Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Marques Pedrosa

O Perfil de Competências do Formador
O caso de um Centro de Formação Profissional

julho de 2025

O Perfil de Competências do Formador
O caso de um Centro de Formação Profissional | Catarina Marques Pedrosa | UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Marques Pedrosa

O Perfil de Competências do Formador
O caso de um Centro de Formação Profissional

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira

julho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositórioUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual

CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Agradecimentos

Em primeiro lugar, uma palavra de agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Teresa Sarmento, pela manifestação incondicional de apoio e disponibilidade, pela compreensão em alguns momentos de dúvidas e incertezas, pelo aconselhamento assertivo e estímulo permanente, o meu obrigada!

A Coimbra, a cidade onde comecei este meu percurso, e a Braga, a cidade onde o termino e a todas as pessoas que trago comigo desde o início desta etapa da minha vida.

A toda a minha família, em especial aos meus pais, Teresa e José, por tornarem este percurso possível, por estarem lá sempre para mim e por nunca me negarem a procura de novos desafios, obrigada!

Aos meus avós, Alice e Artur, estejam onde estiverem, estarão felizes pela conclusão desta etapa.

Ao meu namorado, por ser o meu exemplo, por me motivar dia após dia e por tornar tudo isto um pouco mais leve, o meu obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO FORMADOR. O CASO DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, apresenta um estudo de caso realizado num Centro de Formação Profissional situado no norte de Portugal. O principal objetivo do projeto foi identificar e definir o perfil de competências dos formadores da instituição, com base nas perceções trianguladas de formadores, formandos e coordenação pedagógica. O projeto de investigação permitiu a recolha e análise de dados relevantes, com vista à melhoria dos processos de recrutamento e seleção de formadores.

A investigação assenta num enquadramento teórico que abrange áreas como a Educação e Formação de Adultos, a Educação ao Longo da Vida, a Cultura Organizacional e as Competências-chave dos Formadores, destacando a importância de uma abordagem integrada entre saberes técnicos e humanos. Através de uma metodologia mista, baseada em questionários e entrevistas, os resultados evidenciam a relevância de um perfil profissional equilibrado entre competências técnicas (*hard skills*) e interpessoais (*soft skills*), em consonância com o referencial europeu Road to excellence in the Training Quality Process (ROQET).

Entre as competências mais valorizadas destacam-se a estratégia pedagógica, a comunicação, a organização e a empatia. Foram também identificadas divergências significativas entre os grupos consultados, especialmente no que respeita à valorização de competências como a comunicação e a organização, apontando para a necessidade de um maior alinhamento entre as expectativas e práticas formativas. As conclusões permitem formular recomendações concretas para a entidade formadora, incluindo a incorporação do perfil de competências nos processos de recrutamento, o reforço da formação contínua e a otimização das ferramentas digitais utilizadas na formação.

Palavras-chave: Competências, Educação de Adultos, Formação Profissional, Formador, Recursos Humanos

The Trainer's Competency Profile: The case of a Vocational Training Center

Abstract

This internship report, developed within the scope of the Master's Degree in Education – specialization in Training, Work and Human Resources, presents a case study conducted at a Vocational Training Center located in northern Portugal. The main objective of the project was to identify and define the competency profile of the institution's trainers, based on the triangulated perceptions of trainers, trainees, and pedagogical coordination. The research project enabled the collection and analysis of relevant data aimed at improving the recruitment and selection processes of trainers.

The investigation is grounded in a theoretical framework that addresses key themes such as Adult Education and Training, Lifelong Learning, Organizational Culture, and the Core Competencies of Trainers, emphasizing the importance of an integrated approach combining technical and interpersonal knowledge. Through a mixed-methods methodology, based on questionnaires and interviews, the findings highlight the relevance of a professional profile balanced between hard and soft skills, aligned with the European Road to excellence in the Training Quality Process (ROQET) framework.

Among the most valued competencies are pedagogical strategy, communication, organization, and empathy. Significant divergences were also identified among the participant groups, particularly regarding the importance attributed to communication and organization, suggesting the need for better alignment between expectations and training practices. The conclusions support concrete recommendations for the training center, including the integration of the identified competency profile into recruitment processes, investment in continuous training, and optimization of the digital tools used in training.

Keywords: Competencies, Adult Education, Vocational Training, Trainer, Human Resources

Índice

Agradecimentos iii
Resumo v
Abstract vi
Índice de figuras ix
Índice de tabelas x
Índice de siglas xii
1 Introdução 1
2 Enquadramento Contextual do Estágio 3
2.1 Caracterização da Instituição 3
2.2 Caracterização do público-alvo 4
2.3 Apresentação da Problemática de Investigação 5
2.4 Diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas 6
2.5 Atividades concretas realizadas em contexto de estágio 7
3 Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio 13
3.1 Educação 13
3.2 Educação e Formação de Adultos 15
3.3 Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida 20
3.4 Diversidade das práticas educativas da Educação de Adultos 24
3.5 Cultura Organizacional e Identidades Profissionais 27
3.6 Formação do Formador 29
3.7 Ser Formador 31
3.8 Competências Chave Do Formador 32
4 Enquadramento Metodológico do Estágio 35
4.1 Finalidade e Objetivos 35
4.2 Metodologia de investigação 35
4.3 Recursos e limitações 38
5 Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção 39
5.1 Apresentação do trabalho de Investigação desenvolvido 39
5.2 Técnicas de recolha de dados 42
5.2.1 Questionário 42

5.2.1.1 Estrutura 42
5.2.1.2 Análise de Conteúdo 45
5.2.1.3 Conclusões 50
5.2.2 Entrevista 51
5.2.2.1 Formadores 51
5.2.2.1.1 Estrutura 51
5.2.2.1.2 Análise de Conteúdo 54
5.2.2.1.3 O que dizem os formadores - síntese 65
5.2.2.2 Coordenação Pedagógica 67
5.2.2.2.1 Estrutura 67
5.2.2.2.2 Análise de Conteúdo 70
5.2.2.2.3 O que dizem os Coordenadores Pedagógicos - síntese 85
6 Considerações Finais 87
6.1 Conclusão 87
6.2 Perfil de competências do formador Formarte 89
6.3 Recomendações 91
7 Bibliografia Referenciada 92
APÊNDICES 100
Apêndice A – Questionário 101
ANEXOS 102
Anexo A: Consentimento Informado 103

Índice de figuras

Figura 1: Questionário 44

Índice de tabelas

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no estágio curricular e respetivos objetivos 9
Tabela 2: Níveis de Qualificação 15
Tabela 3: Referencial de Formação 30
Tabela 4: Tabela orientadora para definição de técnicas de recolha de dados 42
Tabela 5 – Exemplo de contagem de respostas à Secção A 44
Tabela 6 – Exemplo de contagem de respostas à Secção B 45
Tabela 7 - Respostas obtidas à questão 1 45
Tabela 8 - Respostas obtidas à questão 2 45
Tabela 9 – Cursos frequentados pelos Formandos 46
Tabela 10 - Áreas de formação dos Formadores 46
Tabela 11 - Respostas obtidas à questão 3 47
Tabela 12 – Respostas dos Formadores à importância das competências 48
Tabela 13 - Respostas dos Formandos à importância das competências 49
Tabela 14 - Respostas dos Ex-Formandos à importância das competências 49
Tabela 15 - Respostas da Coordenação Pedagógica à importância das competências 50
Tabela 16 - Guião de entrevista semi-estruturada aos Formadores 53
Tabela 17 - Unidades de registo Formadores 54
Tabela 18 - Caracterização sociodemográfica dos formadores 56
Tabela 19 - Guião de entrevista semiestruturada à Coordenação Pedagógica 69
Tabela 20 – Unidades de registo Coordenação Pedagógica 70
Tabela 21 – Análise de conteúdo Coordenação Pedagógica 70
Tabela 22 – Funções e responsabilidades da Coordenação Pedagógica 71
Tabela 23 – Gestão da bolsa de formadores 72
Tabela 24 – Recrutamento e Perfil de Formador 74
Tabela 25 – Competências essenciais dos formadores 75
Tabela 26 – Efetividade e desafios na formação 77
Tabela 27 – Variações na prática pedagógica 79
Tabela 28 – Envolvimento dos formadores na cultura organiacional 80
Tabela 29 – Apio da Cordenação Pedagógica aos Formadores 81
Tabela 30 – Feedback e avaliação de desempenho dos Formadores 83

Tabela 31- Capacitação e desenvolvimento profissional 84
Tabela 32 - Perfil de competências do Formador Formarte 91

Índice de siglas

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional de Qualificações

BM - Banco Mundial

CAC - Comissão de Avaliação e Certificação

CCP - Certificação de Competências Pedagógicas

CCPE - Certificação de Competências Pedagógicas de Especialização

CNE - Concelho nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO - Centro Novas Oportunidades

CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRVCC - Centro de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV - Direção Geral de Formação Vocacional

DTP - Dossier Técnico-Pedagógico

EA – Educação de Adultos

EE - Educação Extraescolar

EFA – Educação e Formação de Adultos

EFP - Ensino e Formação Profissional

EP – Educação Permanente

EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissional

ERA - Ensino Recorrente de Adultos

ERA – Ensino Recorrente de Adultos

FMC - Formações Modulares Certificadas

FMI - Fundo Monetário Internacional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISC - Projeto de Intervenção Social e Comunitária

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

ROQET - Road to excellence in the Training Quality Process

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

UFCD - Unidades Formação Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1 Introdução

O presente relatório de estágio está inserido no Mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, o qual tem como área de intervenção a Formação.

A Formação é cada vez mais valorizada devido às mudanças rápidas no mercado de trabalho, à necessidade de atualização de habilidades técnicas, ao aumento da competição global e à importância crescente das *soft skills* e do desenvolvimento pessoal dentro dos diferentes contextos de trabalho. A Formação oferece uma vantagem competitiva, tanto para os indivíduos quanto para as empresas, e desempenha um papel crucial na adaptação às mudanças, no crescimento profissional e no desenvolvimento pessoal, permitindo que as pessoas estejam preparadas para os desafios e oportunidades do mundo atual. O Formador desempenha um papel crucial no processo formativo, especialmente nos dias de hoje, dado os avanços tecnológicos, a diversidade cultural dos formandos e as crescentes exigências do mercado de trabalho. Mais do que ser responsável pela veiculação de informações, o formador é o sujeito que interage com o grupo e, por isso, tem de ser capaz de ouvir, de observar, de ser dinâmico, de cultivar valores e, sobretudo, de contribuir para a construção não só do saber dos seus formandos, como da sua construção enquanto pessoas. Neste sentido, consideramos deveras importante toda a investigação que possa trazer diferentes perspetivas, modos de fazer e conhecimento útil para esta área.

O estágio curricular foi realizado num Centro de Formação Profissional, com sede localizada no norte de Portugal, que exerce atividade de norte a sul do país, oferecendo um conjunto de formações nas mais diversas áreas. Desta forma, propomo-nos a compreender como é ser Formador num centro de formação profissional nos dias que correm, com o objetivo de definir o perfil de competências dos Formadores do centro de formação em estudo, a partir da perceção dos próprios Formadores, dos Formandos e da Coordenação Pedagógica, de forma a contribuir para a melhoria dos processos de recrutamento e seleção de formadores.

O presente relatório estrutura-se em diferentes secções, organizadas de modo a refletir o percurso desenvolvido ao longo do estágio. Inicia-se com o Enquadramento Contextual do Estágio, que contempla a caracterização da instituição de acolhimento, a descrição do público-alvo, a exposição da problemática em estudo, a realização de um diagnóstico de necessidades, motivações e expetativas, bem como a descrição das atividades concretas realizadas em contexto de estágio. Posteriormente, apresenta-se o Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio, onde são abordados diversos temas e correntes teóricas consideradas pertinentes para a fundamentação do estudo. Segue-se o

Enquadramento Metodológico do Estágio, no qual se explicita a finalidade e os objetivos da investigação, a metodologia adotada, assim como os recursos mobilizados e as limitações identificadas ao longo do processo. A quarta secção corresponde à Apresentação e Discussão do Processo Investigativo, onde são apresentados os resultados obtidos, acompanhados da respetiva análise crítica e reflexão sobre os dados recolhidos no âmbito do trabalho de investigação. Por fim, apresentam-se as Considerações Finais, seguidas da descrição do Perfil de Competências do Formador Formarte.

2 Enquadramento Contextual do Estágio

2.1 Caracterização da Instituição

O estágio curricular decorreu num Centro de Formação Profissional que, ficticiamente, chamaremos de Centro de Formação Profissional Formarte[1].

A Formarte é uma entidade formadora privada, certificada pela Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), que atua na área da educação e formação profissional, que tem como missão desenvolver formações orientadas para o mercado de trabalho, de forma a potenciar o crescimento e o sucesso dos seus clientes. Fundada em 2007, surge como uma empresa de consultoria nas áreas da Tecnologia e da Informação. Começa o seu percurso no campo da formação profissional dois anos depois, com a sua primeira formação em Atendimento e Vendas. Em 2010 abre o seu primeiro centro e primeiro curso em Formação Pedagógica Inicial de Formadores. Hoje é uma referência nacional ao nível da formação, contando com vários centros de formação em várias cidades de Portugal que, em conjunto, trabalham com vista a atingir os seus objetivos. A Formarte tem como valores basilares a ética profissional, a relação transparente que mantêm com os clientes, a melhoria contínua das técnicas e métodos e o foco em resultados.

A oferta formativa da Formarte abrange uma vasta gama de áreas, como Gestão e Administração, Cuidados de Beleza, Hotelaria e Restauração, Desporto, Proteção de Pessoas e Bens, Saúde, Serviço de Apoio a Crianças e Jovens, Ciências Veterinárias, Marketing, entre outras, num total de aproximadamente 60 formações e 1500 parcerias, que é dirigida tanto a jovens à procura do primeiro emprego, como a adultos em processo de requalificação profissional. As ofertas formativas garantem um Certificado de Formação Profissional, emitido pela plataforma Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), oferecendo três tipologias de formação, Unidades Formação Curta Duração (UFCD), Formação Modular (equivalência ao 12º ano) e Formação Certificada pela DGERT e por outras entidades (INEM, IPDJ, DGRM,...), sem equivalência a qualquer outro tipo de formação. A instituição disponibiliza cursos em diferentes modalidades, nomeadamente em horário laboral ou pós-laboral, em formato presencial, b-learning ou e-learning, recorrendo aos centros de formação espalhados pelo território nacional ou a uma plataforma de formação online.

A metodologia de acompanhamento dos formandos levado a cabo pela Formarte consiste num processo de oito fases. Numa primeira fase é feita uma orientação profissional que consiste em encontrar

[1] Formarte é um nome fictício. A alteração da designação da instituição de estágio pretende garantir o anonimato, de acordo com a Lei de Proteção de Dados.

o curso que melhor corresponde aos interesses do cliente, de forma a apoiar o seu percurso profissional. Iniciando o curso, este poderá realizar-se em sessões presenciais, híbridas ou totalmente online, sendo que é fornecido sempre suporte nas plataformas digitais. Os cursos contam com Sessões de Autonomia e Cooperação, que podem ser realizadas em casa ou no Centro de Formação, que têm como objetivo a prática autónoma e criativa do formando. A Formarte incorpora no planeamento dos seus cursos um Projeto de Intervenção Social e Comunitária (PISC) que vai ao encontro da missão de cidadania e consciencialização social do Centro, que consiste na realização de um projeto em turma junto da comunidade local e, ainda, um portfólio individual, que se revela uma mais-valia no futuro dos formandos, pois contempla um conjunto de trabalhos por eles realizados. Alguns dos cursos têm como opção a realização de um Estágio, que possibilita o contacto com a prática e uma integração facilitada no mercado de trabalho. Para além da vertente formativa, a Formarte presta também serviços nas áreas de consultoria, apoio à criação de negócios e de desenvolvimento de soluções à medida para empresas, posicionando-se como um parceiro estratégico no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Os Formadores da Formarte constituem uma bolsa transversal a todos os centros, sendo que depois são distribuídos consoante as necessidades emergentes, sempre tendo em consideração a sua área de residência, disponibilidade para deslocação aos centros e disponibilidade para ministração da formação.

A equipa da Formarte está organizada em: Departamento Operacional, Departamento Comercial; Coordenação Pedagógica e Técnicos de formação. A equipa que constitui a Formarte encontra-se dividida pelas localizações a nível nacional, sendo que o polo que alberga o maior número de departamentos é um dos polos no norte de Portugal, mais precisamente o centro onde foi realizado o presente estágio.

A equipa onde foi realizado o estágio é constituída por 1 elemento do Departamento Operacional, 1 elemento do departamento Comercial e 2 elementos de Coordenação Pedagógica. Em média, inicia cerca de 6 turmas por mês, tendo uma maior representação dos cursos na área de Segurança e Barbeiro.

2.2 Caracterização do público-alvo

O papel do formador é multifacetado e continua a evoluir em resposta às mudanças na sociedade, na tecnologia e no mercado de trabalho. Formadores eficazes desempenham um papel crucial na preparação dos formandos não apenas para o sucesso profissional, mas também para enfrentar os desafios complexos de um mundo em constante transformação.

Para este estudo destacamos como público-alvo os Formadores do Centro de Formação Profissional Formarte. A Formarte conta com uma bolsa de cerca de 900 formadores, que atuam nos diversos

centros, espalhados por todo o país. No centro de formação em estudo, a bolsa de formadores é constituída por aproximadamente 40 formadores, que são "chamados" ao exercício da sua profissão enquanto formadores quando necessário e, claro, consoante a sua disponibilidade.

2.3 Apresentação da Problemática de Investigação

O objetivo primeiro da Formarte é qualificar os seus clientes através de um conjunto de ofertas formativas atuais e ajustadas às necessidades do mercado de trabalho. Não basta ter a melhor formação, do ponto de vista estrutural, é fulcral encontrar o perfil ideal para seguir os conteúdos, isto é, encontrar um formador que consiga concretizar a formação de forma eficaz. Qual é o perfil de competências do formador para um centro de formação? Encontrando uma resposta a esta pergunta, conseguiremos delinear um perfil de competências do formador Formarte e, assim, facilitar o processo de recrutamento e seleção de formadores do centro de formação.

O mestrado em Educação tem como principais objetivos formar profissionais capacitados para investigar, entender e refletir criticamente sobre as necessidades, abordagens teóricas e práticas relacionadas com os fenómenos educativos, considerando a educação numa perspetiva ao longo da vida, assim como qualificar profissionais aptos da diagnosticar, identificar, desenvolver, implementar, gerir e avaliar Programas e Projetos Educativos, de Formação e Mediação em contextos organizacionais e comunitários, que promovam a emancipação e (trans)formação das condições e da qualidade de vida (Universidade do Minho, Instituto de Educação, s.d.). A especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, incide nas politicas e práticas de formação, no trabalho e na gestão de recursos humanos e tem como objetivos gerais desenvolver competências de análise crítica, fornecer modelos concetuais e metodológicos que atribuem outros sentidos às experiencias formativas, laborais e de gestão e desenvolver competências para dirigir programas, projetos e departamentos de educação, formação e gestão de recursos humanos (Universidade do Minho, Instituto de Educação, s.d.)

A especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos foca em como a educação e a formação contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias no mundo do trabalho. O perfil do Formador eficaz é central nesse processo, uma vez que o Formador é o principal agente de mediação entre o conhecimento e a prática no contexto formativo. Identificar as competências essenciais de um Formador eficaz é fundamental para garantir que os processos formativos alcancem os resultados desejados em termos de qualificação e empregabilidade. Permite, também, compreender quais as habilidades e conhecimentos que os Formadores devem possuir para facilitar a aprendizagem contínua dos formandos e na melhoria das suas competências, que se reflete na formação de profissionais, seja

de qual for a área, cientes dos desafios do mercado de trabalho atual. Relativamente à gestão de recursos humanos, o estudo do perfil de competências do Formador ajuda a garantir que os programas de formação sejam implementados por profissionais qualificados, que dominem tanto as competências técnicas (*hard skills*) como as competências interpessoais (*soft skills*), essenciais para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, este estudo é pertinente no âmbito da especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos do Mestrado em Educação pois explora as competências necessárias para otimizar os processos de formação, fundamentais para a qualificação dos recursos humanos e a promoção da educação ao longo da vida, um dos pilares centrais da educação contemporânea, que se reflete na necessidade de adaptar constantemente os processos formativos às exigências do mercado de trabalho. O estudo do perfil de competências do formador no contexto deste Mestrado é essencial para garantir que a educação e formação dos recursos humanos seja relevante, eficiente e capaz de contribuir para a transformação e desenvolvimento das organizações e da sociedade.

A problemática da investigação centrou-se na escassez de formadores no centro de formação em estudo, o que evidenciou a necessidade de reforçar a equipa através do recrutamento de novos profissionais. Nesse contexto, tornou-se fundamental compreender o perfil de competências dos formadores deste centro, com vista à construção de um mapa de competências que pudesse servir de apoio e orientação no processo de recrutamento e seleção de futuros formadores.

2.4 Diagnóstico de necessidades, motivações e expectativas.

Lima (2018) salienta que a educação e a formação devem ser encaradas como dimensões complementares, onde a formação técnica e profissional se integra num projeto educativo mais abrangente, que considera o desenvolvimento integral do sujeito. Segundo Lima (1994), "a formação deve ser entendida dentro de um projecto educativo que valorize a autonomia, a reflexão e a participação crítica dos adultos" (p. 15). Para Dewey (1916/2002), a ação precede o conhecimento e o pensamento, sendo o saber um instrumento para a vida prática. Assim, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em interação com os outros e com o mundo.

Ao desenvolver este projeto num Centro de Formação Profissional tínhamos como expetativas poder ver acontecer a Educação aliada à Formação, uma vez que Educação fornece a base teórica e crítica necessária, enquanto a Formação aplica esse conhecimento em competências práticas, criando uma aliança eficaz para o desenvolvimento pessoal e profissional. Concretizando, considerámos que este era o sítio certo para poder observar toda a componente educativa que está por de trás de um curso de

formação profissional, perceber toda a dinâmica da formação, desde a conceção dos cursos até à sua concretização em sala de aula.

Motivou-nos perceber que toda a equipa com a qual interagimos estava disposta a tornar a passagem pelo Centro de Formação Profissional uma mais-valia tanto para nós, como para a empresa. Desta forma, foi feito um diagnóstico de necessidades, que à data se faziam sentir, em conjunto com a acompanhante de estágio. Foram discutidos vários temas, todos eles válidos e interessantes, sendo que, no momento, a grande necessidade do centro estava em delinear um perfil de competências do formador para, assim, contribuir para a melhoria dos processos de recrutamento e seleção de formadores e garantir que se alinham com a cultura organizacional do centro.

2.5 Atividades concretas realizadas em contexto de estágio

No presente capítulo iremos descrever de forma sistemática as atividades de estágio que foram desenvolvidas ao longo do período de estágio, outubro de 2023 a junho de 2024, onde colaborámos em diversos aspetos coordenativos e técnico-pedagógicos.

