigências dos postos de trabalho que ocupam” de entre as áreas estratégicas estabelecidas, como também as decorrentes dos processos avaliativos de desempenho, atendendo “às políticas de desenvolvimento de recursos humanos e de inovação e modernização administrativas, garantindo uma abordagem prospetiva da atividade formativa” (artigo 12.º, n.º(s) 1 e 2, DL 86-A/2016).

De acordo com o artigo 131.º, n.º 1, al. a) da Lei 7/2009, a formação contínua deve promover a qualificação do trabalhador e “aumentar a produtividade e a competitividade da empresa”, pelo que o plano de formação deve ser “o instrumento onde se precisam os objetivos e as atividades de formação a desenvolver num dado prazo (normalmente anual), para

operacionalizar uma dada política e certas prioridades, recorrendo a certos meios internos, ou externos à organização” (Cardim, 2012, p. 81).

### 2.3. Fundamentos metodológicos do estudo

Tal como referido anteriormente na Introdução, os Objetivos definidos para a concretização deste estudo são os constantes no Quadro 2.

**Quadro 2** - Questão de investigação e objetivos do estudo

<b>Questão de investigação:</b> Que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição?	
Objetivo 1	Caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias;
Objetivo 2	Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias;
Objetivo 3	Perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias;
Objetivo 4	Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários;
Objetivo 5	Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação às necessidades dos funcionários;
Objetivo 6	Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação à Missão da instituição.

Atendendo à pergunta de investigação e aos objetivos definidos, optámos por realizar um estudo de natureza mista, “empregando a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas” por acreditarmos que com a combinação das duas poderíamos obter mais *insights* “do que com cada uma das formas isoladamente. [Pois o] seu uso combinado proporciona uma maior compreensão dos problemas de pesquisa” (Creswell, 2010, p. 238).

Embora a nossa pesquisa não seja orientada para a representatividade “estatística”, nem a amostragem seja aleatória, a pesquisa quantitativa vai permitir-nos uma recolha de dados padronizada na amostragem selecionada com intencionalidade e por conveniência (Flick,

2013). Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa vai possibilitar-nos interpretar dados disponíveis nos vários documentos legislativos e legais sobre a formação profissional ministrada nas autarquias, tendo em conta que “a investigação é baseada na teoria, consistindo muitas vezes em testar, verificar, comprovar teorias e hipóteses” (Coutinho, 2014, p. 32).

Neste caso em particular, no qual pretendíamos apurar se há supervisão pedagógica sobre a formação desenvolvida nas autarquias e se esta promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição, esta investigação teve uma natureza exploratória, dado que se trata de um problema pouco estudado. Isto é, “não existe ou existe pouca literatura e informação sobre o tema” (Alvarenga, 2012, p. 40).

Assim tivemos de começar por explorar, procurar informações e dados que estavam disponíveis e que conseguimos encontrar, acreditando que as triangulações de dados das duas abordagens nos possibilitariam obter resultados que respondessem aos nossos objetivos ou pelo menos pistas para investigações futuras sobre o problema em estudo.

#### **2.4. Grelha metodológica**

Depois de definida a problemática da investigação, de se ter realizado a revisão da literatura e de se ter escolhido e decidido a natureza do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como os participantes do mesmo, importa agora apresentar o design metodológico que foi realizado.

Desta forma, apresenta-se no Quadro 3, um plano orientador que pretende dar respostas ao problema formulado e que vai possibilitar controlar eventuais fontes de enviesamento, compreendendo a questão de investigação e os objetivos que lhes estão associados, as técnicas e instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, bem como os participantes e as fontes de dados.

**Quadro 3 - Síntese de apresentação do Design Metodológico**

<b>Questão de investigação:</b> Que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus colaboradores e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição?			
Objetivos de investigação	Conceitos	Indicadores	Instrumentos
Caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias	Formação Profissional	Tipos de formação ministrada Frequência Duração Número de participantes Custos	Grelha de análise documental  Guião inquérito por questionário
Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias	Liderança Supervisores	Departamentos / Divisões / Serviços / Gabinetes	
Perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias	Supervisão da formação nas autarquias	Dinâmicas de supervisão Por quem é realizada Quando é realizada Como é realizada Objetivo da sua realização	
Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos colaboradores	Desenvolvimento de competências	Relação da formação com as competências identificadas como necessárias	
Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação às necessidades dos colaboradores	Necessidades dos colaboradores	Relação da formação com as necessidades de formação identificadas	
Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação à Missão da instituição.	Missão da Instituição	Relação da formação com a consecução da missão da Instituição	

## 2.5. Participantes do estudo

Este estudo é de natureza mista com abordagem qualitativa e quantitativa, recorrendo a uma amostra de conveniência, escolhida com base na disponibilidade e facilidade de acesso (Babbie, 1990 *apud* Creswell, 2010). O intuito é o de estudar a supervisão pedagógica da formação profissional que se realiza nos dezoito municípios com parceria com a UAb (já elencados no ponto 2.1.), bem como as percepções dos profissionais responsáveis pela formação sobre a supervisão pedagógica realizada nos respetivos municípios.

Neste sentido, foram inquiridos os responsáveis pela formação que é ministrada nas autarquias, enquanto supervisores e decisores, pois estes deverão apresentar uma postura “de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico” (Mintzberg *apud* Alarcão & Tavares, 2010, p. 45).

Estes indivíduos foram os selecionados, porque partimos do pressuposto que detinham um vasto e abrangente conhecimento da formação que era ministrada na autarquia e da supervisão que era feita sobre a mesma, na medida em que na maioria dos municípios existe uma unidade orgânica responsável pela formação, tal constatamos a partir da consulta à legislação disponível nas páginas Web dos municípios (13). Esta análise permitiu identificar, na sua estrutura orgânica, o responsável pela formação, bem como as respetivas funções, como se pode verificar no Quadro 4.

**Quadro 4 - Estruturas Orgânicas responsáveis pela formação e respetivas funções**

Município	Estrutura orgânica	Funções
M1	-	-
M2	Divisão Administrativa e de Desenvolvimento Social – Serviço de Recursos Humanos	“Elaborar e executar o plano e relatório anual de formação”
M3	Divisão de Administração Geral - Subunidade Orgânica Recursos Humanos	“Elaborar o plano de formação anual e efetuar o respetivo acompanhamento e avaliação”

<b>Município</b>	<b>Estrutura orgânica</b>	<b>Funções</b>
M4	Divisão de Gestão das Pessoas - Serviço de Gestão da Formação	“Efetuar análise e pesquisa de oferta formativa (...) Gerir todo o processo de concretização das ações de formação (...) Efetuar o levantamento de necessidades de formação e construir o plano de formação anual (...) Estruturar e aplicar métodos de avaliação das ações de formação nas suas diversas dimensões (...) Promover estudos e propostas de articulação entre a formação, a avaliação de desempenho e a gestão da carreira dos/as trabalhadores/as”
M5	-	-
M6	Departamento Administrativo e Financeiro - Divisão Administrativa e de Recursos Humanos	“Coordenar os projetos de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores. (...) Identificar as necessidades de formação tendo em conta as necessidades dos diversos serviços, a avaliação de desempenho e instrumentos específicos, tal como questionários”
M7	-	-
M8	Divisão Administrativa e Financeira - Secção de Recursos Humanos	“Assegurar, em geral, todos os serviços e tarefas respeitantes à administração do pessoal”
M9	-	-
M10	Gestão Administrativa e Financeira – Serviço de Recursos Humanos	“Realizar o levantamento de necessidades e colaborar na definição de prioridades de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores; Planear e organizar as ações de formação internas e externas tendo em vista a valorização profissional dos trabalhadores e a elevação dos índices de preparação necessários ao exercício de funções e à melhoria do funcionamento dos diferentes serviços; Elaborar o relatório anual de formação e proceder à sua divulgação, execução e avaliação”
M11	-	-
M12	Pessoal Dirigente e Divisão Administrativa e Financeira	“Identificar as necessidades de formação específica dos funcionários da sua unidade

<b>Município</b>	<b>Estrutura orgânica</b>	<b>Funções</b>
		orgânica e propor a frequência de ações de formação consideradas adequadas ao suprimento das referidas necessidades, sem prejuízo do direito à autoformação” e “Assegurar e promover as ações relativas à formação e gestão de pessoal”, respectivamente.
M13	Divisão de Administração Geral	“Efetuar o levantamento das necessidades formativas, elaborar e implementar os planos de formação internos e respectiva avaliação de resultados”
M14	Serviços de Apoio Administrativo – Divisão Financeira, de Recursos Humanos e Gestão Administrativa	“Coordenar a elaboração e o acompanhamento do cumprimento do plano de formação global da Câmara (...) Apoiar o processo de identificação das necessidades de formação dos colaboradores da Câmara”
M15	-	-
M16	Divisão Administrativa e de Recursos Humanos	“Coordenar e acompanhar a gestão dos recursos humanos, designadamente no que concerne ao recrutamento e seleção de pessoal, à gestão de carreiras, ao processamento de remunerações e outros abonos, à avaliação de desempenho e à promoção da formação”
M17	Divisão Jurídica, Administrativa e de Gestão de Recursos Humanos	“Identificar as necessidades de formação e atualização profissional, propor o consequente plano anual de formação e proceder à respectiva avaliação”
M18	Divisão de Recursos Humanos	“Proceder ao levantamento das necessidades de formação e elaborar e submeter a aprovação o correspondente plano anual de formação e dinamizar a sua implementação”

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento dos dados efetuados na legislação que cria a estrutura orgânica dos respetivos municípios

### **2.5.1. Questões éticas**

Autores como Denzin e Lincoln, Miles e Huberman, Orb, Eisenhauser e Wynaden, Murphy e Dingwall, Fraenkel e Wallen, citados em Amado (2014), assim como a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação (SPCE), salientam que aquando da realização de um estudo de investigação, devem ser salvaguardadas determinadas questões que possam de alguma forma causar problemas e constrangimentos aos participantes. Desta forma tentamos priorizar o bem-estar dos participantes, garantindo que não seriam sujeitos a riscos adicionais na sua atividade diária. De igual modo, os participantes foram devidamente esclarecidos sobre as intenções e objetivos do referido estudo, não tendo sido utilizados subterfúgios camuflados na investigação.

Na parte inicial do questionário foi permitido aos inquiridos mostrar a sua concordância e anuência com a sua participação voluntária no estudo, sendo devidamente informados que a poderiam interromper a qualquer momento. De igual modo, foram informados que todas as informações recolhidas seriam anónimas, que em momento algum seria solicitado qualquer elemento de identificação pessoal ou institucional, que seriam tratadas em bloco e unicamente utilizadas para fins de investigação académica.

Deste modo, é de salientar que, por questões éticas de anonimato e confidencialidade, conforme se pode verificar no Quadro 4, utilizámos um sistema de codificação, no qual foram atribuídos números de forma aleatória a cada um dos 18 municípios, assegurando assim os valores e interesses das Instituições, bem como dos respondentes ao questionário, protegendo-os de eventuais danos que possam advir da investigação (Amado, 2014).

Todo o estudo foi conduzido com o intuito de que os resultados obtidos pudessem de alguma forma contribuir para a melhoria da formação prestada aos funcionários das autarquias, ou seja, das pessoas envolvidas.

### **2.6. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tendo em conta que o estudo tem natureza mista, as “técnicas e instrumentos de recolha de dados” utilizados foram para a abordagem qualitativa, a análise documental, realizada a partir de uma grelha de análise documental, devidamente construída para o efeito e para a abordagem quantitativa, o inquérito por questionário, suportado por um guião prévio.

### **2.6.1. Análise documental**

A análise documental consiste em recorrer a documentos escritos de natureza diversa, no caso optou-se por realizar uma análise cuidada a documentos que foram concebidos legalmente e pelas autarquias, com o intuito de apresentar dados oficiais e que permitiram complementar as respostas dos responsáveis da formação nos municípios em estudo (Bell, 1997), bem como auxiliar a sua análise e interpretação.

Neste estudo em particular, recorreremos a legislação nomeadamente:

- Leis, Decretos-Lei e Portarias onde constam as diretrizes sobre a formação profissional na função pública e mais concretamente na Administração Local, que mobilizamos na contextualização do estudo (ponto 2.2. Formação Profissional na Administração Local: Enquadramento Legal);
- estrutura orgânica onde está adstrita a formação profissional, tal como representado no ponto 2.5 (participantes do estudo, Quadro 4);
- recorreremos ainda aos balanços sociais disponibilizados quer online, quer diretamente por alguns municípios, bem como aos planos de formação disponibilizados pelos responsáveis das autarquias. A análise destes dados, apresentam-se no capítulo seguinte.

A análise a estes documentos diversificados permitiu-nos recolher informações que responderam ou ajudaram a responder aos objetivos da nossa investigação.

Esta técnica permitiu-nos verificar e validar os dados recolhidos junto dos inquiridos, que foram alvo de análise. Neste caso em concreto, pareceu-nos que foi uma fonte de dados extremamente importante, em complemento das informações recolhidas aquando dos questionários.

### **2.6.2. Inquérito por Questionário**

O inquérito por questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (Gil, 2008, p. 121).

Atendendo ao público-alvo e ao problema que se pretende investigar, realizou-se o guião prévio do questionário, tendo em conta os objetivos da pesquisa, por forma a obter dados que possibilitassem respostas aos mesmos, tendo em atenção a determinação da forma e do conteúdo das questões, bem como a quantidade e a ordenação das questões (Gil, 2008).

Assim, o mesmo foi repartido em cinco partes, sendo a primeira parte relativa à recolha dos elementos que considerámos necessários para caracterizar a amostra, a segunda para caracterização da formação profissional ministrada nas autarquias, a terceira para identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias, a quarta para perceber de que forma é realizada a supervisão da formação nas autarquias e por fim a quinta parte para recolher perceções dos responsáveis pela formação nas autarquias que nos permitam responder aos objetivos 4, 5 e 6.

As perguntas do questionário englobando “todos os pontos a questionar e que são pertinentes para os inquiridos”, foram de resposta fechada, com opções que abrangiam várias hipóteses de resposta, em particular, na primeira parte com perguntas diretas (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 157-158). Na parte 2 optámos por perguntas de escolha múltipla e sob a forma de uma escala de Likert, apresentando cinco posições a saber: muito importante, importante, razoavelmente importante, pouco importante e sem importância. Já nas restantes partes, foram utilizadas, maioritariamente, escalas de Likert com as escalas discordo totalmente, discordo, concordo, concordo completamente e não sabe.

Após a conclusão do guião prévio do questionário, elaborou-se o questionário que traduziu “os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”, tendo-se em consideração que o mesmo se direcionava aos responsáveis pela formação em cada município, pressupondo-se que estes detinham conhecimentos sobre a supervisão da formação desenvolvida (Gil, 2002, p. 116).

Depois da construção do questionário, tornou-se fundamental “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador” (Bäckström, 2008, p. 75). Desta forma, submetemos o questionário a um pré-teste, para a sua validação, recorrendo a três responsáveis pela formação de outros municípios que não eram parte integrante do estudo. Desta revisão surgiram algumas pequenas alterações, em particular a retificação e clarificação de duas questões, que poderiam não estar muito explícitas, assim como a adição de uma afirmação/consideração

na área da supervisão pedagógica com o objetivo de apresentar mais uma opção de escolha sobre as funções do supervisor pedagógico. Finalmente foi escrita a versão final do nosso questionário (Anexo I) e transcrita para o Google *Forms*, que foi posteriormente disponibilizada aos nossos inquiridos.

## **2.7. Métodos para o tratamento e a análise dos dados**

Tratando-se de um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, tornou-se essencial utilizar métodos diferentes para a análise de dados.

Para analisar os dados recolhidos na análise documental, foi utilizado o método análise de conteúdo que nas palavras de Bardin (1977, p. 31) corresponde a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e que compreende três fases essenciais, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (Godoy, 1995, p. 24).

Inicialmente realizámos uma leitura abrangente e flutuante sobre os vários documentos legais disponíveis, realizando, seguidamente uma série de procedimentos que nos permitiram separar e classificar as categorias e subcategorias, que nos possibilitaram, posteriormente, identificar as várias unidades de registo correspondentes.

No nosso caso em particular, realizámos uma grelha de análise documental, baseada na grelha metodológica, na qual foram analisados os documentos legais, os balanços sociais e os planos de formação disponíveis de cada município em estudo.

Como os dados resultantes do inquérito por questionário, são dados quantitativos, deveríamos realizar uma análise estatística, no entanto, e tendo em conta o número reduzido de respostas, não nos foi possível a realização de uma análise estatística sofisticada, sendo realizado um tratamento de dados descritivo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste sentido e uma vez que “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações”, foram concebidos tabelas e gráficos, com os resultados apurados no questionário (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 223).

## **2.8. Etapas e procedimentos do trabalho de campo**

O presente estudo desenvolveu-se ao longo de várias etapas, que acarretaram vários procedimentos.

Numa primeira fase foi necessário selecionar de entre a população possível (348 municípios), a nossa amostra, no caso em concreto, tal como já referido, os 18 municípios com parceria com a UAb. Neste sentido foi efetuado um primeiro contacto com os coordenadores dos CLA, a fim de perceber a sua disponibilidade para nos apoiarem, e fazerem chegar aos seus contactos privilegiados o nosso pedido de colaboração no estudo.

Posteriormente passámos à seleção dos instrumentos de recolha de dados, para de seguida passarmos à sua fase de conceção. No nosso contexto em particular, começámos por delinear a grelha para a análise documental e o guião do questionário para obter resposta à questão de investigação definida, focando a análise dos documentos nos assuntos específicos que se pretendiam estudar, por forma a que as perguntas sobre cada um dos indicadores previamente definidos fossem formuladas com um máximo de precisão (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Antes da realização, propriamente dita, da recolha de dados, tornou-se essencial validar os instrumentos, mais concretamente o questionário, validando-o e testando-o. Do processo de validação do questionário, resultou a retificação de duas questões e a adição de uma nova pergunta, com o propósito de esclarecer uma temática, sendo redigida a versão final do questionário e elaborado no Google *Forms* a versão a ser disponibilizada online.

De seguida, foi realizado um contacto por email (Anexo II), com todos os coordenadores dos CLA da UAb, a fim de pedir o seu apoio na disseminação do questionário e na solicitação dos Balanços Sociais e dos Planos de Formação atualizados, tendo sido enviado o link para o questionário online, bem como a carta de pedido de colaboração aos municípios (Anexo III).

Os questionários foram disponibilizados no dia 19 de abril de 2022 e estiveram disponíveis até ao final do mês de julho do corrente ano. No decorrer deste vasto período, vários foram os esforços envidados, no sentido de obter mais respostas, ou seja, “vencer a resistência natural ou a inércia” dos participantes, conseguindo que os inquiridos colaborassem na nossa investigação, partilhando as suas perceções e entendimentos com o investigador (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 185).

Enquanto decorria o prazo para responder ao questionário, realizámos a análise documental, tendo sido elaborada a grelha de análise documental (Anexo IV), e onde constam as unidades de registos alinhadas com os conceitos e indicadores estabelecidos na grelha de análise metodológica (Ponto 2.4.).

De igual modo, durante os quase três meses e meio que o inquérito esteve disponível para ser respondido, vários foram os esforços por nós envidados no sentido de conseguirmos uma maior taxa de resposta por parte dos responsáveis pelo município, quer por email, quer pelo telefone, em conversas formais e informais.

Apesar de todas as diligências efetuadas, apenas seis municípios responderam ao inquérito e somente três disponibilizaram os balanços sociais e os planos de formação.

Depois de recolhidos os dados, passámos a apresentar, tratar e analisar os resultados no Capítulo III – Apresentação, análise e discussão de resultados.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

### 3.1. Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo vamos apresentar os resultados apurados com a análise documental e o questionário realizado à amostra já caracterizada no ponto 2.5 Participantes no estudo, cujos quadros com a informação mais detalhada constam no Anexo V.

De salientar que, em várias conversas informais nos foi confidenciado que alguns dos municípios não têm uma área responsável pela formação, nem tão pouco alguém responsável pela formação, não estando, por esse motivo, em condições para participar no estudo.

Consideramos este um fator explicativo para o fraco índice de respostas obtidas.

#### 3.1.1. Caracterização da formação profissional ministrada nas autarquias

Tal como já foi referido no Capítulo II – Metodologia, da análise documental efetuada aos documentos legais, nomeadamente a Lei 7/2009, e o DL 86-A/2016, bem como aos Balanços Sociais dos municípios M1 a M18, verificámos que dos dezoito municípios em estudo, não foi possível encontrar online, nem tão pouco nos foi disponibilizado o balanço social, daí não apresentarmos dados sobre os municípios M10 e M12, nomeadamente, a duração dos cursos de formação ministrados e o número de formações ministradas anualmente nestas autarquias.

Relativamente aos restantes dezasseis municípios, foi perceptível que sete desenvolveram cursos de curta, média e longa duração, seis autarquias somente de curta e média duração e três destes, apenas ministraram formações de curta duração, tal como se pode visualizar no Quadro 5.

**Quadro 5** - Duração dos cursos de formação

Duração dos cursos	Número de municípios
Cursos de curta duração	3
Cursos de curta e média duração	6
Cursos de curta, média e longa duração	7
Não identificado/apurado	2
Total	18

Fonte: Balanços Sociais dos municípios em estudo

Das autarquias que foram alvo de investigação, constatou-se uma grande discrepância no número de formações proporcionadas aos trabalhadores, uma vez que os municípios M1 e M8, apenas desenvolveram catorze ações de formação, cada um, ao longo de um ano, e os municípios M4 e M18 ministraram 110 e 100 formações, respetivamente. De referir que nos dezoito municípios, foram ministrados um total de 733 cursos durante um ano, correspondente a um valor médio de 40,72 (aproximadamente 41) cursos por município.

Em relação à estrutura da formação, no que diz respeito à duração, observou-se que a grande maioria das instituições optou por proporcionar aos seus funcionários cursos de curta duração, até 30 horas, num total de 665 cursos (90,72%), seguindo-se os cursos de média duração, superior a 30 horas e inferior a 60 horas, totalizando 54 cursos (7,37%) e finalmente os cursos de longa duração, superior a 60 horas, perfazendo 14 cursos (1,91%), como se comprova no Quadro 6.

**Quadro 6 - Estruturação da formação nos municípios**

<b>Municípios</b>	<b>Curta duração</b>	<b>Média duração</b>	<b>Longa duração</b>	<b>Total cursos</b>
<b>M1</b>	13	1	0	14
<b>M2</b>	71	12	3	86
<b>M3</b>	39	3	1	43
<b>M4</b>	102	6	2	110
<b>M5</b>	14	4	0	18
<b>M6</b>	93	2	3	98
<b>M7</b>	13	3	2	18
<b>M8</b>	10	4	0	14
<b>M9</b>	60	4	2	66
<b>M10<sup>3</sup></b>	-	-	-	-
<b>M11</b>	20	1	0	21
<b>M12<sup>4</sup></b>	-	-	-	-
<b>M13</b>	15	4	0	19
<b>M14</b>	22	0	0	22
<b>M15</b>	24	0	0	24
<b>M16</b>	29	0	0	29
<b>M17</b>	47	4	0	51
<b>M18</b>	93	6	1	100
<b>Total</b>	665	54	14	733

Fonte: Balanços Sociais dos municípios em estudo

<sup>3</sup> Não foi localizado Balanço Social para o M10.

<sup>4</sup> Não foi localizado o Balanço Social para o M12

Aquando do pedido de colaboração para este estudo, foi solicitado aos dezoito municípios a partilha dos seus Planos de Formação (PF) mais recentes, apesar disso só conseguimos ter acesso a três, mais especificamente o PF do M1, do M2 e do M3.