O regulamento do estágio curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, publicado no *Website* da Escola de Educação da Universidade do Minho, refere que através das atividades desenvolvidas, o estudante deve ficar apto a: Analisar criticamente e diagnosticar necessidades no contexto em que decorre o estágio; Identificar o(s) modelo(s) de formação, ou de mediação/supervisão ou de animação/intervenção comunitária adequado(s) às especificidades da instituição de estágio; Compreender a importância de desenhar e implementar um projeto de investigação-intervenção que responda às necessidades do contexto; Desenvolver instrumentação concetual e metodologicamente ajustada ao desenvolvimento do projeto; e, Conceber, implementar e avaliar um projeto de investigação-intervenção (Universidade do Minho, Instituto de Educação, s.d.)

Neste capítulo iremos sistematizar o conjunto de atividades realizadas na entidade de estágio, que contribuíram para o contínuo desenvolvimento da nossa entidade profissional.

O estágio curricular foi desenvolvido e orientado segundo as etapas seguintes:

- Integração no estágio curricular
- Apoio à coordenação pedagógica
- Implementação de um projeto de investigação

Desta forma, organizamos na seguinte tabela (Tabela 1) os objetivos gerais e específicos concretizados em contexto de estágio curricular, e quais as atividades desenvolvidas para concretização dos mesmos.

Atividades	**Objetivos Gerais**	**Objetivos Específicos**
Integração no Estágio Curricular	Conhecer o centro de formação e a sua área de intervenção	Analisar o sistema documental e normativo legal.
		Conhecer as funções de um técnico superior de educação na área da administração e gestão da formação.
		Conhecer espaço físico do centro de formação.
Apoio à Coordenação Pedagógica	Colaborar nos procedimentos prévios à formação.	Apoiar os processos administrativos e de secretariado.
		Colaborar nos procedimentos de organização da formação.
		Apoiar no Recrutamento e Seleção de formadores
	Colaborar na monitorização e na gestão técnico-pedagógica da formação.	Gerir o registo das turmas no *Software* de Gestão e no respetivo DTP.
		Realizar auditorias ao cumprimento das atividades previstas na plataforma Moodle.
	Colaborar no encerramento da formação.	Organizar arquivo e respetiva catalogação.
	Colaborar na gestão do centro e respetiva dinamização	Abertura do Centro e preparação das salas e DTP das turmas do dia
		Planificar atividades comemorativas de dias festivos e respetiva decoração do Centro.

Apoio aos Departamentos Operacional e Comercial	Colaborar nos processos de venda de cursos.	Colaborar na resposta a pedidos de contacto nas várias plataformas online.
		Realizar pesquisas de mercado por meio de contatos telefónicos com empresas do mesmo setor.
	Colaborar com a gestão de outros centros do grupo.	Auditar pagamentos de formandos de cada centro do grupo.
		Realizar a criação de ID's de ações em PHC e respetiva formatação na plataforma *Moodle*.
		Inserir em sistema documentação requerida para inscrição nos cursos de formação dos diversos centros.
		Colaboração no esclarecimento de dúvidas dos formandos, via telefónica e email.
	Apoio ao Departamento de Marketing	Publicação de anúncios para Formadores em *sites* de emprego.
		Criação, e respetiva postagem em plataformas digitais, de publicações informativas de abertura de cursos nos diversos centros.
Implementação de um projeto de investigação.	Desenvolver um estudo	Analisar necessidades de estudos e investigação no centro FORMARTE
		Desenhar e implementar um projeto de investigação
		Analisar e reportar os resultados obtidos

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no estágio curricular e respetivos objetivos

Destacamos que, numa fase inicial, foi necessária uma fase de adaptação e integração no estágio curricular. Todas as atividades foram, num primeiro momento, sob supervisão das duas coordenadoras pedagógicas e, depois, de forma autónoma, sempre de acordo com as necessidades da instituição. Semanalmente, fazia chegar à acompanhante de estágio um Planeamento Semanal com as tarefas propostas e emergentes para cada dia de estágio. O Planeamento era impresso e preenchido, sendo posteriormente afixado no Centro.

No que concerne ao trabalho de implementação de um projeto de investigação, destacamos que o trabalho de análise de necessidades e de desenho foi realizado no início do estágio, e a sua implementação e recolha de dados foi realizada numa fase final, nos dois últimos meses de estágio curricular. No entanto, a fase de análise de dados e relato de conclusões obtidas decorreu já depois do término do estágio curricular.

De seguida, relatamos de forma detalhada as principais atividades desenvolvidas, para uma melhor compreensão das mesmas, segundo os objetivos definidos na tabela anterior.

Integração no Estágio Curricular

No início do estágio curricular, em outubro de 2023, foi essencial uma fase de integração para conhecer a entidade e o seu contexto de trabalho. Deste modo, fui recebida pela Coordenadora Operacional e, consequentemente, acompanhante de estágio, que me acompanhou numa visita guiada pelas instalações e me apresentou os colaboradores da FORMARTE. Estas apresentações iniciais foram importantes para perceber o papel de cada profissional envolvido nos processos inerentes ao processo de formação.

Numa fase inicial, tive acesso ao sistema documental do Centro de Formação, nomeadamente um PowerPoint de apresentação da instituição, o Guia do Formador e o Regulamento do Formando. Estas leituras foram fundamentais para conhecermos a FORMARTE e distinguirmos os diferentes serviços oferecidos pela delegação centro.

As coordenadoras pedagógicas explicaram-me os procedimentos de apoio administrativo e de secretariado, nomeadamente o atendimento presencial e telefónico e a organização global do espaço. Também me foi dado a conhecer o *Software* de Gestão utilizado; a plataforma Moodle, que serve de apoio pedagógico à formação; e, o sistema telefónico empresarial utilizado para contactar com todos os colaboradores dos vários centros espalhados pelo país. Também me foi apresentada toda a estrutura e organização dos Dossier Técnico-Pedagógico (DTP), que reúnem toda a informação relevante de uma ação de formação, desde o seu planeamento e organização até à sua avaliação e acompanhamento.

Na primeira semana de estágio, foi-nos cedido um computador portátil e senhas de acesso aos programas de trabalho ao *Software* de Gestão, ao sistema telefónico empresarial, ao Moodle e, também, um email empresarial. Para melhor compreender o trabalho da FORMARTE e as funções de um técnico superior de educação na área da gestão da formação, foi essencial conhecermos todas as fases inerentes ao processo de formação, antes de participarmos ativamente no mesmo e, por isso, acompanhámos durante algum tempo o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas.

A análise prévia dos regulamentos e dos métodos de trabalho da entidade foi fundamental para o êxito do estágio curricular. Além disso, a consulta de DTP de anos anteriores possibilitou a avaliação dos conteúdos e registos associados às diferentes tipologias de formação. O acompanhamento próximo, a confiança depositada e a partilha completa de informações permitiu-nos compreender integralmente o funcionamento das ações de formação, o que nos proporcionou autonomia na realização de diversas atividades ao longo do estágio.

Apoio à Coordenação Pedagógica

Durante o estágio, tive a oportunidade de prestar suporte à coordenação pedagógica em diversas tarefas essenciais para o bom funcionamento do centro de formação. As atividades desenvolvidas abrangeram desde a gestão administrativa e organizacional da formação até o apoio na seleção de formadores e acompanhamento do cumprimento das diretrizes pedagógicas. Além disso, desempenhei funções relacionadas ao registo e atualização de dados nas plataformas institucionais, auditoria de atividades na plataforma Moodle e nos respetivos DTP, organização de documentação e entrega de documentos ao posto de correios local. Também estive envolvida na preparação diária dos DTP e das salas, assim como dos materiais necessários para as turmas. Em conjunto com outra estagiária, em datas comemorativas, realizámos a dinamização do ambiente do centro e respetiva decoração.

Apoio aos Departamentos Operacional e Comercial

No decorrer do estágio, colaborei ativamente com os departamentos Operacional e Comercial, desempenhando diversas funções que contribuíram para a eficiência dos processos internos e o suporte aos formandos. As minhas responsabilidades incluíram a gestão de contactos com potenciais interessados em cursos, a realização de pesquisas de mercado e auditorias mensais de pagamentos ds formandos de todos os centros.

Além disso, apoiei na criação e atualização de registos nas plataformas institucionais através da criação os ID das ações no *Software* de Gestão e respetiva configuração de todo o curso online. Para

esta tarefa, recebi formação de uma Coordenadora Pedagógica de outro centro. Semanalmente, realizava uma auditoria aos cursos, de forma a garantir a correta inserção de documentação e a organização das ações de formação. Também estive envolvida no esclarecimento de dúvidas dos formandos, prestando apoio via telefone e e-mail, de forma a assegurar um atendimento eficiente e personalizado.

De forma a dar apoio ao departamento de Marketing, semanalmente revia (e ativava) todos os anúncios de recrutamento de formadores e realizava publicações em plataformas digitais de promoção de cursos.

Implementação de um projeto de investigação

No âmbito do mestrado, desenvolvi um projeto de investigação adaptado às necessidades do centro FORMARTE, contribuindo para a melhoria contínua das suas práticas e estratégias. O processo iniciou-se com a identificação de áreas prioritárias de estudo, permitindo delinear um projeto alinhado com os objetivos da instituição.

Após a conceção da investigação, implementei as metodologias definidas, recolhendo e analisando dados relevantes para obter *insights* significativos. Por fim, apresentei os resultados e elaborei um relatório detalhado, fornecendo recomendações para otimizar processos e fortalecer a qualidade da formação oferecida pelo centro.

A realização destas atividades revelou-se uma mais-valia significativa para o meu processo de aprendizagem. Ao longo dos meses de estágio, tive a oportunidade de assumir, de forma progressiva e consciente, o papel de um verdadeiro técnico de educação e formação. Esta experiência prática permitiu-me consolidar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do percurso académico, ao mesmo tempo que desenvolvi novas competências técnicas, pedagógicas e organizacionais.

Foi um período de grande crescimento pessoal e profissional, durante o qual aprofundei a minha compreensão sobre o funcionamento das entidades formadoras, os desafios do setor e a importância de um trabalho articulado entre diferentes departamentos. Este contacto direto com o contexto real da educação e formação foi essencial para fortalecer a minha vocação e confiança no desempenho futuro da profissão.

3 Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio

3.1 Educação

A educação constitui, hoje, uma realidade multifacetada e em constante transformação, refletindo tensões sociais, políticas e económicas que moldam tanto os contextos de aprendizagem como os papéis dos seus agentes. Mais do que a simples transmissão de saberes, a educação contemporânea é entendida como um processo contínuo, crítico e emancipador, que promove o desenvolvimento pleno do indivíduo ao longo da vida (Delors, 1996; Canário, 2000).

Segundo Dewey (2002), a educação é uma dimensão essencial da democracia, pois promove a participação ativa e informada dos cidadãos. Esta visão articula-se com a conceção de aprendizagem ao longo da vida, hoje amplamente defendida por organismos internacionais como a UNESCO (1996) e por autores como Jarvis (2001), que sublinham a necessidade de adaptar os sistemas educativos às exigências de uma sociedade em permanente mudança.

A educação não se faz apenas nas instituições formais. Como defende Dubar (1997), a construção da identidade pessoal e profissional dá-se em múltiplos espaços de socialização, onde a experiência e o reconhecimento são fundamentais. Assim, a educação deve ser compreendida como um fenómeno global, que atravessa a vida e se concretiza na interação entre sujeitos, contextos e significados.

Quando se fala em Educação existe uma tendência em reduzir o seu conceito à escolarização e, consequentemente, atribuir a formulação das suas políticas unicamente aos departamentos, secretarias e ministérios de educação. Ao pensar em Educação, a propensão é associá-la a uma instituição, a crianças e jovens, a disciplinas, entre outros, assistindo, assim, a uma desvinculação da educação com a vida, e tal não deve acontecer (Ireland, 2019). A formação e a aprendizagem extrapolam a estrutura educacional e expressam-se em diversas políticas públicas (Ireland, 2019). A educação não tem que acontecer num espaço e tempo restritos, a educação é um processo que nos acompanha em todas as idades, fases e funções da vida (Ireland, 2019). Todas as aprendizagens são válidas, independentemente se foram alcançadas através das modalidades de educação formal, não formal ou informal. Segundo Ireland (2019), a educação formal é aquela a que nós temos acesso nas instituições escolares, é estruturada, intencional na perspetiva do aluno e termina com uma certificação. A educação não formal, por outro lado, pode ou não ser ministrada por uma escola ou centro de formação, e nem sempre conduz a uma certificação, mas partilha, com a formal, o facto de ser estruturada e intencional na perspetiva do aluno. A educação informal, por sua vez, refere-se à aprendizagem que os indivíduos obtêm a partir das atividades da via quotidiana que estão relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer (Ireland, 2019).

Esta não é estruturada, normalmente não conduz à certificação e pode ou não ser intencional, pois na maioria dos casos é fortuita ou aleatória (Ireland, 2019).

O Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) é um referencial único que permite classificar todas as qualificações obtidas no sistema educativo e formativo nacional, independentemente da via de acesso utilizada. Em vigor desde 1 de outubro de 2010 (Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho), veio substituir a anterior estrutura de níveis de formação definida pela Decisão n.º 85/368/CEE do Conselho, de 16 de julho.

A criação do QNQ insere-se no âmbito da reforma da formação profissional e da implementação do Sistema Nacional de Qualificações (previsto no DL n.º 396/2007), tendo sido sustentada por várias premissas fundamentais:

- A necessidade de integrar e articular as qualificações provenientes dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação escolar, formação profissional e ensino superior) num único quadro de referência;
- A valorização das competências adquiridas em contextos não formais e informais;
- A promoção da transparência, legibilidade e comparabilidade das qualificações;
- O reconhecimento da importância da dupla certificação, em especial ao nível do ensino secundário;
- A articulação com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), como instrumento de comparação dos níveis de qualificação entre diferentes países, favorecendo a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

O QNQ está estruturado em 8 níveis de qualificação, definidos com base em três dimensões centrais: conhecimento, aptidões e atitudes. Abrange todos os níveis de ensino – básico, secundário e superior – bem como a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer adquiridas por vias formais, quer em contextos não formais ou informais. A tabela seguinte esclarece a divisão dos níveis de qualificação:

Divisão	Designação
1	2.º ciclo do ensino básico
2	3.º ciclo do ensino básico, obtido no ensino regular ou por percursos de dupla certificação

3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
4	Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional
5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para o prosseguimento de estudos de nível superior
6	Licenciatura
7	Mestrado
8	Doutoramento

Tabela 2: Níveis de Qualificação[2]

3.2 Educação e Formação de Adultos

A relação entre educação e formação é fundamental para compreender a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida, especialmente no contexto da educação de adultos.

No âmbito do Fórum I organizado por Lima (1994), a educação de adultos é apresentada como um campo multifacetado, em que a formação não é apenas um processo de aquisição de competências técnicas, mas faz parte de um processo educativo que promove o desenvolvimento crítico, social e ético dos indivíduos. Esta visão está em consonância com a abordagem contemporânea da aprendizagem ao longo da vida, que integra os diferentes contextos educativos — formal, não formal e informal — para responder às múltiplas necessidades do sujeito adulto. A formação, enquanto componente essencial, deve articular-se com a educação para garantir que as competências desenvolvidas não sejam apenas técnicas, mas também sociais e cidadãs (Lima, 2018). Assim, "a complementaridade entre educação e formação constitui um eixo estruturante para a construção de um sujeito pleno, capaz de agir e intervir criticamente no seu meio social e profissional" (Lima, 2018, p. 34).

Segundo Canário (2008), se idealizamos "a educação como o processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu formação de adultos" (p. 12). Noutra obra, Canário (1999) reconhece a complexidade e a diversidade da Educação

[2] Fonte: Portaria nº782/2009, de 23 de julho

de Adultos (EA) que se concretiza em três planos distintos: o plano das práticas, que diz respeito à finalidade, modos e públicos; o plano da diversidade de instituições, que estão direta ou indiretamente implicadas nos processos de Educação de Adultos e, por último, o plano do formador ou educador de adultos. De acordo com circunstâncias de índole política, económica e social, o constructo de EA, segundo Barros (2013), tem sido valorizado,

> enquanto conceito forte, capaz de incentivar o desenvolvimento ecológico e sustentável, para promover a democracia, a justiça, a equidade de género e o desenvolvimento científico, social e económico, com influência na construção de um mundo em que o diálogo e a cultura e a paz, baseados na justiça, possam substituir conflitos. (p. 43).

O campo da Educação e Formação de Adultos (EFA) é deveras complexo, uma vez que constitui um espaço multiforme de práticas sociais e, simultaneamente, enfrenta novos desafios resultantes de mudanças sociais e políticas, que se refletem em novas práticas, e que geram debates constantes a nível nacional e internacional.

A partir do século XIX, e associada ao desenvolvimento de movimentos operários e ao desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais, assistimos ao aumento exponencial das ofertas de escolarização dirigidas, nomeadamente, a públicos adultos pouco escolarizados (Canário, 2013). Esta expansão acelerada de ofertas educativas para este público em específico, representou a construção de um campo de práticas educativas, diversificadas, tanto a nível de autores como de instituições, que, segundo Canário (2013), se organizam em quatro polos: a alfabetização (oferta educativa de segunda oportunidade), a formação profissional, o desenvolvimento local e a animação sociocultural. Até à II Guerra Mundial, a Educação de Adultos assumia um papel essencialmente social e não estatal, acompanhada do lançamento de campanhas de alfabetização, enquanto modalidades de ensino de segunda oportunidade, desenvolvidas segundo o modelo escolar de instrução básica vigente (Lindeza, 2009). Após a II Guerra Mundial, num contexto de reconstrução europeia e de rápido desenvolvimento técnico e científico surgem um conjunto de organizações internacionais que atuariam nos setores económico, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE); cultural, educacional e científico, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); e, financeiro, como é o caso do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), que tiveram um impacto direto na explosão da Educação de Adultos enquanto estratégia de desenvolvimento e de regulação social, extensível a todos (Lindeza, 2009).

A primeira Conferência de Educação de Adultos realizou-se em 1949, na cidade de Elsionre, sob a alçada da UNESCO, e teve como objetivo contribuir para a visibilidade e expansão da educação de

adultos. Nesta conferencia ficou definido que a funcionalidade da Educação de Adultos é "satisfazer as necessidades e as aspirações do adulto em toda a sua diversidade" (UNESCO, 1949, p.4). Entre os anos 50 e 60 assiste-se ao aumento da oferta e procura de educação e a promessas de desenvolvimento, mobilidade e igualdade por parte do Estado.

A criação do conceito de Educação Permanente (EP) remonta à Segunda Conferência de Educação de Adultos, realizada em Montreal em 1960. Nesse contexto, a Educação Permanente foi definida como uma abordagem que engloba toda a educação, tanto formal quanto informal, e que visa oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida. O conceito propõe que a educação deve ser acessível a todos, independentemente da idade, origem social ou nível de escolaridade, com o intuito de promover a autonomia e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos. A EP apresenta-se como uma estratégia abrangente, permitindo que as pessoas participem em atividades educativas, culturais, recreativas e criativas conforme os seus interesses e necessidades.

Nesta conferência surge uma sensibilização para o recurso dos novos meios de comunicação e a métodos pedagógicos ativos e interativos, assim como um apelo à interdisciplinaridade da Educação de Adultos.

Depois de uma década de análise da Educação de Adultos e do fracasso da experiência de alfabetização (lançada na conferência de Montreal) surge a necessidade da realização de uma Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1972, em Tóquio. Nesta conferência, tendo já presente a noção de educação permanente, é proposta a reformulação das estratégias de ensino-aprendizagem no que respeita à relação educador/educando, à adaptação dos conteúdos ao adulto e à introdução de novas metodologias de ensino (Lindeza, 2009). Após esta conferência, em 1976, na cidade de Nairobi, a UNESCO realiza uma reunião de onde surge, pela primeira vez, uma definição de Educação de Adultos:

> A expressão "educação de adultos" designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram a suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem, e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente. (Dias, 1996, p.5).

Desta definição, conseguimos identificar um claro apelo à formação técnica e profissional.

A partir dos anos 70, os sistemas educativos começam a revelar fragilidades no que toca, principalmente, às promessas que haviam feito nas últimas décadas. O ensino tradicional é engolido pela rápida evolução tecnológica, revelando novas necessidades em torno da atualização e reciclagem permanente dos conhecimentos dos indivíduos. É a partir daqui que o adulto deixa de ser visto como uma figura ausente dos sistemas educativos e passa a fazer parte de um novo paradigma educativo (Lindeza, 2009).

No ano de 1985, em Paris, realiza-se a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que elege o direito a aprender como um direito fundamental e um instrumento de desenvolvimento económico. Já a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que teve lugar em 1997, em Hamburgo, é discutido um estudo intensivo do campo da educação de adultos, no que toca aos seus desafios, à melhoria das condições e da qualidade da educação, à promoção das mulheres na educação, ao direito à alfabetização e educação básica, às transformações no mercado de trabalho, entre muitos outros temas (Ireland & Spezia, 2014).

A partir deste momento, a Educação de Adultos passou a ser entendida de forma mais abrangente e alargada, enquanto educação formal e não formal e enquanto espaço de influência.

Vale a pena considerar as contribuições de Finger (2008). Segundo o autor, a educação de adultos não deve ser vista como uma disciplina académica convencional, mas sim como uma resposta prática aos desafios colocados pela sociedade moderna. Cada vez mais, a educação é encarada como uma solução quase universal para as diversas crises sociais. A educação de adultos, na perspetiva de Finger, nasce da ação coletiva e da mobilização social, estando fortemente ligada a iniciativas como os programas de alfabetização, a qualificação de trabalhadores, as lutas sindicais e os movimentos por justiça social – todos com o objetivo de promover a inclusão dos adultos no mundo laboral e na sociedade em geral. Finger (2008) destaca:

> Não se aprende apenas por ter aprendido, aprende-se porque se transformou uma situação, por exemplo, ao melhorar as condições de vida. Aprende-se para alcançar maior justiça, desenvolver competências e participar democraticamente na sociedade. (p. 17).

Finger vai além, ao refletir sobre os desafios enfrentados pela sociedade e o papel que a educação de adultos pode desempenhar como resposta a essas necessidades emergentes. A principal questão que se coloca é: de que forma a educação de adultos pode contribuir para resolver os problemas sociais atuais e, simultaneamente, continuar a evoluir?

Neste contexto, o autor identifica quatro fases – que denomina "desafios sociais" – que correspondem a quatro dimensões analíticas da evolução da sociedade, desde o final dos anos 1980 até os dias atuais. A primeira dimensão refere-se à globalização económica acelerada, com produção e consumo intensificados e custos reduzidos. A segunda refere-se ao desafio das desigualdades, pois apesar do progresso económico, as desigualdades aumentam, especialmente nas regiões menos desenvolvidas, tanto em países ricos quanto pobres. A lógica económica favorece o que é móvel e lucrativo, marginalizando o que é fixo e local, o que gera exclusão social, desemprego e perdas significativas na vida pessoal e profissional de muitas pessoas. Na terceira dimensão, Finger (2008) aponta desafio cultural, pois existe uma mistura constante de referências culturais que gera incoerência e instabilidade, dificultando a construção de sentido e pertença, uma vez que vivemos num contexto cultural pós-moderno, marcado pela fragmentação da identidade, da vida social e do pensamento. Por fim, o desafio ecológico, considerado por Finger (2008) o desafio mais crítico, pois impõe limites reais ao desenvolvimento da sociedade. A crise ambiental está profundamente interligada aos problemas económicos, sociais e culturais. Segundo o autor, "a degradação ecológica já não pode separar-se dos problemas culturais, económicos, sociais e políticos", sendo evidente no estilo de vida consumista e na erosão da diversidade biológica e cultural (p. 21). A sustentabilidade ecológica torna-se, assim, uma condição indispensável para o futuro coletivo.

No domínio da Educação e Formação de Adultos, Licínio Lima (2018) destaca a atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire, apresentando três razões fundamentais para a sua redescoberta e aprofundamento na contemporaneidade, para além da mais evidente: o reconhecimento do seu contributo histórico. Em primeiro lugar, enfatiza a conceção da educação como prática de liberdade, assumindo um papel crítico e emancipador, em oposição a modelos transmissivos, autoritários e descontextualizados. Em segundo lugar, sublinha a centralidade do diálogo como princípio ético, político e pedagógico, fundamental para a construção coletiva do conhecimento e para o envolvimento ativo dos sujeitos no seu processo formativo. Em terceiro lugar, defende uma educação comprometida com a transformação social, capaz de resistir às lógicas tecnocráticas e mercantilizadas que hoje dominam muitos sistemas educativos. Neste sentido, a educação de adultos deve constituir-se como um espaço de consciencialização crítica, participação democrática e intervenção na realidade social, reafirmando os princípios freirianos como referências indispensáveis para uma educação verdadeiramente humanista e transformadora (Lima, 2018).

3.3 Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida

Nos anos 50 – 60 foi dada prioridade à Educação e, com isso, assistimos ao desencadear de grandes reformas, explanadas no desenvolvimento dos sistemas educativos e no desenvolvimento económico. Contudo, nos anos 70, começa a haver mais pessoas habilitadas que postos de trabalho e assistimos a uma grande crise na educação, pautada por contestações universitárias, pela insatisfação dos modelos educativos, pelo descrédito das instituições educativas, pelo rápido avanço tecnológico, por uma tendência para a globalização e erosão do conceito de democracia e exclusão social (Lindeza, 2009). É neste contexto que a UNESCO, em 1972, publica o Relatório Faure, intitulado "Aprender a Ser", que irá representar um ponto de viragem no pensamento sobre educação. Este relatório tinha como objetivo proceder a uma avaliação global do sistema educativo e da relação entre a educação e a sociedade, acentuando a relação entre a educação e a vida e encarando a educação como uma experiência global a realizar ao longo da vida.

Assim sendo, surge a Educação Permanente, num contexto marcado pela explosão e rutura do sistema escolar. Este campo da educação de adultos, deveras complexo e diversificado, autonomizou-se e rapidamente ganhou identidade própria pela Europa e pelo mundo, contrapondo-se às práticas educativas educacionais, e construindo e propondo uma nova visão global da educação, unificada no movimento de educação permanente, assumido institucionalmente pela UNESCO (Canário, 2013). No âmbito desse movimento, a educação permanente foi compreendida como o "conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal (UNESCO, 1972, p.44) e a formação de adultos instituiu-se como uma visão do mundo, que pretende a sua transformação (Canário, 2016). A Educação Permanente, é por isso, o resultado de duas fases sucessivas de um processo global, ou seja, a educação escolar e a educação de adultos. E porquê? Porque o homem nunca está acabado, porque uma sociedade em mudança exige uma educação permanente e porque a educação deve ser para todos, democratizada e em qualquer fase da vida.

Vinte e quatro anos depois, surge o Relatório Delors (1996) que reflete sobre a construção de um novo paradigma – educação ao longo da vida, entendida como aprender a aprender durante toda a vida (*life long*) e em todos os contextos da vida (*life wide*). Segundo Mendes (2004), "o conceito inicial de educação permanente é alargado, entendido não já como otimização da mobilidade profissional, mas sobretudo como exigência de autonomia dos indivíduos numa sociedade em permanente transformação" (p.122). Segundo este relatório, a educação está ancorada em quatro grandes eixos: Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Conhecer e Aprender a viver em comum. Aprender a ser significa que a

educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa (inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, etc) preparando-se para elaborar pensamentos autónomos e críticos, formular juízos de valor, decidir e agir. Aprender a Fazer relaciona-se com como ensinar a colocar em prática os conhecimentos adquiridos e como adaptar a educação ao trabalho. Abrange, igualmente, a aquisição de competências comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, entre outras, que serão uma mais valia para os indivíduos lidarem com novas situações e inserirem-se em grupos de trabalho. Aprender a Conhecer relaciona-se com o domínio dos próprios instrumentos de conhecimento, isto é, participar na pesquisa e no processo de construção do conhecimento. Aprender a Viver em comum sempre foi um dos maiores desafios da educação. A educação deve fomentar a descoberta progressiva do Outro, a participação em projetos comuns, o aprofundamento de ideias democráticos, o respeito pelo pluralismo cultural, religioso e ideológico e a vida em sociedade.

No final dos anos 90, a Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se uma questão prioritária, num contexto de globalização acelerada, de envelhecimento da população e da adaptação lenta dos sistemas educativos (Conselho Nacional de Educação, 2011).

A Aprendizagem ao Longo da Vida apela à responsabilidade do indivíduo quanto à evolução do seu percurso formativo, de forma a desenvolver e a atualizar os seus conhecimentos e competências, seja relativamente à sua vida profissional, de forma a manter a situação de empregabilidade, seja relativamente a uma ambição pessoal, de promoção de cidadania e conhecimento.

É necessário ir além da perspetiva estritamente profissional e considerar a educação no seu sentido mais amplo, de forma a abranger uma formação que vá além das habilidades técnicas e que englobe aspetos mais amplos do desenvolvimento humano. Essa abordagem holística reconhece a importância de uma educação completa, que não se limite apenas à preparação para o trabalho, mas também valorize o crescimento pessoal, a cidadania ativa, o desenvolvimento cultural e social, entre outros aspetos. Acompanhando o progresso da ciência e da tecnologia, a educação ao longo da vida entrou e associou-se ao mundo do mercado profissional através da formação técnica e contínua (Borges, 2019). O desenvolvimento constante da sociedade traz consigo um conjunto de novos desafios e de novos conceitos. No passado, quando pensávamos em formações, associávamos-lhes competências do campo do saber fazer. Com o avanço do tempo, o mundo dos recursos humanos começou a interessar-se pelo campo das ciências sociais e humanas, nomeadamente das ciências da educação, e começou a cruzar saberes e teorias, na tentativa de encontrar e perceber que existem outros conceitos relevantes para a realização das tarefas, dentro dos recursos humanos (Travassos, 2019) e da formação. Travassos

(2019) realça que à medida que o mercado de trabalho se transforma, há uma necessidade crescente de práticas flexíveis e adaptáveis que integrem tanto o saber fazer quanto o saber ser e saber estar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer n.º 3/2001, de 14 de julho, afirma que o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida trouxe uma maior complexidade conceitual e promoveu mudanças mais profundas ao tornar-se o princípio orientador de toda a oferta educativa e formativa, dentro de um continuum de aprendizagem em diversos contextos. O memorando também ajudou a eliminar a separação entre educação e formação, destacando a interdependência entre os dois sistemas e reconhecendo a importância dos contextos não formais e informais na aprendizagem dos adultos. Embora reconheça que a iniciativa visa atender aos objetivos da estratégia europeia para o emprego, o CNE (2001) destaca que o memorando vai além da relação entre educação e economia, demonstrando uma preocupação clara com a qualidade de vida, a empregabilidade e a cidadania ativa.

Por toda a Europa assistimos, a partir dos anos 90, a uma crescente aposta política na formação de adultos, tendo por vista o aumento da produtividade e da competitividade. Portugal apresentava um claro défice de qualificações em comparação com os restantes países da União Europeia, com níveis de literacia da população adulta baixíssimos. É nesse contexto que se procede a uma tentativa de relançar uma política sistemática de educação de adultos que pudesse articular a "Aprendizagem ao Longo da Vida" e a "Educação Permanente" (Canário, 2013).

Surge, assim, no ano de 2000, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) que, por um lado, rompia com a tradição das modalidades de educação recorrente, mas, por outro, institucionalizava procedimentos inovadores no campo da formação de adultos. Os objetivos a alcançar eram o desenvolvimento da motivação das pessoas adultas para a procura, o desenvolvimento de uma oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação igualmente, o desenvolvimento de formação de agentes (Barros, 2018). Com a ANEFA pretendeu-se articular a ação dos Ministérios da Educação e do Trabalho na construção de uma oferta formativa que respondesse às necessidades específicas da população portuguesa para a elevação das qualificações escolares e profissionais dos adultos. Foi projetada como uma estrutura de competência ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da EFA, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos (Barros, 2013) através de diversas parcerias e da articulação com o sistema de formação profissional, o sistema escolar e o sistema nacional de certificação (Barros, 2018). Desta forma, tanto no ano de 2000 como de 2001, a ANEFA entrou em funcionamento com a promoção de algumas atividades, a par do Ensino Recorrente de Adultos (ERA), do básico e do secundário, e da

Educação Extraescolar (EE), nomeadamente um conjunto de Cursos de Educação e Formação de Adultos; Ações S@ber + e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (Barros, 2018). Resultado desta oferta pública de EFA emergiu em Portugal uma nova política pública para o setor assente no Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Sistema RVCC) que levou à construção de uma Rede de Centros RVCC, composta por equipas multidisciplinares (Barros R. , 2018).

A ANEFA teve uma vida curta, durando cerca de dois anos e nunca superando a fase inicial de implementação. Apesar da sua atuação limitada, a ANEFA conseguiu realizar um trabalho positivo, principalmente no que respeita à formação de formadores "na ação" e à introdução de inovações no campo da EFA. Um dos maiores méritos da ANEFA foi trazer de volta ao debate público as políticas de educação e formação de adultos. No entanto, a sua rápida extinção em 2002, seguida da criação da Direção Geral de Formação Vocacional e posteriormente pela Agência Nacional de Qualificações (ANQ), evidenciou e reforçou a tendência das políticas de formação de adultos para se focarem na qualificação profissional da população ativa (Canário, 2013).

Na viragem do século surge, de um conjunto de iniciativas, o Espaço Europeu de Educação e Formação que traz consigo uma nova fase no processo de europeização das políticas educativas e de formação. Em Portugal, traduziu-se na Iniciativa Novas Oportunidades (INO) que esteve em vigor de 2006 a 2012 (Barros, 2018).

A ideia base desta iniciativa era dar oportunidades novas aos jovens através do incremento de cursos técnicos e profissionais e dar uma nova oportunidade aos adultos através do aumento dos Cursos EFA e dos Processos RVCC. No eixo relativo aos adultos ativos, foi anunciada a reconversão do ERA em Cursos EFA e a expansão da oferta deste setor, bem como da oferta CRVCC, aumentando o nível de formação e certificação obtido por estas vias para o nível secundário (12º ano).

O campo da Educação e Formação de Adultos ganhou uma visibilidade pública sem precedentes em Portugal, sendo considerado um grande sucesso devido ao elevado número de centros e candidatos certificados. No entanto, esta medida enfrentou várias críticas, sobretudo pela forte pressão exercida sobre os Centros Novas Oportunidades (CNO) para atingir as metas estabelecidas (Távora, Vaz & Coimbra, 2013; Barros, 2018). Em 2006, o Despacho nº 15 187, de 14 de julho, ordenou a abertura de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) nas escolas, posteriormente renomeados como CNO, especificando as qualificações exigidas para os professores e formadores nas áreas do Referencial de Competências-Chave e atribuindo créditos horários às escolas com oferta formativa para adultos. Contudo, as preocupações quanto à falta de qualificação da população

portuguesa persistiam e, surgiu a necessidade de criar mais CNO, utilizando a rede escolar já existente. Em 2007, foi introduzida a possibilidade de obter o ensino secundário (12º ano) através do reconhecimento de competências experienciais, anteriormente limitado à escolaridade básica. Nesse mesmo ano, foi criada a Agência Nacional para a Qualificação, substituindo a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro). Os CNO tinham como objetivo proporcionar educação e formação a jovens e adultos, prometendo resultados rápidos para melhorar as qualificações, que eram inferiores à média europeia (Távora, Vaz & Coimbra, 2013). Este programa contou com uma grande divulgação e marketing, que trouxe a EFA para o centro da discussão pública e popularizou o setor em Portugal.

As metas da INO eram ambiciosas, quer na criação de Centros, quer no número de adultos certificados. Os resultados expressos mostram que este processo teve êxito. Os dados apontam para um milhão e trezentos mil adultos envolvidos em educação/formação, dos quais 34% certificados até setembro de 2010 (Valente, et al., 2010).

A crise económica e financeira internacional e a sua intensificação na Europa conduziu, em Portugal, a políticas de autoridade conducentes e à adoção de políticas neoliberais sem qualquer financiamento, o que levou à extinção da rede de CNO. A maioria destes centros foram encerrados e, os restantes, designados de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) (Barros, 2018). Segundo Barros (2018), a educação de adultos em Portugal desapareceu da agenda política "sob uma ação política justificada por um discurso público de crise e austeridade, de legitimação externa" (p.475).

3.4 Diversidade das práticas educativas da Educação de Adultos

Os anos 50 e 60 estão associados a um período de euforia e otimismo patente no crescimento da oferta e da procura educativas. As Teorias do Capital Humano assinalavam a relação biunívoca entre educação e desenvolvimento e progresso económico, demonstrando que a riqueza das nações dependia fundamentalmente da educação e da formação. A educação apresentava-se como requisito fundamental da qualificação dos recursos humanos. Na verdade, conforme Roldão (1996) salienta, "a escola como "preparação para a vida" foi durante muito tempo, principalmente entendida como preparação para desempenhar funções qualificadas e aceder a determinados patamares sociais e económicos, ou seja, como via de mobilidade social ascendente" (p.206). Contudo, foram nestes anos que as relações entre educação, formação e trabalho sofreram profundas alterações.

Borges (2019) identifica como desafios emergentes na formação profissional a rápida globalização, o fenómeno da multiculturalidade, a permanente inovação tecnológica, o envelhecimento

da população e o consequente aumento da idade da população ativa. Tal urge novos equilíbrios entre o sistema formal e não-formal, nomeadamente através da ação de práticas flexíveis e adaptáveis às exigências emergentes na sociedade contemporânea em constante mudança e desenvolvimento. Um dos objetivos do Espaço Europeu da Educação 2025 é o desenvolvimento do Ensino e Formação Profissional (EFP) inclusivo, flexível, atrativo e inovador, que promova a educação para todos, a empregabilidade, que prepare os indivíduos para as mudanças sociais e do mercado de trabalho (Cedefop, 2021). A formação profissional é uma área em crescimento em Portugal. O Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) define formação profissional como toda a formação que tem por objetivo dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais.

Em Portugal, a formação tem se revelado, por um lado, um meio para a inserção de pessoas em situação de desemprego e, por outro, uma forma de atualização de conhecimentos de ativos empregados através do investimento na formação por parte das entidades empregadoras. Atualmente, são várias os percursos de educação e formação, ao longo da vida, que permitem aos adultos obter qualificações. É possível obter uma certificação escolar de nível básico (4º, 6º ou 9º ano), de nível secundário (12º ano) ou ao nível pós-secundário não superior e/ou uma certificação profissional, como o Reconhecimento Validação Formações Modulares Certificadas (FMC) ou as Vias de Conclusão do Ensino Secundário (DL nº 357/2007). É ainda possível obter uma qualificação através da avaliação de uma Comissão de Avaliação e Certificação (CAC) ou do reconhecimento de títulos estrangeiros.

Rui Canário, no seu livro *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática (2013)*, no que toca à diversidade das práticas educativas no ensino de adultos, distingue três planos distintos: o plano das práticas, o plano da diversidade de instituições e o plano da diversidade da figura do educador/formador, plano esse relevante para este estudo.

Neste primeiro plano, Canário (2013, p. 13) distingue quatro subgrupos, que já foram mencionados anteriormente, e que vamos agora explicar sumariamente. O primeiro subgrupo relaciona-se com o início da educação de adultos, numa ótica de oferta educativa de segunda oportunidade, através da alfabetização. Esta deteve uma grande importância a nível mundial, inclusive nos países de terceiro mundo, na implementação de novos métodos educativos e no combate ao analfabetismo, através de um programa lançado pela UNESCO. O segundo remete para a Formação Profissional, e para os processos atuais para a qualificação e requalificação de trabalhadores, como parte integrante das políticas de desenvolvimento social e económico. Foi através deste polo que se começou a dar atenção aos princípios da educação de adultos e se impulsiona o movimento de educação permanente. O terceiro corresponde à articulação entre educação e desenvolvimento local. O desenvolvimento local tem uma grande

importância na medida em que, através dos seus processos e práticas, responsabiliza e encoraja a comunidade a melhorar as suas condições de vida. O quarto, e último, subgrupo diz respeito à animação sociocultural, que tem espaço neste contexto enquanto estratégia de intermediação social e educativa. Revelou-se um contributo para a reflexão das ações educativas nos fenómenos educativos não formais e informais e na forma de pensar a educação.

No segundo plano, Canário remete para a diversidade de instituições ligadas à educação de adultos, ou seja, ligada a esta intervenção na sociedade. A EA veio trazer o reconhecimento da índole educativa da experiência de vida, social, pessoal e profissional e o reconhecimento dos contextos que são diferentes do contexto escolar "tradicional". Desta forma, aponta para uma mudança de paradigma na visão de que a educação apenas pode acontecer na instituição "Escola", dando lugar às organizações sociais, pois estas são sempre representativas de contextos educativos, sendo que o que as diferencia é um objeto educativo.

Em paralelo com os planos apresentados anteriormente, surge o terceiro, que diz respeito ao formador, enquanto ator social, que intervém diretamente nos processos educativos. Canário aponta para a dúvida sobre se a profissionalização deste ator é ou não fundamental para o sucesso do exercício da função de formador. Vejamos, Canário (2008, pág. 18) cita Marcel Lesne dizendo que "as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de «formadores de adultos» não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instituídos e a quem é delegado a tarefa de exercer uma função de formação, mas é forçoso reconhecer que qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação". O formador de adultos precisa de estar consciente que a educação é um processo de auto construção do ser humano e que necessita de conhecimentos de pedagogia para ser um profissional em educação.

A educação e formação adquiriram uma importância acrescida nas sociedades contemporâneas. A ação dos formadores tem um impacto direto através das pessoas, das estruturas e do trabalho, uma vez que procura o aumento da autonomia das pessoas e da sua capacidade de intervenção como cidadãos, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. É necessário refletir sobre a necessidade de abordagens políticas de formação profissional que visem o desenvolvimento integral dos formandos, que interligue a vertente profissional com o social e o pessoal. Com esta abordagem integrada, será possível uma resposta mais eficaz aos desafios emergentes da formação profissional.

3.5 Cultura Organizacional e Identidades Profissionais

Compreender o modo como nasce, se desenvolve e consolida a cultura no seio das organizações constitui, sem dúvida, uma das vertentes mais relevantes no âmbito dos estudos críticos (Torres & Palhares, 2008). A cultura organizacional é uma espécie de "identidade" que é definida pelo conjunto de valores, comportamentos, ações, regras, crenças, entre outros, tanto da própria empresa como dos seus intervenientes.

A cultura traduz-se num processo dinâmico em permanente reconstrução por via da interação dos atores sociais. Tal processo desenvolve-se na longa duração, em espaços–tempos coletivamente partilhados pelos atores, apresentando regularidades, mas igualmente descontinuidades culturais (Torres & Palhares, 2008). O processo ou o modo como a cultura se desenvolve deve-se a uma multiplicidade de fatores internos e externos às organizações como, por exemplo, fatores de natureza social, comunitária, política, religiosa, organizacional, entre outros. Neste sentido, a cultura de uma organização não pode ser definida tendo em conta o que se quer alcançar, não é algo estático nem certo. A cultura organizacional "desenvolve-se e sedimenta-se no tempo, através das metamorfoses quotidianas operadas pelos atores em relação a um conjunto de condicionamentos internos e externos aos seus contextos organizacionais" (Torres & Palhares, 2008, p. 103).

A categorização das culturas organizacionais em integradora, diferenciadora e fragmentadora foi originalmente proposta por Martin (1992), que sistematizou a forma como a cultura se manifesta dentro das organizações. Segundo a autora, a cultura organizacional pode assumir diferentes padrões, que variam conforme o grau de consenso e de partilha dos valores e significados entre os membros da organização.

Na cultura integradora, prevalece uma forte coesão e partilha de valores, promovendo identidade e harmonia. As palavras-chave são coesão, partilha, harmonia e identidade. A aprendizagem ocorre através da socialização no local de trabalho e no "aprender com os outros". Por sua vez, na cultura diferenciadora, apontamos como palavras-chave diferenciação e subculturas. O grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional. Estas subculturas coexistem, originando uma segmentação da organização do trabalho e, muitas vezes, entrando em conflito. A aprendizagem é realizada dentro de cada subgrupo, originando micropolíticas de formação.

Por fim, a cultura fragmentadora, existe pouca partilha cultural, prevalecendo o individualismo e a ambiguidade, o que dificulta a criação de um sentido comum. Palavras como ambiguidade, desconexão e confusão estão-lhe associadas, uma vez que é difícil decifrar todo o conjunto de valores, de práticas

formais. Este tipo de cultura valoriza o individualismo e, por isso, a aprendizagem é informal e individual e a formação descontínua e intermitente (Martin, 1992).

Nesta ótica, torna-se um desafio identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos que presidem à sua construção e o seu real impacto ao nível do desenvolvimento estratégico, designadamente ao nível das políticas e das práticas de formação efetivamente atualizadas (Torres & Palhares, 2008). A cultura organizacional pode tornar-se um enorme aliado, ou até mesmo uma poderosa ferramenta, no momento de contratação de novos colaboradores ou, até mesmo, na implementação de novos projetos dentro de uma empresa.