O PF do M1 consiste essencialmente no plano de formação do município, o qual está dividido por unidade orgânica e respetivas competências e necessidades de formação. Já no PF do M2 é notório que o município “tem apostado na promoção e desenvolvimento da formação profissional em áreas estratégicas que potenciem o desempenho e a valorização dos seus trabalhadores, atendendo sempre as especificidades de cada unidade orgânica” (p. 1). Por último, no PF do M3 é assumido que o plano tenta constituir-se como um “instrumento orientador de toda a formação profissional da autarquia para o ano de 2022” (p. 3), tentando diagnosticar-se “as reais necessidades formativas sentidas na autarquia, por meio de um inquérito por questionário” (p. 3). Verifica-se, refletido no plano, que a formação é considerada determinante para o cabal cumprimento dos objetivos estratégicos da autarquia, pelo que apostam “na qualificação e atualização dos seus recursos humanos, de forma sistemática e contínua” (p. 3), por forma a promover “a melhoria das competências profissionais através do aumento dos conhecimentos dos seus/as trabalhadores/as, bem como a aprendizagem da organização como um todo” (p. 3).

Outra das técnicas utilizadas neste estudo foi o inquérito por questionário, tal como já aludido no capítulo II – Metodologia e no qual foram incluídas algumas questões/afirmações com o objetivo de caracterizar a formação ministrada nas autarquias.

Muito embora somente seis responsáveis pela formação de municípios tenham respondido a este inquérito, alguns por não terem estes serviços de formação organizados, do que conseguimos apurar informalmente. Ainda assim, com base nos resultados obtidos, pudemos constatar que destes, a maioria desenvolveu as formações em horário pós-laboral, sendo que nenhum reconheceu a realização de formações unicamente em horário laboral, tal como se pode verificar no Quadro 7.

**Quadro 7** - Horários em que são oferecidas as formações nas autarquias

	<b>Laboral</b>	<b>Pós-laboral</b>	<b>Ambos</b>
O(s) horário(s) em que são oferecidas as formações ministradas na autarquia	0	4	2

Quando foi solicitado aos responsáveis pela formação nos municípios que assinalassem, na sua opinião, quais as modalidades mais adequadas para a formação ministrada na autarquia, assim como quais as modalidades predominantes em que as ações são ministradas na autarquia, possibilitámos que os inquiridos fornecessem mais do que uma resposta.

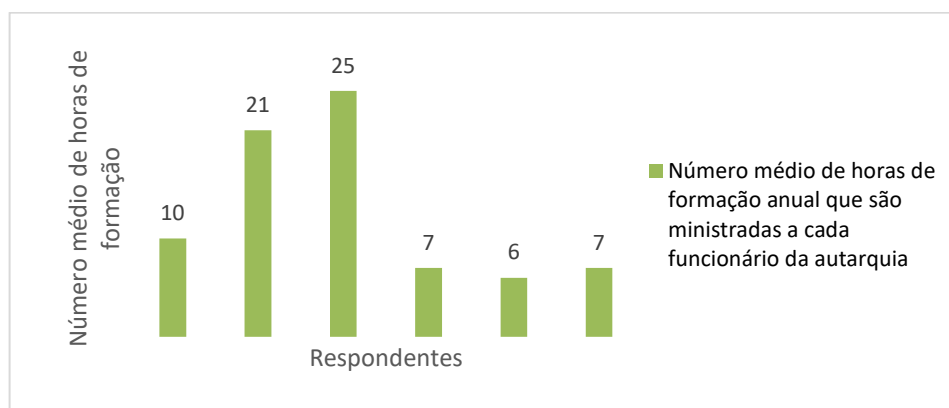
Desta forma, foi visível que a perceção dos inquiridos foi diferente em relação às modalidades que lhes parecem mais adequadas e as modalidades que são oferecidas nos municípios, na medida em que reconhecem a importância de uma oferta variada, contrariamente às formações oferecidas pelas autarquias que são maioritariamente em regime e-learning, como se pode constatar no Quadro 8.

**Quadro 8 - Regime das formações ministradas pelas autarquias**

	Presencial	E-learning	Híbrida ou b-learning
A ou as opções, que na sua opinião, considera ser a(s) modalidade(s) mais adequada(s) para a formação ministrada na autarquia	3	2	2
A(s) modalidade(s) predominante(s) em que as ações são ministradas na autarquia	3	4	0

À questão “Qual o número médio de horas de formação anual que são ministradas a cada funcionário da autarquia”, os nossos inquiridos responderam, mais uma vez, de forma bastante díspar, enunciando como valor mínimo uma média de 6 horas, e como máximo, 25 horas anuais, apresentadas no Gráfico 1.

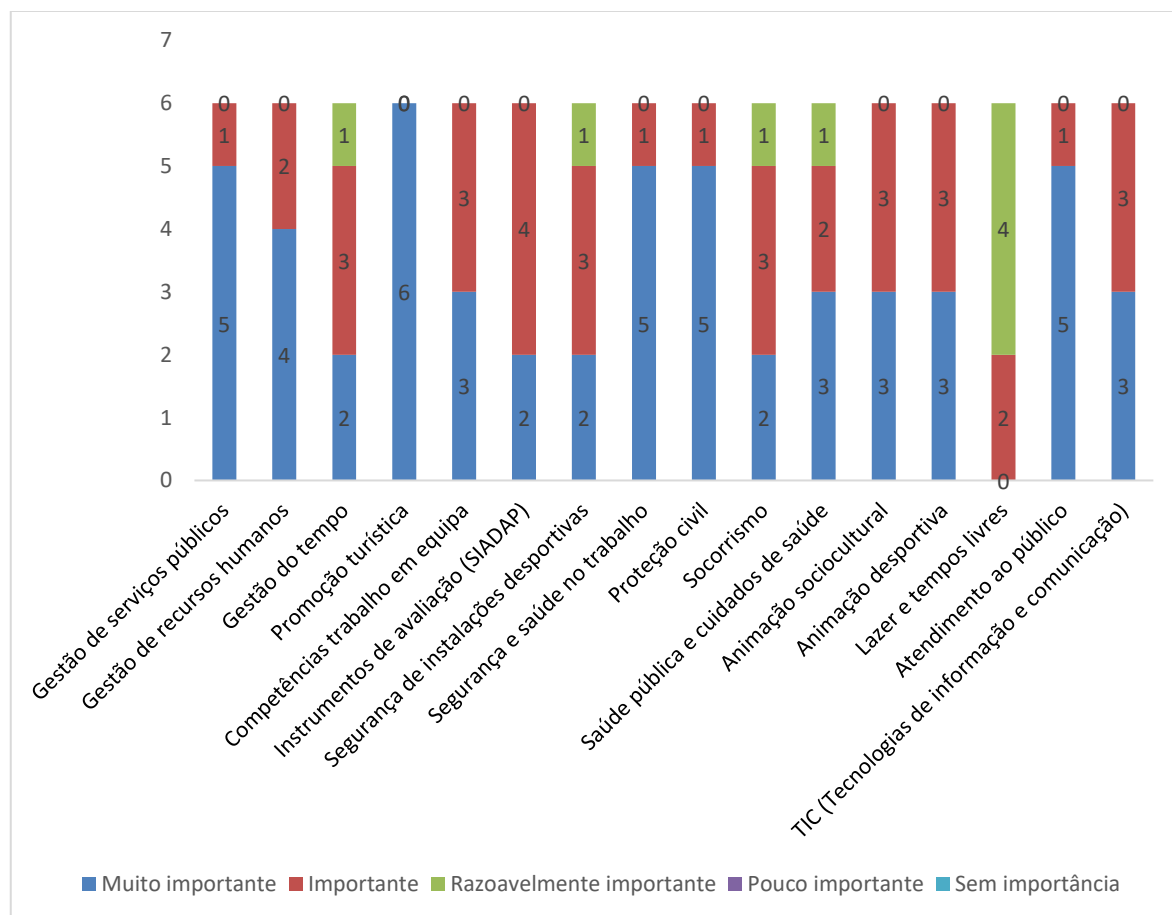
**Gráfico 1 - Número médio de horas de formação anual**



Os responsáveis pelas formações profissionais das autarquias assumiram que, na sua generalidade, estas são desenvolvidas por entidades externas aos municípios, considerando também que o peso orçamental que estas formações têm, é adequado às características da formação e do próprio município, levando a que estes percecionem que a formação oferecida aos funcionários responde às necessidades da autarquia.

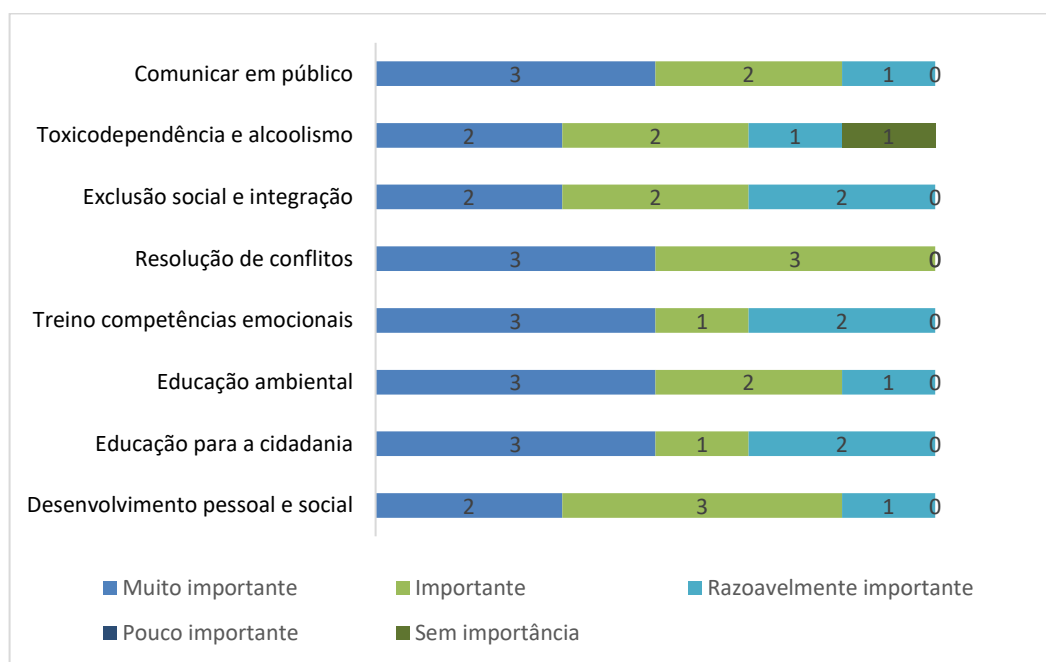
Das várias áreas de formação técnica que podiam ser ministradas nas autarquias, percebemos que algumas destas são consideradas muito importantes, principalmente, a gestão de serviços públicos, a promoção turística, a segurança e saúde no trabalho, a proteção civil e o atendimento ao público. Pelo contrário, gestão do tempo, instrumentos de avaliação (SIADAP), segurança de instalações desportivas, socorrismo e lazer e tempos livres são as áreas, que no entender dos inquiridos, não são tão relevantes para os funcionários dos municípios, como se confirma no Gráfico 2.

**Gráfico 2 - Áreas de formação técnica**



Questionámos os respondentes, de forma análoga, sobre as áreas de formação pessoal que, no seu entendimento, atribuíam uma maior importância, constatando-se uma maior simetria de respostas, concordando que as várias áreas teriam um grau de importância elevado, com exceção da área toxicodependência e alcoolismo, que um dos inquiridos assinalou como sem importância, conforme Gráfico 3.

**Gráfico 3 - Áreas de formação pessoal**



Das várias áreas de formação seleccionadas, metade dos inquiridos assumiu que o motivo principal para terem optado por aquelas, em detrimento de outras foi a melhoria do desempenho atual dos funcionários das autarquias.

### 3.1.2. Responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias

Atendendo ao reduzido número de respostas ao questionário efetuado aos municípios e por forma a identificar os responsáveis pela supervisão da formação, socorremo-nos da consulta a documentos legislativos disponíveis, onde conseguimos apurar para a maioria dos municípios (13) a estrutura orgânica responsável pela formação, bem como as respetivas funções.

Desta forma, conforme podemos verificar nos resultados apresentados no Quadro 4 (Ponto 2.5. – Participantes do estudo), percebemos que na maior parte dos municípios, a gestão de recursos humanos são as estruturas orgânicas responsáveis pela formação ministrada.

Já do questionário conseguimos ainda aferir que quatro dos respondentes trabalham na Unidade orgânica Recursos Humanos (Quadro 9).

**Quadro 9** - Unidade orgânica onde trabalham os responsáveis pela formação dos municípios

Unidade Orgânica	Nº de respostas
Recursos Humanos	4
Serviço Social	1
Formação	1

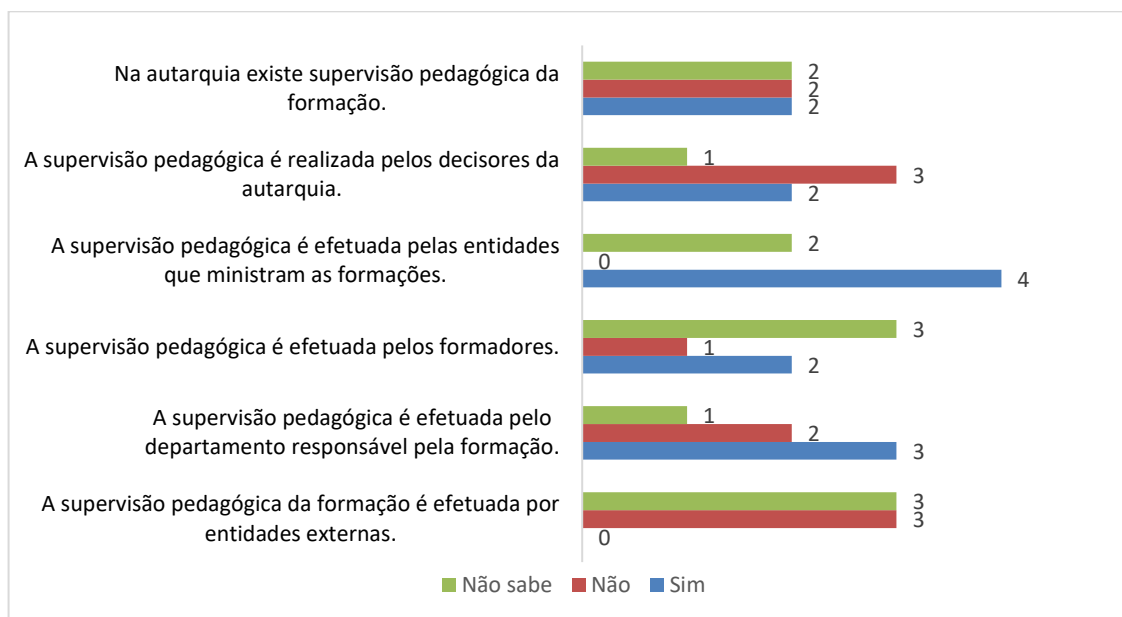
Também da análise ao questionário pudemos verificar, no Gráfico 4, que os seis inquiridos não partilharam da mesma opinião no que diz respeito à responsabilidade pela supervisão pedagógica da formação nas autarquias, na medida em que, por exemplo, quatro afirmam que a supervisão pedagógica é efetuada pelas entidades que ministram as formações, porém nenhum assume que esta supervisão pedagógica é efetuada por entidades externas.

No mesmo sentido, se metade dos respondentes asseguraram que a supervisão pedagógica é efetuada pelo departamento responsável pela formação, dois deles têm a perceção de que a supervisão é efetuada pelos formadores e outros dois garantem que esta mesma supervisão é realizada pelos decisores da autarquia.

De salientar o facto de que um terço dos inquiridos acreditar que não existe supervisão pedagógica na autarquia, outro terço ter uma opinião contraditória e entender que efetivamente existe supervisão e, por último, o último terço não saber da existência desta supervisão no seu município.

Parece-nos importante enfatizar que das 36 respostas possíveis, 12 destas correspondem à hipótese “não sabe”.

**Gráfico 4 - Análise sobre os responsáveis pela supervisão pedagógica da formação nas autarquias**



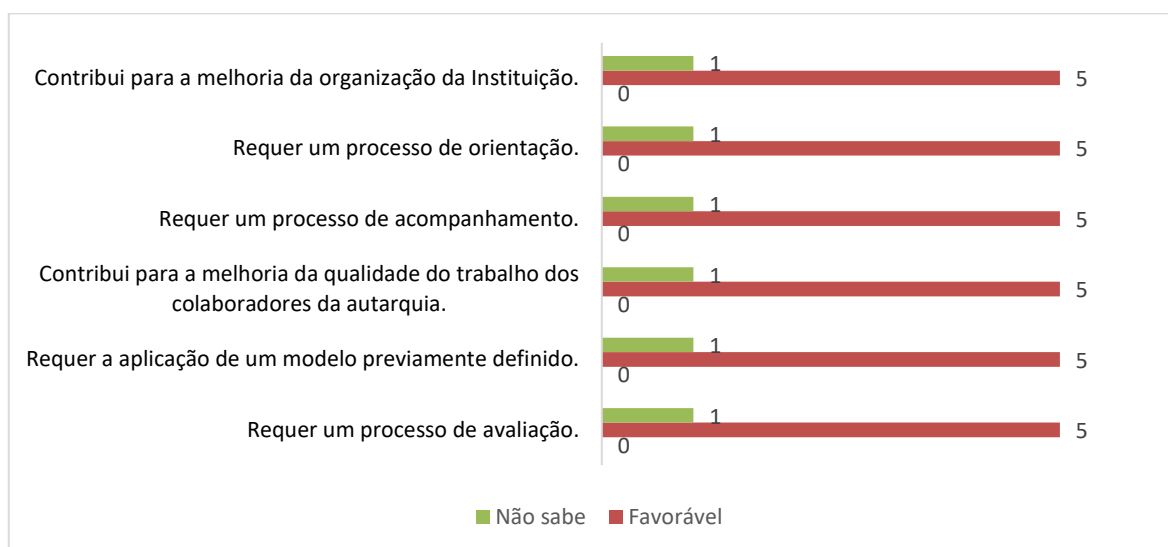
### 3.1.3. Perceção sobre a supervisão da formação nas autarquias

Para percebermos como é realizada a supervisão pedagógica da formação nas autarquias efetuámos um bloco de perguntas no questionário para as quais obtivemos vários resultados, optando por dividir este conjunto de perceções por favoráveis, desfavoráveis e inconclusivas.

Analogamente ao objetivo anterior, “Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias”, também neste objetivo se confirmou uma elevada quantidade de respostas “não sabe”.

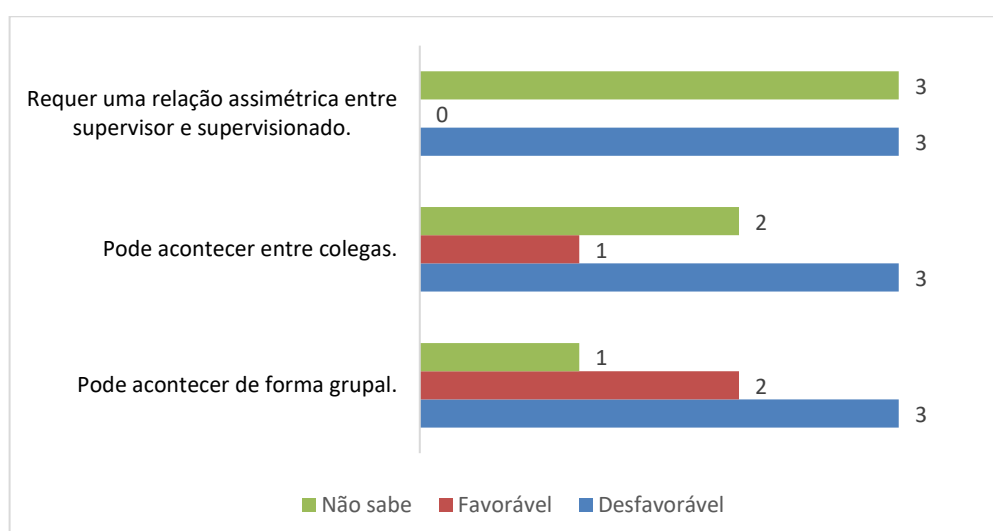
Foi perceptível que a grande maioria dos responsáveis pela formação admitiu que a supervisão contribui para a melhoria da organização da instituição e da qualidade do trabalho dos colaboradores da autarquia, mas também requer processos de orientação, acompanhamento e avaliação, bem como a aplicação de um modelo previamente definido, como se observa no Gráfico 5.

**Gráfico 5** - Perceção maioritariamente favorável sobre a supervisão pedagógica na formação



Igualmente de acordo com os dados apresentados no Gráfico 6, denotou-se uma preponderância de respostas dos nossos inquiridos, no sentido de acreditarem que a supervisão não pode acontecer entre colegas, nem de forma grupal, nem tão pouco deverá requerer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.

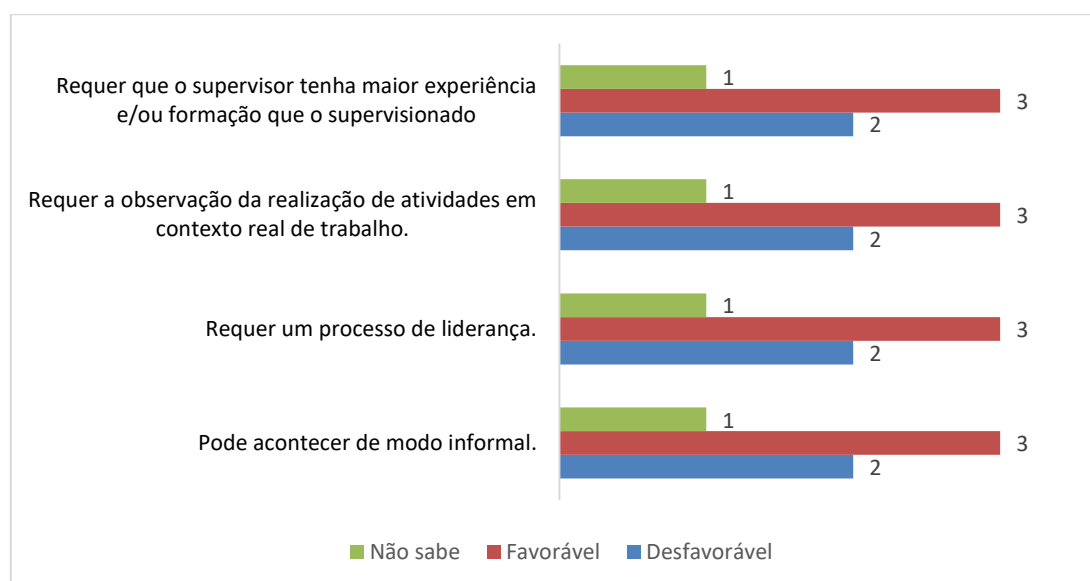
**Gráfico 6** - Perceção maioritariamente desfavorável sobre a supervisão pedagógica na formação



Por último, destacar algumas das afirmações, às quais os responsáveis pela formação das autarquias não responderam de forma inequívoca, isto é, aquelas cujas respostas estão

bastante divididas entre favoráveis, desfavoráveis e “não sabe”. Tais como, se a supervisão pedagógica na formação requer processos de liderança, que o supervisor tenha mais experiência que o supervisionado e que a observação da concretização de atividades em contexto de trabalho, mas também que esta supervisão possa ocorrer de modo informal, apresentadas no Gráfico 7.

**Gráfico 7 -** Perceções inconclusivas sobre a supervisão pedagógica na formação



Por forma a completarmos a perceção dos responsáveis pela formação sobre a supervisão pedagógica realizada na formação que era desenvolvida nas autarquias, tentámos averiguar qual a perceção que os inquiridos detinham sobre o conceito de supervisor pedagógico, especificamente, quais as suas funções.

Nesse sentido, foi proposto aos inquiridos que se posicionassem acerca de treze afirmações sobre este conceito, sendo possível constatar que um dos inquiridos respondeu “não sabe” a todas as afirmações. Dos restantes responsáveis pela formação, três deles discordam que os supervisores devem ter capacidade para negociar, regular os processos de ensino e de aprendizagem e ter funções inspetivas.