Para muitas pessoas no mundo, o trabalho ainda é algo pesado, sem ser necessariamente uma tortura, e não se reflete numa fonte de prazer ou de realização pessoal. Muitos veem a sua "vida real" fora do trabalho, nas suas relações pessoais, na família, no lazer ou na religião, e não consideram o emprego uma parte central de sua identidade. No entanto, algumas atividades remuneradas fogem dessa visão negativa, sendo vistas de forma mais positiva (Dubar, 2012). Essas atividades são geralmente escolhidas, oferecem autonomia e proporcionam oportunidades de crescimento ao longo da vida. São atividades (de trabalho) que não se reduzem à troca económica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (Dubar, 2012). As fontes de identidades profissionais constroem-se no interior das instituições e de coletivos através de um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira (Dubar, 2012).

As identidades profissionais são construídas, modificadas e negociadas ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais e profissionais. São construídas através de um processo social e contínuo, a partir de interações e experiências, que podem acontecer tanto dentro do ambiente de trabalho como fora dele (Dubar, 1998). Segundo Sarmento (s.d) "a forma como cada profissional (...) se sente, as suas expetativas, as representações que possui sobre o que os outros têm sobre si (...), a sua subjetividade, serão fortes intervenientes na análise sobre a sua pertença e participação" (p.23) e, tanto a cultura como o clima organizacionais, são preponderantes na criação e definição de espaços de identificação (Bottero, 2004 cit. Sarmento, s.d.)

A globalização, os avanços tecnológicos e a precarização do trabalho, em conjunto com mudanças do foro económico e organizacionais, impactam significativamente as identidades profissionais levando os trabalhadores a passar por crises identitárias. Nesta ótica, a formação detém um papel deveras importante na construção das identidades profissionais. Através da formação profissional e da educação ao longo da vida é possível definir ou até mesmo moldar, identidades

profissionais, respondendo às necessidades de formação do indivíduo, sendo elas de carácter técnico ou emocional (Dubar, 1997).

3.6 Formação do Formador

A formação profissional assume um papel fundamental perante os desafios da atualidade.

Como tal, o enquadramento legal para a qualificação e certificação pedagógica de formadores está em constante atualização e revisão, de forma a estimular a mobilização de competências base para o estabelecimento de uma relação pedagógica eficaz nos diferentes contextos de aprendizagem, estabelecer a obrigatoriedade da Formação Pedagógica Inicial para o acesso à atividade de formador e promover a formação contínua dos formadores (Portaria nº 214/2011).

De acordo com a Portaria n.º 214, de 30 de maio de 2011, para aceder á atividade de Formador é necessário ser titular de um Certificado de Competências Pedagógicas (CCP). O CCP pode ser obtido através de uma entidade formadora certificada[3], mediante uma das três seguintes vias: a) frequência com aproveitamento do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores; b) Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências pedagógicas; c) reconhecimento de Diplomas ou Certificados de Habilitações de nível superior. A Formação Pedagógica Inicial de Formadores tem uma duração base de 90h e a Formação Contínua uma duração variável, de 30 a 50h, com módulos de 10h, ambas em regime presencial ou *b-learning*,. O aproveitamento por parte do formando da Formação Inicial de Formadores e/ou da Formação Contínua, permite obter o CCP ou o Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização (CCPE), respetivamente. Relativamente à segunda via de aquisição do CCP, é feito um reconhecimento, validação de competências adquiridas por via da experiência, via certificação total de competências ou certificação parcial de competências + Formação Modular. Por fim, o CCP pode ser também adquirido através do reconhecimento de Diplomas ou Certificados de Habilitações de Nível Superior que confiram competências pedagógicas correspondentes às definidas no perfil de referência, devidamente validadas pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

A Formação Inicial de Formadores visa, assim, adquirir, atualizar e aperfeiçoar competências pedagógicas e comunicacionais. A Formação Contínua de Formadores permite aprofundar competências profissionais e relacionais, a quem já trabalha como formador.

O Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores está organizada em áreas de intervenção, que por sua vez remetem para uma macro competência, que nos leva a uma unidade de competência, vejamos:

[3] Portaria nº 851/2010, de 6 de setembro

Área de Intervenção	Macro Competência	Unidade de Competência
Preparação e Planeamento da Formação	Preparar e planear o processo de aprendizagem	- Analisar o contexto de intervenção - Planear atividades de aprendizagem
Conceção da Formação	Conceber os produtos de formação	- Desenhar programas de formação - Conceber/explorar recursos didáticos e multimédia
Desenvolvimento da Formação	Facilitar o processo de aprendizagem	- Aplicar técnicas de interação pedagógica e de dinamização de grupos
	Gerir Networking	- Utilizar e Gerir Tecnologias de Informação e Comunicação
	Gerir a diversidade	- Aplicar metodologias de gestão da diversidade
Acompanhamento e Avaliação	Acompanhar e avaliar as aprendizagens	- Conceber os instrumentos de avaliação contínua - Atribuir e reportar resultados

Tabela 3: Referencial de Formação[4]

Este instrumento integra um conjunto de competências nucleares, em função das quais se desenvolve o respetivo programa, metodologia pedagógica, planificação e avaliação visando a melhoria da qualidade da formação profissional ministrada pelos/as formadores/as certificados/as.

Para o exercício, com sucesso, da sua atividade, o aspirante a formador necessita, não só, de ter qualificação académica e/ou profissional na área em que pretende desenvolver a sua atividade de formador, mas também experiência profissional relevante na área de formação base, que lhe permita ter um contacto realista com o mercado de trabalho e, consequentemente, conhecer os principais desafios da profissão (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2024).

[4] Adaptado de Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2024.

3.7 Ser Formador

Atualmente, ser formador não é tarefa fácil, pois tem que estra preparado para encarar os desafios e enfrentar as necessidades de um mercado da formação profissional cada vez mais competitivo.

O Decreto regulamentar nº 66/94, que regula o exercício da atividade de formador, define o mesmo como o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional (art. 2º). Na Portaria nº283/2011, que define o regime jurídico dos cursos EFA e UFCD, acrescenta-se que compete a estes profissionais "desenvolver a formação na área para a qual está habilitado; conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo" (art. 40º).

O Formador é "um indivíduo qualificado, detentor/a de habilitações académicas e profissionais específicas, cuja intervenção auxilia o/a formando/a na aquisição de conhecimentos e/ou desenvolvimento de capacidades, atitudes e formas de comportamento." (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2024, p.5). No entanto, nos dias que correm, espera-se que o formador ultrapasse esta definição tecnicista em que se revele um "ser" capaz de romper os paradigmas tradicionais, tornando-se um agente ativo de mudança. Para tal, não basta ao formador ensinar e transmitir os conhecimentos aos formandos, é necessário ser um "facilitador" da aprendizagem, na medida em que inspira e motiva os seus formandos, estimula a sua aprendizagem e demonstra criatividade e proatividade. O Formador é, por isso, um profissional *multitasking* que deve mobilizar competências das áreas da psicologia, sociologia, pedagogia, gestão, marketing, entre outras, como se detivessem em si mesmos um departamento de cada uma destas áreas (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2024). Desta forma, é-lhes exigido que mobilizem competências, não só orientadas para a pedagogia, como também para as atitudes e comportamentos, isto é, a mobilização de competências cognitivas, afetivas e psicomotoras. A diferença está na necessidade de ser empreendedor, ter autonomia e espírito de iniciativa, na capacidade de adaptação a qualquer público, no ser capaz de "sair da sala de aula" e ultrapassar as barreiras do convencional.

Associada às fortes (e rápidas) evoluções socias, económicas, tecnológicas e socioprofissionais, assim como à crescente heterogeneidade dos formandos, surge uma necessidade de reorganização, constante, dos modelos e processos de ensino-aprendizagem (Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2024).

3.8 Competências Chave Do Formador

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma aptidão que uma pessoa tem para determinada coisa. O Dicionário de Língua Portuguesa Priberam, define competência como: direito, faculdade legal que um funcionário ou tribunal têm de apreciar e julgar um pleito ou questão, capacidade, suficiência (fundada em aptidão), atribuições[5]. O tema competência tem ocupado um lugar de relevo na pauta das discussões académicas e empresariais, associado às pessoas (competências do individuo), das organizações (as *core competences*) e dos países (nos sistemas educacionais e formação de competências) (Fleury & Fleury, 2001). O conceito de competência é, por isso, pensado como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho (Fleury & Fleury, 2001). Citado por Fleury & Fleury (2001), Le Boterf (1995) situa a competência no encontro de três eixos: a pessoa, que tem em conta a sua história de vida e o modo como se relaciona com os outros; a sua formação educacional e a sua experiência profissional. Define competência como um saber agir, que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades, num determinado contexto.

Na atualidade, o formador depara-se, no contexto do seu desempenho profissional, bastantes dificuldades e desafios, intrínsecos a um mercado de formação que se demonstra cada vez mais competitivo. Desta forma, o formador deverá ser detentor de um conjunto de competências, nomeadamente psicossociais, socio emocionais e técnicas.

As competências psicossociais abrangem o Saber-Estar em contexto profissional. Neste domínio, o formador necessita de deter competências como assiduidade, pontualidade, postura, responsabilidade, autonomia, capacidade de negociação e espírito de equipa. Associam-se, também, a capacidade de relacionamento interpessoal e a relação que estabelece consigo próprio, destacando competências como a comunicação, empatia, motivação, liderança, estabilidade emocional, tolerância, resistência à frustração, juízo crítico, autoconfiança, gestão de conflitos e, ainda, o sentido ético pessoal e profissional (Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016). É também importante que o formador evidencia a capacidade de relacionamento com o próprio objetivo de trabalho, o que requer competências de planificação, organização, análise e síntese.

Podemos entender as competências socioemocionais do formador enquanto capacidades provenientes da socialização familiar, educacional e profissional, sendo exemplos a inteligência emocional, a regulação emocional e as habilidades sociais. Acredita-se que as competências

[5] **"competência"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, https://dicionario.priberam.org/compet%C3%AAncia.

socioemocionais podem auxiliar os formadores na formação de jovens e adultos pois criam um ambiente de autoconfiança mais favorável à aprendizagem (Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016).

Ao nível das competências técnicas, o formador deverá ter a capacidade de compreender e de se integrar no contexto técnico da área em que dá formação, familiarizando-se com conceitos como o mundo do trabalho e os sistemas de formação, os processos de aprendizagem e a organização dos cursos/ações de formação. A planificação, estruturação e preparação das sessões de formação requerem competências técnicas específicas. Estas competências são, em parte, adquiridas na Formação Inicial de Formadores, daí ser tão importante esta componente para a profissionalização da profissão de formador, como já falado anteriormente.

A formação em *soft skills*, em particular, é fundamental nos dias de hoje e já as vemos integradas nas metodologias de formação. As *soft skills* referem-se a habilidades não técnicas, mas essenciais para a interação social, comunicação eficaz e relacionamento interpessoal. Elas são altamente valorizadas pelos empregadores, pois desempenham um papel crucial no sucesso profissional e no ambiente de trabalho colaborativo. Como *soft skills* destacamos caraterísticas como o pensamento crítico, a gestão do tempo, a comunicação, a inteligência emocional, ter uma atitude positiva, liderança, criatividade e inovação, resiliência, trabalho em equipa. A evidência empírica revela que a formação em competências interpessoais e a habilidades emocionais contribuem fortemente para a melhoria individual e organizacional do desempenho (Almeida et al., 2019). Nos dias que correm são cada vez mais os jovens que ingressam no ensino superior, focados em tirar um curso que lhes permita ter um lugar no mercado de trabalho, e que os muna de todo o conhecimento técnico e teórico para desempenhar a sua profissão. Dado isso, as exigências máximas no rigor das competências técnicas fornecidas pelas universidades nunca vão ser dispensadas, no entanto, já começamos a assistir a uma sensibilização da importância das *soft skills*, com foco nas competências sociais e comportamentais, e um adequado investimento nas mesmas. Na era em que aprender conceitos está ao alcance de todos, as *soft skills* são aquelas que vão fazer a diferença e distinguir os sujeitos em momentos decisivos. Há efetivamente um reconhecimento crescente da importância da formação nos diversos contextos de atividade profissional e pessoal, seja direcionada para os trabalhadores, cargos de chefia, *etc*, (Carvalho, amad2019), dando cada vez mais destaque a formações direcionadas para as competências transversais, deixando as de carácter mais tecnicista para quando requeridas em particular.

A este respeito, destacamos ainda o definido pelo Projeto ROQET (2011), que serviu de guia para este estudo, e pelo Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (IEFP, 2024). O primeiro sistematiza o mapa de competências enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional para

formadores, constituída por oito competências-chave. A estrutura do mapa de competências adota a distinção entre as competências *soft* (orientação para a excelência; inovação; organização; comunicação; resiliência; juízo crítico) e as competências *hard,* técnico-pedagógicas (estratégia pedagógica) (ROQET, 2011). O segundo sistematiza que o formador deverá ser empreendedor, autónomo, dotado de espírito de iniciativa e flexível, assumindo a capacidade de adaptação a qualquer público e situação inesperada. Ao formador são exigidos esforços de diferenciação, de modo a que não se assuma unicamente como um transmissor de conhecimentos, mas sim como um facilitador da aprendizagem, disponível para estimular e promover novos comportamentos e atitudes nos seus formandos. Para tal, os formadores devem ser capazes de desenvolver um perfil multifacetado, conseguindo simultaneamente recorrer às suas competências de âmbito pedagógico, articulando-as com atitudes e comportamentos (IEFP, 2024).

No momento da seleção de formadores, estas competências são consideradas e avaliadas, com o objetivo de apurar os perfis mais adequados para o contexto em questão. Tendo em conta que a for ação é permanente, as necessidades formativas dos profissionais são sempre tidas em conta, de forma a melhorar as suas habilidades, valores e atitudes (Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016).

4 Enquadramento Metodológico do Estágio

4.1 Finalidade e Objetivos

Esta investigação procura contribuir para várias áreas dentro do centro de formação, trazendo benefícios tanto para a gestão como para a qualidade da formação oferecida. Primeiramente, vai permitir definir critérios mais objetivos e alinhados com as necessidades do centro de formação e facilitar a contratação de formadores que correspondem ao perfil desejado. Ao nível do desenvolvimento profissional dos formadores, permitirá identificar lacunas ao nível da formação contínua dos formadores e ajudará os próprios formadores a refletirem sobre as suas competências e em que podem melhorar. O facto de os formadores possuírem competências que são valorizadas pelos formandos e pela organização, torna a formação mais eficaz e contribuiu para um maior e melhor envolvimento e satisfação de todos os envolvidos. Ou seja, este estudo pode ter um impacto direto na qualidade do ensino, na satisfação dos formandos e na eficiência da gestão do centro.

Para a concretização desde projeto de investigação, definimos como objetivo principal e orientador do estudo: Definir o perfil de competências dos formadores do centro de formação.

No que concerne aos objetivos específicos, definimos os seguintes:

- Identificar as competências, mais e menos valorizadas, pelos formadores, formandos e coordenação pedagógica.
- Compreender as perceções dos formadores sobre exercício da profissão.
- Compreender a visão da coordenação pedagógica relativamente ao papel do formador.
- Identificar convergências e divergências entre os três grupos sobre o perfil de competências do formador.
- Definir um perfil de competências para os formadores do centro de formação.
- Propor recomendações para a integração deste perfil nos processos de recrutamento e seleção de novos formadores.

4.2 Metodologia de investigação

Investigar em educação não é tarefa fácil, devido fundamentalmente à especificidade e complexidade do fenómeno educativo (Amado, 2014). Na investigação em educação, atendemos a processos e práticas de carácter objetivo e subjetivo, do desenvolvimento de sujeitos, de uma sociedade e cultura (Amado, 2014). A investigação que aqui se apresenta segue um Paradigma de Investigação Interpretativo, uma vez que procura investigar ações, que ocorrem com significado e intenção, valorizando sempre a pessoa

e o seu contexto, com vista à interpretação e descrição da realidade atual. Adotando uma lógica de natureza indutiva, descritiva e interpretativa, o presente estudo visa compreender, interpretar e descobrir os significados atribuídos pelos participantes (Coutinho, 2011). Assenta numa abordagem de investigação qualitativa, dado que se centra na compreensão dos fenómenos, reconhecendo que os significados das ações humanas são indissociáveis do contexto em que se inserem. A investigação qualitativa, de orientação interpretativa, inspira-se numa epistemologia de matriz subjetivista e fenomenológica, na medida em que procura atribuir significado aos acontecimentos e construir teorias fundamentadas nas realidades emergentes do terreno (Coutinho, 2011). Em termos científicos, esta perspetiva implica a substituição de conceitos tradicionais como explicação, previsão e controlo por uma valorização da compreensão, do significado e da ação (Coutinho, 2011).

O foco do estudo está na análise do perfil de formador de um centro de formação profissional. No fundo, procuraremos investigar e descrever o perfil do formador, explorando as características, competências e práticas que contribuem para o sucesso na formação. sendo que o investigador não tem qualquer controlo sobre os acontecimentos e, por isso, seguiu a Modalidade de Investigação Estudo de Caso.

Gall e colaboradores (2007) citado por Amado & Freire (2014) definem "estudo de caso de investigação como um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos" (p.447). Segundo Duarte (2008), o Estudo de caso pode revelar-se uma modalidade de investigação bastante interessante quando se investiga no domínio da prática docente, isto porque presta atenção a problemas concretos. A opção por Estudo de Caso vai possibilitar fazer comparações, contrastes ou constatar variações, da mesma forma que nos dará um leque bem mais abrangente de toda a prática de diferentes formadores do centro de formação profissional, dos formandos e da coordenação pedagógica. Este enquadramento metodológico permitirá que entremos no mundo dos sujeitos em estudo, de modo a saber como interpretam as ações e que significado estas têm para eles e para a sua prática.

Os diferentes objetivos e natureza dos estudos científicos são fatores que condicionam o processo de recolha de dados, mais especificamente, o tipo de técnicas e instrumentos escolhidos. Atendendo aos objetivos do estudo, apontamos como Técnicas de Recolha de Dados o Inquérito por questionário e a Entrevista (semiestruturada). A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, permite obter uma descrição global daquilo que pretendemos investigar. Pressupõe a interação verbal direta entre o entrevistador e o entrevistado e a exploração aprofundada das questões, para a obtenção de dados que interessam à investigação (Gil, 2008). A entrevista semi - estruturada permite que seja tratado um

assunto (previamente definido) sem que haja um extravio ao foco da entrevista, uma vez que no guião constam perguntas principais que, no decorrer da conversa, serão complementadas por questões inerentes ao diálogo (Manzini, 2003). Devido ao seu caráter semi "controlado" é possível fazer emergir informações de forma mais livre e espontânea. Na sua maioria, fazem parte do guião perguntas abertas, de modo a haver exploração da pergunta, para assim se revelarem pormenores e detalhes.

A construção dos instrumentos de recolha de dados foi, assim, orientada no sentido de permitir recolher informações sobre a perceção das pessoas, as suas preocupações, os seus comportamentos e as suas opiniões sobre o perfil de competências do formador do Centro de Formação Profissional onde foi realizado o estágio curricular. As entrevistas foram realizadas aos protagonistas da investigação, formadores (5) e coordenação pedagógica (2), num período de 20 a 30 minutos, em local e hora a definidas com os entrevistados. Os questionários foram aplicados em contexto de sala de aula a 36 formandos, 2 ex-formandos, 5 formadores e 2 coordenadores pedagógicos. Todo o processo de recolha de dados foi efetuado cumprindo os princípios éticos a que qualquer investigação deve responder. Contamos, do ponto de vista ético, com um documento respeitante ao Consentimento Livre e Informado, em concordância com a Comissão de Ética da Universidade do Minho, que garante que todos os participantes foram informados e esclarecidos sobre todo o processo investigativo, sendo possível a alteração dos termos da sua autorização (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020). O documento conta com um conjunto claro e rigoroso de compromissos entre as partes (investigador e investigado) que visam a garantia de confidencialidade/privacidade, assegurando a totalidade do anonimato dos participantes assim como dos dados fornecidos; o direito à divulgação prévia da informação e do uso dos resultados; o direito a manifestar receios, dúvidas ou desistência com ou seu motivo expresso; e, o respeito pela integridade, não excedendo o tempo e recursos necessários ao cumprimento dos objetivos de investigação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).

A análise dos dados é central numa investigação. Segundo Amado (2014), "Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisas sem a outra)." (p.299). O objetivo da análise de dados é tratar os dados, de modo a possibilitar uma melhor compreensão acerca dos mesmos e de fazer chegar aos outros aquilo que o investigador encontrou (Biklen & Bogdan, 1994). Desta forma, podemos caracterizar o processo de análise qualitativa segundo três fases: 1) Redução dos dados recolhidos, tornando-os manipuláveis; 2) Organização e apresentação dos dados selecionados, procurando encaixá-lo em categorias de análise e, 3) Formulação e verificação de conclusões, onde é dado significado aos dados, se procura de padrões, regularidades, lacunas e

explicações (Biklen & Bogdan, 1994). Desta forma, recorremos à técnica Análise Conteúdo, por ser uma técnica de análise flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados.

4.3 Recursos e limitações

Para a realização deste estudo, foram mobilizados diversos recursos. Relativamente aos recursos humanos, contou-se com a colaboração da equipa da Formate, tanto do centro no qual estagiei como de outros pertencentes ao grupo, com o grupo de formadores que participou no estudo, e também os demais formandos que se mostraram interessados em colaborar. Quanto aos recursos materiais, foi utilizado um computador, para acesso às plataformas de trabalho da Formarte, assim como para a realizações dos questionários e entrevistas e um gravador para a gravação das entrevistas.

Apesar dos recursos mobilizados, o processo enfrentou algumas limitações. Em primeiro lugar, a existência de poucos formadores, em relação ao número de cursos e turmas a iniciar formação, o que fazia com que tivessem pouco tempo a dispor para as entrevistas; uma altura de mudança da empresa, na qual ajudei em tudo o que me foi proposto e, por esse motivo, limitou um pouco o tempo disponível e, por fim, a limitação metodológica relacionada com o número reduzido de formadores entrevistados.

5 Apresentação e Discussão do Processo de Investigação/Intervenção

5.1 Apresentação do trabalho de Investigação desenvolvido

O primeiro passo para o início do desenvolvimento deste projeto passou por uma reunião com a coordenadora da Formarte, em conjunto com a orientadora de estágio, para fazer um levantamento de necessidades e de problemáticas que, á data, se faziam sentir, e que poderiam ser alvo de investigação da nossa parte. Neste momento, ficou definido que iriamos incidir o nosso estudo no perfil de formadores da Formarte, isto porque definir um perfil de competências esperadas de um formador, iria simplificar o processo de recrutamento e seleção de futuros formadores.

Seguidamente, iniciou-se a definição de objetivos e finalidade do projeto, assim como da metodologia investigativa a seguir. Com base nestes pressupostos, procuramos saber quais os instrumentos de recolha de dados que fariam mais sentido para a investigação e para o nosso público-alvo.

Seguiu-se alguma investigação teórica na área da Educação e da Formação, bem como das competências-chave dos formadores. Face à diversidade e heterogeneidade que caracteriza o campo de práticas da educação e formação de adultos, a identificação, seleção e escolha de um perfil de competências do formador para objeto deste estudo tornou-se um verdadeiro desafio dada a multiplicidade e diversidade existente de perfis de competências chave de formadores neste campo educativo.