No entanto, os restantes respondentes concordaram com as outras afirmações, assumindo que os supervisores pedagógicos deverão ter capacidade para estabelecer e delinear estratégias e procedimentos de trabalho. Para, deste modo, promover a reflexão e a análise de práticas, incentivar o questionamento de procedimentos, avaliar, regular e orientar, com

o objetivo de reformular ideias e desenvolver a autoconfiança, como se observa no Quadro 10.

**Quadro 10** - Percepções dos responsáveis pela formação dos municípios em relação às funções do supervisor pedagógico

O supervisor deve:	Discorda	Concorda	Não sabe
Definir estratégias e procedimentos de trabalho	0	5	1
Promover a reflexão	0	5	1
Negociar	1	4	1
Regular o(s) processo(s) de ensino e de aprendizagem	1	4	1
Analisar práticas	0	5	1
Questionar procedimentos	0	5	1
Promover indagações e questionamento	0	5	1
Rever ideias	0	5	1
Avaliar	0	5	1
Construir autoconfiança	0	5	1
Inspecionar	1	4	1
Regular	0	5	1
Orientar	0	5	1

#### **3.1.4. Percepção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às necessidades dos funcionários e à missão da instituição**

Da análise documental realizada aos planos de formação fornecidos por três dos municípios da amostra, foi possível apurar que todos realizaram o levantamento de necessidades dos funcionários, não sendo referida nenhuma informação em relação à existência de supervisão pedagógica na formação que é ministrada, nem tampouco da identificação dos supervisores pedagógicos.

Com a finalidade de conhecer a percepção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às necessidades dos funcionários e à Missão da instituição e partindo do pressuposto que, tal como evidenciado

no Capítulo II – Metodologia, a formação profissional é concebida e realizada para desenvolver as competências em déficit nos trabalhadores, de acordo com as suas necessidades e com o objetivo de cumprir a missão e os valores da instituição, foram elaboradas variadas questões aos responsáveis pela formação dos municípios em estudo.

Neste primeiro grupo de considerações, a totalidade dos inquiridos concordou que a formação ministrada é importante para o desenvolvimento profissional dos funcionários, de acordo com as suas necessidades imediatas, mas também de forma contínua, considerando igualmente que as ações de formação desenvolvidas nos municípios são divulgadas pelos funcionários.

No que respeita às apreciações dos respondentes em relação à importância da formação para os funcionários se manterem atualizados profissionalmente, à sua adequação para a atualização de conhecimentos e ao incentivo que a autarquia dá para os seus funcionários comparecerem nas formações, apenas 5 dos responsáveis concordaram com as mesmas.

Por fim, estas duas afirmações “A formação ministrada na autarquia é diversificada” e “A formação ministrada na autarquia é concebida tendo em conta as várias fases do ciclo de formação”, foram aquelas que causaram maior divergência de opiniões, como se pode confirmar no Gráfico 8.

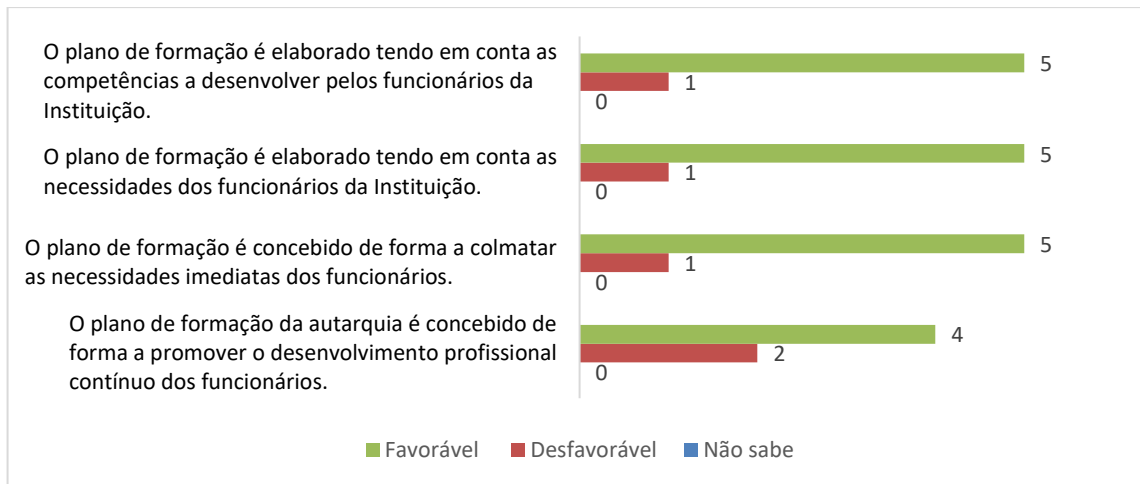
**Gráfico 8 - Características da formação ministrada nas autarquias**



Quando questionados sobre o plano de formação dos municípios, os responsáveis pela formação assumiram, na sua maioria, que este é concebido tendo em conta as necessidades dos funcionários e as competências que estes necessitam de desenvolver, mas com o intuito de colmatar as suas necessidades imediatas.

No entanto, dois dos inquiridos não concordam que o plano de formação seja concebido para a promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos funcionários das autarquias, como apresentado no Gráfico 9.

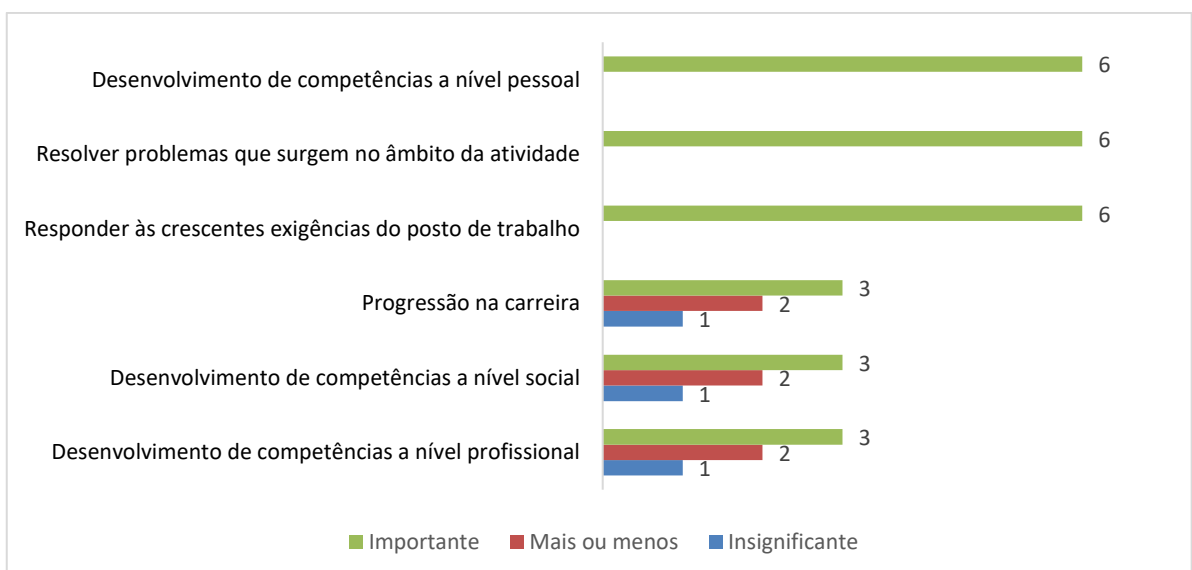
**Gráfico 9 - Concepções sobre o plano de formação das autarquias**



Conforme se pode observar no Gráfico 10, no que respeita à relevância da formação ministrada pelos municípios, constata-se que todos os inquiridos acreditam que a formação ministrada é importante para o desenvolvimento de competências a nível pessoal, para resolver problemas que surgem no âmbito da atividade e para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.

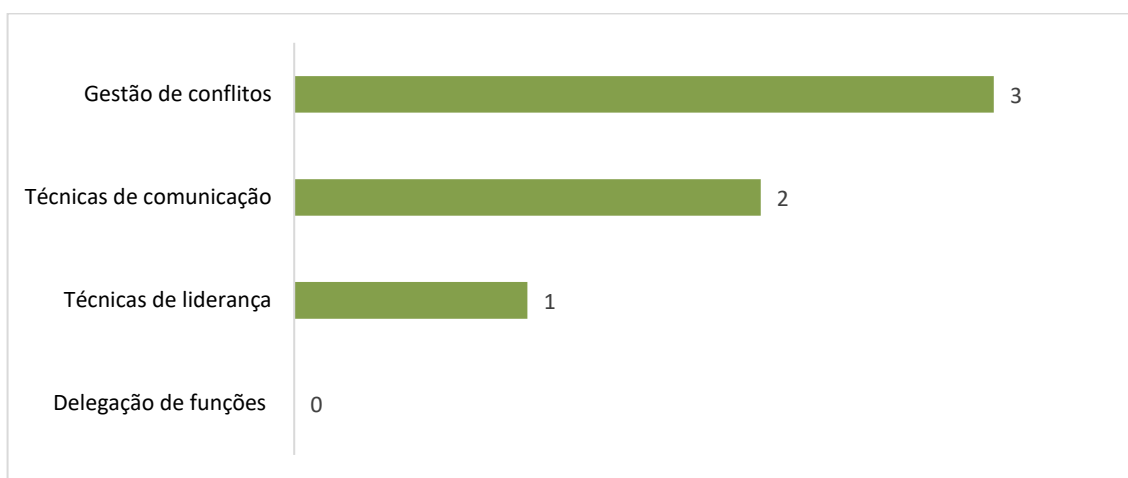
Metade dos respondentes acreditam que, no que respeita às condições “Progressão na carreira” e “Desenvolvimento de competências a nível social e profissional”, a formação ministrada é importante, porém para dois deles estas são “mais ou menos” importantes e um deles assumiu que não as considera importantes.

**Gráfico 10 - Relevância da formação ministrada pela autarquia**



A respeito das necessidades dos funcionários da autarquia a nível do relacionamento interpessoal, metade dos inquiridos tem a perceção de que estes carecem de formação em gestão de conflitos, dois deles em técnicas de comunicação e somente um admite que os trabalhadores necessitam de técnicas de liderança, tal como se confirma no Gráfico 11.

**Gráfico 11** - Necessidades dos funcionários da autarquia ao nível do relacionamento interpessoal



Do conjunto de afirmações elencadas no Quadro 11, constata-se que a totalidade dos responsáveis pela formação nas autarquias admitiu a importância do plano de formação, concebido tendo em conta o levantamento de necessidades dos funcionários, acreditando que a formação contínua lhes dá oportunidades para aprender algo de novo e promover o desenvolvimento individual, devendo, para isso, responder às necessidades a curto e a longo prazo.

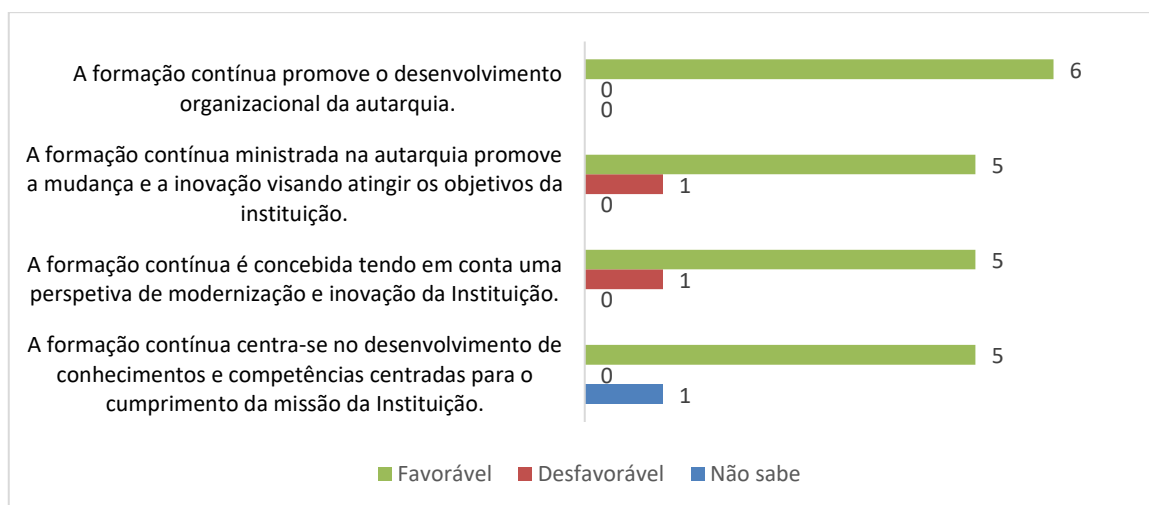
Ainda assim, dois dos inquiridos discordam da afirmação “A autarquia realiza, anualmente, o levantamento das necessidades de formação dos seus funcionários” e um deles não sabe se concorda ou não com a consideração “Considero importante a formação desenvolvida pelos funcionários junto de entidades externas como complemento da formação oferecida pela autarquia”.

**Quadro 11** - Considerações dos responsáveis pela formação nas autarquias sobre a formação ministrada

Questões	Discordo	Concordo	Não sabe
Considero importante a formulação de um plano de formação, estruturado pelo município, tendo como base o levantamento de necessidades dos funcionários autárquicos.	0	6	0
A autarquia realiza, anualmente, o levantamento das necessidades de formação dos seus funcionários.	2	4	0
No meu entendimento, os funcionários têm oportunidade para aprender algo de novo com a formação ministrada.	0	6	0
A formação contínua deve promover o desenvolvimento individual.	0	6	0
A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	0	6	0
A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	0	6	0
Considero importante a formação desenvolvida pelos funcionários junto de entidades externas como complemento da formação oferecida pela autarquia.	0	5	1

Ainda em relação à temática formação contínua, todos os respondentes entendem que esta promove o desenvolvimento organizacional dos municípios e a maioria (cinco) pressupõe a promoção da mudança, inovação e modernização da instituição, visando atingir os objetivos e cumprindo a missão dos municípios, como se apresenta no Gráfico 12.

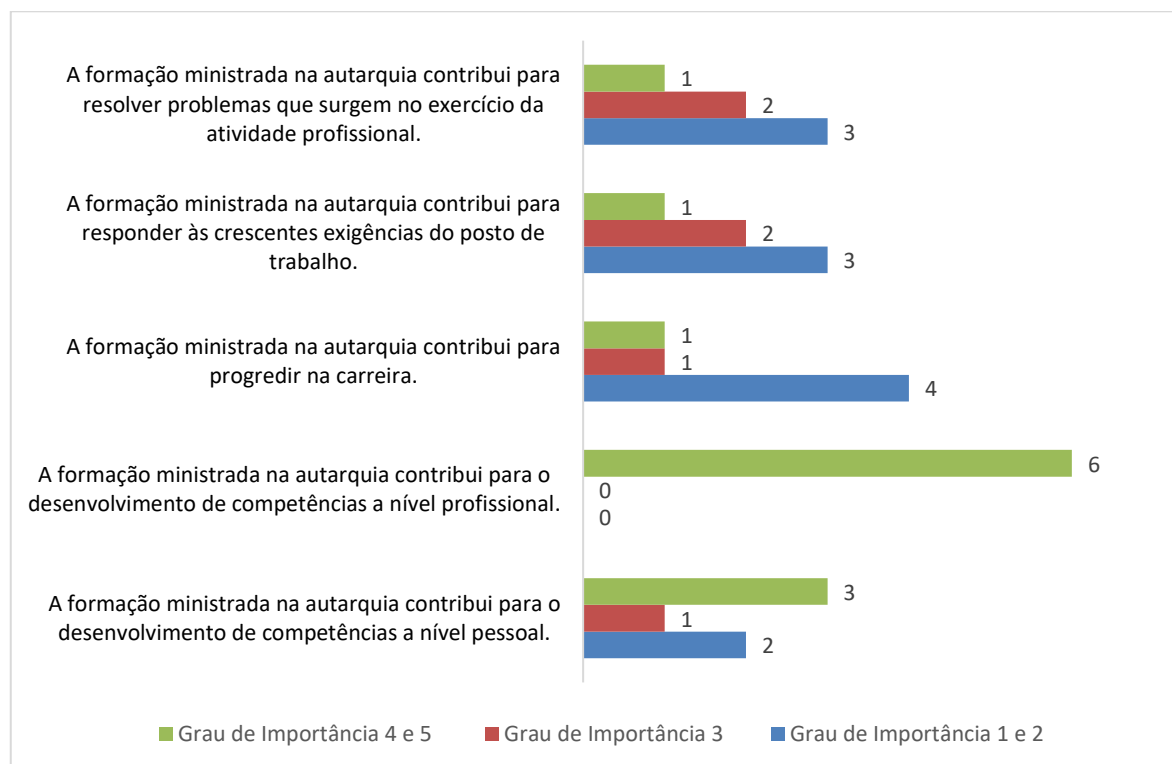
**Gráfico 12** - Perceções sobre a formação contínua



Para conferirmos a importância da formação desenvolvida pela autarquia para os funcionários, elaborámos várias conceções para que os inquiridos as organizassem por ordem de importância. Deste modo, e como se pode verificar no Gráfico 13, os responsáveis pela formação consideraram, inequivocamente, que a formação ministrada contribui para o desenvolvimento de competências a nível profissional, assegurando, metade deles, que também contribui para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.

Em contrapartida, os inquiridos assumem que a contribuição da formação para progredir na carreira, para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional e para responder às crescentes exigências do posto de trabalho, são as condições que, no seu entendimento, menos importância têm.

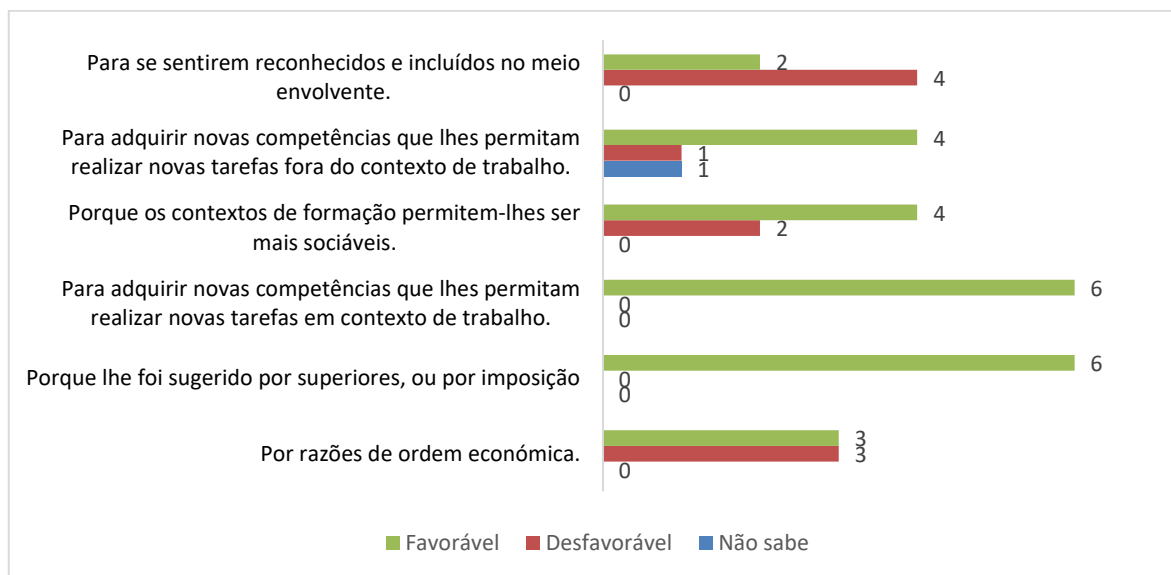
**Gráfico 13 - Importância da formação ministrada**



Em relação aos motivos que levam os funcionários dos municípios a participarem nas formações profissionais, todos os responsáveis pela formação entendem que esta participação ocorre por sugestão ou imposição dos superiores, mas também para a aquisição de novas competências que lhes permitam realizar novas tarefas em contexto de trabalho.

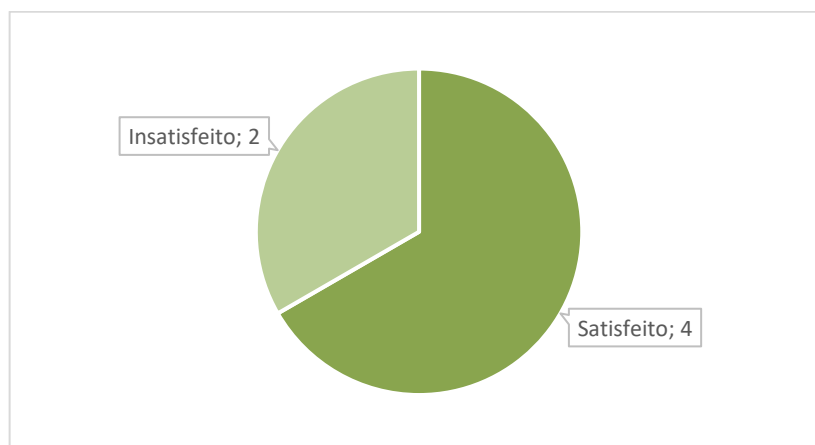
Os inquiridos consideram também que os trabalhadores não participam em formações por razões de ordem económica, nem tão pouco para se sentirem reconhecidos e incluídos no meio envolvente, como se constata no Gráfico 14.

**Gráfico 14** - Motivos de participação dos funcionários nas formações profissionais



A última questão do nosso questionário referia-se ao grau de satisfação dos responsáveis pela formação dos municípios em relação à formação ministrada nesses municípios, apurando-se que quatro dos inquiridos se consideram satisfeitos e dois manifestaram a sua insatisfação com a formação que é desenvolvida na sua autarquia, como apresentado no Gráfico 15.

**Gráfico 15** - Satisfação em relação à formação ministrada



### **3.2. Discussão de resultados**

Sabendo antecipadamente que a análise e interpretação dos resultados obtidos é uma etapa fundamental da nossa investigação, uma vez que nos permite atribuir um sentido aos dados que recolhemos (Bardin, 1977), tentámos, de acordo com a nossa questão de investigação e os objetivos definidos, relacionar os resultados obtidos através dos nossos instrumentos, com a teoria já abordada no Capítulo I, procurando encontrar respostas ou pistas para o nosso estudo.

De salientar que a elaboração/conceção desta investigação teve por base a grelha metodológica, na qual constavam os objetivos e conceitos associados, bem como as técnicas e instrumentos indispensáveis à sua consecução. Ora, uma vez que não nos foi possível ter acesso a todos os Balanços Sociais, que somente nos foram disponibilizados três Planos de Formação e que apenas seis responsáveis pela formação responderam ao questionário, não nos foi possível realizar a triangulação de resultados inicialmente delineada, comprometendo a consecução dos objetivos definidos.

Parece-nos, assim fundamental, salientar alguns aspetos, conceitos e perceções que foram alvo do estudo, e que por variadas razões se destacaram.

#### **Caracterização da formação profissional ministrada nas autarquias**

Da análise documental realizada, aferimos que em dois dos três municípios que partilharam os seus Planos de Formação, era bastante explícita a importância da formação profissional. Por um lado, o M3 assegura que “são objetivos da formação para os/as trabalhadores/as a elevação das suas competências; a aplicação dos saberes adquiridos no desempenho profissional diário, sendo que o resultado da organização depende, entre outros fatores, da formação facultada aos/às trabalhadores/as” (p. 3).

E por outro Lado, o M2 assumindo que os municípios se têm “deparado com novos e crescentes desafios, nomeadamente decorrentes das transferências de competências e da modernização administrativa”, considerando, por esses motivos que, cada vez mais, a formação profissional se aponta como “um instrumento da maior importância na atualização e reciclagem de competências, bem como na aquisição de novos conhecimentos e na capacitação para utilização das novas tecnologias” (p. 1)

Assim sendo e de acordo com as orientações estratégicas para a formação profissional na Administração Pública, “a formação profissional é fundamental para capacitar os trabalhadores em funções públicas e, inerentemente, as instituições onde colaboram, a obter níveis acrescidos de eficiência, eficácia e qualidade” (Carvalho, 2016, p. 1). Estando, assim, comprovado que a Administração Local é essencial para o desenvolvimento do país, contribuindo para a transformação estrutural da função pública e impulsionando os organismos públicos para a competitividade, produtividade e inovação (Monteiro, 2018, p. 28).

De igual modo, também Almeida (2007) concluiu que a formação profissional contínua na Administração Local tem desempenhado um papel cada vez mais diligente e competente na modernização administrativa, facilitando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos (Monteiro, 2018), corroborando o estudo de Batista (2018, p. 71) que atesta a importância da qualificação dos trabalhadores das autarquias para o desenvolvimento das instituições, valorizando “a componente comportamental e motivacional – logicamente sempre a par com a componente técnica”.

Na investigação de Monteiro (2018, p. 17) é também de salientar que o sucesso da formação contínua na Administração Local não depende somente do formando e do formador, “mas também da entidade formadora, do sistema de incentivos e das tecnologias utilizadas”. No entanto, tal, não desvaloriza o planeamento, a execução propriamente dita da formação e a avaliação da mesma.

Em suma, parece-nos que dos vários testemunhos recolhidos e autores consultados, a nível teórico não subsistem dúvidas da importância da formação profissional contínua na Administração Local, resta-nos tentar perceber se efetivamente esta pertinência e execução de premissas se mantêm na prática, tentando caracterizar a formação profissional que é ministrada nas autarquias em estudo.

Relativamente à duração das ações de formação ministradas, atente-se que dos vários municípios onde foram apurados resultados, a esmagadora maioria da formação foi de curta duração e apenas se verificou uma irrisória percentagem de formação de longa duração. Estes dados confirmam os resultados obtidos na investigação efetuada por Miranda, em 2006, também numa autarquia, que expõe a existência de propensão generalizada para preferir as formações de curta duração.

De forma similar, também Almeida (2007) e Calado (2012) salientaram o desenvolvimento de políticas de formação que enfatizaram as ações de curta duração, a maior parte delas de duração inferior a 10 horas. Este aspeto contribui nas suas opiniões, de forma insignificante para o aumento ou aperfeiçoamento das qualificações dos trabalhadores (Calado, 2012). E acaba por pouco contribuir para a melhoria estrutural, em particular daqueles que detêm menos habilitações académicas, bem como para a introdução de mudanças estruturais e organizacionais nas instituições (Almeida, 2007).

Esta opção por parte dos decisores da Administração Pública e mais concretamente da Administração Local, pode dever-se ao facto de eventualmente ser mais rentável para a instituição, tendo em conta que pode cumprir mais facilmente o número de horas prescritos na legislação laboral e colmatar o défice de funcionários em atividade, não ficando as várias unidades orgânicas desfalcadas de trabalhadores durante tanto tempo.

No que respeita ao horário em que são oferecidas as formações nas autarquias, no nosso questionário realizado aos responsáveis pela formação ministrada nos municípios, verificámos que quatro dos seis inquiridos afirmaram que as suas instituições optaram por oferecer as formações em horário pós-laboral e apenas dois em horário misto (laboral e pós-laboral). Contradizendo, deste modo, o Relatório Único do Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social que certifica que 93% dos trabalhadores, frequentam formação em horário laboral (MTSSS, 2019).

Nos vários estudos analisados neste trabalho de investigação, Barbosa (2013) garantiu que na instituição em estudo, o horário preferencial para desenvolver a formação é laboral ou misto, Sampaio (2011, p. 131) constatou que a formação é ministrada “durante o horário laboral e tem de ser conjugada com as tarefas associadas ao papel que o indivíduo tem na empresa”. A exceção manifesta-se nos profissionais que exercem funções de chefia, com poderes de decisão, sendo extremamente necessária a sua presença no serviço, durante o horário laboral (Barbosa, 2013).

Esta falta de consenso e o facto da maioria dos nossos inquiridos terem referido a preferência pelo horário pós-laboral para a realização das formações profissionais, pode ser resultado de a pergunta ter sido feita de forma demasiado generalizada, não especificando a que tipos de formação, modalidades, regimes, áreas ministradas (técnicas, pessoais, sociais ou comportamentais), nos estávamos a referir. Assim como a que carreiras/categorias e funções

desempenhadas pelos funcionários das autarquias se dirigiam, ou então esta opção pode dever-se a puro interesse do município, para não pôr em causa o funcionamento do mesmo.

Relativamente ao regime das formações desenvolvidas nas autarquias, os inquiridos apontaram uma perceção distinta no que concerne às modalidades que lhes parecem mais adequadas e as modalidades que são oferecidas nos municípios. Considerando bastante mais profícua uma oferta variada de regimes de formação (presencial, e-learning e b-learning), em contraposição com as formações oferecidas pelas autarquias que são maioritariamente em regime e-learning.

No nosso ponto de vista e conforme confirmado por Abreu (2021), existem algumas causas prováveis para as diferenças entre a perceção dos responsáveis pela formação e as opções tomadas pelas autarquias. No estudo desenvolvido por este autor “apenas uma pequena percentagem de trabalhadores (10%) demonstrou que o E-learning pode ser uma ferramenta importante para receberem formação”, o que pode evidenciar que os formandos ainda não se sentem muito à vontade para frequentarem formações deste tipo (Idem, p. 28). Muito embora no nosso estudo não tenha sido possível averiguar qual a perceção dos funcionários das autarquias da nossa amostra, parece-nos que o facto de os responsáveis terem um conhecimento mais aprofundado das necessidades e competências dos trabalhadores e dos conteúdos das próprias formações, leva a que estes optem por ajustar a escolha do regime, às condições particulares de cada ação de formação.

Já os regimes que são oferecidos pelos municípios demonstram, aparentemente, uma tentativa de ultrapassar os constrangimentos da pandemia, mas também auxiliar as “autarquias que estejam mais afastadas geograficamente dos centros de decisão que se debatam com problemas de transporte e de baixa oferta formativa” (Abreu, 2021, p. 69). O objetivo é aumentar o número de formações disponíveis, diminuindo o custo e o tempo gasto com as deslocações, aumentando a quantidade e qualidade das formações oferecidas e consequentemente o número de participações dos funcionários dos municípios (Abreu, 2021).

No que diz respeito ao número médio de horas de formação anual que são ministradas a cada funcionário da autarquia, conforme disposto no artigo 131.º, n.º 2, da Lei 7/2009, o funcionário tem direito a um número mínimo de quarenta horas de formação contínua anuais. Apesar disso, e segundo os resultados obtidos nas nossas respostas ao questionário,

apurámos um valor mínimo de seis horas por funcionário e um máximo de 25 horas, correspondendo a uma média de 12,67 horas por profissional. Valor este bastante inferior ao estipulado na lei e aos valores apurados na análise às empresas portuguesas, pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social em 2019, correspondente a um valor médio de 33,8 horas por trabalhador.

De maneira idêntica e salientando que “o empregador deve assegurar, em cada ano, formação contínua a pelo menos 10 % dos trabalhadores da empresa” (artigo 131.º, n.º 5, da Lei 7/2009), na investigação de Rocha (2017), é mencionado pela Gestora e Responsável da Formação do Município AMZ, localizado no norte de Portugal, que é fundamental cumprir a legislação. Ainda assim, esta assume que apenas conseguem cumprir os 10% que correspondem às 35h de formação anual a cada funcionário (note-se que à data a legislação estabelecia 35 horas anuais por funcionário), considerando que é objetivo da autarquia aumentar a esta percentagem.

Este aspeto é também evidenciado na Câmara Municipal de Vila Real, instituição que foi alvo de estudo pela autora Monteiro (2018), no qual foi apurada uma média de 13,35 horas por funcionário no ano de 2017. Em consequência destes resultados, parece-nos que a Administração Local ainda está aquém do que a lei estipula, no que ao número de horas de formação profissional ministradas aos funcionários diz respeito.

Continuando a discussão dos resultados apurados, os responsáveis pelas formações profissionais das autarquias revelaram que, na sua maioria, estas são desenvolvidas por entidades externas aos municípios. Estes dados são comprovados por Rocha (2017) quando afirma que as ações externas são as mais representativas e as que têm maior duração. O mesmo faz notar Monteiro (2018) quando assume que todas as atividades formativas que foram alvo da sua investigação foram externas e aconteceram sem qualquer planeamento.

De igual modo, Calado (2012) garante que maioritariamente, os funcionários só participam em formações externas. Aspeto testemunhado também por Miranda (2006) e por Pereira (2013), que referem que as formações externas dominam em comparação com as realizadas internamente. Mais uma vez, pudemos constatar que os resultados apurados na Administração Local, diferem bastante da percentagem obtida no relatório único apresentado pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social em 2019, tendo em conta que 69,7% das empresas desenvolve formações internas.

Almeida (2007, p. 15) argumenta que a formação externa apresenta “um forte potencial de transferibilidade entre contextos organizacionais”, assegurando que as formações ministradas por empresas externas às instituições são uma regalia para os funcionários das categorias e carreiras mais qualificadas. Na nossa opinião, corroborada pela visão de Miranda (2006), depreendemos que as formações externas podem atenuar a dificuldade que os municípios têm em cumprir as necessidades formativas dos seus funcionários, permitindo a realização de ações de formação “‘à medida’ ou segundo as necessidades específicas dos clientes”, neste caso, dos funcionários das autarquias (Cardim, 2012, p. 6).

No que respeita aos custos associados às formações ministradas, um dos responsáveis pela formação das autarquias assumiu que considerava a verba atribuída à formação baixa em comparação com o orçamento do município. Ainda assim a maioria dos nossos inquiridos considera que o seu peso orçamental é adequado às características e necessidades das suas instituições. Esta posição vem contrariar os resultados constatados por Rocha (2017, p. 83), nos quais foi evidenciado pela chefe da Divisão de Recursos Humanos do município em estudo que “as verbas podiam ser mais elevadas, porque apenas satisfazem 10% daquilo que deveria realmente ser. Temos de recorrer sempre à formação financiada”.

Tal como defendido por esta autora, também nós podemos pressupor que, muito embora a maioria dos responsáveis pela formação acreditem que os custos do município são adequados, este facto pode dever-se ao facto de não terem conhecimento do real peso da formação na totalidade do orçamento ou quiçá o investimento realizado poderá não estar a ser bem realizado. Isto pode ser mais um fator indicativo de que as autarquias não investem com qualidade e de forma significativa na formação profissional, enquanto promotora de desenvolvimento dos seus funcionários, modernização, inovação e prossecução da missão da instituição.

Por último e tentando analisar as áreas de formação que os responsáveis pelas autarquias entendem como mais importantes para a sua instituição e para os seus funcionários, sobressaíram a gestão de serviços públicos, a promoção turística, a segurança e saúde no trabalho, a proteção civil e o atendimento ao público. Este aspeto vai, apenas em certa medida, ao encontro do estudo de Monteiro (2018) que salienta que as áreas mais indicadas foram as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a gestão de serviços públicos. De referir que muito embora os nossos inquiridos, tenham considerado as TIC áreas

importantes, entenderam que as anteriormente referidas, eram as essenciais para as suas autarquias.

É preciso notar que a área da informática foi igualmente tida em conta como a mais importante, das áreas técnicas, quer no estudo de Miranda (2006), quer na investigação de Pereira (2013). Este resultado pode-nos levar a supor que nas autarquias inquiridas, e de acordo com as especificidades das mesmas, as áreas escolhidas foram igualmente as solicitadas pelos funcionários, por uma questão de necessidades de “adaptação a novas actividades; a novas funções” (Miranda 2006, p. 167). Ou até por os responsáveis pela formação já terem, anteriormente, apostado em formações de TIC e acreditarem que, neste momento, os trabalhadores apresentam outro tipo de necessidades formativas, com o objetivo de melhorar o seu desempenho profissional nas autarquias e aperfeiçoar competências.

No que diz respeito às áreas de formação pessoal é perceptível uma grande semelhança e coerência nas respostas obtidas. Os responsáveis pela formação ministrada nas autarquias reconhecem a importância de praticamente todas as opções, com destaque para a resolução de conflitos e o desenvolvimento pessoal e social, o que enaltece a importância do “equilíbrio que deve existir entre a realização tanto individual como profissional no que concerne à formação profissional” (Monteiro, 2018, p. 66).

Não obstante, esta perceção dos inquiridos também nos pode indiciar que estas são áreas ainda pouco desenvolvidas e que, por isso, necessitam de um maior investimento formativo, estando a formação profissional, tal como salienta Pereira (2013), ainda pouco orientada e vocacionada para as áreas mais associadas à satisfação das necessidades pessoais e sociais dos funcionários das autarquias.

### **Perceção dos responsáveis pela formação das autarquias sobre a adequação da formação ministrada ao desenvolvimento de competências e às necessidades dos funcionários e à missão da instituição**

De acordo com as respostas dos nossos inquiridos ao questionário realizado, e tal como já referido, foi bastante explícito que os inquiridos reconhecem a importância da formação para o desenvolvimento profissional de forma contínua, para a sua atualização profissional e de conhecimentos e para suprir as suas necessidades imediatas. Todavia, nem todos

concordaram que a formação ministrada fosse suficientemente diversificada e levasse em consideração as diferentes fases do ciclo de formação.

Efetivamente, no que concerne à relevância da formação ministrada pelos municípios, se por um lado a totalidade dos inquiridos assumiram que a formação ministrada é importante para o desenvolvimento de competências a nível pessoal, para resolver problemas que surgem no âmbito da atividade e para responder às crescentes exigências do posto de trabalho. Por outro lado, estes não acreditam que a formação ministrada nos seus municípios seja pertinente para o desenvolvimento de competências profissionais e sociais, nem tampouco para a progressão na carreira.

Ainda assim, em resposta a outra pergunta, todos os responsáveis pela formação assumem que esta é fundamental para o desenvolvimento de competências a nível profissional. Confirmando, metade deles, que também é indispensável para o desenvolvimento de competências a nível pessoal e considerando como menos importantes a progressão na carreira, a resolução de problemas que surgem no exercício da atividade profissional e a resposta às crescentes exigências do posto de trabalho.

Ora, parece-nos que os respondentes entendem que a formação ministrada na autarquia é de extrema importância para o desenvolvimento profissional contínuo, “um conjunto de momentos ricos em aprendizagem e capazes de oferecer suportes, práticos e/ou teóricos, para o percurso profissional” (Day, 2001, p. 16). Isto é, um processo metódico e organizado que permite o aprofundamento e a reestruturação de conhecimentos, com o intuito de melhorar as práticas profissionais que, por sua vez, carece de um enorme “investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

É igualmente perceptível que os inquiridos assumem a importância da formação para o desenvolvimento pessoal dos funcionários, sendo este um processo inseparável do desenvolvimento profissional (Trindade, 2007) e conseqüentemente do processo de desenvolvimento do indivíduo. Uma vez que tal como defende Pires (1995, p. 16), “a formação não é um momento isolado na vida das pessoas. Situa-se face ao seu passado e ao seu presente (pessoal e profissional), tendo em atenção o seu futuro, o seu projecto pessoal”. Por outras palavras, o desenvolvimento profissional em conjunto com o desenvolvimento pessoal, no qual o profissional a desempenhar as suas funções, utiliza as suas “capacidades

de raciocínio, de criatividade, de tratamento de informação, de comunicação com os chefes, colegas e colaboradores, de resolução de problemas, de concertação interdisciplinar, etc.” (LeBouedec *apud* Pires, 1995, pp. 16-17). Assim, irão permitir a adaptação às novas exigências profissionais, bem como à resolução dos problemas resultantes da atividade e, por fim, promover o desenvolvimento social da própria instituição.

Deste modo, se à partida, nos podia parecer estranho esta contrariedade de respostas, depois de as analisarmos e confrontarmos com os autores, podemos depreender que os responsáveis pela formação nos municípios acreditam que o objetivo primordial da formação é o desenvolvimento profissional e alguns deles também já reconhecem a influência deste para o desenvolvimento pessoal do profissional.

Esta crença é também corroborada por Calado (2012, p. 39), que assegura que a mesma contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, assim como, “para a melhoria do desempenho organizacional”. Na medida em que, quando se equaciona o desenvolvimento e/ou consolidação de competências profissionais, “temos que ter em conta que este processo é realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são postas em acção no campo profissional”, ou seja, o desenvolvimento profissional obriga a que aconteça de igual modo, um desenvolvimento pessoal” (Pires, 1995, p. 31).

Não obstante desta premissa, pressupõe-se que a maioria dos inquiridos não acreditam que a formação que é ministrada nas suas autarquias assegura este desenvolvimento, possivelmente devido à inexistência de uma política de desenvolvimento profissional e pessoal concertada e orientada para a “realização dos potenciais e melhorias em termos de desempenho através de um processo adequado de aquisição de conhecimentos relevantes para o desempenho no posto” de trabalho (Freitas, 2016, p. 61). Isto é, revendo, renovando e aperfeiçoando o sua atividade, atitudes e comportamentos, culminando no seu compromisso profissional e conseqüentemente na melhoria significativa da missão da instituição (Day, 2001, p. 16).

No que se refere ao plano de formação desenvolvido pelas autarquias, constatámos que, aqueles a que tivemos acesso, são bastante limitados em informação, não contemplando “análise da organização; política de formação, prioridades e objectivos; actividades formativas; orçamento; recursos humanos e outros” (Cardim, 2012, p. 94).

Atente-se que o plano de formação de um município, para além de uma obrigação legal, conforme prescrito no artigo 12.º do DL 86-A/2016, deverá ser revelador de uma estrutura bem definida que denuncia uma capacidade para “coordenar as atividades de formação, que assegura a articulação dos planos de formação, acompanha o levantamento das necessidades de formação, suporta a realização das ações e faz a avaliação dos resultados” (Cruz *apud* Calado, 2012, p. 22). Devendo, por isso, ser entendido como um instrumento de gestão, assim como um dos recursos estruturantes e estruturadores da política de formação da instituição e traduzindo as opções de desenvolvimento estratégico das organizações, tal como aludem Miranda (2006) e Calado (2012).

Neste sentido, um plano de formação deverá ser composto por uma introdução que faça referência “à política de formação, aos objectivos definidos, às prioridades e à estratégia de execução”, isto é, à sua organização e ao levantamento das necessidades de formação dos funcionários. Será igualmente benéfico a inclusão de uma descrição das atividades de formação a desenvolver, incluindo as áreas temáticas, público-alvo, duração, número de participantes por atividade e conteúdos programáticos, cronograma e orçamento (Cardim, 2012, p. 95).

No seguimento da análise ao questionário, foi evidente que todos os inquiridos consideraram a elaboração do plano de formação extremamente importante, quando concebido de acordo com o levantamento de necessidades dos funcionários. Tal como disposto no artigo 5.º do DL 86-A/2016, que preceitua que um dos princípios da formação profissional é a “integração e adequação do processo formativo às efetivas e reais necessidades dos trabalhadores e dos órgãos e serviços”.

Ainda assim apenas a maioria destes admite que, nos seus municípios, os planos de formação são elaborados tendo em conta esse levantamento de necessidades imediatas e as competências que carecem de desenvolvimento. Aliás, um terço dos responsáveis pela formação afirma que esta recolha não é efetuada anualmente e que, por conseguinte, o plano de formação não tem o intuito de promover o desenvolvimento profissional contínuo dos funcionários. De salientar que somente dois terços dos inquiridos afirmam que a formação oferecida aos funcionários responde às necessidades da autarquia.

De acordo com a investigadora Miranda (2006, p. 201), o plano de formação é elaborado com base no levantamento de necessidades de formação, tendo como objetivo primordial a

satisfação das necessidades apuradas nesse levantamento, com o intuito de dar “resposta ao desenvolvimento dos indivíduos e da organização”. Além do mais, este diagnóstico executado deve abarcar as necessidades formativas em concordância com os objetivos e estratégias definidos para a instituição, em termos individuais e organizacionais, para suprir lacunas no bom desempenho da função. Mas também para fazer face à “emergência de novos desafios colocados pelo meio envolvente” (Calado, 2012, p. 6). E ainda responder às expectativas dos funcionários no que se relaciona com o acesso à formação profissional (Almeida, 2007).

Com efeito, um plano de formação de uma autarquia, como refere Monteiro (2018, p. 65), deverá, para além de desenvolver competências técnicas, de qualificação profissional e de desenvolvimento interpessoal, permitir “uma maior equidade na distribuição da formação, uma adequação da oferta formativa às reais necessidades dos trabalhadores e, uma melhoria do funcionamento geral dos serviços do município”. Permitir ainda um entendimento de responsabilidade partilhada para a motivação do grupo (Batista, 2018), em vez de “uma visão institucional centrada em objetivos políticos onde a *marketização* dos serviços e a promoção da sua identidade cultural parecem ser as palavras de ordem” (Almeida, 2007, p. 12).

Paralelamente, é de evidenciar que, em conversas informais com alguns dos responsáveis pela formação dos municípios em estudo que não responderam ao questionário, nem disponibilizaram os balanços sociais e os planos de formação, foi-nos assumido que não apresentam, nem nunca apresentaram ou elaboraram um plano de formação por razões várias. Seja por se tratar de municípios mais afastados dos centros urbanos e apresentarem dificuldades no acesso a entidades externas que dinamizem formações profissionais de qualidade, falta de recursos humanos e materiais ou de políticas concertadas de formação. Esclarecendo que têm noção, e já o reforçaram junto dos seus superiores hierárquicos, da importância da formação, como forma de promover um melhor desempenho dos funcionários, desenvolver competências e literacias que fomentem a produtividade, criatividade, inovação e capacidade de responder aos desafios que surgem diariamente.

No entanto, embora os inquiridos acreditem que a formação profissional deve deixar de ser entendida única e exclusivamente como um custo, passando a ser encarada como um investimento a médio e longo prazo, também nos foi revelado que os municípios enfatizam

o colmatar das necessidades imediatas e específicas atuando numa perspectiva de “‘apagar incêndios’, em vez de preveni-los” (Oszlak, *apud* Abreu, 2021, p. 1). Procurando, assim, soluções rápidas e eficazes para os objetivos definidos a curto prazo, em vez de apostarem em políticas de longevidade e continuidade.

Se nas palavras de Chiavenato (*apud* Correia, 2020, p. 29), a realização de um plano de formação deve assentar em quatro fases, nomeadamente “levantamento e diagnóstico das necessidades formativas, planeamento da formação, implementação do programa de formação, e avaliação do programa de formação”. Então para que a formação profissional desenvolvida nas autarquias seja encarada como uma mais-valia, tem de ser entendida como fazendo parte do ciclo de gestão dos recursos humanos, dando destaque e prioridade à identificação de competências a desenvolver e ao levantamento de necessidades de formação, em conformidade com os planos, ações e atividades de formação que deverão ser elaborados em conformidade com os conhecimentos a adquirir e as competências a desenvolver (Carvalho, 2016).

Dos vários testemunhos e dados recolhidos, depreende-se que as políticas formativas da maioria dos municípios não cumprem o que está estipulado no artigo 12.º “Diagnóstico de necessidades e planos de formação”, do Decreto-Lei n.º 86-A/2016, isto significa que ainda não concebem a formação como um instrumento imprescindível à gestão, modernização e melhoria da missão das instituições, não existindo um correto levantamento de necessidades, ou seja, uma identificação das reais necessidades formativas, quer para os funcionários no ativo, quer para os que entretanto serão contratos (Oszlak *apud* Abreu, 2021). A partir deste instrumento, a profícua elaboração de um plano de formação que possibilite uma assertiva definição de prioridades, “no que respeita à abrangência, profundidade e urgência”, de acordo com as características e objetivos definidos (Cardim, 2012, p. 85). E motivando um acompanhamento da “eficiência, eficácia e efetividade do processo formativo, para a sua permanente e contínua atualização e melhoria” (Carvalho, 2016, p. 2).