Tendo como objetivo delinear um perfil de competências do formador, com base nas suas competências-chave, para o centro de formação em estudo, usamos como *workframe* o definido pelo Projeto ROQET (2011)

O Projeto ROQET (2011) visa a criação, desenvolvimento e implementação de um sistema de avaliação de competências para formadores de Centros de Formação Profissional, adaptado aos diferentes sistemas de Educação e Formação Profissional dos países que participam no projeto, e tendo como modelo *o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissional* (EQAVET), promoveu a criação de um mapa de competências orientado para o desenvolvimento das competências dos formadores. O seu principal objetivo é contribuir para uma melhoria na qualidade e na inovação dos sistemas, instituições e práticas de educação e de formação profissional, num contexto transnacional. O Projeto decorreu de outubro de 2010 a novembro de 2012 e foi financiado pelo Programa Aprendizagem ao Longo da Vida Sub-Programa Leonardo da Vinci

Projetos Multilaterais – Transferência de Inovação, sendo o CECOA parceiro e os restantes parceiros oriundos dos seguintes países: Espanha, Alemanha, Eslovénia, Hungria, Grécia.

As competências identificadas estão classificadas como *soft skills* (competências sociais) e *hard skills* (competências técnicas), com 8 dimensões a avaliar. No domínio das competências socais, as dimensões a avaliar são a orientação para a excelência, inovação, organização, comunicação, resiliência e juízo crítico. No domínio das competências técnicas, as dimensões são as técnico-pedagógicas e a estratégia pedagógica (ROQET, 2011).

- Orientação para a excelência: Promover a melhoria contínua no campo da EFP, desde a gestão global do Centro de Formação à gestão quotidiana da própria sala de aula. *Pontos-chave:* aceitação de normas, profissionalismo no serviço, atenção aos grupos de interesse, melhoria contínua
- Inovação: Manter-se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc. que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para resultados positivos em ambiente de aula. Pontos-chave: criatividade e inovação, adaptação à mudança, desenvolvimento pessoal.
- Organização: estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias para o seu cumprimento. Pontos-chave: capacidade de gestão, planeamento e controlo, gestão de tempo, gestão de recursos.
- Comunicação: criar e manter canais de comunicação e colaboração, reforçando a relação formador-formando no apoio ao trabalho. Pontos-chave: trabalho de grupo, aptidão verbal, comunicação escrita, escuta.
- Resiliência: reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas. Pontos-chave: auto-controlo, gestão de conflitos, tolerância ao stress.
- Juízo crítico: usar estratégias cognitivas com vista a atingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões. Pontos-chave: Capacidade de análise, capacidade crítica, capacidade de decisão.
- Técnico-pedagógicas: privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional. Pontos-chave: dinamização, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

- Estratégias pedagógica: definir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados, Pontos-chave: Foco nos grupos de interesse, avaliação.

Optámos por avaliar as competências acima mencionadas. A avaliação da competência técnica dos formadores em relação ao conhecimento dos conteúdos não foi contemplada nesta investigação. Tal decisão fundamenta-se no pressuposto de que todos os formadores envolvidos possuem um conhecimento comprovado nas matérias que lecionam, reconhecido pelas instituições em que atuam. Além disso, optou-se por não incluir este critério de análise para evitar eventuais constrangimentos ou perceções de julgamento pessoal que pudessem comprometer a abertura e a colaboração dos participantes ao longo do estudo.

Como já referido na secção 2, subsecção Caracterização do público-alvo, o estudo de caso incidiu sobre os formadores da FORMARTE. Para validar o perfil de competências do formador do centro de formação em estudo, optamos por recolher a opinião dos formadores, numa perspetiva de autoavaliação; a opinião dos coordenadores pedagógicos, pois são eles que lidam diariamente com os formadores e conhecem as competências de formação mais proficientes à condução de sessões de formação de sucesso junto dos formandos; e, por fim, os próprios formandos, pois lidam diretamente com o formador, e ninguém melhor que eles para nos dizerem o que valorizam mais no seu formador.

Para tal, definimos os instrumentos de recolha de dados da seguinte forma:

A quem vou procurar respostas?	**Porquê?** **Como vão contribuir?**	**Técnica de recolha de dados**
Conjunto de formadores de referência: Formadores ativos do centro FORMARTE	- Farão uma "autoavaliação" das suas competências - Definirão o perfil de competências do formador da FORMARTE (objetivo geral da investigação).	- Entrevista - Questionário
Conjunto de especialistas com funções	- Conhecem as competências de formação mais proficientes à condução de sessões de formação de sucesso.	Entrevista Questionários

estruturantes das ações de formação: Coordenação pedagógica	- Sabem o que resulta e não resulta no seu centro, tendo em conta fatores como: modo de funcionamento, público-alvo, áreas de formação. - São quem comunica com os formadores, em tarefas como: seleção do formador para uma certa turma, marcação de cronograma, auxílio com as plataformas, esclarecimento de dúvidas, etc.	
Formandos e ex-formandos	- Lidam diretamente com o formador dentro da sala de aula. – As competências dos formadores são refletidas diretamente nos formandos, por isso ninguém melhor que eles para nos dizerem que competências valorizam.	Questionários

Tabela 4: Tabela orientadora para definição de técnicas de recolha de dados

Os inquéritos e as entrevistas realizadas foram previamente aprovados pela orientadora científica e foi solicitada autorização para a aplicação do questionário e realização das entrevistas à acompanhante de estágio. Os inquiridos foram informados sobre o âmbito do estudo, garantindo a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados, tendo sido enviado por email o modelo de Consentimento Informado para ser assinado por todos os entrevistados (Anexo A).

5.2 Técnicas de recolha de dados

5.2.1 Questionário

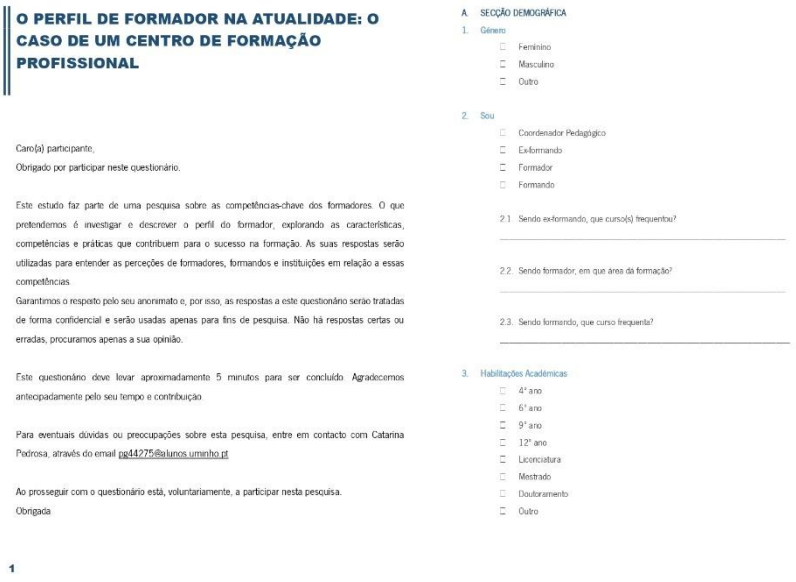
5.2.1.1 Estrutura

No âmbito da pesquisa qualitativa, o uso de questionários sobre um determinado tema revela-se uma estratégia valiosa. Como destaca Amado (2014), essa abordagem permite que os respondentes expressem livremente as suas opiniões, ainda que algumas diretrizes estejam previamente definidas. A análise dessas respostas possibilita identificar perceções, experiências subjetivas e representações dos participantes em relação ao tema investigado. Além disso, os questionários, ao serem submetidos a uma análise de conteúdo, tornam-se instrumentos de grande valor heurístico e muitas vezes utilizados na investigação (Amado, 2014).

O questionário, enquanto técnica de recolha de dados deste estudo, pretendeu ser uma ferramenta que possa aferir a importância dada pelos respondentes às competências chave do perfil de formador, promover a consciencialização dessas mesmas competências e aferir a similaridade da autoavaliação realizada pelos respondentes dos três grupos.

O questionário inicia-se com a secção demográfica, que se destina à identificação e caraterização dos respondentes, contando com três perguntas. A secção seguinte destina-se à avaliação de sete competências, de forma a compreender a importância dada a cada competência-chave, pedindo que as mesmas sejam ordenadas de 1 a 8, isto é, da menos importante, para a mais importante, segundo a perspetiva do respondente.

O questionário aplicado apresenta-se a seguir e em apêndice neste relatório (Apêndice A):



O PERFIL DE FORMADOR NA ATUALIDADE: O CASO DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Caro(a) participante,
Obrigado por participar neste questionário.

Este estudo faz parte de uma pesquisa sobre as competências-chave dos formadores. O que pretendemos é investigar e descrever o perfil do formador, explorando as características, competências e práticas que contribuem para o sucesso na formação. As suas respostas serão utilizadas para entender as perceções de formadores, formandos e instituições em relação a essas competências.
Garantimos o respeito pelo seu anonimato e, por isso, as respostas a este questionário serão tratadas de forma confidencial e serão usadas apenas para fins de pesquisa. Não há respostas certas ou erradas, procuramos apenas a sua opinião.

Este questionário deve levar aproximadamente 5 minutos para ser concluído. Agradecemos antecipadamente pelo seu tempo e contribuição.

Para eventuais dúvidas ou preocupações sobre esta pesquisa, entre em contacto com Catarina Pedrosa, através do email pg44275@alunos.uminho.pt

Ao prosseguir com o questionário está, voluntariamente, a participar nesta pesquisa.
Obrigada

1

A. SECÇÃO DEMOGRÁFICA

1. Género
   - ☐ Feminino
   - ☐ Masculino
   - ☐ Outro

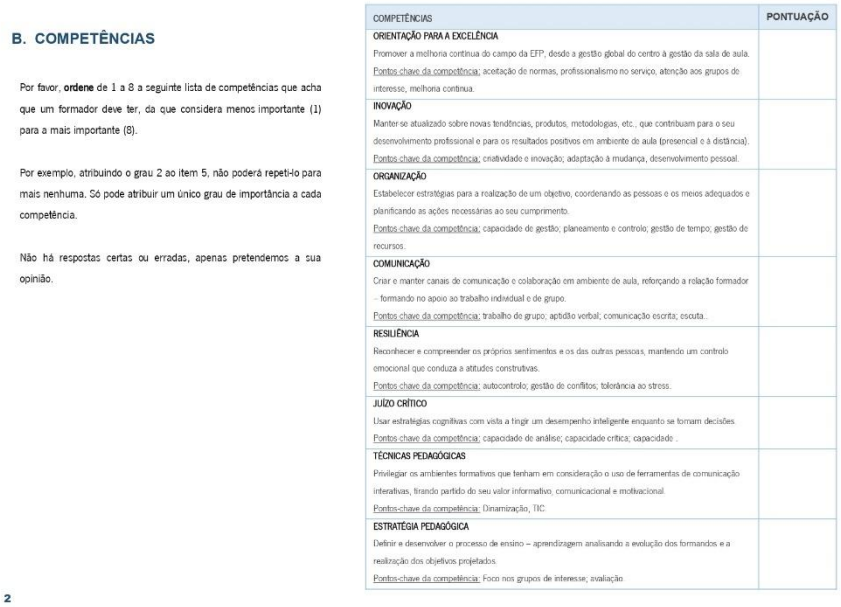
2. Sou
   - ☐ Coordenador Pedagógico
   - ☐ Ex-formando
   - ☐ Formador
   - ☐ Formando

   2.1. Sendo ex-formando, que curso(s) frequentou?
   _____

   2.2. Sendo formador, em que área da formação?
   _____

   2.3. Sendo formando, que curso frequenta?
   _____

3. Habilitações Académicas
   - ☐ 4º ano
   - ☐ 6º ano
   - ☐ 9º ano
   - ☐ 12º ano
   - ☐ Licenciatura
   - ☐ Mestrado
   - ☐ Doutoramento
   - ☐ Outro



B. COMPETÊNCIAS

Por favor, **ordene** de 1 a 8 a seguinte lista de competências que acha que um formador deve ter, da que considera menos importante (1) para a mais importante (8).

Por exemplo, atribuindo o grau 2 ao item 5, não poderá repeti-lo para mais nenhuma. Só pode atribuir um único grau de importância a cada competência.

Não há respostas certas ou erradas, apenas pretendemos a sua opinião.

2

COMPETÊNCIAS	PONTUAÇÃO
ORIENTAÇÃO PARA A EXCELÊNCIA Promover a melhoria contínua do campo da EFP, desde a gestão global do centro à gestão da sala de aula. Pontos chave da competência: aceitação de normas, profissionalismo no serviço, atenção aos grupos de interesse, melhoria contínua.	
INOVAÇÃO Manter-se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc., que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para os resultados positivos em ambiente de aula (presencial e à distância). Pontos chave da competência: criatividade e inovação; adaptação à mudança, desenvolvimento pessoal.	
ORGANIZAÇÃO Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias ao seu cumprimento. Pontos chave da competência: capacidade de gestão; planeamento e controlo; gestão de tempo; gestão de recursos.	
COMUNICAÇÃO Criar e manter canais de comunicação e colaboração em ambiente de aula, reforçando a relação formador – formando no apoio ao trabalho individual e de grupo. Pontos chave da competência: trabalho de grupo; aptidão verbal; comunicação escrita; escuta..	
RESILIÊNCIA Reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas. Pontos chave da competência: autocontrolo; gestão de conflitos; tolerância ao stress.	
JUÍZO CRÍTICO Usar estratégias cognitivas com vista a tingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões. Pontos chave da competência: capacidade de análise; capacidade crítica; capacidade ..	
TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional. Pontos-chave da competência: Dinamização, TIC	
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA Definir e desenvolver o processo de ensino – aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados. Pontos-chave da competência: Foco nos grupos de interesse; avaliação	

Figura 1: Questionário

Na elaboração dos questionários foi considerada como população de inferência, ou seja, aquela sobre a qual, em última instância, se quer tirar conclusões, os elementos da Formarte envolvidos, a saber, Coordenadores Pedagógicos, Formadores, Formandos e Ex-formandos.

Os questionários foram aplicados presencialmente, após explicitação dos objetivos do estudo, às oito turmas existentes no período de recolha de dados, ou seja, a cerca de 55 formandos e aos respetivos formadores. O método de análise baseou-se em estatística simples e interpretação das respostas.

Realizada com recurso ao Excel, foi feita uma análise teórica e numérica simples da secção demográfica (secação A) por grupo de entrevistados, consoante consta no seguinte exemplo:

Grupos	**Pergunta**	**Respostas**	**Contagem**
Formadores	1	Feminino	4
		Masculino	3
		Outro	0

Tabela 5 – Exemplo de contagem de respostas à Secção A

Na secção B, relativa as competências, foi feita uma contagem numérica simples das respostas obtidas, por grupo de respondestes ao Questionário:

Competências	**Q1**	**Q2**	**etc.**
Orientação para a excelência	Atribuição de nível de importância de 1 a 8	Atribuição de nível de importância de 1 a 8	...
Inovação	Atribuição de nível de importância de 1 a 8	Atribuição de nível de importância de 1 a 8	...
etc.	...	...	...

Tabela 6 – Exemplo de contagem de respostas à Secção B

5.2.1.2 Análise de Conteúdo

Segue-se a explanação e análise das 47 respostas obtidas ao questionário aplicado a um conjunto diversificado de respondentes, incluindo Formadores, Formandos, Ex-formandos e Coordenação Pedagógica, no que respeita à Secção Demográfica.

Relativamente ao Género dos respondentes, obtivemos as seguintes respostas:

Feminino	23 respondentes
Masculino	24 respondentes
Outro	0 respondentes

Tabela 7 - Respostas obtidas à questão 1

A amostra está equilibrada em termos de género, com uma distribuição quase igual entre homens e mulheres. Isso sugere que a pesquisa reflete uma diversidade de perceções sem predominância significativa de um dos grupos.

Relativamente ao seu papel no centro de formação, obtivemos as seguintes respostas:

Coordenador Pedagógico	2
Ex-formando	5 (dos quais 3 também são formadores)
Formador	7
Formando	36

Tabela 8 - Respostas obtidas à questão 2

A maioria dos participantes são Formandos (36 de um total de 47 respondentes), o que indica que a pesquisa representa principalmente a visão dos alunos em formação. A presença de 7 Formadores e 2 Coordenadores Pedagógicos permite uma análise complementar do ponto de vista dos profissionais que atuam na formação. É interessante verificar que 3 Ex-formandos tornaram-se Formadores, o que pode indicar uma continuidade na trajetória profissional dentro da área analisada.

Questionámos os Formandos que responderam ao questionário sobre o curso que frequentavam, e estas foram as respostas obtidas:

Auxiliar de Fisioterapia e Massagem	17 Formandos
Barbeiro	11 Formandos
VIG + SPR (Vigilância e Segurança Privada)	4 Formandos
Cabeleireiro	3 Formandos
Design Gráfico	1 Formando

Tabela 9 – Cursos frequentados pelos Formandos

O curso Auxiliar de Fisioterapia e Massagem foi o grupo que mais participou na investigação, seguido pelo curso de Barbeiro. Os demais cursos possuem um número significativamente menor de participantes.

Por sua vez, também se pretendeu saber em que área os Formadores que responderam ao Questionário dão formação, obtendo as respostas seguintes:

Barbeiro	3 Formadores
Cabeleireiro	2 Formadores
Auxiliar de Fisioterapia	1 Formador
VIG + SPR	1 Formador
Copa	1 Formador
Saúde, Bem-Estar e Beleza	1 Formador

Tabela 10 - Áreas de formação dos Formadores

Responderam aos questionários 7 Formadores, sendo que dois deles dão formação em dois cursos diferentes. A área de Barbeiro destaca-se como a mais representada, com 3 formadores, seguida

da área de Cabeleireiro, com 2 formadores, o que pode indicar uma maior oferta formativa ou uma maior procura por profissionais nestes setores. As restantes áreas — Auxiliar de Fisioterapia, VIG + SPR (Vigilante e Segurança Privada), Copa e Saúde, Bem-Estar e Beleza — contam com 1 formador cada, refletindo uma distribuição mais equilibrada e especializada nos restantes domínios

Quanto às Habilitações Académicas dos respondentes, obtivemos as seguintes respostas:

4º ano	0 respondentes
6º ano	1 respondente
9º ano	6 respondentes
12º ano	27 respondentes
Licenciatura	7 respondentes
Mestrado	1 respondentes
Doutoramento	0 respondentes
Outro	5 respondentes

Tabela 11 - Respostas obtidas à questão 3

A maioria dos participantes tem o ensino secundário completo (12º ano), representando 27 dos 47 respondentes. Esse dado indica que a formação analisada atrai principalmente pessoas com um nível médio de escolaridade. Já 9 pessoas têm ensino superior (7 com licenciatura, 1 com mestrado e 1 com pós-graduação), o que mostra que há uma parcela qualificada na amostra, representada por 2 Formadores, 5 Formandos e pelos 2 Coordenadores Pedagógicos. A presença de 6 respondentes com apenas o 9º ano indica que a formação também é acessível a pessoas com menos escolaridade formal, o que pode ser um fator relevante para políticas educacionais e programas de qualificação.

Concluímos que a amostra é equilibrada entre homens e mulheres, a maioria dos respondentes são formandos, o que significa que a perceção dos alunos terá um peso significativo na análise das competências do formador. Constatamos também que a formação atende um público com diferentes níveis de escolaridade, embora a maior parte tenha o ensino secundário completo. A continuidade de ex-formandos como formadores sugere que o programa tem um impacto positivo na carreira dos alunos.

A presença de formadores e coordenadores pedagógicos neste estudo vai permitir, em conjunto com as entrevistas realizadas, analisar a perspetiva dos profissionais que ministram e coordenam as formações.

Na secção B, relativa às competências, pretendemos saber qual a competência mais valorizada pelos respondentes, e qual a menos valorizada. Como já explicado anteriormente, foi pedido que ordenassem 8 competências, da menos importante para a mais importante. Desta forma, vamos analisar quantas vezes cada competência obteve a pontuação mais alta (8) e mais baixa (1) para sabermos qual é a competência considerada como mais importante e menos importante. Vamos também calcular a média de respostas para cada competência, que neste caso não representa diretamente a competência mais votada como mais importante, mas sim uma visão geral da classificação atribuída a cada competência pelos participantes, o que nos vai permitir analisar a valorização geral da competência.

Segue-se uma contagem feita aos votos para aferirmos qual a competência considerada mais importante um formador possuir e a considerada menos importante, do ponto de vista dos Formadores:

Competência	**+ Importante (8)**	**- Importante (1)**	**Média de respostas**
Orientação Para A Excelência	0	0	3,71
Inovação	0	0	4,71
Organização	0	3	3,42
Comunicação	2	0	6
Resiliência	2	0	5,14
Juízo Critico	0	2	3,42
Técnicas Pedagógicas	0	1	4,42
Estratégia Pedagógica	3	1	5,14

Tabela 12 – Respostas dos Formadores à importância das competências

A competência *Estratégia Pedagógica* foi a que recebeu mais votos "8", ou seja, é a considerada pelos formadores como a mais importante. Com dois votos surgem as competências *Comunicação* e *Resiliência*.

Por sua vez, a competência considerada pelos formadores como menos importante, e que por isso recebeu mais votos "1", é a *Organização*, seguida da competência *Juízo Crítico*.

Segue-se a análise feitas às respostas dos formandos:

Competência	**+ Importante (8)**	**- Importante (1)**	**Média de respostas**
Orientação Para A Excelência	4	6	4,11

Inovação	4	2	4,80
Organização	5	1	5,63
Comunicação	15	1	6,19
Resiliência	1	11	3,27
Juízo Critico	1	7	3,44
Técnicas Pedagógicas	3	5	4,33
Estratégia Pedagógica	3	3	4,27

Tabela 13 - Respostas dos Formandos à importância das competências

A competência considerada mais importante pelos Formandos é a *Comunicação*, obtendo 15 votos. Segue-se com a maioria dos votos a *Organização*. Quanto à considerada como menos importante, a mais votada foi a *Resiliência* com 11 votos, e o *Juízo Crítico* com 7 votos.

Dois ex-formandos responderam ao Questionário, sendo que um deles respondeu de forma incorreta e, por essa razão, a sua resposta foi desconsiderada para a investigação. Segue-se a classificação obtida:

Competência	+ Importante (8)	- Importante (1)	Média de respostas
Orientação Para A Excelência	0	1	
Inovação	0	0	
Organização	0	0	
Comunicação	0	0	
Resiliência	0	0	
Juízo Critico	0	0	
Técnicas Pedagógicas	0	0	
Estratégia Pedagógica	1	0	

Tabela 14 - Respostas dos Ex-Formandos à importância das competências

O Ex-formando que participou no estudo, considerou a *Estratégia Pedagógica* como sendo a competência mais importante de um Formador e a *Orientação para a Excelência* a menos importante.