Nos termos do artigo 1.º do DL 86-A/2016, “a formação contínua visa promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes em funções públicas, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública”. De acordo com o segundo artigo do mesmo Diploma, “a formação

contínua desenvolve -se ao longo da carreira profissional do trabalhador em funções públicas e integra a aprendizagem formal, a não formal e a informal”.

Neste enquadramento e do ponto de vista de Miranda (2006, p. 63), a formação contínua “é um processo de produção de saberes”. Este deve promover “o desenvolvimento de capacidades, o aperfeiçoamento profissional, a especialização, a mobilidade e a flexibilidade” dos funcionários (Pereira, 2013, p. 28). Visa melhorar a valorização, o desempenho e o desenvolvimento profissional e pessoal, em consonância com as políticas e programas de desenvolvimento, inovação e modernização das autarquias (Correia, 2009; Miranda, 2006; Pereira, 2013).

Como tal, é essencial que os funcionários dos municípios se tornem parte integrante do processo formativo, como um todo, numa perspetiva de continuidade “e não se mantenham ‘aplicadores’ dos saberes produzidos por outros” (Miranda, 2006, p. 63). Deste modo, melhorando a qualidade dos serviços prestados aos munícipes. Tal como é assumido pelos nossos inquiridos, que na íntegra, garantem que a formação contínua promove o desenvolvimento organizacional dos municípios. A maioria acredita que prevê o incentivo à mudança, inovação e modernização da instituição e o cumprimento da missão dos municípios.

A maioria dos responsáveis pela formação ministrada nas autarquias admitem, de igual modo, que a formação contínua lhes permite aprender algo de novo e promover o desenvolvimento individual. Para isso é preciso responder às necessidades a curto e a longo prazo dos funcionários, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, através de formação que lhes permita adquirir e melhorar os conhecimentos, mas também desenvolver capacidades e competências, focadas em algumas características mais específicas, por forma a atenuar desequilíbrios, que possam gerar pressões e desafios dentro da própria instituição.

Mas para que este desenvolvimento individual e organizacional ocorra é essencial que a formação aconteça de forma contínua e organizada, “mediante a qual os funcionários adquirem e/ou aperfeiçoam as suas competências, qualificações e aptidões, ao longo da sua vida profissional” (Pereira 2015 p. 22), isto é, a formação contínua e o desenvolvimento organizacional deverão ser entendidos como algo indissociável e não como duas realidades distintas (Miranda, 2006). Para tal, torna-se fulcral que se desenvolva uma “capacidade de

desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2000, p. 129).

Do nosso ponto de vista, também partilhado por Abreu (2021), Correia (2020), Miranda (2006) e Pereira (2013), parece-nos que a formação profissional que tem vindo a ser desenvolvida nos municípios em causa, não reflete, nem tem em conta as reais necessidades da instituição, nem dos seus funcionários. Não estando a ser elaborada de acordo com as mudanças constantes, impostas pela sociedade e pela competitividade do mundo atual, cada vez mais exigentes e complexas, colocando em causa o aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, pessoal e social dos funcionários e a sua capacidade de continuarem a bem servir os cidadãos.

Assim, parece-nos importante evidenciar que se nos afigura perceptível que os nossos inquiridos têm noção da problemática em questão e da importância do diagnóstico de necessidades de formação “para a definição de objetivos pedagógicos e a identificação de critérios relevantes para a avaliação dos resultados” (Cruz *apud* Calado, 2012, p. 6). Com o intuito de perceber se os objetivos das formações foram atingidos e se isso vai motivar alguma alteração ou melhoria no desempenho profissional dos funcionários (Caetano, 2007).

No entanto, reconhecem que a formação profissional contínua ainda não é totalmente aceite enquanto processo que gera “mudanças no comportamento e atitudes dos colaboradores na função pública com impacto na realização das suas funções, no seu aperfeiçoamento e desenvolvimento profissionais”, potenciando, porventura, o bom funcionamento da Administração Local (Correia, 2020, p. 28). Por outras palavras, e tal como comprovado por Cristo e Pereira (s. d.), metade das empresas portuguesas valoriza a formação profissional dos seus funcionários, mas apenas um quinto desta promove formação de qualidade.

Neste sentido, só será possível esta melhoria se a formação profissional for reorientada para a resolução dos problemas que assolam cada instituição, aferindo o investimento realizado, às necessidades recolhidas e aos objetivos delineados, como forma de melhorar os procedimentos. Deixando de se apresentar “em catálogo, em função da oferta que existe e não das necessidades reais ou de estratégias traçadas, havendo uma clara separação entre quem concebe a formação e quem a consome” (Miranda, 2006, pp. 81-82).

Eventualmente, esta nossa perceção pode ser confirmada pela última questão do nosso questionário, que interrogava os inquiridos relativamente à sua satisfação com a formação

ministrada e desenvolvida nas suas autarquias e para a qual, um terço dos responsáveis pela formação demonstrou a sua insatisfação.

### **Responsáveis pela supervisão da formação**

Da análise à legislação e aos documentos oficiais das autarquias, pelo menos aos que tivemos acesso, não foi possível apurar de forma direta e clara, que nestes municípios os responsáveis pela supervisão pedagógica da formação são os responsáveis das Unidades Orgânicas onde está adstrita a formação profissional.

Ainda assim, pudemos comprovar que a maioria dos municípios em estudo prevê o desenvolvimento, conceção e avaliação da formação profissional na Unidade orgânica / Divisão / Serviço de Recursos Humanos, como se pode verificar, a título de exemplo:

- “Elaborar e executar o plano e relatório anual de formação” (M2, EO2018, p. 10);
- “Elaborar o plano de formação anual e efetuar o respetivo acompanhamento e avaliação” (M3, EO2021, p. 11);
- “Efetuar análise e pesquisa de oferta formativa (...) Gerir todo o processo de concretização das ações de formação (...) Efetuar o levantamento de necessidades de formação e construir o plano de formação anual (...) Estruturar e aplicar métodos de avaliação das ações de formação nas suas diversas dimensões (...) Promover estudos e propostas de articulação entre a formação, a avaliação de desempenho e a gestão da carreira dos/as trabalhadores/as” (M4, EO2020, p. 5);
- “Coordenar os projetos de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores. (...) Identificar as necessidades de formação tendo em conta as necessidades dos diversos serviços, a avaliação de desempenho e instrumentos específicos, tal como questionários” (M6, EO2020, p. 22);
- “Realizar o levantamento de necessidades e colaborar na definição de prioridades de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores; Planear e organizar as ações de formação internas e externas tendo em vista a valorização profissional dos trabalhadores e a elevação dos índices de preparação necessários ao exercício de funções e à melhoria do funcionamento dos diferentes serviços; Elaborar o relatório anual de formação e proceder à sua divulgação, execução e avaliação” (M10, EO2018, p. 8);

- “Assegurar e promover as ações relativas à formação e gestão de pessoal” (M12, EO2012, p. 18);
- “Efetuar o levantamento das necessidades formativas, elaborar e implementar os planos de formação internos e respetiva avaliação de resultados” (M13, EO2020, p. 10);
- “Coordenar a elaboração e o acompanhamento do cumprimento do plano de formação global da Câmara (...) Apoiar o processo de identificação das necessidades de formação dos colaboradores da Câmara” (M14, EO2010, p. 15);
- “Coordenar e acompanhar a gestão dos recursos humanos, designadamente no que concerne (...) à promoção da formação” (M16, EO2021, p. 11);
- “Identificar as necessidades de formação e atualização profissional, propor o consequente plano anual de formação e proceder à respetiva avaliação” (M17, EO2021, p. 6);
- “Proceder ao levantamento das necessidades de formação e elaborar e submeter a aprovação o correspondente plano anual de formação e dinamizar a sua implementação” (M18, EO2014, p. 4).

De forma semelhante, também Abreu (2021) salienta, na sua investigação, que nas autarquias em estudo, a Gestão de Recursos Humanos é responsável pela área da formação profissional dos seus funcionários. Também Miranda (2006) que assume que o levantamento de necessidades de formação, é uma competência da Divisão de Formação da autarquia em estudo.

Porém é de ressaltar, tal como já referido, que a gestão da formação deve estar agregada aos Recursos Humanos com o objetivo de estar integrada na gestão das instituições, para que a formação profissional seja concebida como um investimento e seja possível recolher benefícios que ultrapassem os custos inerentes aos procedimentos (Carvalho, 2016). Tendo como foco que, de acordo com Peretti (*apud* Correia 2020, p. 28), “a gestão estratégica dos recursos humanos, traduz-se no facto de a função adotar uma visão dinâmica dos recursos que gere”, e em suma que esta unidade orgânica consiga abarcar todo o ciclo formativo, desde o planeamento, à implementação e ao controlo dos resultados.

Ora, apesar de estar devidamente instituído, na maioria das instituições da Administração Local que a unidade orgânica responsável pelos Recursos Humanos deverá agregar a

formação profissional, foi-nos afiançado, em conversas informais, que existe falta de recursos nesta área, não existindo um departamento, divisão ou gabinete que se responsabilize pela formação. Sendo, deste modo, praticamente impossível responder a todas as solicitações que esta área exige e obriga, em particular, e tal como já foi evidenciado, que realize o levantamento das necessidades de formação dos funcionários e que com base neste diagnóstico, elabore o plano de formação, conforme o prescrito no artigo 3.º, al. o), do DL 86-A/2016

«sistema de gestão da formação profissional da Administração Pública», o sistema que integra todas as fases do ciclo formativo, do diagnóstico à avaliação e pressupõe a definição de políticas, objetivos e metas a que deve obedecer a atividade formativa, em consonância com as políticas de desenvolvimento e inovação para a Administração Pública, conferindo qualidade e relevância ao investimento em formação.

Analogamente também a investigadora Rocha (2017, p. 83), no seu estudo realizado ao Município AMZ, afirma que o mesmo tem falta de funcionários afetos ao Gabinete de Formação, referindo que “os recursos humanos não são suficientes, a equipa é muito pequena, são apenas duas pessoas (...) precisávamos que existisse uma só unidade orgânica dedicada à formação”. Verifica-se, de igual modo, a falta de informação e formação dos decisores autárquicos, a “falta de visão dos gestores de que formação é um investimento cujos proveitos serão colhidos mais tarde ou mais cedo” (Batista, 2018, p. 35). E uma aparente acomodação generalizada às práticas habituais, originando uma incapacidade de efetuar alterações a estes procedimentos e atitudes nas práticas formativas (Pereira, 2015).

### **Perceção sobre a supervisão da formação nas autarquias**

Da análise documental e das respostas ao questionário realizado aos responsáveis pela formação foi possível apurar que a maioria dos municípios efetuou o levantamento de necessidades dos funcionários. No entanto não foi possível perceber como foi efetuada esta recolha de dados, nem caracterizar aprofundadamente e com rigor a formação que é desenvolvida nos municípios em causa.

De igual modo, também não foi referida nenhuma informação clara, direta e inequívoca em relação à existência de supervisão pedagógica na formação profissional que é ministrada, nem tampouco a identificação dos supervisores pedagógicos. Assim, vamos tentar

identificar, perceber e conhecer, na medida do possível, se existe supervisão pedagógica na formação profissional dos municípios, de que tipo e quem são os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias em estudo.

Dos resultados apurados no questionário, relativamente às questões relacionadas com a supervisão pedagógica que é realizada na formação nas autarquias, é visível uma grande diferença de opiniões e perceções, sendo essencial destacar algumas considerações que por variados motivos mereceram a nossa análise mais aprofundada.

Observando as respostas ao questionário elaborado, a grande maioria dos responsáveis pela formação evidenciou a importância da supervisão pedagógica para o aumento da qualidade de trabalho dos funcionários e para a melhoria da organização da instituição, isto é, para o desenvolvimento profissional e organizacional. Esta ideia é suportada por variados autores, entre outros, Alarcão e Oliveira-Formosinho et al. assumindo que para tal seria necessário a existência de processos de orientação, acompanhamento e avaliação, mas também a aplicação de um modelo anteriormente definido (*apud* Fernandes, 2021).

Repare-se que estes resultados parecem-nos ir ao encontro da contribuição de Alarcão (2014, p. 31), para a definição do conceito supervisão pedagógica ao afirmar que esta “implica aspetos de monitorização, regulação, avaliação, gestão, coordenação e liderança”. Aspeto também corroborado por Cardoso, Mota e Pinheiro que concluíram que o conceito de supervisão, quando evocado em contextos diferentes dos da formação de professores, deixa transparecer os ideais de “controlo administrativo, fiscalização, inspeção”, asseverando similarmente que este tipo de supervisão ainda continua a ser o mais reconhecido em Portugal (*apud* Alarcão & Canha, 2013, p. 29).

De igual modo, os resultados também parecem apontar a caracterização da atividade de supervisão pedagógica enquanto atividade que se orienta para a qualidade, para o desenvolvimento e para a transformação, numa aparente perceção conceptual de “formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade”, associada a noções de gestão da própria instituição e dos valores, normas e princípios que orientam a sociedade (Alarcão & Canha, 2013, p. 37).

Note-se o contributo de Trindade (2007), quando refere que a supervisão pode e deve acontecer em todas as atividades profissionais, a partir do momento em que seja concebida como um processo contínuo em termos temporais, conceituais e estruturais. Dito de outro

modo, “um processo para promover processos”, um processo extremamente intrincado e complexo, proativo e reativo, planeado, mas com capacidade para se adaptar às condicionantes resultantes da própria atividade formativa (Oliveira-Formosinho *apud* Pereira & Ribeiro, 2013, pp. 150-151).

No seguimento das posições tomadas anteriormente os nossos inquiridos também consideraram que a supervisão pedagógica não pode ocorrer nem entre colegas, nem de forma grupal. Tal eventualmente coaduna-se com o facto de, segundo Trindade (2007), o supervisor apresentar uma autoridade delegada pela instituição, auxiliando os profissionais a desenvolver níveis mais elevados de desempenho profissional e pessoal, numa conjectura de que a supervisão deve ser realizada por alguém, aparentemente mais instruído, conhecedor e experiente nos assuntos em causa (Alarcão & Tavares, 2003; Valente, 2017).

Porventura, talvez esse seja o motivo para os nossos respondentes apresentarem alguma dificuldade em conceber uma supervisão colaborativa e entre pares, enfatizando dimensões de carácter mais inspetivo, controlador, administrativo e avaliativo (Oliveira-Formosinho, 2002 *apud* Alarcão & Canha, 2013).

Surpreendentemente, e tendo em conta as respostas anteriores, os responsáveis pela formação dos municípios em estudo afirmaram que a existência de supervisão pedagógica na formação profissional não deverá obrigar a que exista necessariamente uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado. E, em relação às afirmações, a supervisão pedagógica “pode acontecer de modo informal”, “requer um processo de liderança”, “requer a observação da realização de atividades em contexto real de trabalho” e “requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado”, denotou-se alguma propensão para os inquiridos concordarem com as mesmas, no entanto, um terço dos inquiridos discordam. Tal não nos permite perceber, concretamente, qual o posicionamento dos mesmos responsáveis pela formação acerca das características/dimensões em causa.

Apesar do referido, parece-nos que alguns dos inquiridos acreditam que um supervisor pedagógico deve ter associada uma conotação de autoridade e liderança, valorizando a formação contínua e o desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários dos municípios (Gaspar et al., 2012). Com uma visão apurada e habilidosa, efetuando “uma leitura correta do futuro baseada nos acontecimentos do passado acompanhando assiduamente o plano elaborado”, assumindo-se como um “líder de comunidades

formativas” e como aquele que consegue ver para além da burocracia e da hierarquia robusta e muito marcada, amplamente instituída na Administração Local (Ricardo et al., 2012, pp. 6-7).

Com efeito, parece-nos que, de acordo com as respostas apuradas, e apesar das mesmas poderem evidenciar alguma falta de conhecimento sobre a supervisão pedagógica realizada na formação profissional, a maioria dos inquiridos aceita que as atividades supervisiva e pedagógica são inseparáveis e têm a intenção de aperfeiçoar a qualidade das atividades educativas e formativas (Vieira, 2009). A supervisão pedagógica deve, pois, ser entendida como um “processo de apoio à formação, seja ela inicial ou contínua”, fundamental à evolução constante de um profissional (Oliveira-Formosinho *apud* Pereira & Ribeiro, 2013, pp. 147-151).

Como afirma Trindade (2007, pp. 30, 131), a supervisão pedagógica deverá contemplar três fases: a observação, que corresponde ao processo de recolha de informações sobre a atividade formativa, realizada de forma consciente e “de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais”; a orientação que se foca no “desenvolvimento profissional e pessoal do formando, atuando ao nível da preparação técnico-científica própria da profissão e da difusão das inovações que nela ocorrem” e a avaliação que vai permitir aferir “o desempenho apresentado pelos formandos nas práticas pedagógicas”.

No que se refere ao conceito de supervisor pedagógico e às suas funções, os respondentes acreditam que este não tem de ter, obrigatoriamente, capacidade para negociar, regular e inspecionar os processos de ensino e de aprendizagem, mas que deverão ser capazes de estabelecer e delinear estratégias e procedimentos de trabalho, fomentar a reflexão e a análise de práticas, incentivar o questionamento de procedimentos, avaliar, regular e orientar, para reformular ideias e desenvolver a autoconfiança dos formandos.

Ora, mais uma vez, os resultados obtidos são um pouco ambíguos e suscetíveis de algumas dúvidas relativamente ao conceito. Apesar disso, podemos depreender que para parte dos inquiridos, o supervisor pedagógico deve conhecer de forma aprofundada o contexto, neste caso, os municípios, com as suas características e particularidades (Trindade, 2007). Deve ainda dirigir, orientar, inspecionar e aconselhar os funcionários, a partir de uma posição hierárquica mais elevada, com o objetivo de os auxiliar a “progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é

possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado” (Sá-Chaves, 2011, p. 75). Com um olhar sempre atento às suas necessidades formativas e competências a desenvolver, adequando as suas intervenções e capacidade de comunicar, às experiências pessoais, profissionais, motivações e desejos dos trabalhadores das autarquias.

No que diz respeito à responsabilidade pela supervisão pedagógica da formação nas autarquias, a maioria admite que a supervisão pedagógica é realizada pelas entidades que ministram as formações, mas não são consideradas as entidades externas. Metade dos inquiridos acredita que esta supervisão é levada a cabo pelo departamento responsável pela formação, um terço pelos formadores e outro terço assume que são os decisores das autarquias os responsáveis por desempenhar esta tarefa.

A este respeito já referimos que a partir da análise documental realizada foi perceptível que a maior parte dos municípios apresentam uma unidade orgânica na qual está adstrita a formação profissional. No entanto, não nos foi possível identificar, sem margem para dúvidas, em nenhum documento a que tivemos acesso, nem nas respostas ao questionário se existe supervisão pedagógica, onde é realizada, nem sequer quem é o responsável pela sua execução.

Por último, parece-nos pertinente salientar que, no questionário obtivemos um número muito elevado de respostas “não sei”, aproximadamente um quarto da totalidade de respostas, nas questões/afirmações relacionadas com a supervisão pedagógica. Na questão “na autarquia existe supervisão pedagógica da formação”, apenas um terço dos inquiridos afirma existir supervisão pedagógica no seu município, outro terço defende uma opinião contrária e admite que essa supervisão não existe e os restantes respondentes garantem que não sabem da sua existência.

Mais uma vez, esta discrepância/falta de opiniões, perceções e considerações pode demonstrar à partida algum desconhecimento ou falta de reconhecimento sobre o assunto em questão. Demonstrando assim que, não conseguimos com os dados apurados, evidenciar a existência de supervisão pedagógica nas autarquias de forma sólida e consciente.

Eventualmente podemos conjecturar que se existir supervisão nas autarquias, esta poderá ser considerada uma supervisão vertical “associada à valorização da senioridade e experiência” (Gaspar et al., 2012, p. 45). Quer dizer, efetuada por alguém de uma carreira ou categoria superior, que detenha mais conhecimentos e experiência, de carácter diretivo, no qual o

supervisor tem uma atitude mais no sentido de orientar, estabelecer critérios e condicionar (Glickman *apud* Ricardo et al., 2012, p. 7). Em outras palavras, uma supervisão vertical e diretiva, burocrática e hierarquizada, ainda que rudimentar ou pouco significativa.

Para além do já referido e analisado, podemos acrescentar que, não nos é possível identificar claramente a supervisão pedagógica de cariz formativo, “estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). No entanto, podemos pressupor que, aquando da realização anual do balanço social (documento obrigatório, prescrito no DL n.º 190/96, de 09 de outubro) e de outros documentos de gestão (a apresentar em assembleias municipais e a outras entidades coordenadoras e responsáveis pela formação nas autarquias locais (DL 86-A/2016, artigo 2.º, n.º 3), mais especificamente a DGAL - Direção-Geral das Autarquias Locais, que segundo o DL 173/2019, artigo 5.º, n.º 1, é a entidade coordenadora da formação profissional na Administração Local), os municípios poderão realizar uma supervisão de carácter mais administrativo, “de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva” (Alarcão & Canha, 2013, p. 19). Através de processos sistemáticos de “controle, monitoramento, avaliação” com o objetivo de controlar, monitorizar, dirigir, coordenar, administrar e avaliar os procedimentos formativos realizados nas autarquias (Aguilar Idañez, 1994, p. 32).

Em suma, não nos é possível concluir e assegurar a existência de supervisão pedagógica na formação profissional desenvolvida nas autarquias em estudo, visto que não conseguimos, com os dados apurados, provar a sua existência de forma consistente e criteriosa. Ainda que Valente (2017, p. 9), na sua investigação, acredite que o cenário ecológico é aquele “que mais se coaduna com a formação contínua em contexto empresarial”. Não nos iremos atrever a nomear/atribuir algum cenário supervisivo ou prática supervisiva ao nosso contexto de supervisão pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Conclusões**

O presente estudo teve como princípio orientador a relação existente entre a supervisão pedagógica e a formação profissional ministrada na Administração Local e qual o seu contributo para o desenvolvimento profissional dos funcionários destas instituições. Neste sentido, propusemo-nos compreender que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação desenvolvida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus colaboradores e simultaneamente garante a consecução da missão da instituição, definindo para tal, os seguintes objetivos de investigação:

- Caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias;
- Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias;
- Perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação às necessidades dos funcionários;
- Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação à Missão da instituição.

Antevendo à partida que iriam surgir algumas limitações/dificuldades para a realização deste estudo, optámos por realizar um estudo de natureza mista, qualitativa e quantitativa, através da realização de análise documental, sustentada por uma grelha de análise documental e inquéritos por questionário, apoiado por um guião prévio, realizados aos responsáveis pela formação de uma amostra de dezoito municípios com parceria com a UAb, tentando beneficiar da proximidade existente entre os vários CLA e as autarquias em causa.

Ao longo do enquadramento teórico deste estudo, tentámos relacionar a problemática em estudo com o estado da arte, abordando alguns conceitos e perceções, suportados por estudos e artigos anteriormente realizados por vários autores. Encontrámos várias investigações sobre a formação profissional na Administração Local, enquanto promotora do desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, de acordo com o levantamento de necessidades efetuado, e por sua vez, do desenvolvimento profissional e pessoal dos funcionários e da própria instituição. Ainda assim, não nos foi possível localizar

estudos que estabelecessem alguma ligação entre a formação profissional nas autarquias e a supervisão pedagógica.

Ora, com base nos objetivos estabelecidos e nos dados recolhidos, analisados e discutidos, torna-se fundamental, nesta fase do estudo, enfatizar as principais perceções, considerações, conclusões ou ausência destas, a que nos foi possível chegar.

Quanto ao primeiro objetivo em que se pretendia “caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias”, parece-nos que quer os documentos legais e institucionais a que tivemos acesso, quer as respostas aos questionários, evidenciam a importância da formação profissional nos funcionários da Administração Local. Esta importância reflete-se na capacitação e desenvolvimento dos trabalhadores a variados níveis, contribuindo para a melhoria da instituição em termos de produtividade, modernização, inovação, qualidade, eficiência e eficácia.