Segue-se a classificação atribuída pela Coordenação Pedagógica:

Competência	+ Importante (8)	- Importante (1)	Média
Orientação para a excelência	0	0	5
Inovação	0	0	3,5
Organização	0	0	4

Comunicação	0	0	6,5
Resiliência	0	1	4
Juízo critico	0	1	1,5
Técnicas pedagógicas	0	0	3,5
Estratégia pedagógica	2	0	8

Tabela 15 - Respostas da Coordenação Pedagógica à importância das competências

A competência considerada mais importante pela coordenação pedagógica é a Estratégia Pedagógica. Relativamente à competência considerada menos importante, os dois membros da coordenação pedagógica consideraram competências diferentes, Resiliência e Juízo crítico.

5.2.1.3 Conclusões

Depois de analisar os dados expostos, procurámos dar resposta às seguintes questões:

- Existem competências altamente valorizadas por todos os grupos?
- Há divergências significativas entre formadores, formandos e coordenação?
- Que competências parecem ser prioritárias para futuras contratações e formações?

A *Estratégia Pedagógica* é claramente a competência mais valorizada de forma transversal. Foi a mais votada pelos formadores como a mais importante, também foi considerada prioritária pela coordenação pedagógica, e o ex-formando igualmente destacou esta competência como a mais relevante.

Isto revela um consenso sobre a sua importância na prática formativa, sendo, provavelmente, vista como essencial para planear, adaptar e implementar eficazmente os processos de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, existem algumas divergências notáveis na importância dada a cada uma das competências chave. A *Comunicação* foi considerada a competência mais importante pelos formandos, com 15 votos, mas não foi tão destacada pelos formadores (apenas 2 votos). A *Organização* teve pouca valorização por parte dos formadores (sendo uma das menos votadas), mas surgiu em segundo lugar entre os formandos, o que mostra uma diferença de perceção entre quem ensina e quem aprende. A *Resiliência* foi considerada pouco importante pelos formandos (a mais votada como "menos importante") e também apontada por um membro da coordenação como menos relevante. No entanto, formadores atribuíram-lhe um pouco mais de importância, embora não tenha tido destaque significativo.

Estas divergências podem refletir diferentes expectativas e experiências em relação ao papel do formador.

Com base nas perceções de todos os grupos, as competências que parecem ser prioritárias são:

- *Estratégia Pedagógica* – deve ser um critério fundamental em processos de recrutamento e formação contínua, dado o consenso em torno da sua importância.
- *Comunicação* – embora não tenha sido tão valorizada pelos formadores, é claramente considerada essencial pelos formandos, o que sugere a necessidade de apostar nesta competência para melhorar a eficácia da comunicação em sala de aula e a relação pedagógica.
- *Organização* – sendo valorizada pelos formandos, poderá indicar uma área a reforçar, especialmente em formações internas para garantir uma maior perceção de estrutura e clareza no processo formativo.

5.2.2 Entrevista

A entrevista é, nas suas mais diversas modalidades, a técnica de recolha de dados mais utilizada, pois é um dos meios mais poderosos para entender seres humanos e para obter informação das mais diversas áreas. Quanto à sua estrutura, temos três principais tipos: a entrevista estruturada ou diretiva, que se destina a uma temática muito específica e onde as perguntas são pré-definidas, diretas e iguais para todos os entrevistados, a entrevista não estruturada ou não-diretiva, que pretende conhecer o entrevistado ao detalhe, sem a influencia de perguntas previamente estudadas e a entrevista semiestruturada ou semi-directiva, que deriva de um guião pré-estabelecido, mas onde há lugar para uma maior liberdade de respostas por parte do entrevistado (Amado, 2014).

5.2.2.1 Formadores

5.2.2.1.1 Estrutura

A Entrevista realizada aos formadores teve como objetivos identificar as qualificações académicas dos formadores que atuam no centro de formação, identificar as práticas de atualização de conhecimentos por parte dos formadores e analisar as habilidades pedagógicas dos formadores em contexto de formação. Desta forma, tratando-se de uma entrevista semiestruturada, foi elaborada uma tabela que organiza e sintetiza os temas a abordar na entrevista, organizada segundo blocos, interligando-os com objetivos específicos, que resultam em perguntas orientadores.

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
1 **- Legitimação da entrevista** **- Questões éticas**	- Explicar os objetivos da entrevista e em que contexto surge - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista - Solicitar autorização para a gravação da entrevista.	- Explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. -Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
2 **- Formação académica** **- Experiência profissional**	- Compreender a trajetória profissional do entrevistado - Caracterizar a identidade profissional do entrevistado - Perceber qual a experiência do entrevistado no que toca á formação profissional.	- Qual é a sua formação académica? - Fale-me um pouco da sua trajetória profissional. - Que experiência profissional considera relevante para a área de formação onde atua? - Que formação específica realizou para ser formador? - Considera que a formação frequentada é suficiente para o trabalho que desenvolve? - Já se deparou com alguma situação em que teve de procurar atualizar os seus conhecimentos e competências técnicas?
3 **- Ser formador**	- Compreender as motivações que levaram o formador a querer exercer esta atividade profissional	- Porque decidiu ser formador? Quais as suas motivações? - O papel do formador tem permanecido ao longo dos tempos? Se considera que o papel dos formadores está a mudar, quais lhe parecem ser as razões para haver essa mudança? Estarão os formadores capacitados para acompanharem essa mudança? - Quais os grandes desafios de ser formador nos dias que correm?

4 -Valorização das Competências - chave	- Compreender o valor que o formador atribui às competências-chave no processo de ensino-aprendizagem. - Compreender quais as competências chave que o formador considera possuir.	- Que competências considera possuir que contribuem significativamente para o seu sucesso enquanto formador?
5 . Relacionamento com a organização	- Compreender o seu posicionamento dentro da organização.	- Colabora com os membros da coordenação pedagógica do centro? De que forma?
6. Outras partilhas	- Dar espaço ao entrevistado para partilhar algo mais	- Quer partilhar mais algo mais que considere relevante?

Tabela 16 - Guião de entrevista semi-estruturada aos Formadores

No primeiro bloco foi feita uma explicação sumária dos objetivos da entrevista no contexto da investigação, a explicação do anonimato e confidencialidade do conteúdo da mesma e o pedido de autorização para gravação da entrevista. No segundo bloco foi explorada a formação académica e a experiência profissional do entrevistado, numa tentativa de compreender a sua trajetória académica e profissional, caracterizar a sua identidade profissional e perceber a sua experiência no âmbito da formação profissional. O terceiro bloco serviu para explorar o que é ser formador nos dias que correm, compreendendo, assim, as motivações dos entrevistados a ingressarem no mundo da formação e quais os desafios da profissão dos dias de hoje. No quarto bloco exploramos as competências-chave do entrevistado, de forma a compreender o valor que o formador atribui às competências-chave no processo de ensino-aprendizagem e quais as competências chave que o formador considera possuir. O quinto bloco serviu para perceber o relacionamento do entrevistado com a organização. Por último, no último bloco, demos espaço ao entrevistado para partilhar outras ideias e contributos sobre o tema.

Em cada entrevista foi seguido o guião de entrevista apresentado anteriormente que nos permitiu guiar e flexibilizar a conversa. As questões, embora focadas em certas temáticas, são relativamente abertas, o que possibilitou o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Para a realização das entrevistas, foi enviado um email a todos os formadores (10) que estavam, à data, a dar formação no centro FORMARTE. As entrevistas foram marcadas consoante a disponibilidade dos formadores e realizadas a cinco formadores, sendo que três delas foram realizadas presencialmente e duas por videochamada. A recolha de dados foi realizada no período desde o dia 13 de maio de 2024 a 10 de junho de 2024.

Para permitir a transcrição e análise de conteúdo, todas as entrevistas foram gravadas a partir do gravador de voz de um telemóvel. A primeira entrevista teve a duração de 33 minutos, a segunda de 32 minutos , a terceira de 40 minutos, a quarta de 28 minutos, e a quinta e última entrevista de 43 minutos, sendo a média total de duração das mesmas de aproximadamente 33 minutos. Em termos de condições logísticas, as entrevistas, tanto as presenciais como as realizadas por videochamada, tiveram lugar numa sala de aula no centro de formação FORMARTE, previamente reservada para o efeito.

Deste modo, após a realização das entrevistas, procedemos às transcrições destas e atribuímos um código com o propósito de, posteriormente, ser objeto de análise do seu conteúdo.

Entrevista	**Sexo**	**Código**
Primeira	Feminino	EF1 (Entrevista Formador 1)
Segunda	Masculino	EF2 (Entrevista Formador 2)
Terceira	Feminino	EF3 (Entrevista Formador 3)
Quarta	Masculino	EF4 (Entrevista Formador 4)
Quinta	Feminino	EF5 (Entrevista Formador 5)

Tabela 17 - Unidades de registo Formadores

5.2.2.1.2 Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2009), para se realizar a análise de conteúdo teríamos de obedecer a três etapas sendo a primeira intitulada de pré-análise; a segunda de exploração do material e a terceira de tratamento dos resultados, de inferência e de interpretação. Como técnica de análise de conteúdo realizamos a análise categorial, uma vez que segundo Bardin (2009, p.146), "o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica". Assim, alicerçados nesta ideia, Jacob e Shaw (1998, p.155) dizem-nos que a "categorização é um processo cognitivo de dividir as experiências do mundo em grupos de entidades, ou categorias, para construir uma ordem física e social do mundo".

Seguindo estes pensamentos foi então realizado, primordialmente, uma separação entre o oportuno e o irrelevante para a investigação, a fim de então ser possível analisarmos os dados recolhidos na

procura da identificação de regularidades com o intuito de produzir categorias. Definimos um conjunto de 10 categorias para análise, que se apresentam do seguinte modo:

1. Identidade e perfil profissional
2. Trajetória profissional
3. Formação Inicial e Contínua
1. Motivações para ser formador
2. Papel do formador
3. Desafios da profissão
4. Competências do formador
5. Relação e colaboração com a coordenação
6. Partilhas e experiências profissionais

Identidade e perfil profissional

A identidade e o perfil profissional dos formadores são moldados pela sua formação académica e pela área em que atuam. Compreender esse percurso é essencial para contextualizar a experiência e a qualificação dos entrevistados, permitindo uma melhor análise da sua atuação no contexto da formação profissional.

Código	**EF1**	**EF2**	**EF 3**	**EF4**	**EF5**
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Habilitações	Licenciatura em Design de Interiores e Mobiliário	Curso de Barbeiro Profissional	Licenciatura em Comunicação Social Formação nível 5 em Gestão e Produção de Cozinha	Licenciatura em Farmácia Curso Formação Vigilante e Segurança Provada	Formação em Cabeleireiro
Formação Formador	CCP e E-Tutor	CCP e E-tutor	CCP e e-tutor	CCP e E-tutor	CCP
Área em que dá formação	Design de Interiores	Barbearia	Cozinha, pastelaria e padaria	Vigilante e Segurança privada	Cabeleireiro Barbeiro

				Higiene e Segurança no Trabalho	
Tempo de formador na FORMATE (anos)	2 anos	8 anos	5 anos	1 anos	5 anos

Tabela 18 - Caracterização sociodemográfica dos formadores

Na tabela supra apresentada, podemos consultar uma breve caracterização sociodemográfica dos formadores que participaram no nosso projeto de investigação. Dos cinco entrevistados, três possuem educação de nível superior, enquanto dois não, inclusive um dos formadores (F4) apenas concluiu o 9º ano. Dos que são licenciados, apenas um dá formação nessa mesma área, os outros dois formaram-se posteriormente naquela que dizem que sempre foi "a sua paixão" e apostaram na formação. A média de anos que os formadores dão formação na FORMARTE é 4,2 anos, sendo que o formador com mais tempo de experiência profissional perfaz 8 anos de serviço (F2), enquanto o menor tem apenas 1 ano de trabalho como formador (F4).

Trajetória profissional

O percurso profissional dos formadores influencia diretamente a sua prática pedagógica. Assim, nesta categoria, procurou-se explorar a trajetória dos entrevistados, identificando experiências anteriores relevantes que contribuíram para a sua atuação na área da formação.

A trajetória profissional refere-se ao caminho que uma pessoa já percorreu no mundo do trabalho, incluindo não só cargos e empresas, como também experiências, competências adquiridas e conquistas profissionais. A trajetória pode ser linear, seguindo um crescimento progressivo dentro de uma área específica, ou pode ser mais dinâmica, com transições entre setores, funções ou até mesmo áreas de trabalho completamente distintas.

Quando questionados sobre as suas trajetórias profissionais, percebemos que quatro dos cinco entrevistados possuem, ou já possuíram, negócios próprios na área em que dão formação e todos eles trabalham, ou já trabalharam, nessa mesma área. De seguida, tentámos compreender de que forma é que a trajetória profissional de cada um contribuiu para a atividade de formador que exercem hoje em dia, e quais dessas experiências consideram relevantes para a área de formação em que atuam. Os

entrevistados reconhecem que a sua trajetória profissional foi de facto importante para a sua atividade enquanto formador.

A primeira entrevistada apresenta uma trajetória profissional linear, pois ingressou na área em que se formou, passando por diversos cargos, seguindo um crescimento progressivo dentro da área. Trabalhou em várias empresas de mobiliário, no Departamento de decoração integral do El Corte Inglês durante 2 anos, foi também gerente numa empresa em Angola de imobiliário (4 anos), até abrir a sua própria empresa, dedicada a restauros e design de interiores. Depois dedicou-se ao ensino, tendo sido professora numa escola secundária no Porto, no Curso de Design, e Formadora em Decoração de Interiores em vários centros de formação profissional. Atualmente, dá formação em vários centros de formação e faz assessoria no Departamento de Decoração Integral do El Corte Inglês. Quando questionada sobre a experiência profissional que considera relevante para a área de formação onde atua, respondeu *"Todas, em todo o lado aprendi coisas diferentes"; "até hoje continuo sempre a aprender"* (EF1), salientando que o atendimento ao público lhe trouxe muita aprendizagem - *"falando com os clientes, o público é um excelente formador"* (EF1).

O segundo entrevistado assim que terminou o ensino secundário foi coordenador de um projeto de diversão noturna e, mais tarde, decidiu tirar o Curso de Barbeiro, curiosamente na FORMARTE. A sua trajetória seguiu-se nesta área, tendo dirigido primeiramente uma equipa de barbearia na *JeanLuiDavid* no NorteShopping e, mais tarde, aberto o seu próprio salão no Porto. O entrevistado, considera que o mais importante que retirou foi a *"experiência prática ao longo dos anos, pois já cortei muito cabelo"* (EF2) e afirma que *"sem saber o que estamos a fazer, não sabemos passar a mensagem"* (EF2).

A terceira entrevistada trabalhou na área em que se formou academicamente (Comunicação Social), *"durante mais ou menos um ano e meio, entretanto, na altura o mercado estava um pouco saturado e fui forçada a procurar outras alternativas e a restauração surgiu de uma forma bastante natural"* (EF3). Enquanto estudava, trabalhou em bares académicos e, por isso, acabou por trabalhar em vários sítios ligados à restauração, num bar de um hotel, como empregada de mesa em vários restaurantes. A entrevistada *"costumava brincar e dizer que ia abrir a minha empresa de bolachas e compotas"* porque diz sempre ter gostado muito de cozinha e de pastelaria e *"com dois sócios criámos uma unidade de produção local de compotas e bolachas artesanais (...) durou 4 anos"* (EF3). Nesse percurso, a Formadora começou a sentir que lhe faltavam algumas competências de nível técnico para conseguir avançar de uma forma mais positiva com aquele projeto e sentiu *"que a parte que me dava mais prazer era a parte em que eu estava menos tempo, na cozinha, porque eu na altura atendia clientes, lidava com fornecedores, fazia a gestão das redes sociais, contabilidade, e foi nessa altura que tirei o*

meu curso" (EF3). Realizou o estágio do curso num restaurante de estrela *Michelin*. A partir daqui, teve uma trajetória bastante interessante nesta área, trabalhou durante um ano no restaurante onde estagiou, depois num restaurante do Chefe Rui Paula e esteve envolvida em bastantes projetos dentro e fora de Portugal, destacando um projeto ligado à pastelaria, em Macau, em regime *free lancer* e um numa gelataria no Porto, onde se dedicou mais tempo. Relativamente às experiências que considera que foram relevantes, a entrevistada afirma *"a minha experiência profissional dotou-me de competências que eu consigo aplicar de várias formas ao dar formação"* (EF3) e, por isso, *"foi muito útil e contia a ser"* (EF3).

Quanto ao quarto entrevistado, podemos dizer que o seu percurso é um bocado uma mistura entre os percursos profissionais dos dois entrevistados anteriores. Licenciou-se em Farmácia e trabalhou muitos anos nessa área - *"antes do bacharelo fui trabalhar para a área de saúde no continente, já a começar a lidar com o meu mundo, em termos de farmácia, e depois quando tive hipótese saltei para a farmácia comunitária, ainda numa fase boa, e trabalhei lá durante muito tempo"* (EF4). Depois, por motivações pessoais, viu-se obrigado a fazer algumas mudanças profissionais e, quanto à área da saúde, deparou-se com condições diferentes daquelas que tinha presenciado anteriormente e foi aí que *"procurei o mundo da segurança privada, deixei a parte da saúde e formei-me em diretor de segurança e agora em higiene e segurança no trabalho"* (EF4), tendo realizado o seu curso de Vigilante e Segurança Privada no centro FORMARTE, à semelhança do segundo entrevistado. O entrevistado considera que *"farmácia tem uma coisa muito boa, atendimento ao público, a lidar com público muito variado, pessoas de estratos diferentes, pessoas com educações diferentes, pessoas com reações diferentes e estar ali a meio metro da pessoa ao balcão dá ali um traquejo de lidar com o outro, que é sempre uma vantagem em âmbito de formação"* (EF4). Transportando estas experiências para a sua atividade de formador, o entrevistado considera que *"a melhor coisa que essa área me deu foi transmitir a mensagem, a maneira como falar e me adaptar a cada pessoa"* (EF4).

A última entrevistada teve uma trajetória profissional sempre ligada à área em que hoje dá formação, tendo investido nesta sua paixão. Afirma que *"Enquanto estudava trabalhei num cabeleireiro, que sempre foi uma paixão minha (...) e aos 16 quando deixei a escola fui trabalhar para um salão"* (EF5), tendo concluído os seus estudos até ao 11º ano. Aos 21 anos emigrou para França e, entre outros trabalhos, exerceu lá como cabeleireira. Depois, ao voltar para Portugal, fez um curso de cabeleireiro e abriu o seu próprio salão. Anos mais tarde ingressou na formação e, por motivos pessoais, trespassou o seu salão, curiosamente a uma formanda sua. Quando questionada se a sua trajetória profissional tinha contribuído para o enriquecimento do seu conhecimento e da sua prática enquanto formadora, a entrevistada diz que *"a minha primeira experiência cá já foi com duas senhoras que sabiam muito, eram*

imigrantes e já faziam coisas que não se viam cá em Portugal, foram as minhas mestres" (EF5) e, por isso, *"em França apliquei muitas coisas que tinha aprendido cá mas também outras técnicas, foi muito bom para mim, só tirei o curso depois e já sabia muito"* (EF5).

Formação Inicial e Contínua

A preparação dos formadores, tanto no início da carreira como ao longo do seu percurso profissional, é um fator determinante para a qualidade do ensino. Através das respostas obtidas, analisou-se a formação específica realizada para exercer a função, a perceção dos formadores sobre a suficiência dessa formação e as necessidades de atualização contínua.

Todos os entrevistados possuem o Certificado de Competências Pedagógicas (CCP) e, quatro dos cinco, o curso de E-tutor. Quando questionados se consideram que a formação frequentada é suficiente para o trabalho que desenvolvem, todos consideram que a formação do CCP foi importante, afirmando que *"a base (o CCP) é fundamental para saber o como fazer"* (EF2), "o curso que tirei para o CCP e depois o de E-tutor deram-me as competências necessárias para eu começar a dar formação, deram-me as bases" (EF4). Um dos entrevistados considera que essa formação não é suficiente, contudo, afirma que *"eu não acho que passe por reformular os cursos, eu acho que nós aprendemos a dar formação na prática (...) a formação que eu tive deu-me as competências necessárias depois, todo o resto, veio com a nossa experiência e com a capacidade de nos adaptarmos a quem está do lado de lá"* (EF3).

De seguida, questionámos, numa perspetiva de compreender se há investimento dos formadores na sua própria atualização e aprendizagem ao longo da carreira. Todos eles procuram estar atualizados nas áreas em que dão formação, de formas bem diferentes, sejam elas de caráter formal ou informal, dentro da área ou fora. Dois dos entrevistados, afirmam que *"ainda há pouco tempo fiz uma formação de coaching e liderança e vou fazer uma formação em EuroMarketing"* (EF1) e *"estou a fazer higiene e segurança no trabalho e voltei a rebater conteúdos que estudei na faculdade (...) ao estudar nova bibliografia, novos documentos, deparei-me com uma ou outra atualização"* (EF4). Outro, comenta que *"infelizmente, em termos de formação formal ainda não tive oportunidade de voltar, mas está nos meus planos. Contudo, leio imenso, pesquiso muito na internet"* e partilha que *"este ano dei um módulo novo, que nunca tinha dado de pastelaria salgada (...) a parte prática eu sei, a parte teórica levou-me a ter que saber mais, li muitas teses de mestrado na área de engenharia alimentar e desenvolvimento de novos produtos e que me ensinaram muitas coisas"* (EF3). Também partilharam que se aprende muito com colegas de profissão *"quando estamos no âmbito de formação, estamos em contacto com outros*

formadores, e em conversa partilhamos e confirmamos muita informação" (EF4). Uma das entrevistadas diz atualizar-se *"de forma mais informal, com colegas de trabalho, tento manter-me atualizada, sobre marcas, técnicas, materiais"* (EF5). Um dos entrevistados salienta que *"a pandemia trouxe-nos uma procura maior, tanto em termos de clientes como de pessoas que queriam tirar a formação de barbearia, e com isso uma necessidade de atualização não só de técnicas como de comunicação com as pessoas"* (EF2).

Motivações para ser formador

As razões que levam um profissional a tornar-se formador são variadas e refletem tanto aspirações pessoais quanto oportunidades profissionais. Esta categoria visa compreender as motivações que impulsionaram os entrevistados a enveredar pela formação e o que os mantém nesta atividade.