Os dados apurados demonstraram que a grande maioria da formação que foi ministrada nos municípios, foi de curta duração (até 30 horas). Parece-nos que esta opção se deve, fundamentalmente, ao facto de os decisores da autarquia acreditarem que esta é mais benéfica para a instituição, em termos logísticos e organizacionais, pois permite-lhes cumprir o número de horas estipulado na lei e, ao mesmo tempo, garantir o normal funcionamento. No entanto, vários estudos indicam que formações tão curtas, poderão não originar os benefícios pretendidos para os funcionários e a autarquia.

Já em relação ao horário, a maioria dos nossos inquiridos afirmou que nos seus municípios, as formações são desenvolvidas em horário pós-laboral, o que veio contrariar os dados anteriormente discutidos em outros estudos, que afirmam que os funcionários frequentam as formações em horário laboral. Tal leva-nos a supor que, ou a pergunta realizada sobre este assunto não foi suficientemente explícita, ou a formação é oferecida neste horário para não comprometer o funcionamento do município.

Paralelamente, também no que diz respeito à escolha do tipo de regime das formações profissionais, não se verificou um consenso entre as opções dos responsáveis pela formação das autarquias (presencial, e-learning e b-learning) e as opções da própria autarquia (maioritariamente em regime e-learning). Possivelmente porque os inquiridos acreditam que devem optar pelo regime que mais contribui para o desenvolvimento dos funcionários, de acordo com as suas necessidades formativas a adquirir, competências a desenvolver e

conteúdos a serem ministrados, em oposição aos superiores hierárquicos que preferem o regime e-learning para controlar a pandemia, os gastos e os recursos utilizados.

No que concerne ao número médio de horas de formação anual ministradas aos funcionários das autarquias, foi perceptível que os valores obtidos são bastante baixos, uma média aproximada de 13 horas. O que vai ao encontro dos resultados de outros estudos realizados na Administração Local, mas muito inferiores às médias das empresas nacionais e às 40 horas estipuladas por lei.

De igual modo, também se verificou que na Administração Local, e em particular nos municípios em estudo, a quase totalidade das formações profissionais são desenvolvidas por entidades externas, em oposição à maior parte das médias/grandes empresas, que desenvolvem formações internas, concebidas pela própria empresa. Consideramos que esta decisão das autarquias se pode basear na falta de serviços de formação devidamente estruturados e na tentativa de mesmo assim colmatar as necessidades formativas específicas dos funcionários.

De referir que relativamente aos custos associados às formações, os responsáveis pela formação nas autarquias assumiram que os consideravam justos, tendo em conta as características, em oposição a outros estudos realizados em instituições similares.

Quanto às áreas de formação que os inquiridos entendem como mais importantes para os funcionários dos seus municípios, destacaram-se a gestão de serviços públicos, a promoção turística, a segurança e saúde no trabalho, a proteção civil e o atendimento ao público, ficando para segundo plano as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). Contrariando, mais uma vez, outros estudos realizados no âmbito da formação profissional nas autarquias que evidenciam a importância desta área. Esta escolha pode ter em consideração as solicitações dos funcionários, o facto de estes necessitarem de desenvolver outro tipo de competências ou quiçá por esta área já ter sido objeto de formação. No que respeita às áreas de formação pessoal e social denotou-se que todos os inquiridos reconheceram a importância de praticamente todas as áreas.

Mediante o exposto, parece-nos que a formação profissional nas autarquias ainda necessita de um maior investimento orçamental, estrutural e organizacional, cumprindo o que a lei estipula. O objetivo será o de satisfazer as necessidades profissionais, pessoais e sociais dos funcionários, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, capaz de qualificar,

requalificar, aperfeiçoar e desenvolver competências, promovendo a modernização e a prossecução da missão das instituições.

Relativamente ao segundo objetivo, onde era pretendido “identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias”, verificou-se que a maior parte dos municípios em análise dispõe de uma unidade orgânica de Recursos Humanos. É a esta que estará adstrita a formação profissional desenvolvida na instituição e que tem como funções, entre outras, a elaboração do levantamento de necessidades dos funcionários, a execução do plano de formação, o seu acompanhamento e posterior avaliação.

Todavia, em conversas informais com alguns dos responsáveis pela formação profissional nos municípios investigados, foi-nos garantido que na prática, não existe uma unidade orgânica responsável pela formação profissional, assumindo que as delegações de competências enunciadas não são realizadas e que existe um grande défice de funcionários subordinados à formação, facto aliás comprovado por outros estudos anteriormente realizados.

Neste sentido, não nos foi possível apurar de que forma a formação profissional é construída, concebida e gerida, se vai ao encontro dos objetivos definidos pelos decisores políticos, se é realizado todo o ciclo formativo, desde o planeamento, à implementação e ao controlo dos resultados, nem quais os seus propósitos a médio e longo prazo. E por conseguinte também não nos foi possível averiguar e identificar, de forma clara, se os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias correspondem aos responsáveis das Unidades Orgânicas onde está adstrita a formação profissional. Nos documentos institucionais disponíveis também não existe nenhuma referência à definição das suas competências e/ou funções.

Da mesma forma, e a partir do questionário não nos foi possível vislumbrar alguma correspondência, tendo em conta que a maioria afirma que a supervisão pedagógica é realizada pelas entidades que ministram as formações, todavia alguns acreditam que a mesma é realizada pelo departamento responsável pela formação, outros pelos formadores e ainda outros pelos decisores autárquicos.

No encadeamento do referido, vamos ao encontro do nosso terceiro objetivo onde era pretendido “perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias”, denotando-se, de igual modo, a presença de considerações e perceções muito díspares.

No que toca à importância da supervisão pedagógica, verificou-se que a maioria dos inquiridos salientou que esta contribuía para a melhoria da qualidade de trabalho dos funcionários e consecutivamente da organização da instituição, desde que fossem assumidos processos de orientação, acompanhamento e avaliação. Tal está de acordo com as considerações dos autores já enunciados, nomeadamente em contextos de formação diferentes da formação de professores, desde que elaborada enquanto processo contínuo e não negligenciando a interligação dos conceitos formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade (Alarcão & Canha, 2013).

Ainda nesta linha, os inquiridos consideraram que a supervisão pedagógica não pode ocorrer nem entre colegas, nem de forma grupal. Tal poderia significar que os responsáveis pela formação defendiam que a supervisão deveria ser realizada por alguém com mais conhecimentos e mais experiência, salientando a relevância das dimensões inspetivas, certificativas, administrativas e avaliativas. No entanto, estes também assumem que não deverá existir uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado. Ou seja, verificou-se uma grande dispersão de perceções em relação à existência de liderança, à maior experiência e/ou formação do supervisor e ao poder acontecer em contextos informais de ensino e aprendizagem, não permitindo identificar pistas concretas sobre o posicionamento dos respondentes.

Ainda em relação ao conceito de supervisor pedagógico, as perceções dos responsáveis pela formação nas autarquias em estudo, mais uma vez, são dúbias e pouco definidas. Por um lado, assumem que estes não têm de ter capacidade para negociar, regular e inspecionar os processos de ensino e de aprendizagem, mas por outro lado devem conseguir estabelecer e delinear estratégias e procedimentos de trabalho, fomentar a reflexão e a análise de práticas, incentivar o questionamento de procedimentos, avaliar, regular e orientar, para reformular ideias e desenvolver a autoconfiança dos formandos.

Ainda assim parece-nos que parte dos inquiridos acredita que o supervisor pedagógico deverá ter um conhecimento abrangente e profundo do contexto (Trindade, 2007). E ter ainda um olhar atento, auxiliar os funcionários a melhorar o seu desempenho e alcançar um saber fazer e saber ser, de forma consciente e planeada, em função das suas experiências e vivências (Sá-Chaves, 2011).

Na verdade, parece-nos que, muito embora, os dados evidenciem algum desconhecimento sobre esta temática, alguns dos inquiridos admitem a supervisão pedagógica enquanto promotora da melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da formação profissional, estando os supervisores pedagógicos associados a posições de autoridade e liderança das comunidades formativas. Porém não podemos deixar de salientar que, no questionário realizado, as perguntas/considerações sobre supervisão pedagógica receberam um número extremamente elevado de respostas “não sei” e quando questionados sobre a existência de supervisão pedagógica na formação desenvolvida na autarquia, apenas um terço dos inquiridos, respondeu de forma positiva.

Deste modo, podemos concluir que não conseguimos, através dos dados apurados, evidenciar a existência de supervisão pedagógica na formação profissional ministrada nas autarquias de forma robusta e fundamentada. Mas podemos pressupor que se existir supervisão pedagógica nos municípios, ainda que pouco desenvolvida ou pouco significativa, esta será vertical e de carácter diretivo, realizada por um superior hierárquico, detentor de mais conhecimentos e experiência e que procura controlar todas as operações realizadas.

Neste sentido, acrescentamos ainda que na impossibilidade de identificar a supervisão pedagógica de cariz formativo, com o objetivo principal de promover o ensino e aprendizagem dos funcionários e desenvolvimento das autarquias, conseguimos perceber que existirá supervisão de carácter administrativo, com funções fiscalizadoras, inspetivas e avaliativas, aquando da entrega dos documentos oficiais sobre a formação profissional às entidades coordenadoras e reguladoras da mesma (Alarcão & Canha, 2013, p. 19).

Este facto, não nos permite, ainda assim, nomear/atribuir algum cenário ou prática supervisiva à supervisão pedagógica que possa acontecer nas autarquias em estudo.

Por último e em relação aos objetivos 4, 5 e 6, optámos por os analisar de forma conjunta por nos parecer que seria benéfico para a investigação. Assim, e no sentido de “conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às necessidades dos funcionários e à Missão da instituição” é de ressaltar que os inquiridos entendem a formação profissional como fundamental para a atualização e desenvolvimento profissional contínuo, com características que alicerçam o percurso profissional dos funcionários (Day, 2001). Mas também para o

desenvolvimento de competências a nível pessoal, num processo interligado e indissociável (Pires, 1995; Trindade, 2007). Desvalorizando, deste modo, a sua importância para a progressão na carreira.

Ainda assim, foi igualmente reconhecido que a formação ministrada nas autarquias não é manifestamente diversificada, não tem em consideração as várias fases do ciclo de formação, nem consegue colmatar as necessidades a longo prazo dos formandos. Deste modo, podemos concluir que a maioria dos responsáveis pela formação nas autarquias não acredita que a formação ministrada assegure este desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, nem tampouco se verifique uma melhoria no desempenho profissional dos funcionários ou da organização e modernização da própria instituição.

Quanto ao plano de formação, um instrumento obrigatório por lei e que deve refletir as políticas de gestão, modernização e inovação da instituição, atendendo às diretrizes de desenvolvimento de recursos humanos e às necessidades formativas dos funcionários, constatou-se que, apesar de todos os nossos inquiridos acreditarem que o plano de formação é uma ferramenta extraordinariamente importante, desde que elaborada segundo o levantamento de necessidades dos funcionários. Aqueles a que tivemos acesso, não continham toda esta informação e não eram elaborados segundo o levantamento de necessidades e as competências que precisam de desenvolvimento, assumindo que este levantamento não é um procedimento realizado anualmente e consecutivamente a formação proporcionada não promove o desenvolvimento dos funcionários e não responde às necessidades da autarquia.

Repare-se que, informalmente, alguns dos responsáveis pela formação nos municípios nos confidenciaram que não é costume elaborarem o plano de formação, justificando-se com a falta de políticas e estratégias estruturadas e planeadas, falta de recursos humanos e materiais e por se tratar de municípios mais pequenos e longe das grandes cidades e capitais de distrito, com alguma dificuldade em ter acesso a formações de qualidade.

De igual modo, também a totalidade dos inquiridos garantiram que a formação profissional contínua potencia o desenvolvimento organizacional dos municípios, estimulando a mudança, a inovação e a modernização da instituição, bem como o cumprimento da missão dos municípios, tornando-se essencial para os funcionários, na medida em que, ao responder

a necessidades a curto e longo prazo, promove o seu desenvolvimento individual, como um todo.

Todavia também foi perceptível que os decisores políticos optaram por tentar colmatar as necessidades mais imediatas, a curto prazo, não apostando em políticas formativas de continuidade, que contemplem a identificação das verdadeiras necessidades dos funcionários e da instituição e as mudanças constantes exigidas pela sociedade atual, pondo em causa, todo o esforço e recursos que foram investidos.

Desta forma, parece-nos que os responsáveis pela formação nas autarquias reconhecem a importância da problemática em estudo. Foi salientado a relevância do diagnóstico de necessidades para definir objetivos, bem como indicadores que por sua vez permitam avaliar se os mesmos foram atingidos e se conduziram a alterações e melhorias no desenvolvimento e desempenho de todos os atores envolvidos e da própria instituição. Também assumem que, nos seus municípios ainda não existe um investimento profundo e planeado da formação profissional contínua, como se pode comprovar pela insatisfação manifestada por alguns inquiridos.

Assim, podemos presumir que os responsáveis pela formação dos municípios em estudo acreditam que a formação profissional contínua é fundamental para a adequação da formação às necessidades e ao desenvolvimento de competências dos funcionários e à Missão da instituição, no entanto não conseguimos depreender qual a perceção dos supervisores da formação sobre este assunto, uma vez que não nos foi possível realizar uma plena e evidente identificação dos mesmos.

Finalmente, gostaríamos de enfatizar que aquilo que mais nos surpreendeu neste estudo foi o facto de não existir, na maioria das autarquias em análise, uma política formativa estruturada e pensada. Não existir um departamento de formação devidamente organizado e apetrechado com os recursos adequados para executar as obrigações legais e institucionais, para promover o desenvolvimento dos seus funcionários e dos próprios serviços dos municípios, tendo em conta as mudanças impostas pela sociedade atual, com o intuito de corresponderem ao cumprimento da missão das instituições.

Desta forma, tornou-se mais difícil identificar e analisar a existência de supervisão pedagógica, pelo menos de forma sistematizada, consciente e significativa.

### **Limitações e sugestões para estudos futuros**

Na medida em que não foram encontrados estudos sobre a formação ministrada aos funcionários nas autarquias, na perspectiva dos responsáveis pela formação, que relacionassem a supervisão pedagógica realizada com o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos funcionários, idealizámos e desenhámos esta investigação para tentar perceber que tipo de supervisão da formação é efetuada por estes responsáveis por forma a assegurar as necessidades dos funcionários das autarquias e simultaneamente garantir a consecução da missão da instituição, sendo que tínhamos já a perceção de que iria ser difícil a participação dos municípios no estudo.

Deste modo, com o intuito de tentar chegar a um número considerável de participantes, optámos, como já referido, por efetuar um estudo nos municípios com parcerias com a UAb. No entanto, apesar das várias tentativas, diligências e insistências, não conseguimos alcançar nem metade do que nos propusemos alcançar.

Aqui chegados, podemos afirmar que se concretizou a perceção inicial e que a nossa principal limitação foi por um lado a dificuldade em obter colaboração por parte dos municípios, e por outro o acesso aos documentos institucionais, entre outros os planos de formação das autarquias.

Desta forma, e uma vez que os resultados obtidos foram muito reduzidos, não é possível tirar conclusões ou elações evidentes e manifestas sobre o funcionamento da supervisão da formação nas autarquias, nem perceber plenamente a organização e a conceção da formação ministrada nas autarquias, considerando, que sem dúvida, esta seria uma mais-valia para nos ajudar a esclarecer algumas questões e hipóteses que não nos foi possível clarificar.

Por fim, como não conseguimos obter elementos que nos permitam afirmar que todos os municípios têm um departamento de formação e quais são as qualificações e competências dos responsáveis desses departamentos, sugerimos que se façam estudos no sentido de perceber se, de facto, existe departamento de formação, se o responsável tem formação com competências pedagógicas para exercer essa função, bem como a forma como se tomam as decisões sobre a formação e o que está na base dessas decisões. Ou seja, mais estudos na ótica dos decisores/responsáveis e não tanto na perceção dos formandos.

Nesse sentido, eventualmente, poder-se-á equacionar a utilização de outra metodologia, com recurso a outros instrumentos de recolha de dados, por exemplo, entrevistas, uma vez que o

questionário não permite explorar adequadamente um campo que ainda está pouco desenvolvido.

Como sugestões para estudos futuros parece-nos importante que estes municípios, parceiros da Universidade Aberta, pudessem no âmbito desta parceria, desenhar um projeto de desenvolvimento e monitorização da formação profissional contínua, nomeadamente na execução dos planos de formação, de acordo com as normas legais e tendo em conta as características específicas de cada contexto municipal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, V. M. A. (2021). *Formação e desenvolvimento dos funcionários públicos em Portugal: O caso das autarquias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Aguilar Idañez, M. J. (1994). *Introducción a la supervisión [Introdução à supervisão]*. Lumen.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (Coords.). *Coordenação, supervisão e liderança*. (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento da aprendizagem*. Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa – Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Gráfica Saf.
- Almeida, A. J. (2007). A formação profissional nas autarquias locais: Entre o unanimismo das representações e as clivagens nos usos e nos acessos. *XII Encontro de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho*. Lisboa.
- Alves, A. P. F. (2013). *A supervisão pedagógica e a reflexividade docente*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal).
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armas, J. A. (2013). *Análise da percepção do impacto da formação profissional nos trabalhadores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal).
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das ciências sociais métodos quantitativos: Caderno de apoio*. Universidade Aberta.
- Barbosa, F. A. C. (2013). *Da Análise de Necessidades de Formação em Contexto Nacional e Organizacional: um ensaio de procedimentos e instrumentos. Reflexões a partir de um estudo de caso*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, D. M. (s. d.). Texto base sobre a teoria dos estilos de aprendizagem: A Teoria dos estilos de aprendizagem (referencial espanhol). Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2003). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61–78). Porto Editora.
- Batista, R. J. L. (2018). *As especificidades dos recursos humanos da administração local no interior de Portugal: A formação profissional dos trabalhadores em funções públicas*. (Dissertação de Mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Caetano, A. (2007). *Mudança Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Calado, A. (2012). *Caracterização das práticas de formação profissional: Factores que influenciam o acesso à formação*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal, Portugal).

- Canário, R. (2000). Formação profissional: Problemas e perspectivas de futuro. *Forum* 27, Jan-Jun, 125-139.
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da formação nas organizações* (2ª ed.). Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação*. Universidade Aberta.
- Carvalho, E. (Coord.) (2016). *Orientações estratégicas: Formação profissional na administração pública*. Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Paz e Terra.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2018). *Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Jornal Oficial da União Europeia, União Europeia.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2021). *Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação contínua*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13-42). Porto Editora.
- Correia, C. I. T. (2009). *Motivação para a formação e satisfação profissional dos técnicos superiores da administração local*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal).
- Correia, I. C. G. (2020). *Gestão da formação como estratégia dos recursos humanos: Estudo de caso na autarquia de Lisboa e na autarquia da Praia em Cabo Verde*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal).
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora S. A.
- Cristo, A. H. & Pereira, I. (s. d.). *Guia para empresas: Como apostar na formação dos trabalhadores?*. Fundação José Neves.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. (M. A. Flores, trad.). Porto Editora.
- Dias, P. A. & Ribeiro, C. (2015). Supervisão pedagógica e crescimento profissional no processo de avaliação de desempenho docente. *Gestão e Desenvolvimento*, 23, 125-154.
- Fernandes, P. C. G. S. (2021). *O Internato de Anestesiologia em Portugal - Contributo do coordenador na Supervisão das práticas pedagógicas*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes* (Trad. Magda Lopes). Penso. ISBN 978-85-65848-08-4.
- Freitas, M. P. R. L. (2016). *Impacto da Formação e do Desenvolvimento de RH no Capital Humano: O Caso da empresa Projetos Educativos de Angola*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, Portugal).
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em questão: Contributo para a formação de professores. *Discursos em Linha: Perspetivas em Educação*, 2, 55-71.
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: Escolhas do professor*. Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 27-55.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de pesquisa*. Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Gil, H. (2013). A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação. *I colóquio internacional de ciências sociais da educação/ III encontro de sociologia da educação*, Vol II, 1263–1271.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gomes, A. D., Keating, J., Caetano, A. & Cunha, M. P. (2000). *Organizações em transição – Contributos da psicologia do trabalho e das organizações*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Harasim, L. (2015). Educação online e as implicações da inteligência artificial. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 24 (44), 25-39.
- Machado, J. (2013). A escola e a promoção do sucesso educativo. In A.P Vilela (Coord.). *Promoção de mais sucesso escolar: Projetos organizacionais* (13-29). Cadernos, Escola e Formação.
- Madureira, C. (2005). A formação profissional contínua no novo contexto da Administração Pública: Possibilidades e limitações. *Revista de Administração Pública*, 39 (5), 1109-1133.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente passado e futuro. *Revista Sísifo*, 8.
- Marques, I. M. N. M. (2006). *A formação profissional da função pública nos países da União Europeia: Os casos particulares da Bélgica, Grécia, Hungria e Portugal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. (2019). *Formação profissional (Relatório Único – Anexo C)*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do MTSSS.
- Miranda, M. C. V. (2006). *Formação profissional na administração local – Estudo de caso: A construção da oferta formativa na Câmara Municipal de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Miranda, B. & Cabral, P. (2017). *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta.
- Monteiro, S. R. M. (2018). *A formação profissional aplicada ao caso dos colaboradores autárquicos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Moreira, J. A., Henriques, S. & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação curricular e inovação educativa: Caminhos para a flexibilidade e a autonomia. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs). *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-148). De Facto Editores.
- Norbury, J. (2021). *O grande panda e o pequeno dragão*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Oliveira, J. A. (2019). *Supervisão como orientação para a prática profissional: Permitindo a criatividade na profissão*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Oliveira, C. N. X. (2020). *Supervisão colaborativa - Práticas profissionais e o papel das lideranças*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).

- Oliveira, C. (2021, janeiro 28). *A educação ao longo da vida e para as competências do futuro é uma urgência!*. <https://www.dinheirovivo.pt/opiniao/a-educacao-ao-longo-da-vida-e-para-ascompetencias-do-futuro-e-uma-urgencia-13290124.html>.
- Orvalho, L. & Nonato, S. (2017). Ensinar e aprender por módulos. In: C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp.143-153). Universidade Católica Editora.
- Pereira, M. H. T. (2015). *O impacto e a evolução da formação na vida profissional dos trabalhadores do Município de Vila Nova de Gaia*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Vila Nova de Gaia, Portugal).
- Pereira, R. S. (2013). *A formação profissional na administração local. A formação profissional na administração local*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Pereira, C. S. & Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica – um alicerce para a construção do saber. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 147-172.
- Pinto, C. P. G. F. & Gonçalves, D. (2020). Conceções sobre a supervisão pedagógica: Prática(s) e teoria(s) de uma instituição pública. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 193-214.
- Pires, A. (1995). *Desenvolvimento pessoal e profissional: Um estudo dos Contextos e Processos de Formação de novas Competências Profissionais*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal).
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Portal Educação (2021). *O que é formação profissional*. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-que-e-formacao-profissional/24956>.
- Porto, C. & Moreira, J. A. (2017) (Orgs). *Educação no Ciberespaço. Novas Configurações, convergências e conexões*. White Books.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: Teoria e prática. In Cadima, R., Pereira, I., Menino, H., Dias, I. & Pinto, H. (Coords.). *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Rocha, M. J. M. (2017). *A avaliação do impacto no 'ciclo virtuoso' de gestão da formação em contexto autárquico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Roldão, M. C. (2014). Para que serve a supervisão? In J. Machado & J. M. Alves (Coords.). *Coordenação, supervisão e liderança*. (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In: C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp.6-14). Universidade Católica Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Universidade de Aveiro.

- Sampaio, A. M. T. N. C. (2011). Uma Abordagem ao e-Learning na Formação Profissional: Estratégias para o Sucesso de Modelos de Aprendizagem Assíncronos, sem Sistema de Tutoria. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Sampieri, H., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). McGraw –Hill.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-164). Fundação Manuel Leão.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos práticos*. Porto Editora, Col. Educação e Trabalho Social.
- SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*. (2ª ed.). SPCE.
- Sumbo, H. B. (2019). *Formação profissional contínua nas organizações: Relevância do diagnóstico de necessidades de formação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Tezani, T. C. R. (2011). Estilos de aprendizagem e o currículo: Concepções dos profissionais do ensino fundamental da rede pública municipal. In D. M. V. Barros (Org.). *Estilos de Aprendizagem na Atualidade*. Universidade Aberta.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Universidade Aberta.
- Universidade Aberta (2022). *Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem*. <https://portal.uab.pt/umcla/cla/>.
- Valente, P. (2017). *A Supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 30 (106), 197-217.

### **Referências Legislativas**

- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2009, Série I. Assembleia da República. 926-1029. Aprova a revisão do Código do Trabalho.
- Decreto-Lei n.º 190/96, de 9 de outubro. Diário da República n.º 234/1996, Série I-A. Presidência do Conselho de Ministros. 3530 – 3542. Regulamenta a elaboração do balanço social na Administração Pública.
- Decreto-Lei n.º 86-A/2016 de 29 de dezembro. Diário da República n.º 249 - I Série, 3.º suplemento. 5142-(33) a 5142-(40). Define o regime da formação profissional na Administração Pública.
- Decreto-Lei n.º 173/2019, de 13 de dezembro. Diário da República n.º 240/2019, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. 3-7. Adapta o regime de formação profissional à Administração Local.

## **ANEXOS**

## **Anexo I: Guião do Questionário**

## GUIÃO PRÉVIO DO QUESTIONÁRIO

PARTE I
<b>Objetivo:</b> Recolher os elementos que consideramos necessários para caraterizar a amostra.
<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade</li> <li>• Sexo</li> <li>• Habilitações literárias</li> <li>• Unidade orgânica em que desempenha funções</li> <li>• Anos de desempenho nas funções</li> </ul>
PARTE II
<b>Objetivo:</b> Caracterizar a formação profissional ministrada nas autarquias
<b>Indicadores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de formação ministrada</li> <li>• Áreas de formação</li> <li>• Frequência</li> <li>• Duração</li> <li>• Número de participantes</li> <li>• Custos</li> </ul>
PARTE III
<b>Objetivo:</b> Identificar os responsáveis pela supervisão da formação nas autarquias
<b>Indicadores</b>
Liderança Supervisores Departamentos / Divisões /Serviços / Gabinetes
PARTE IV
<b>Objetivo:</b> Perceber como é realizada a supervisão da formação nas autarquias
<b>Indicadores</b>
Dinâmicas de supervisão Por quem é realizada Quando é realizada Como é realizada Objetivo da sua realização
PARTE V
<b>Objetivo:</b> Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários
<b>Indicadores</b>
Relação da formação com as competências identificadas como necessárias
PARTE VI
<b>Objetivo:</b> Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação às necessidades dos funcionários
<b>Indicadores</b>
Relação da formação com as necessidades de formação identificadas
PARTE VII
<b>Objetivo:</b> Conhecer a perceção dos supervisores da formação sobre a adequação da formação à Missão da instituição.

**Indicadores**

Relação da formação com a consecução da missão da instituição

**QUESTIONÁRIO**

Exmos. Senhores

Este questionário tem como objetivo recolher informações para a realização de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Susana Henriques.

Através deste questionário pretende-se conhecer a supervisão que é efetuada nas autarquias garantindo a adequação da formação desenvolvida ao desenvolvimento de competências e às necessidades.

Solicitamos a V/ colaboração com este estudo sabendo que não há respostas corretas ou incorretas, é a sua opinião que é importante. O preenchimento do questionário terá uma duração aproximada de 15 minutos.

A sua participação neste estudo é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento. Todas as informações recolhidas são anónimas, em momento algum será solicitado qualquer elemento de identificação pessoal, serão tratadas em bloco e unicamente utilizadas para fins de investigação académica, para o desenvolvimento da dissertação no âmbito do mestrado já referido. Para mais informações ou esclarecimento de qualquer dúvida, pode contactar-me através do seguinte endereço:

Maria Carolina Germano

1700966@estudante.uab.pt

**Agradecemos, desde já, a sua participação e colaboração!****Consentimento informado**

Declaro que tive acesso às informações essenciais e compreendi o objetivo do estudo. Neste sentido, aceito participar no presente estudo, sabendo que a informação que recolhida será utilizada para fins académicos.

 Sim Não**PARTE I – Caracterização dos inquiridos**

Assinale apenas uma resposta

**Idade**

\_\_\_\_\_ anos

**Sexo** Feminino Masculino Outro**Habilitações Literárias**

Indique o nível de escolaridade mais elevado que possui

 Ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos completos) Bacharelato | Qual? \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Licenciatura   Qual? _____ <input type="checkbox"/> Pós-graduação   Qual? _____ <input type="checkbox"/> Mestrado   Qual? _____ <input type="checkbox"/> Doutoramento   Qual? _____ no questionário não é possível escrever qual em nenhuma das opções.... <input type="checkbox"/> Outro   Qual? _____ <b>Qual a unidade orgânica em que desempenha funções?</b> <input type="checkbox"/> Recursos Humanos <input type="checkbox"/> Administração Geral <input type="checkbox"/> Gestão de Pessoas <input type="checkbox"/> Formação <input type="checkbox"/> Outra Qual? _____
<b>Antiguidade</b> <u>Na unidade orgânica</u> Indique o número de anos que desempenha funções na unidade orgânica (Deverá dar apenas como resposta o número inteiro de anos, por exemplo 14) _____  <u>No cargo/função</u> Indique o número de anos que desempenha funções no cargo/função (Deverá dar apenas como resposta o número inteiro de anos, por exemplo 14) _____

<b>PARTE II – Caracterização da formação profissional ministrada na sua autarquia</b>		
<b>Assinale o(s) horário(s) em que são oferecidas as formações ministradas na autarquia.</b>		
<input type="checkbox"/> Laboral	<input type="checkbox"/> Pós-laboral	<input type="checkbox"/> Ambos
<b>Assinale a ou as opções, que na sua opinião, considera ser a(s) modalidade(s) mais adequada(s) para a formação ministrada na autarquia.</b>		
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> E-learning	<input type="checkbox"/> Híbrida ou b-learning
<b>Qual ou quais a(s) modalidade(s) predominante(s) em que as ações são ministradas na autarquia?</b>		
<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> E-learning	<input type="checkbox"/> Híbrida ou b-learning
<b>Indique o número médio de horas de formação anual que são ministradas a cada funcionário da autarquia (Indique apenas o número de horas, por exemplo 14).</b>		
_____		
<b>Indique se as formações ministradas pela autarquia aos seus funcionários são predominantemente realizadas por Entidades internas à autarquia, externas à autarquia ou ambos os casos.</b>		
<input type="checkbox"/> Internas	<input type="checkbox"/> Externas	<input type="checkbox"/> Ambas
<b>Na sua opinião, considera que o peso orçamental que a formação profissional tem na autarquia onde exerce as suas funções é:</b>		
<input type="checkbox"/> Elevado	<input type="checkbox"/> Adequado	<input type="checkbox"/> Baixo
<b>Considera que a formação oferecida aos funcionários responde às necessidades da autarquia?</b>		

<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Não sabe					
<b>Das áreas de formação técnica que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:</b>							
1 – Muito importante 2 - Importante 3 – Razoavelmente importante 4 – Pouco importante 5 – Sem importância							
<b>Áreas de formação Técnica</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
Gestão de serviços públicos							
Gestão de recursos humanos							
Gestão do tempo							
Promoção turística							
Competências trabalho em equipa							
Instrumentos de avaliação (SIADAP)							
Segurança de instalações desportivas							
Segurança e saúde no trabalho							
Proteção civil							
Socorrismo							
Saúde pública e cuidados de saúde							
Animação sociocultural							
Animação desportiva							
Lazer e tempos livres							
Atendimento ao público							
TIC (Tecnologias de informação e comunicação)							
<b>Das áreas de formação pessoal que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:</b>							
1 – Muito importante 2 - Importante 3 – Razoavelmente importante 4 – Pouco importante 5 – Sem importância							
<b>Áreas de formação pessoal</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
Desenvolvimento pessoal e social							
Educação para a cidadania							
Educação ambiental							
Treino competências emocionais							
Resolução de conflitos							
Exclusão social e integração							
Toxicod dependência e alcoolismo							
Comunicar em público							
<b>Indique o principal motivo pelo qual selecionou as áreas de formação que lhe parecem mais importantes para serem ministradas na sua autarquia.</b>							
<input type="checkbox"/> Aperfeiçoar competências							

<input type="checkbox"/> Adquirir novos conhecimentos e competências
<input type="checkbox"/> Melhorar o desempenho atual
<input type="checkbox"/> Progredir na carreira
<input type="checkbox"/> Outro motivo. Qual: _____

**PARTE III – Identificação dos responsáveis pela supervisão pedagógica da formação nas autarquias**

Para cada afirmação, selecione a opção que reflete a realidade da sua autarquia:

	Sim	Não	Não sabe
Na autarquia existe supervisão pedagógica da formação.			
A supervisão pedagógica da formação é efetuada por entidades externas.			
A supervisão pedagógica é efetuada pelo departamento responsável pela formação.			
A supervisão pedagógica é efetuada pelos formadores.			
A supervisão pedagógica é efetuada pelas entidades que ministram as formações.			
A supervisão pedagógica é realizada pelos decisores da autarquia.			

**PARTE IV - Supervisão pedagógica da formação nas autarquias**

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:

1 - Discordo Completamente  
 2 - Discordo  
 3 - Concordo  
 4 - Concordo Completamente  
 5 - Não sabe

	1	2	3	4	5
A supervisão pedagógica requer um processo de avaliação.					
A supervisão pedagógica requer a aplicação de um modelo previamente definido.					
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos funcionários da autarquia.					
A supervisão pedagógica implica uma relação formal, segundo critérios pré-definidos.					
A supervisão pedagógica implica a relação entre as componentes formal e não formal da formação.					
A supervisão pedagógica pode acontecer de modo informal.					
A supervisão pedagógica requer um processo de acompanhamento.					
A supervisão pedagógica pode acontecer numa relação interativa entre supervisor e supervisionado.					
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria das relações profissionais entre colegas.					
A supervisão pedagógica pode acontecer de forma grupal.					

A supervisão pedagógica é prática no âmbito da formação contínua dos funcionários.					
A supervisão pedagógica pode abranger a instituição como um todo.					
A supervisão pedagógica requer um processo de orientação.					
A supervisão pedagógica pode acontecer entre colegas.					
A supervisão pedagógica contribui para a formação contínua dos funcionários.					
A supervisão pedagógica é prática no âmbito da formação inicial dos funcionários.					
A supervisão pedagógica pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual.					
A supervisão pedagógica requer um processo de liderança.					
A supervisão pedagógica requer a observação da realização de atividades em contexto real de trabalho.					
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria da organização da instituição.					
A supervisão pedagógica requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.					
A supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional dos funcionários.					
A supervisão pedagógica requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado.					
<b>Na sua opinião, qual o papel do Supervisor pedagógico?</b>					
Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes: 1 - Discordo Completamente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 - Concordo Completamente 5 – Não sabe					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
O Supervisor pedagógico deve definir estratégias e procedimentos de trabalho.					
O Supervisor pedagógico deve promover a reflexão.					
O Supervisor pedagógico deve negociar.					
O Supervisor pedagógico deve regular o(s) processo(s) de ensino e de aprendizagem.					
O Supervisor pedagógico deve analisar práticas.					
O Supervisor pedagógico deve questionar procedimentos.					
O Supervisor pedagógico deve promover indagações e questionamento.					
O Supervisor pedagógico deve rever ideias.					
O Supervisor pedagógico deve avaliar.					
O Supervisor pedagógico deve construir autoconfiança.					
O Supervisor pedagógico deve inspecionar.					
O Supervisor pedagógico deve regular.					
O Supervisor pedagógico deve orientar.					

<b>PARTE V - Percepção dos supervisores pedagógicos da formação sobre a adequação da formação ao desenvolvimento de competências dos funcionários, às suas necessidades e à Missão da instituição</b>					
Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:					
1 - Discordo Completamente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 - Concordo Completamente 5 - Não sabe					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A formação ministrada na autarquia é fundamental para os funcionários se manterem atualizados profissionalmente.					
A autarquia incentiva os seus funcionários a frequentarem as formações ministradas.					
A formação ministrada na autarquia é divulgada pelos funcionários.					
A formação ministrada na autarquia é diversificada.					
A formação ministrada na autarquia é adequada à atualização de conhecimentos.					
A formação ministrada é importante para que os funcionários se desenvolvam profissionalmente de forma contínua.					
A formação ministrada é importante para que os funcionários se desenvolvam profissionalmente de acordo com as suas necessidades imediatas.					
O plano de formação da autarquia é concebido de forma a promover o desenvolvimento profissional contínuo dos funcionários.					
O plano de formação é concebido de forma a colmatar as necessidades imediatas dos funcionários.					
O plano de formação é elaborado tendo em conta as necessidades dos funcionários da instituição.					
O plano de formação é elaborado tendo em conta as competências a desenvolver pelos funcionários da instituição.					
A formação ministrada na autarquia é concebida tendo em conta as várias fases do ciclo de formação.					
<b>No seu entendimento, assinale o quanto é <u>relevante</u> a formação ministrada pela autarquia, para cada um dos objetivos seguidamente considerados.</b>					
	Nada	Muito pouco	Mais ou menos	Bastante	Extremamente
Desenvolvimento de competências a nível pessoal					
Desenvolvimento de competências a nível profissional					
Desenvolvimento de competências a nível social					

Progressão na carreira					
Responder às crescentes exigências do posto de trabalho					
Resolver problemas que surgem no âmbito da atividade					
<b>Ao nível do relacionamento interpessoal onde identifica as maiores necessidades dos funcionários da autarquia.</b>					
<input type="checkbox"/> Delegação de funções					
<input type="checkbox"/> Técnicas de liderança					
<input type="checkbox"/> Gestão de conflitos					
<input type="checkbox"/> Técnicas de comunicação					
<input type="checkbox"/> Outra: _____					
Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:					
1 - Discordo Completamente					
2 - Discordo					
3 - Concordo					
4 - Concordo Completamente					
5 - Não sabe					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Considero importante a formulação de um plano de formação, estruturado pelo município, tendo como base o levantamento de necessidades dos funcionários autárquicos.					
A autarquia realiza, anualmente, o levantamento das necessidades de formação dos seus funcionários.					
No meu entendimento, os funcionários têm oportunidade para aprender algo de novo com a formação ministrada.					
A formação contínua deve promover o desenvolvimento individual.					
A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.					
A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.					
Considero importante a formação desenvolvida pelos funcionários junto de entidades externas como complemento da formação oferecida pela autarquia.					
Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes:					
1 - Discordo Completamente					
2 - Discordo					
3 - Concordo					
4 - Concordo Completamente					
5 - Não sabe					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Na autarquia, os funcionários preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da instituição.					

A formação contínua centra-se no desenvolvimento de conhecimentos e competências centradas para o cumprimento da missão da instituição.					
A formação contínua é concebida tendo em conta uma perspetiva de modernização e inovação da instituição.					
A formação contínua ministrada na autarquia promove a mudança e a inovação visando atingir os objetivos da instituição.					
A formação contínua promove o desenvolvimento organizacional da autarquia.					

<b>Coloque por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribui. (5 ao item mais importante, 4 ao item de importância seguinte, etc. até ao menos importante, 1)</b>					
<b>Item</b>	<b>Grau de importância</b>				
A formação ministrada na autarquia contribui para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.					
A formação ministrada na autarquia contribui para o desenvolvimento de competências a nível profissional.					
A formação ministrada na autarquia contribui para progredir na carreira.					
A formação ministrada na autarquia contribui para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.					
A formação ministrada na autarquia contribui para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.					
Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes: 1 - Discordo Completamente 2 - Discordo 3 - Concordo 4 - Concordo Completamente 5 - Não sabe					
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Os funcionários participam em formações por razões de ordem económica, isto é, para a obtenção de determinados ganhos materiais (promoção ou um aumento do salário).					
Os funcionários participam em formações porque lhe foi sugerido por superiores, ou por imposição (imposto por lei), isto é, por motivos de ordem prescrita.					
Os funcionários participam em formações para adquirir novas competências que lhes permitam realizar novas tarefas em contexto de trabalho.					
Os funcionários participam em formações porque os contextos de formação permitem-lhes ser mais sociáveis.					
Os funcionários participam em formações para adquirir novas competências que lhes permitam realizar novas tarefas fora do contexto de trabalho.					

Os funcionários participam em formações para se sentirem reconhecidos e incluídos no meio envolvente.					
<b>Assinale com um X, a afirmação que considera mais adequada</b>					
<p>Como classifica o seu grau de satisfação em relação à formação que é ministrada na autarquia:</p> <p><input type="checkbox"/> Muito insatisfeito</p> <p><input type="checkbox"/> Insatisfeito</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferente</p> <p><input type="checkbox"/> Satisfeito</p> <p><input type="checkbox"/> Muito satisfeito</p>					
<b>Muito obrigada pela sua participação!</b>					

**Anexo II: Mail a solicitar colaboração aos CLAs**

Cara coordenadora do CLA de [REDACTED]

Dr<sup>a</sup> [REDACTED],

Na sequência de contacto prévio estabelecido pela minha orientadora, professora Susana Henriques, venho solicitar a V/ colaboração com a minha investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica (MSVP).

A minha investigação centra-se nas autarquias com parceria com a Universidade Aberta e tem o título “A formação profissional dos colaboradores das autarquias: perceção dos supervisores”. O objetivo é perceber que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação oferecida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição.

Assim, dada a proximidade do Vosso CLA com o município de [REDACTED], venho solicitar a sua colaboração no sentido de facilitar o contacto com o responsável pela formação no respetivo município.

Deste modo, envio em anexo o convite à colaboração do município no estudo, onde solicito documentação, bem como o link de acesso ao questionário online. Esta colaboração é imprescindível ao processo de recolha de dados e à investigação.

Fico ao dispor para qualquer esclarecimento adicional. Podendo, para tal, contactar-me através deste endereço de email.

Agradecendo a atenção dispensada e colaboração, apresento os meus melhores cumprimentos.

Maria Carolina Germano

**Anexo III: Carta de pedido de colaboração aos municípios**

Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal de [REDACTED]

Eu, Maria Carolina Vicente Ribeiro Germano, licenciada em Educação pela Universidade Aberta, CLA de Porto de Mós, encontro-me a frequentar o Mestrado em Supervisão Pedagógica na mesma Instituição.

Encontro-me a realizar um estudo, nas autarquias com parceria com a Universidade Aberta, orientado pela Professora Doutora Susana Henriques, com o título “A formação profissional dos funcionários das autarquias: perceção dos supervisores”. O objetivo é perceber que tipo de supervisão é efetuada nas autarquias para garantir que a formação oferecida promove o desenvolvimento de competências, assegura as necessidades dos seus funcionários e simultaneamente garante a consecução da Missão da Instituição.

A concretização deste estudo assenta na análise documental e no inquérito por questionário, pelo que solicito a Vossa colaboração. No que concerne à análise documental, solicito acesso ao Balanço Social e Plano de Formação mais recentes. Relativamente ao inquérito por questionário, disponível online no link indicado em baixo, solicito que seja preenchido por um elemento do Departamento responsável pela formação deste município.

O presente estudo cumpre todos os requisitos éticos, assegurando a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, que serão tratados em bloco e utilizados apenas no âmbito da dissertação do mestrado em curso.

Fico ao dispor para qualquer esclarecimento adicional. Podendo, para tal, contactar-me através do seguinte endereço de email: [1700966@estudante.uab.pt](mailto:1700966@estudante.uab.pt)

Agradecendo a atenção dispensada na expectativa da V/ colaboração, apresento os meus melhores cumprimentos.

Dagorda, 18 de abril de 2022



Maria Carolina Germano

Link de acesso ao questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScyZWQX6orkXfiZgA-ff1fo7bLpqvZLStlVyPr1CTe7Bd-nbIw/viewform>

**Anexo IV: Grelha de análise documental**

**Documentos:** L 7/2009; DL 86A/2016; Balanços Sociais dos Municípios M1 a M18; Planos de Formação M1 a M18 e Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação M1 a M18.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
<b>Formação Profissional</b>	<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A formação profissional tem por objetivos: a) Capacitar os órgãos e serviços da Administração Pública, através da qualificação dos seus trabalhadores e dirigentes, para responder às exigências decorrentes das suas respetivas missões, atribuições e competências; b) Desenvolver competências de inovação e gestão da mudança, mediante a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas, propiciadoras de comportamentos e atitudes ajustados aos necessários processos de modernização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		<p>administrativa; c) Contribuir para a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços a prestar aos cidadãos e às empresas; d) Promover a capacitação humana para a governação digital; e) Assegurar a qualificação profissional dos trabalhadores e dirigentes e melhorar o seu desempenho, segundo referenciais de competências; f) Contribuir para o reforço da qualificação profissional, garantindo, sempre que necessário, a dupla certificação; g) Dinamizar uma cultura de gestão do conhecimento organizacional, que incentive e valorize a produção, a difusão e a utilização do conhecimento” (Art. 4, DL 86A/2016).</p>			
	<b>Princípios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A formação profissional na Administração Pública assenta nos seguintes princípios: a)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanco Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		<p>Universalidade, abrangendo todos os trabalhadores e dirigentes da Administração Pública; b) Igualdade no acesso, garantindo que os trabalhadores, independentemente da carreira, função, órgão ou serviço onde se encontrem integrados, tenham iguais oportunidades no acesso à formação profissional; c) Boa administração, contribuindo para uma Administração Pública eficaz, eficiente e com qualidade, próxima dos cidadãos e das empresas; d) Integração, garantindo-se a inserção e coerência dos processos formativos no ciclo de gestão de órgãos e serviços e de pessoas; e) Adequação do processo formativo, em todas as suas fases, às efetivas necessidades dos trabalhadores</p>			

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		e dos órgãos e serviços” (Art. 5, DL 86A/2016).			
	<b>Modalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A formação profissional pode assumir as seguintes modalidades: a) Formação inicial; b) Formação contínua; c) Formação para a valorização profissional” (Art. 6, DL 86A/2016).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
	<b>Tipos de formação ministrada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A formação profissional tem a seguinte tipologia: a) Cursos de formação de curta, média e longa duração; b) Seminários, encontros, jornadas, palestras, conferências e outras ações de carácter similar que não pressuponham a sua conclusão com aproveitamento; c) Estágios, oficinas de formação, comunidades de prática, mentoria, tutoria pedagógica e outras modalidades centradas nas práticas profissionais e no apoio à continuidade e transferência da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de curta e média duração (M1, BS2021, p. 34);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M2, BS2021, p. 40);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M3, BS2021, p. 34);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M4, BS2020, p. 71);</li> <li>• Cursos de curta e média duração (M5, BS2021, p. 36);</li> </ul>		

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		aprendizagem.” (Art. 10, n.º 1, DL 86A/2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M6, BS2021, p. 34);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M7, BS2020, p. 35);</li> <li>• Cursos de curta e média duração (M8, BS2017, p. 12);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M9, BS2016);</li> <li>• Cursos de curta e média duração (M11, BS2021, p. 37);</li> <li>• Cursos de curta e média duração (M13, BS2021, p. 25);</li> <li>• Cursos de curta duração (M14, BS2015, p. 30);</li> <li>• Cursos de curta duração (M15, BS2021, p. 34);</li> </ul>		