Para a primeira entrevistada a formação surgiu no seguimento da sua experiência enquanto professora *"Quando era aluna achava que não tinha perfil nenhum para isto. A primeira vez que dei aulas foi na Infante D. Henrique, aqui no Porto, e é uma escola profissional problemática (...), de último recurso, e achei muito gratificante ver miúdos que já achavam que não iam ser nada na vida, porque os próprios pais lhes diziam que não prestavam para nada, no que concerne a algumas temáticas ficarem tão entusiasmados que mudavam os seus comportamentos"* (EF1). Partilhou um pouco da sua experiência e como conseguiu cativar os seus alunos: *"eu adaptei-me aos alunos, eu tenho muitas tatuagens, tenho um perfil que não é de professora (...) e quando eu fui para o Infante houve aquela situação de eu esconder as tatuagens, comprar aquela roupa formal (...) e engraçado que eu não cativei os alunos (...) eu estava a vestir uma máscara (...) quando os alunos começaram a perceber que eu tinha tatuagens, que eu gostava das mesmas músicas, apesar de ser mais velha, que eu entendia o que eles me diziam, aquelas aulas mudaram completamente, nunca mais tive uma falta, a participação era 100%, os testes começaram a ser excelentes, ou seja, houve uma mudança de atitude porque eu fui eu"* (EF1), e aí percebeu que *"com uma atitude diferente de um professor, aqueles alunos mudaram a vida deles, a forma como olhavam para ela (..) e é gratificante"* (EF1) e que *"tenho jeito para isto"* (EF1). Dois dos entrevistados realizaram o seu curso na FORMARTE e passaram de formandos a formadores. O formador de Barbeiro diz que *"não foi algo pensado, foi um desafio que me foi proposto"* (EF2) pois *"estava a montar o meu salão, a pintar as paredes, e a coordenadora da DIB do Porto ligou-me (...) fui falar com ela e ela disse-me que no dia a seguir ia dar formação (...) perguntei mas eu porquê, e ela disse que eu tinha perfil (...) montei os recursos nessa mesma noite. No dia a seguir comecei uma aventura, comecei a dar formação e abri o meu salão"* (EF2). O outro entrevistado, que passou de formando a formador,

teve uma experiência diferente, pois *"fui tirar o curso já com o objetivo de ser formador"* (EF4) e a FORMARTE deu-lhe essa oportunidade. Constatámos que mudanças na vida pessoal abriram as portas à formação. A Formadora de Cozinha afirma que *"o facto de ter ficado desempregada foi o pontapé, ou a abertura de uma janela, que eu não tinha"* (EF3), e diz que *" eu acho que a formação sempre esteve um bocadinho no meu horizonte (...) sempre tive que lidar com estagiários e isso deu-me algum gozo. Gosto de estudar, gosto de aprender, gosto de contar histórias (...) não consigo dar respostas de sim e não (...) e essa necessidade que tenho de transmitir conhecimento enquadra-se perfeitamente em dar formação"* (EF3). Também a Formadora de Cabeleireiro teve uma experiência semelhante, partilhando que *"foi uma situação de saúde que me levou a fechar o salão e, na altura, uma colega minha deu-me a ideia de tirar o curso de formadora e dar formação (...) vim tirar o curso com o meu filho* (CCP), *e passado pouco tempo propuseram-me dar formação no centro. Gostei da ideia porque estava no salão e as pessoas já me diziam que eu dava uma boa 'professora', porque era uma boa comunicadora"* (EF5).

Papel do formador

A função do formador tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando as mudanças nos métodos pedagógicos e nas exigências do mercado de trabalho. Nesta categoria procurou-se perceber se os entrevistados consideram que o papel do formador tem mudado, se se sentem preparados para enfrentar essas transformações e quais as perspetivas sobre as funções, responsabilidades e o impacto do formador no processo educativo.

Os entrevistados afirmam que *"eu acho que está diferente, acho que tem de continuar a evoluir"* (EF3), *"evolui sempre (...) o papel de formador hoje tem um papel muito mais desafiante"* (EF2). Um dos entrevistados considera haver uma evolução significativa a nível das relações humanas, *"quando tirei a minha formação em cozinha, havia uma certa distância, e agora acho que há mais proximidade com os nossos formandos. Portanto, a nível de relação humana acho que mudou para melhor"* (EF3), e a nível tecnológico, *"a nível tecnológico também acho que está a mudar para melhor (...) eu não tenho qualquer problema, se me fizeres uma pergunta, em dizer que eu não sei (...) mas vou pesquisar e encontrar uma resposta (...) quero acreditar que hoje em dia há muito mais abertura nesse sentido, ou seja, o conhecimento não é tão estanque, antigamente havia mais a postura de guardar segredos, e acho que agora há uma democratização do conhecimento, pelo menos é assim que gosto de trabalhar"* (EF3). Um Formador falou-nos um pouco numa perspetiva futura, salientando que o importante é que o formador se mantenha atualizado e que *"hoje um formador não pode só ensinar a teoria e a prática, tem que ensinar a condução do negócio, tem de ser um empreendedor"* (EF2).

Desafios da profissão

A atividade formativa apresenta diversos desafios, desde a adaptação a diferentes perfis de formandos até à necessidade de inovar na abordagem pedagógica. Para compreender melhor essa realidade, exploraram-se as dificuldades enfrentadas pelos formadores no exercício da sua profissão.

Uma entrevistada refere a conciliação de horários como um grande desafio, partilhando que "*das duas uma, ou estamos dedicados a 100% à formação (...) ou então temos de tentar encaixar a formação nos horários de trabalho, que muitas vezes não são compatíveis"* (EF3). Outro aspeto apontado como desafio é competir com a internet e com a desinformação que há na internet, e nesse sentido, o entrevistado partilha *"digo sempre aos meus alunos que a internet é uma ferramenta gratuita, tanto para o bom como para o mau, mas tem um conhecimento gratuito infindável (...) eu já aprendi muito na internet, porque pesquiso, vejo vídeos, leio trabalhos (...) e, nesse sentido, considero que é uma ferramenta imprescindível mas, as vezes (...), difunde-se muito conhecimento ou técnicas que podem não ser as mais adequadas"* (EF3). Na sua área em específico, a entrevistada refere que *"um desafio é convencer as pessoas que ainda vale a pena ingressar nesta área, trazer pessoas para a área de formação da cozinha e conseguir que elas se mantenham"* (EF3). Os entrevistados também partilharam que consideram ser um desafio todo o processo de ensino, de transmissão dos conteúdos. Referem que *"um dos grandes desafios do formador na minha área é, de uma forma pacífica, ensinar técnicas e modos de confeção sem suscitar dúvidas"* (EF3), *"saber falar, saber entender o outro, às vezes certas atitudes de um formando temos de ver a razão de isso estar a acontecer, perceber e minimizar os problemas"* (EF1), *"o maior desafio é chegar ao final dos módulos e saber que os alunos perceberam a mensagem e que ficaram preparados (...) a principal missão do formador é que os formandos tenham assimilado 65% dos conteúdos"* (EF4).

Competências do formador

O sucesso na formação depende, em grande parte, das competências dos formadores. Assim, procurou-se identificar quais habilidades e características que os entrevistados consideram possuir e que contribuem de forma significativa para a sua eficácia no desempenho da sua função, e que agregam valor à sua atuação. A primeiro entrevistada referiu: "empatia, tentar perceber as dificuldades que eles encontram (...), passar a informação, (...), partilhar aquilo que sei, alguns truques que sei" (EF1). Foi partilhada uma experiência de um formador: *"cruzei-me com formandos numa formação e eles perguntaram-me o quê que eu estava lá a fazer"* (EF2), e este refere que é preciso ser-se humilde. Por outro lado, temos a insegurança de uma formadora, que a leva a querer saber mais e a aprimorar as

suas competências: *"eu sou um bocadinho insegura, e o facto de eu ser insegura obriga-me, ou incentiva-me, a procurar respostas. É um misto de insegurança e um misto de curiosidade (...) nunca achar que sei tudo"* (EF3). Relações humanas e comunicação, foram dos aspetos apontados pelos entrevistados *"tenho uma boa capacidade de me relacionar, de relações humanas, que acredito que adquiri no atendimento ao público"* (EF4), *"comunicação, como gosto da área da comunicação social e das relações, acho que é uma competência boa que tenho"* (EF5), *"paciência para ensinar, sempre foi algo que me foi gabado, mesmo em farmácia normalmente eram-me atribuídos os alunos estagiários dado esta minha competência (...) há um gosto interno em mim em passar informação"* (EF4), *"sou muito profissional, tenho ser o mais justa possível"* (EF5).

Relação e colaboração com a coordenação

Uma boa relação entre formadores e coordenação pedagógica é fundamental para garantir o bom funcionamento da formação. Nesta categoria, analisou-se a colaboração entre ambas as partes, explorando de que forma os formadores interagem e trabalham com a equipa de coordenação.

De um modo geral, todos os entrevistados consideram que a coordenação faz um excelente trabalho, apontam que existe muita disponibilidade e flexibilidade, muito empenho e entreajuda.

- *"o que acontece em Braga não acontece em mais centro nenhum, tenho mais formação aqui do que em três outros centros juntos, a taxa de sucesso deste centro em barbearia é superior a 70% e isto deve-se quer a um excelente papel quer da coordenação quer do formador (...), isto não é igual em todos os centros, muitas vezes não há um apoio por parte da coordenação quando é preciso sermos mais rigorosos"* (EF2).
- *"o sucesso que temos, deve-se à coordenação, à firmeza que teve, às decisões difíceis que teve de tomar, mas também à confiança que têm com o formador"* (EF2).
- *"em termos da coordenação pedagógica acho que há sempre muita disponibilidade, flexibilidade, muita abertura, e eu trabalho em dois centros da DIB", "trabalham muito no sentido de resolver problemas (...) há um empenho muito grande em pôr as coisas a fluir"* (EF3).

Os entrevistados também partilharam alguns pontos que consideram não funcionar tão bem, como por exemplo, algumas funcionalidades da plataforma Moodle, que serve de apoio à formação: *"não acho que o moodle seja muito intuitivo, trabalho com a mesma ferramenta noutros centros e por isso tenho vários pontos de referência, e noto que os formandos têm algumas dificuldades (...), o que sinto que poderia fazer diferença era, por exemplo, quando eu coloco conteúdos eles receberem uma notificação e vice-versa"* (EF3).

Partilhas e experiências profissionais

O intercâmbio de experiências e conhecimentos entre formadores é um elemento enriquecedor do processo de ensino. Assim, procurou-se compreender se e como os entrevistados partilham as suas vivências profissionais, contribuindo para um ambiente de aprendizagem colaborativo e, para tal, foi dado espaço aos entrevistados para trocarem conhecimentos, boas práticas e aprendizagens ao longo da sua trajetória profissional, assim como de temáticas emergentes e preocupações dentro do ramo profissional. Um entrevistado referiu que a formação online é uma modalidade bastante interessante e que abre muitas portas, contudo, mesmo assim, em alguns módulos o presencial é imperativo, isto porque consegue acompanhar de forma individual os seus formandos nomeadamente no trabalho em programas específicos. Outro entrevistado refere que o online é uma ferramenta muito boa, contudo, não basta replicar os materiais que tem para o ensino em sala de aula, é preciso adaptar os recursos e adaptá-los para a modalidade à distância. Outra partilha foi a seguinte: "*o ensino professor aluno, de forma presencial, possibilita um contacto mais direto e ainda contínua a ter, do meu ponto de vista, mais benefícios que o ensino à distância"* (EF4)*, " a única vantagem que eu acho que o e-learning traz face ao presencial é a concentração do aluno, o aluno quando está no e-learning tem que estar concentrado, tem que ver um vídeo, tem que responder a questionários... Nas aulas presenciais há muitas distrações"* (EF4). A Formadora de cozinha entrevistada, partilhou preocupações mais específicas da área, falando-nos sobre a restauração em Portugal – *"Os portugueses estão a fugir um bocadinho da restauração, pelos horários e pelos valores que se praticam, mas continua a haver uma necessidade muito grande porque cada vez temos mais turismo, ou seja, o mercado tem necessidade mas os portugueses não acham a área atrativa. O que acontece? Continuamos a ter aqui uma necessidade e são os estrangeiros que vão à procura de trabalho e veem nesta área uma oportunidade. Eles chegam já com alguma experiência, mas procuram a formação para conseguirem exigir melhores condições de trabalho, salários melhores, categorias de trabalho"* (EF3). Depois, partilhou connosco alguns desafios: *"há uma UFCD que é o 'Massas base de pastelaria, cremes, recheios e molhos' que aqui não tem a mesma designação, mas o nosso módulo 10 corresponde a essa UEFCD que já dei aqui, já dei em Cursos de Aprendizagem, já dei em Cursos EFA e, embora os conteúdos sejam os mesmos, eu não os ensinei da mesma forma, porque quem eu tenho do lado de lá são pessoas diferentes, não posso falar com um adolescente da mesma forma que falo com uma pessoa que tem 40 anos"* (EF3) *e "nos cursos financiados, vem-nos ter às mãos de tudo, e sinto que com esses adolescentes o meu trabalho é muito mais social do que formativo, no sentido de lhes dar referências, de lhes tentar dar objetivos e a encontrarem-se dentro da*

formação, aqui as pessoas estão muito focadas, estão aqui porque querem, e aí centramo-nos muito na técnica, noutros tipos de formação o meu trabalho é mais social do que formativo" (EF3).

5.2.2.1.3 O que dizem os formadores - síntese

A formação inicial (como o CCP) é valorizada enquanto ponto de partida estruturante, mas os próprios formadores reconhecem que a verdadeira aprendizagem acontece na prática, através da experiência e da adaptação constante. A formação contínua — seja formal ou informal — é vista como essencial para a evolução profissional, permitindo não só a atualização técnica, mas também o aperfeiçoamento das competências pedagógicas. Esta atitude proativa perante a aprendizagem revela um perfil reflexivo e comprometido com a melhoria contínua, o que é determinante para garantir a qualidade da formação ministrada.

As motivações para se tornarem formadores estão ligadas a experiências anteriores marcantes na educação ou na área técnica; ao reconhecimento externo do potencial pedagógico; ao desejo intrínseco de ensinar e partilhar conhecimento; e, a mudanças de vida que abriram portas para novos caminhos profissionais. Estas motivações mostram que ser formador vai muito além de uma função técnica — é, em muitos casos, uma vocação impulsionada pela vontade de impactar positivamente a vida dos outros.

Os entrevistados veem o papel do formador como em constante transformação, sendo hoje mais exigente e multifacetado, mas também mais humano e colaborativo. Todos concordam que a relação entre formador e formando tornou-se mais próxima e colaborativa, destacando uma melhoria significativa nas interações humanas em comparação com abordagens anteriores. Além disso, os formadores assumem uma postura mais aberta ao conhecimento, reconhecendo a importância de se manterem atualizados e de partilharem experiências, adotando uma atitude de humildade pedagógica. O conhecimento deixou de ser visto como algo estanque, e a democratização do saber é agora uma realidade. Para além das competências técnicas e pedagógicas, os formadores reconhecem que é necessário desenvolver habilidades empreendedoras e de gestão, capacitando os formandos para o mercado de trabalho de forma mais abrangente. Em síntese, o papel do formador está a tornar-se cada vez mais multifacetado, exigindo não só a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências interpessoais e a adaptação às novas realidades educacionais e profissionais.

A profissão de formador apresenta diversos desafios, que variam desde a adaptação a diferentes perfis de formandos até à necessidade de inovar nas abordagens pedagógicas. Entre os principais desafios identificados, destaca-se a conciliação dos horários de formação com outras atividades

profissionais, que muitas vezes são incompatíveis. Além disso, a competição com a *internet* e a desinformação que circula *online* são desafios apontados, uma vez que, apesar de ser uma ferramenta valiosa, a *internet* pode disseminar conteúdos incorretos ou inadequados. A atração de novos formandos e a manutenção do seu interesse na área também se revelam como desafios importantes. Outro desafio relevante é o processo de ensino propriamente dito, onde os formadores enfrentam dificuldades em transmitir conteúdos de forma clara e eficaz, garantindo que os formandos compreendam a mensagem e assimilem o conteúdo. A principal missão do formador é assegurar que os formandos estejam preparados para aplicar os conhecimentos adquiridos, o que exige uma constante adaptação e capacidade de lidar com diferentes situações e perfis de alunos.

As competências dos formadores desempenham um papel fundamental no sucesso da formação, sendo determinantes para a eficácia do processo de ensino. Os entrevistados destacam várias habilidades que consideram essenciais para o desempenho da sua função. A empatia surge como uma competência chave, com os formadores enfatizando a importância de perceber as dificuldades dos formandos e adaptar a comunicação de acordo com essas necessidades. A humildade e a capacidade de inovação também foram apontadas como características fundamentais, com um formador sublinhando que, mesmo em situações de incerteza, é necessário manter-se aberto à aprendizagem contínua. A comunicação e as boas relações humanas também foram destacadas, sendo vistas como competências essenciais para estabelecer um ambiente de confiança e colaboração no processo educativo. A paciência foi igualmente mencionada, com um formador referindo que é uma qualidade reconhecida na sua prática, permitindo-lhe ensinar de forma eficaz e transmitir o conhecimento com clareza. Em resumo, os formadores destacam que as competências interpessoais, como a empatia, a comunicação e a paciência, são tão essenciais quanto as habilidades técnicas e pedagógicas para garantir uma formação bem-sucedida.

Uma boa relação entre formadores e coordenação pedagógica é essencial para o sucesso do processo formativo, de forma a garantir que todos os envolvidos trabalhem em harmonia para alcançar os objetivos educacionais previstos e propostos. De forma geral, os entrevistados destacam a excelente colaboração com a coordenação pedagógica, mencionando a disponibilidade, flexibilidade e empenho da equipa, além de destacar a confiança mútua estabelecida. Um formador menciona que a qualidade da formação neste centro deve-se em grande parte ao papel eficaz da coordenação, cuja firmeza e decisões difíceis resultaram em bons índices de sucesso. Outros entrevistados reforçam que a coordenação está sempre disponível e empenhada na resolução de problemas, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo e eficiente. No entanto, alguns pontos de melhoria foram identificados, como a utilização da

plataforma Moodle, que os formadores consideram pouco intuitiva e com algumas dificuldades por parte dos formandos, como a falta de notificações automáticas ao inserir novos conteúdos. Apesar disso, a colaboração entre formadores e coordenação é amplamente vista como positiva, sendo fundamental para o bom desenrolar das atividades formativas.

Com base nas partilhas dos formadores sobre outras temáticas, podemos concluir que os mesmos possuem uma abordagem pedagógica altamente adaptável, reconhecendo a importância de ajustar os seus métodos de ensino conforme o perfil e as necessidades dos seus formandos. Eles destacam que a forma de ensinar varia de acordo com o público-alvo, como por exemplo, entre adolescentes e adultos, e consideram que, em algumas situações, o trabalho formativo vai além do ensino técnico, incluindo um papel social significativo, especialmente em cursos com jovens em situação de vulnerabilidade. Observa-se também a perceção de que as turmas interculturais enriquecem a formação, pois permitem a troca de conhecimentos e práticas diversificadas. No entanto, enfrentam desafios, como a gestão de turmas, especialmente com alunos dominadores que podem prejudicar a dinâmica do grupo. A adaptação de conteúdos e métodos é uma prática recorrente, visto que algumas barreiras, como a língua e as diferentes capacidades de aprendizagem, exigem uma abordagem diferenciada. Por fim, os formadores reconhecem que, embora o ensino presencial ainda tenha vantagens em termos de interação direta e constante, o ensino online também possui benefícios, como a concentração do aluno, sendo necessário, contudo, um ajuste nos recursos para que a experiência de aprendizagem seja eficaz.

5.2.2.2 Coordenação Pedagógica

5.2.2.2.1 Estrutura

A entrevista realizada aos membros da coordenação pedagógica teve como objetivos compreender a perceção da coordenação pedagógica do centro de formação em relação à preparação dos formadores para o exercício profissional e entender como é que a coordenação pedagógica avalia o desempenho dos formadores no que se refere à eficácia das sessões de formação. Para tal, a entrevista à coordenação pedagógica foi estruturada, à semelhança da entrevista dos formadores, segundo a seguinte tabela:

BLOCOS	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
1 **- Legitimação da entrevista** **- Questões éticas**	- Explicar os objetivos da entrevista e em que contexto surge. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista.	- Explicação sumária dos objetivos da entrevista. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. -Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
2 **Identificação de competências - chave**	- Compreender quais as competências – chave valorizadas pela coordenação pedagógica.	- Que perfil de formador procura logo no momento de recrutamento e seleção? - Quais as competências que considera essenciais um formador possuir? - Destaque algumas competências específicas que os formadores mais eficazes do centro demonstram ter.
3 **Experiências**	- Compreender de que forma o perfil do formador influencia os resultados de aprendizagem.	- Quais são as principais razões pelas quais algumas sessões de formação não atingiram os resultados esperados? Existem padrões ou tendências que se observaram nessas situações?
4 **- Adaptação ao contexto do centro**	- Analisar o suporte que é dado pela coordenação pedagógica aos formadores. - Compreender como é que as práticas de formação são adaptadas de acordo com o público-alvo, as áreas de formação e o modo de funcionamento do centro.	- Identifica diferenças significativas no modo de funcionamento ou na abordagem dos formadores tendo em conta o curso que ministram ou os formandos envolvidos? - Os formadores estão envolvidos na cultura organizacional do centro?

	- Entender como é que a coordenação pedagógica lida com desafios e conflitos que possam surgir no contexto das sessões de formação (desempenho dos formadores, comunicação com os formandos, imprevistos, etc)	- Como é que a coordenação lida com as dificuldades que os formadores possam enfrentar, no que toca, por exemplo, ao seu relacionamento com os formandos, ao planeamento das ações de formação, etc
5 **- Feedback e avaliação**	- Conhecer o processo de avaliação dos formadores. - Identificar como é que o centro apoia o desenvolvimento profissional dos formadores. (iniciativas destinadas a promover o desenvolvimento das competências do formador, programas de capacitação e orientação, etc)	- Qual é o processo atual de recolha de feedback dos formandos relativamente às sessões de formação? - Como é avaliado o desempenho dos formadores? - Existem iniciativas ou programas de capacitação específicos destinados a ajudar os formadores a aprimorar as suas competências.

Tabela 19 - Guião de entrevista semiestruturada à Coordenação Pedagógica

Em cada entrevista foi seguido o guião de entrevista apresentado anteriormente que nos permitiu guiar e flexibilizar a conversa. As questões, embora focadas em certas temáticas, são relativamente abertas, o que possibilita o diálogo entre entrevistador e entrevistado.

Para a realização das entrevistas, foi enviado um email aos dois membros da Coordenação Pedagógica do centro de formação FORMARTE. As entrevistas foram marcadas consoante a disponibilidade das Coordenadoras. A recolha de dados foi realizada no período de 13 de maio de 2024 a 10 de junho de 2024.

Para uma futura transcrição e análise de conteúdo, todas as entrevistas foram do tipo oral e gravadas a partir do gravador de voz de um telemóvel. Em termos de condições logísticas, as entrevistas, tanto as presenciais como as realizadas por videochamada, tiveram lugar numa sala de aula no centro de formação FORMARTE, previamente reservada para o efeito.