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de curta duração (M16, BS2020, p. 34);</li> <li>• Cursos de curta e média duração (M17, BS2013, p. 29);</li> <li>• Cursos de curta, média e longa duração (M18, BS2017, p. 37);</li> <li>•</li> </ul>		
	<b>Frequência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O trabalhador tem direito, em cada ano, a um número mínimo de quarenta horas de formação contínua ou, sendo contratado a termo por período igual ou superior a três meses, a um número mínimo de horas proporcional à duração do contrato nesse ano” (Art. 131, nº2, L 7/2009).</li> <li>• “O empregador deve assegurar, em cada ano, formação contínua a pelo menos 10 /prct. dos trabalhadores da empresa” (Art. 131, nº5, L 7/2009).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
	<b>Duração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A formação profissional estrutura-se, quanto à duração, em: a) Formação de curta duração, até 30 horas; b) Formação de média duração, superior a 30 horas e até 60 horas; c) Formação de longa duração, superior a 60 horas” (Art. 10, n.º 2, DL 86A/2016).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 cursos de curta duração e 1 de média duração (M1, BS2021, p. 34);</li> <li>• 71 cursos de curta duração, 12 de média duração e 3 de longa duração (M2, BS2021, p. 40);</li> <li>• 39 cursos de curta duração, 3 de média duração e 1 de longa duração (M3, BS2021, p. 34);</li> <li>• 102 cursos de curta duração, 6 de média duração e 2 de longa duração (M4, BS2020, p. 71);</li> <li>• 14 cursos de curta duração e 4 de média duração (M5, BS2021, p. 36);</li> <li>• 93 cursos de curta duração, 2 de média duração e 3 de longa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
			<p>duração (M6, BS2021, p. 34);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 cursos de curta duração, 3 de média duração e 2 de longa duração (M7, BS2020, p. 35);</li> <li>• 10 cursos de curta duração e 4 de média duração (M8, BS2017, p. 12);</li> <li>• 60 cursos de curta duração, 4 de média duração e 2 de longa duração (M9, BS16);</li> <li>• 20 cursos de curta duração e 1 de média duração (M11, BS2021, p. 37);</li> <li>• 15 cursos de curta duração e 4 de média duração (M13, BS2021, p. 25);</li> <li>• 22 cursos de curta duração (M14, BS2015, p. 30);</li> </ul>		

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 cursos de curta duração (M15, BS2021, p. 34);</li> <li>• 29 cursos de curta duração (M16, BS2020, p. 34);</li> <li>• 47 cursos de curta duração e 4 de média duração (M17, BS2013, p. 29);</li> <li>• 93 cursos de curta duração, 6 de média duração e 1 de longa duração (M18, BS2017, p. 37);</li> <li>•</li> </ul>		
	Número de participantes	•	•	•	•
	Custos	•	•	•	•

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
Liderança Supervisores	Departamentos / Divisões /Serviços / Gabinetes	•	•	•	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão Administrativa e de Desenvolvimento Social – Serviço de Recursos Humanos. “Elaborar e executar o plano e relatório anual de formação” (M2, EO2018, p. 10)</li> <li>• Divisão de Administração Geral - Subunidade Orgânica Recursos Humanos. “Elaborar o plano de formação anual e efetuar o respetivo acompanhamento e avaliação” (M3, EO2021, p.11).</li> <li>• Divisão de Gestão das Pessoas - Serviço de Gestão da Formação. “Efetuar análise e pesquisa de oferta formativa (...) Gerir todo o processo de concretização das</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	<b>Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação</b>
					<p>ações de formação (...). Efetuar o levantamento de necessidades de formação e construir o plano de formação anual (...). Estruturar e aplicar métodos de avaliação das ações de formação nas suas diversas dimensões (...). Promover estudos e propostas de articulação entre a formação, a avaliação de desempenho e a gestão da carreira dos/as trabalhadores/as” (M4, EO2020, p. 5);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Departamento Administrativo e Financeiro - Divisão Administrativa e de Recursos Humanos. “Coordenar os projetos</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	<b>Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação</b>
					<p>de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores. (...) Identificar as necessidades de formação tendo em conta as necessidades dos diversos serviços, a avaliação de desempenho e instrumentos específicos, tal como questionários” (M6, EO2020, p.22);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão Administrativa e Financeira - Secção de Recursos Humanos. “Assegurar, em geral, todos os serviços e tarefas respeitantes à administração do pessoal” (M8, EO, p. 12);</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	<b>Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação</b>
					<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Administrativa e Financeira – Serviço de Recursos Humanos. “Realizar o levantamento de necessidades e colaborar na definição de prioridades de formação e aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores; Planear e organizar as ações de formação internas e externas tendo em vista a valorização profissional dos trabalhadores e a elevação dos índices de preparação necessários ao exercício de funções e à melhoria do funcionamento dos diferentes serviços; Elaborar o relatório</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
					<p>anual de formação e proceder à sua divulgação, execução e avaliação” (M10, EO2018, p.8);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoal Dirigente “Identificar as necessidades de formação específica dos funcionários da sua unidade orgânica e propor a frequência de ações de formação consideradas adequadas ao suprimento das referidas necessidades, sem prejuízo do direito à autoformação” (M12, EO2012, p. 10). Divisão Administrativa e Financeira – “Assegurar e promover as ações relativas à formação e gestão de</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
					<p>“pessoal” (M12, EO2012, p.18);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão de Administração Geral – “Efetuar o levantamento das necessidades formativas, elaborar e implementar os planos de formação internos e respetiva avaliação de resultados” (M13, EO2020, p.10);</li> <li>• Serviços de Apoio Administrativo – Divisão Financeira, de Recursos Humanos e Gestão Administrativa. “Coordenar a elaboração e o acompanhamento do cumprimento do plano de formação global da Câmara (...) Apoiar o processo de identificação das</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	<b>Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação</b>
					<p>necessidades de formação dos colaboradores da Câmara” (M14, EO2010, p.15);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão Administrativa e de Recursos Humanos. “Coordenar e acompanhar a gestão dos recursos humanos, designadamente no que concerne ao recrutamento e seleção de pessoal, à gestão de carreiras, ao processamento de remunerações e outros abonos, à avaliação de desempenho e à promoção da formação” (M16, EO2021, p. 11);</li> <li>• Divisão Jurídica, Administrativa e de Gestão de Recursos</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	<b>Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação</b>
					<p>Humanos. “Identificar as necessidades de formação e atualização profissional, propor o consequente plano anual de formação e proceder à respetiva avaliação” (M17, EO2021, p. 6);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Divisão de Recursos Humanos. “Proceder ao levantamento das necessidades de formação e elaborar e submeter a aprovação o correspondente plano anual de formação e dinamizar a sua implementação” (M18, EO2014, p. 4).</li> </ul>
<b>Supervisão da formação nas autarquias</b>	<b>Dinâmicas de supervisão</b>  <b>Por quem é realizada</b>	•	•	•	•

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
	<p>Quando é realizada</p> <p>Como é realizada</p> <p>Objetivo da sua realização</p>				
<b>Desenvolvimento de competências</b>	<p>Relação da formação com as competências identificadas como necessárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa” (Art. 131, nº1, al a), Lei 7/2009)</li> <li>• “O trabalhador, enquanto formando, tem direito a: a) Frequentar ações de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promoção e desenvolvimento da formação profissional em áreas estratégicas que potenciem o desempenho e a valorização dos seus trabalhadores, atendendo sempre às especificidades de cada unidade orgânica” (M2, PF2022, p. 3)</li> <li>• “É realizado um Diagnóstico de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Art. 14, DL 86A/2016);		Necessidades de Formação (DNF) que permite identificar as áreas que carecem de uma atualização ou reciclagem de conhecimentos e desenvolvimento de competências, de forma a garantir que o desempenho dos/as trabalhadores/as vá ao encontro das necessidades de cada Unidade Orgânica” (M3, PF2022, p. 3)	
<b>Necessidades dos funcionários</b>	<b>Relação da formação com as necessidades de</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A área da formação a que se refere o artigo anterior é escolhida pelo trabalhador, devendo ter correspondência com a actividade prestada ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantamento das necessidades de formação dos funcionários de acordo com as competências a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
	<b>formação identificadas</b>	<p>respeitar a tecnologias de informação e comunicação, segurança e saúde no trabalho ou língua estrangeira” (Art. 133, nº2, Lei 7/2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os órgãos e serviços da Administração Pública elaboram o plano de formação profissional, de acordo com o diagnóstico de necessidades efetuado” (Art. 12, n.º 1, DL 86A/2016);</li> <li>• “O plano de formação deve, preferencialmente, atender: b) Às necessidades prioritárias dos trabalhadores face às exigências dos postos de trabalho que ocupam, aferidas de entre as áreas estratégicas definidas; c) À</li> </ul>		<p>desenvolver, por unidade orgânica/ centros de competência/ área de atividades (M1, PF2022)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “É realizado um Diagnóstico de Necessidades de Formação (DNF) que permite identificar as áreas que carecem de uma atualização ou reciclagem de conhecimentos e desenvolvimento de competências, de forma a garantir que o desempenho dos/as trabalhadores/as vá ao encontro das necessidades de cada Unidade</li> </ul>	

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
		<p>identificação de necessidades de formação decorrente do processo de avaliação do desempenho” (Art. 12, n.º 2, DL 86A/2016);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os diagnósticos de necessidades de formação profissional dos órgãos ou serviços são comunicados à entidade coordenadora no primeiro trimestre de cada ano, em formato eletrónico, através de modelo próprio a disponibilizar pelo INA no respetivo sítio institucional da Internet” (Art. 12, n.º 6, DL 86A/2016);</li> <li>•</li> </ul>		Orgânica” (M3, PF2022, p. 3)	
<b>Missão da Instituição</b>	<b>Relação da formação com a consecução da</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover o desenvolvimento e a adequação da</li> </ul>	•	•	•

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo			
		Legislação	Balanço Social	Plano de Formação	Estrutura Orgânica onde está adstrita a formação
	missão da Instituição	<p>qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa” (Art. 131, nº1, al a), Lei 7/2009);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O plano de formação deve, preferencialmente, atender: a) Às políticas de desenvolvimento de recursos humanos e de inovação e modernização administrativas, garantindo uma abordagem prospetiva da atividade formativa” (Art. 12, n.º 2, DL 86A/2016);</li> </ul>			

## **Anexo V: Quadros de análise das questões do questionário**

**Quadro 12 - Formação quanto ao horário**

	Laboral	Pós-laboral	Ambos
Assinale o(s) horário(s) em que são oferecidas as formações ministradas na autarquia.	0	4	2

**Quadro 13 - Modalidades da formação**

	Presencial	E-learning	Híbrida ou b-learning
Assinale a ou as opções, que na sua opinião, considera ser a(s) modalidade(s) mais adequada(s) para a formação ministrada na autarquia.	3	2	2
Qual ou quais a(s) modalidade(s) predominante(s) em que as ações são ministradas na autarquia?	3	4	0

**Quadro 14 - Número médio de horas de formação**

	I1	I2	I3	I4	I5	I6
Número médio de horas de formação anual que são ministradas a cada funcionário da autarquia.	10	21	25	7	6	7

**Quadro 15 - Entidades formadoras**

	Internas	Externas	Ambas
Indique se as formações ministradas pela autarquia aos seus funcionários são predominantemente realizadas por Entidades internas à autarquia, externas à autarquia ou ambos os casos.	0	4	2

**Quadro 16 - Orçamento da formação**

	Elevado	Adequado	Baixo
Na sua opinião considera que o peso orçamental que a formação profissional tem na autarquia onde exerce as suas funções é:	1	4	1

**Quadro 17 - Necessidades de formação**

	Sim	Não	Não sabe
Considera que a formação oferecida aos funcionários responde às necessidades da autarquia?	4	1	1

**Quadro 18 - Áreas de formação técnica**

Das áreas de formação técnica que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:					
Áreas de formação técnica:	Muito importante	Importante	Razoavelmente importante	Pouco importante	Sem importância
Gestão de serviços públicos	5	1	0	0	0
Gestão de recursos humanos	4	2	0	0	0
Gestão do tempo	2	3	1	0	0
Promoção turística	6	0	0	0	0
Competências trabalho em equipa	3	3	0	0	0
Instrumentos de avaliação (SIADAP)	2	4	0	0	0
Segurança de instalações desportivas	2	3	1	0	0
Segurança e saúde no trabalho	5	1	0	0	0

<b>Das áreas de formação técnica que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:</b>					
<b>Áreas de formação técnica:</b>	<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Sem importância</b>
Proteção civil	5	1	0	0	0
Socorrismo	2	3	1	0	0
Saúde pública e cuidados de saúde	3	2	1	0	0
Animação sociocultural	3	3	0	0	0
Animação desportiva	3	3	0	0	0
Lazer e tempos livres	0	2	4	0	0
Atendimento ao público	5	1	0	0	0
TIC (Tecnologias de informação e comunicação)	3	3	0	0	0

**Quadro 19 - Áreas de formação pessoal**

<b>Das áreas de formação pessoal que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:</b>					
<b>Áreas de formação pessoal:</b>	<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Sem importância</b>
Desenvolvimento pessoal e social	2	3	1	0	0
Educação para a cidadania	3	1	2	0	0
Educação ambiental	3	2	1	0	0
Treino competências emocionais	3	1	2	0	0
Resolução de conflitos	3	3	0	0	0
Exclusão social e integração	2	2	2	0	0

<b>Das áreas de formação pessoal que podem ser ministradas na sua autarquia, indique o grau de importância que atribui a cada uma das áreas a seguir apresentadas:</b>					
<b>Áreas de formação pessoal:</b>	<b>Muito importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Sem importância</b>
Toxicodependência e alcoolismo	2	2	1	0	1
Comunicar em público	3	2	1	0	0

**Quadro 20 - Motivação para a seleção das áreas de formação**

<b>Principal motivo pelo qual selecionou as áreas de formação que lhe parecem mais importantes para serem ministradas na sua autarquia.</b>	<b>Nº de respostas</b>
Aperfeiçoar competências	2
Melhorar o desempenho atual	3
Progredir na carreira	0
Adquirir novos conhecimentos e competências	1

**Quadro 21 - Realidade supervisiva na autarquia**

<b>Para cada afirmação, selecione a opção que reflete a realidade da sua autarquia:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sabe</b>
Na autarquia existe supervisão pedagógica da formação.	2	2	2
A supervisão pedagógica da formação é efetuada por entidades externas.	0	3	3
A supervisão pedagógica é efetuada pelo departamento responsável pela formação.	3	2	1
A supervisão pedagógica é efetuada pelos formadores.	2	1	3

<b>Para cada afirmação, selecione a opção que reflete a realidade da sua autarquia:</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sabe</b>
A supervisão pedagógica é efetuada pelas entidades que ministram as formações.	4	0	2
A supervisão pedagógica é realizada pelos decisores da autarquia.	2	3	1

**Quadro 22 - Entendimento sobre supervisão nas autarquias**

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
A supervisão pedagógica requer um processo de avaliação.	0	0	3	2	1
A supervisão pedagógica requer a aplicação de um modelo previamente definido.	0	0	1	4	1
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria da qualidade do trabalho dos colaboradores da autarquia.	0	0	4	1	1
A supervisão pedagógica implica uma relação formal, segundo critérios pré-definidos.	0	0	2	2	2
A supervisão pedagógica implica a relação entre as componentes formal e não formal da formação.	0	0	2	2	2
A supervisão pedagógica pode acontecer de modo informal.	1	1	2	1	1
A supervisão pedagógica requer um processo de acompanhamento.	0	0	2	3	1
A supervisão pedagógica pode acontecer numa relação interativa entre supervisor e supervisionado.	0	1	4	0	1
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria das relações profissionais entre colegas.	0	1	2	1	2
A supervisão pedagógica pode acontecer de forma grupal.	0	3	2	0	1
A supervisão pedagógica é prática no âmbito da formação contínua dos funcionários.	1	0	3	0	2

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sabe
A supervisão pedagógica pode abranger a instituição como um todo.	0	0	2	2	2
A supervisão pedagógica requer um processo de orientação.	0	0	2	3	1
A supervisão pedagógica pode acontecer entre colegas.	1	2	1	0	2
A supervisão pedagógica contribui para a formação contínua dos funcionários.	0	0	2	2	2
A supervisão pedagógica é uma prática no âmbito da formação inicial dos funcionários.	0	0	2	1	3
A supervisão pedagógica pode acontecer, isoladamente, por reflexão individual.	0	1	3	1	1
A supervisão pedagógica requer um processo de liderança.	1	1	1	2	1
A supervisão pedagógica requer a observação da realização de atividades em contexto real de trabalho.	0	2	1	2	1
A supervisão pedagógica contribui para a melhoria da organização da instituição.	0	0	2	3	1
A supervisão pedagógica requer uma relação assimétrica entre supervisor e supervisionado.	1	2	0	0	3
A supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional dos funcionários.	0	0	1	3	2
A supervisão pedagógica requer que o supervisor tenha maior experiência e/ou formação que o supervisionado	1	1	2	1	1

**Quadro 23** - O supervisor pedagógico na autarquia

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sabe
O Supervisor pedagógico deve definir estratégias e procedimentos de trabalho.	0	0	2	3	1

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sabe
O Supervisor pedagógico deve promover a reflexão.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve negociar.	0	1	3	1	1
O Supervisor pedagógico deve regular o(s) processo(s) de ensino e de aprendizagem.	0	1	3	1	1
O Supervisor pedagógico deve analisar práticas.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve questionar procedimentos.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve promover indagações e questionamento.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve rever ideias.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve avaliar.	0	0	1	4	1
O Supervisor pedagógico deve construir autoconfiança.	0	0	1	4	1
O Supervisor pedagógico deve inspecionar.	0	1	2	2	1
O Supervisor pedagógico deve regular.	0	0	2	3	1
O Supervisor pedagógico deve orientar.	0	0	2	3	1

**Quadro 24 - Planos de formação e a formação ministrada na autarquia**

Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente	Não sabe
A formação ministrada na autarquia é fundamental para os funcionários se manterem atualizados profissionalmente.	0	1	3	2	0
A autarquia incentiva os seus funcionários a frequentarem as formações ministradas.	0	1	4	1	0

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
A formação ministrada na autarquia é divulgada pelos funcionários.	0	0	5	1	0
A formação ministrada na autarquia é diversificada.	0	2	2	2	0
A formação ministrada na autarquia é adequada à atualização de conhecimentos.	0	1	2	3	0
A formação ministrada é importante para que os funcionários se desenvolvam profissionalmente de forma contínua.	0	0	3	3	0
A formação ministrada é importante para que os funcionários se desenvolvam profissionalmente de acordo com as suas necessidades imediatas.	0	0	3	3	0
O plano de formação da autarquia é concebido de forma a promover o desenvolvimento profissional contínuo dos funcionários.	0	2	2	2	0
O plano de formação é concebido de forma a colmatar as necessidades imediatas dos funcionários.	0	1	4	1	0
O plano de formação é elaborado tendo em conta as necessidades dos funcionários da instituição.	0	1	3	2	0
O plano de formação é elaborado tendo em conta as competências a desenvolver pelos funcionários da instituição.	0	1	3	2	0
A formação ministrada na autarquia é concebida tendo em conta as várias fases do ciclo de formação.	1	0	3	1	1

**Quadro 25 - Formação nas autarquias**

<b>No seu entendimento, assinale o quanto é relevante a formação ministrada pela autarquia, para cada um dos objetivos seguidamente considerados.</b>	<b>Nada</b>	<b>Muito pouco</b>	<b>Mais ou Menos</b>	<b>Bastante</b>	<b>Extremamente</b>
Desenvolvimento de competências a nível pessoal	0	0	0	1	5

<b>No seu entendimento, assinale o quanto é relevante a formação ministrada pela autarquia, para cada um dos objetivos seguidamente considerados.</b>	<b>Nada</b>	<b>Muito pouco</b>	<b>Mais ou Menos</b>	<b>Bastante</b>	<b>Extremamente</b>
Desenvolvimento de competências a nível profissional	1	0	2	2	1
Desenvolvimento de competências a nível social	1	0	2	2	1
Progressão na carreira	0	1	2	3	0
Responder às crescentes exigências do posto de trabalho	0	0	0	4	2
Resolver problemas que surgem no âmbito da atividade	0	0	0	5	1

**Quadro 26** - Necessidades dos funcionários ao nível do relacionamento interpessoal

<b>Ao nível do relacionamento interpessoal onde identifica as maiores necessidades dos funcionários da autarquia.</b>	<b>Nº de respostas</b>
Técnicas de comunicação	2
Técnicas de liderança	1
Gestão de conflitos	3
Delegação de funções	0

**Quadro 27** - Formação contínua na autarquia

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
Considero importante a formulação de um plano de formação, estruturado pelo município, tendo como base o levantamento de necessidades dos funcionários autárquicos.	0	0	1	5	0

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
A autarquia realiza, anualmente, o levantamento das necessidades de formação dos seus funcionários.	0	2	2	2	0
No meu entendimento, os funcionários têm oportunidade para aprender algo de novo com a formação ministrada.	0	0	1	5	0
A formação contínua deve promover o desenvolvimento individual.	0	0	2	4	0
A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.	0	0	2	4	0
A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.	0	0	2	4	0
Considero importante a formação desenvolvida pelos funcionários junto de entidades externas como complemento da formação oferecida pela autarquia.	0	0	1	4	1

**Quadro 28 - Formação contínua na autarquia**

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
Na autarquia, os funcionários preocupam-se com a sua formação/desenvolvimento profissional no sentido de dar resposta às mudanças na vida da instituição.	1	1	4	0	0
A formação contínua centra-se no desenvolvimento de conhecimentos e competências centradas para o cumprimento da missão da instituição.	0	0	4	1	1
A formação contínua é concebida tendo em conta uma perspetiva de modernização e inovação da instituição.	0	1	4	1	0
A formação contínua ministrada na autarquia promove a mudança e a inovação visando atingir os objetivos da instituição.	0	1	3	2	0
A formação contínua promove o desenvolvimento organizacional da autarquia.	0	0	4	2	0

**Quadro 29** – Contribuições da formação ministrada na autarquia

<b>Coloque por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribui. (5 ao item mais importante, 4 ao item de importância seguinte, etc. até ao menos importante, 1).</b>	<b>Grau 1</b>	<b>Grau 2</b>	<b>Grau 3</b>	<b>Grau 4</b>	<b>Grau 5</b>
A formação ministrada na autarquia contribui para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.	2	0	1	2	1
A formação ministrada na autarquia contribui para o desenvolvimento de competências a nível profissional.	0	0	0	4	2
A formação ministrada na autarquia contribui para progredir na carreira.	1	3	1	0	1
A formação ministrada na autarquia contribui para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.	0	3	2	0	1
A formação ministrada na autarquia contribui para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.	3	0	2	0	1

**Quadro 30** - Participação dos funcionários nas formações da autarquia

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
Os funcionários participam em formações por razões de ordem económica, isto é, para a obtenção de determinados ganhos materiais (promoção ou um aumento do salário).	2	1	2	1	0
Os funcionários participam em formações porque lhe foi sugerido por superiores, ou por imposição (imposto por lei), isto é, por motivos de ordem prescrita.	0	0	4	2	0

<b>Indique o seu grau de concordância com as afirmações seguintes, onde:</b>	<b>Discordo completamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo completamente</b>	<b>Não sabe</b>
Os funcionários participam em formações para adquirir novas competências que lhes permitam realizar novas tarefas em contexto de trabalho.	0	0	4	2	0
Os funcionários participam em formações porque os contextos de formação permitem-lhes ser mais sociáveis.	0	2	3	1	0
Os funcionários participam em formações para adquirir novas competências que lhes permitam realizar novas tarefas fora do contexto de trabalho.	0	1	2	2	1
Os funcionários participam em formações para se sentirem reconhecidos e incluídos no meio envolvente.	1	3	1	1	0

**Quadro 31** - Grau de satisfação com a formação ministrada na autarquia

<b>Como classifica o seu grau de satisfação em relação à formação que é ministrada na autarquia.</b>	<b>Nº de respostas</b>
Muito insatisfeito	0
Insatisfeito	2
Indiferente	0
Satisfeito	4
Muito Satisfeito	0