Após a realização das entrevistas, procedemos às transcrições destas e atribuímos um código (Tabela 20) com o propósito de posteriormente ser objeto de análise do seu conteúdo.

Entrevista	Sexo	Código
Primeira	Feminino	ECP1 (Entrevista Coordenação Pedagógica 1)
Segunda	Feminino	ECP2 (Entrevista Coordenação Pedagógica 2)

Tabela 20 – Unidades de registo Coordenação Pedagógica

5.2.2.2.2 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada segundo um método de análise simples, de forma escrita, recorrendo a uma tabela de EXEL, que se sintetiza da seguinte forma:

Pergunta	ECP1	ECP2
1	…	…
2	…	…
Etc.	…	…

Tabela 21 – Análise de conteúdo Coordenação Pedagógica

À semelhança das entrevistas aos formadores, definimos categorias de análise nas entrevistas feitas à coordenação pedagógica, a fim de facilitar a análise e interpretação das mesmas.

1. Funções e responsabilidades do Coordenador Pedagógico
2. Gestão da bolsa de formadores
3. Recrutamento e perfil do formador
4. Competências dos formadores
5. Efetividade e desafios na formação
6. Variações na prática pedagógica
7. Envolvimento dos formadores na cultura organizacional
8. Apoio da coordenação aos formadores
9. Feedback e avaliação do desempenho dos formadores
10. Capacitação e desenvolvimento profissional

Funções e responsabilidades do Coordenador Pedagógico

A coordenação pedagógica desempenha um papel central na gestão da formação, garantindo a qualidade dos processos educativos e o apoio aos formadores e formandos. Para compreender melhor as funções deste cargo, foi questionado quais as principais tarefas desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico, permitindo assim identificar as responsabilidades-chave associadas à sua atuação.

Pergunta	**Que tarefas desempenha enquanto Coordenador Pedagógico?**
Respostas	*"Enquanto Coordenadora Pedagógica tenho tarefas como: preparação de novas turmas; contatos com os formandos; contactos com formadores; preparação das ações no nosso sistema (PHC) com a criação de cronogramas, equipa pedagógica, contratos de formação; sessões de apresentação; angariação de modelos; contacto com potenciais formandos; auditorias; certificação; realização de acompanhamento pedagógico com as turmas... No meu caso, como acresce a função de Responsável de Centro, tenho também tarefas como o levantamento e contabilização do mapa de horas dos formadores, recrutamento e seleção de formadores, planificação dos horários da coordenação do centro, entre outras"* (ECP1). *"Fazemos Gestão da Formação Profissional, que consiste na montagem das respetivas ações no software PHC, apoio continuo aos formandos e formadores presencialmente e à distância, configuração das ações na Plataforma Moodle, entre outros. Também temos responsabilidade pela área Comercial, ou seja, atendimento ao público para venda de Cursos de Formação; Apoio no processo de Recrutamento e Seleção de Formadores – desde a divulgação do anúncio ao momento da entrevista; Apoio na divulgação em plataformas digitais – divulgação de Cursos, mostras de formação presencial; Apoio ao Departamento Financeiro – Fechos de Caixa."* (ECP2).

Tabela 22 – Funções e responsabilidades da Coordenação Pedagógica

A análise das respostas dadas pelas duas Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas permite identificar, por um lado, um conjunto de tarefas comuns que caracterizam o exercício da função e, por outro, algumas distinções na forma como cada uma interpreta e descreve o seu papel no contexto da formação profissional. Ambas referem, de forma clara, o caráter multifacetado das suas funções, que abrangem desde a gestão administrativa e pedagógica das ações formativas, até ao apoio direto, contínuo, a formandos e formadores, tanto em regime presencial como à distância. Existe também

consenso quanto ao recurso ao software PHC como ferramenta central na organização e operacionalização das formações.

No entanto, observa-se uma diferenciação na ênfase atribuída a determinadas áreas de atuação. A ECP1 evidencia uma forte componente pedagógica e organizacional, salientando tarefas como a preparação de novas turmas, sessões de apresentação, auditorias, certificação e o acompanhamento pedagógico das turmas em curso. Acresce ainda que esta coordenadora desempenha simultaneamente as funções de Responsável de Centro, o que implica responsabilidades adicionais ao nível da gestão de recursos humanos, como o levantamento e contabilização das horas dos formadores, o recrutamento e seleção de novos elementos e a planificação dos horários da equipa de coordenação.

Por sua vez, a ECP2 destaca, além das funções pedagógicas e administrativas, uma vertente mais orientada para a área comercial e de apoio à divulgação. Entre as suas tarefas incluem-se o atendimento ao público com vista à promoção e venda de cursos, a participação no processo de recrutamento de formadores, desde a divulgação do anúncio até à realização de entrevistas, bem como o apoio ao departamento financeiro, nomeadamente através da realização de fechos de caixa.

Estas descrições permitem concluir que, apesar de existirem responsabilidades nucleares partilhadas, cada Coordenadora Pedagógica valoriza e assume dimensões distintas do seu papel, em função das especificidades do seu contexto institucional e das funções adicionais que acumulam.

Gestão da bolsa de formadores

A constituição e gestão da bolsa de formadores são aspetos fundamentais para assegurar a oferta formativa da instituição. Para obter um panorama sobre esta questão, procurou-se identificar o número de formadores ativos na FORMARTE, com especial atenção ao centro de formação em estudo, analisando a estrutura da equipa pedagógica.

Pergunta	**Quantos formadores fazem parte da bolsa de formadores da FORMARTE? E deste centro?**
Respostas	*"Mais de 900 formadores. Aproximadamente uns 40 formadores."* (ECP1). *"Em geral na DO IT BETTER, 900 formadores, mas muitos não se encontram no ativo atualmente. Em Braga, um total de 50, em que no ativo apenas contamos com aproximadamente 15".* (ECP2)

Tabela 23 – Gestão da bolsa de formadores

Relativamente ao número de formadores associados à entidade, ambas as Coordenadoras indicam que a bolsa de formadores da organização atinge um número superior a 900 profissionais, embora ressalvem que nem todos se encontram, atualmente, em atividade.

A ECP1 refere esse total geral, estimando que cerca de 40 formadores estão associados ao centro específico onde exerce funções. A ECP2, confirma igualmente a dimensão da bolsa a nível institucional (900 formadores) e sublinha que muitos deles não estão no ativo. No caso concreto do centro de Braga, indica a existência de cerca de 50 formadores, sendo que apenas cerca de 15 se encontram a exercer funções de forma ativa.

Tal realidade poderá levantar questões no que respeita à mobilização eficaz de recursos humanos, à atualização contínua da bolsa e à necessidade de estratégias mais dinâmicas de gestão de formadores. Uma bolsa numerosa pode, à partida, representar diversidade e capacidade de resposta, mas torna-se relevante compreender até que ponto essa amplitude se traduz, de facto, numa mais-valia funcional para os centros operacionais da entidade.

Recrutamento e Perfil do formador

O processo de recrutamento e seleção de formadores influencia diretamente a qualidade da formação oferecida. Assim, pretendeu-se compreender como esse processo é conduzido, desde a identificação das necessidades até à escolha final dos profissionais que integrarão a equipa pedagógica.

Perguntas	**- Como é realizado o processo de recrutamento e seleção de formadores?** **- Que perfil de formador procura no momento de recrutamento e seleção?**
Respostas	*"O processo de recrutamento e seleção é realizado de duas formas: Candidaturas espontâneas ou anúncios em plataformas digitais. Em ambas, é realizada uma triagem ao CV do candidato e, no caso de interesse, agendada uma entrevista com a responsável de centro ou algum elemento dos RH (estagiários de RH). Após essa entrevista, os candidatos admitidos avançam para o processo de inserção na nossa bolsa de formadores."* (ECP1). *"É realizada uma divulgação em plataformas digitais – Facebook, Linkedin, NET Empregos, com a descrição da oferta indicando o respetivo e-mail para onde deve ser encaminhado o currículo. No momento em que são rececionados os e-mails é realizada uma triagem às habilitações literárias e académicas do candidato, bem como*

	experiência formativa para verificar se cumpre os requisitos do posto para o qual estamos a recrutar. Se cumprir contactamos via telefone ou e-mail a solicitar a disponibilidade e interesse em agendar uma entrevista." (ECP2) *"O perfil de formador varia consoante a área para a qual estamos a recruta. Um traço importante é a questão da responsabilidade/compromisso, que muitas vezes é percetível no momento da entrevista e que já permite a exclusão de alguns candidatos."* (ECP1) *"Um/a formador/a com as respetivas habilitações académicas na área a que se candidata, com experiência formativa, mas não considero ser um fator de exclusão pois acredito que temos de oferecer oportunidades a todos para crescer. Um perfil dinâmico, criativo, comunicativo, responsável."* (ECP2)

Tabela 24 – Recrutamento e Perfil de Formador

No que diz respeito ao processo de recrutamento e seleção de formadores, ambas as Coordenadoras Pedagógicas descrevem procedimentos semelhantes, centrados na divulgação de ofertas em plataformas digitais e na receção de candidaturas espontâneas. A triagem curricular constitui o primeiro momento de análise, sendo seguida, nos casos considerados pertinentes, por uma entrevista que pode ser conduzida pela Responsável de Centro ou por elementos da equipa de Recursos Humanos. A ECP1 refere ainda a possibilidade de envolvimento de estagiários da área de RH neste processo, o que pode indiciar uma estratégia de descentralização ou otimização de recursos internos.

A análise dos critérios de seleção revela alguns pontos de convergência, sobretudo quanto à valorização das habilitações académicas e da experiência prévia em contexto formativo. Contudo, a interpretação do perfil ideal de formador apresenta nuances distintas entre as duas coordenadoras. A ECP1 destaca a responsabilidade e o compromisso como traços determinantes, referindo mesmo que essas características podem ser desde logo identificadas na entrevista e servir como critério de exclusão. Já a ECP2 adota uma perspetiva mais inclusiva, reconhecendo a importância das qualificações e da experiência, mas sublinhando que não considera a ausência desta última como um fator eliminatório, defendendo a necessidade de oferecer oportunidades a quem esteja em fase inicial do seu percurso. Acrescenta ainda a valorização de um perfil dinâmico, criativo e comunicativo, além do já referido sentido de responsabilidade.

Esta divergência revela abordagens distintas à construção da equipa formativa: uma mais seletiva e ancorada na segurança da experiência comprovada (ECP1), e outra mais orientada para o

desenvolvimento de novos talentos e para a valorização do potencial (ECP2). Ambas as posturas têm implicações diretas na gestão da qualidade formativa e no equilíbrio entre inovação e estabilidade nas equipas de formação. A coexistência destas visões poderá, inclusivamente, refletir diferentes culturas organizacionais dentro da mesma entidade ou estratégias ajustadas aos contextos específicos de cada centro.

Competências dos formadores

No âmbito deste estudo, a identificação das competências essenciais para o exercício da função de formador surge como um dos seus principais objetivos. A qualidade da formação está diretamente relacionada às habilidades e conhecimentos que os formadores possuem e desenvolvem ao longo da sua trajetória profissional.

Para aprofundar essa questão, procurou-se compreender quais competências são consideradas fundamentais para um formador eficaz, bem como identificar características específicas que distinguem os profissionais de maior sucesso no contexto analisado. Assim, as respostas obtidas refletem não apenas as exigências da função, mas também a perceção dos entrevistados sobre as qualidades que melhor contribuem para o desempenho pedagógico e a aprendizagem dos formandos.

Categoria	**- Quais as competências que considera essenciais um formador possuir?** **- Destaque algumas competências específicas que os formadores mais eficazes do centro demonstram ter.**
Respostas	*"Como principais competências o sentido de compromisso e responsabilidade pelo cargo aceite. Além disso, as competências informáticas são essenciais para as nossas formações, assim como competências na área do ensino-aprendizagem e sociais."* (ECP1). *"Capacidade de comunicação, criatividade, sentido de responsabilidade, proatividade"* (ECP2). *"Os formadores mais eficazes que temos em centro, tem uma forte capacidade de gestão de sala de aula, no sentido de dinamizar a turma/formando e evitar possíveis conflitos."* (ECP1). *"Criatividade, capacidade de comunicação e sentido de responsabilidade."* (ECP2).

Tabela 25 – Competências essenciais dos formadores

No que se refere às competências consideradas essenciais para o desempenho eficaz da função de formador, observa-se um grau elevado de convergência entre as duas Coordenadoras Pedagógicas. Ambas valorizam o sentido de responsabilidade como um traço central, destacando-o como indispensável no exercício da atividade formativa. A capacidade de comunicação é igualmente mencionada pelas duas entrevistadas, o que evidencia a importância atribuída à clareza, empatia e assertividade na relação pedagógica e na gestão da dinâmica de grupo.

Para além destes aspetos comuns, cada coordenadora evidencia dimensões complementares. A ECP1 enfatiza a responsabilidade e o compromisso assumido pelo formador face ao cargo, bem como a proficuidade em competências informáticas, consideradas fundamentais no contexto específico das formações ministradas. Destaca ainda a importância de competências sociais e pedagógicas, o que denota uma preocupação com a dimensão relacional e metodológica do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a ECP2 reforça, além da comunicação e responsabilidade, características como a criatividade e a proatividade, sublinhando a relevância de um perfil dinâmico e inovador que possa contribuir para uma experiência formativa mais envolvente.

No que toca às competências específicas observadas nos formadores considerados mais eficazes, a ECP1 salienta a capacidade de gestão da sala de aula, nomeadamente na dinamização da turma e prevenção de conflitos, aspetos que remetem para uma competência prática e experiencial com impacto direto no ambiente pedagógico. Já a ECP2 volta a destacar os traços de criatividade, comunicação eficaz e responsabilidade, apontando para uma valorização consistente destes atributos no seu centro.

Ainda que cada coordenadora tenha uma ênfase particular, é evidente um núcleo comum de competências valorizadas, sobretudo nas áreas comportamental e comunicacional. Esta convergência sugere uma visão partilhada sobre o papel do formador como facilitador da aprendizagem, com forte impacto não apenas no domínio técnico, mas também na criação de contextos formativos positivos e produtivos. Por outro lado, as diferenças nas competências destacadas refletem também as particularidades organizacionais e pedagógicas de cada centro, reforçando a ideia de que o perfil do formador eficaz pode variar em função do contexto e das dinâmicas locais.

Efetividade e desafios na formação

Nem todas as sessões de formação atingem os resultados esperados, podendo existir desafios que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Para compreender essas dificuldades, analisaram-

se as principais razões para eventuais insucessos, procurando identificar padrões ou tendências recorrentes.

Pergunta	**- Quais são as principais razões pelas quais algumas sessões de formação não atingem os resultados esperados? Existem padrões ou tendências que se observam nessas situações?**
Respostas	*"Acredito que neste ponto existem dois lados da moeda, por um lado, questões ligadas ao formador, e por outro, questões ligadas ao formando. Formadores pouco comprometidos com a tarefa e formandos sem motivação, são dois fatores de risco para que os resultados não sejam os melhores."* (ECP1). *"Creio que está relacionado muitas das vezes com a estrutura do curso e a falta material pedagógico atualizado. Mas também, poderá estar relacionado com o perfil do formador, que muitas das vezes não revela o empenho suficiente no momento que assume a prestação do serviço numa ação de formação.* *Os formadores mais antigos têm padrões e tendências que não mudam, por exemplo, em casos de cabeleireiro, agarram-se a técnicas antigas e não atualizam face às tendências atuais do mercado. A forma como transmitem o conhecimento e conduzem às sessões não tem dinamismo e provoca alguma insatisfação no decorrer da formação, por parte dos formandos."* (ECP2).

Tabela 26 – Efetividade e desafios na formação

Quando questionadas sobre as razões pelas quais determinadas sessões de formação não atingem os resultados esperados, ambas as Coordenadoras Pedagógicas reconhecem a existência de múltiplos fatores que podem influenciar negativamente a eficácia do processo formativo. De forma geral, identificam-se dois eixos principais de análise: fatores relacionados com o desempenho do formador e aspetos ligados ao contexto do curso ou ao perfil dos formandos.

A ECP1 adota uma perspetiva equilibrada, referindo que tanto os formadores como os formandos podem contribuir para o insucesso de determinadas sessões. Da parte dos formadores, aponta a falta de compromisso e envolvimento com a tarefa formativa como fator de risco. Quanto aos formandos, sublinha a falta de motivação como elemento desestabilizador do processo de aprendizagem. Esta abordagem evidencia uma leitura sistémica do fenómeno, valorizando o papel de ambas as partes na construção de experiências formativas bem-sucedidas.

A ECP2, embora também reconheça o impacto do empenho (ou da falta dele) por parte dos formadores, amplia a análise ao incluir questões estruturais, como a desatualização dos materiais pedagógicos e a rigidez de certos programas de formação. Aponta ainda um fator particularmente relevante: a resistência à atualização por parte de alguns formadores mais antigos, sobretudo em áreas técnicas como a de cabeleireiro, onde a não adaptação às tendências do mercado compromete a pertinência e atratividade das sessões. Esta coordenadora destaca igualmente a falta de dinamismo na condução das aulas como causa frequente de insatisfação dos formandos.

Apesar de abordagens com diferentes focos, é possível identificar um consenso essencial: a importância do compromisso, da atualização e da adaptação por parte dos formadores como elementos chave para o sucesso das formações. Ao mesmo tempo, a análise de ECP2 alerta para a necessidade de revisão contínua da estrutura curricular e dos materiais didáticos, para garantir que a formação se mantém alinhada com as exigências do mercado e com os interesses dos formandos.

Esta reflexão revela a complexidade dos fatores que influenciam a eficácia das sessões formativas e aponta para a importância de uma gestão pedagógica atenta, capaz de identificar precocemente padrões de desajuste e de implementar estratégias corretivas, quer ao nível do recrutamento e acompanhamento de formadores, quer na conceção e atualização dos programas e materiais de apoio.

Variações na prática pedagógica

Os formadores podem adotar abordagens diferentes conforme o curso ministrado e o perfil dos formandos. Assim, procurou-se perceber se existem diferenças significativas na forma como os profissionais estruturam e conduzem as suas sessões, tendo em conta as especificidades de cada contexto.

Pergunta	**- Identifica diferenças significativas no modo de funcionamento ou na abordagem dos formadores tendo em conta o curso que ministram ou os formandos envolvidos?**
Respostas	*"Sim, cursos mais práticos como Barbeiro e Fisioterapia exigem formadores mais dinâmicos, enquanto que cursos como Vigilante implicam formadores com uma boa capacidade de gestão de sala"* (ECP1). *"Algumas vezes, dependendo do tipo de vínculo que criem com os formandos. Mas geralmente o funcionamento é igual para todas as ações de formação."*

	(ECP2).

Tabela 27 – Variações na prática pedagógica

Ao questionar-se sobre as diferenças significativas no modo de funcionamento ou na abordagem dos formadores, dependendo do curso que ministram ou do perfil dos formandos, as duas Coordenadoras Pedagógicas apresentam respostas com algumas distinções notáveis.

A ECP1 aponta uma diferença substancial no estilo de abordagem dos formadores, dependendo da natureza do curso. Cursos mais práticos, como os de Barbeiro e Fisioterapia, requerem formadores que demonstrem maior dinamismo e capacidade de adaptação às necessidades imediatas do contexto prático, enquanto que cursos de caráter mais teórico ou técnico, como o de Vigilante, exigem formadores com uma boa capacidade de gestão de sala, focando-se em manter a ordem e a atenção dos formandos, dado o conteúdo potencialmente mais disciplinar e protocolar. Esta distinção sugere que a natureza do curso (prático vs. teórico) influencia diretamente a abordagem pedagógica do formador.

Por outro lado, a ECP2 adota uma perspetiva mais uniforme, indicando que, embora possa haver algumas variações dependendo da relação de vínculo estabelecida entre formador e formandos, em linhas gerais, o funcionamento das sessões de formação é igual para todos os cursos. Esta resposta sugere uma abordagem mais homogénea da formação, onde os métodos pedagógicos aplicados não variam substancialmente de acordo com o tipo de curso ou perfil dos formandos.

Estas respostas revelam uma abordagem contrastante das duas Coordenadoras Pedagógicas. A ECP1 sublinha a importância da personalização da abordagem pedagógica de acordo com as especificidades do curso e do grupo de formandos, enquanto que a ECP2 adota uma visão mais padronizada, em que os métodos formativos não variam significativamente, possivelmente em função de uma uniformização das práticas e da tentativa de garantir uma consistência metodológica ao longo das diversas ações formativas.

Este contraste nas abordagens pode refletir diferentes culturas organizacionais ou filosofias pedagógicas, sendo relevante para a compreensão das dinâmicas de formação dentro da instituição. A opção por um estilo de ensino mais flexível e ajustado ao contexto (ECP1) pode proporcionar um maior envolvimento e adaptação às necessidades dos formandos, enquanto uma abordagem mais uniforme (ECP2) pode facilitar a gestão e garantir consistência em termos de processos e metodologias.

Envolvimento dos formadores na cultura organizacional

A integração dos formadores na cultura organizacional pode impactar a coesão da equipa e a qualidade da formação. Para analisar esse aspeto, explorou-se o grau de envolvimento dos formadores na dinâmica institucional e nas práticas organizacionais do centro.

Pergunta	**- Os formadores estão envolvidos na cultura organizacional do centro?**
Respostas	*"A cultura organizacional do centro é apresentada aos formadores quando iniciam o seu percurso connosco. Contudo, noto que no caso de formadores mais antigos, por vezes mostram alguma resistência a mudanças na cultura organizacional do centro."* (ECP1). *"Alguns formadores sim."* (ECP2).

Tabela 28 – Envolvimento dos formadores na cultura organiacional

Quando questionadas sobre o envolvimento dos formadores na cultura organizacional do centro, as respostas das duas Coordenadoras Pedagógicas revelam diferenças nas perceções e na forma como abordam a integração dos formadores nesse processo.

A ECP1 indica que a cultura organizacional do centro é apresentada aos formadores no início do seu percurso na instituição, sendo uma prática formal de integração. No entanto, destaca que, especialmente no caso de formadores mais antigos, pode existir alguma resistência às mudanças que ocorrem dentro da organização, sugerindo que a adaptação à cultura organizacional pode ser mais desafiante para aqueles que estão há mais tempo na instituição.

Por outro lado, a ECP2 oferece uma resposta mais sucinta, indicando que apenas alguns formadores estão envolvidos na cultura organizacional, sem entrar em detalhes sobre o grau de imersão ou as possíveis dificuldades encontradas, o que deixa a questão menos clara.

Esta diferença nas respostas pode indicar, de um lado, uma abordagem mais estruturada e formal da ECP1 em relação à integração dos formadores na cultura organizacional. Contudo, a resistência identificada nos formadores mais antigos pode sugerir a necessidade de estratégias mais eficazes para fomentar a adesão contínua à evolução organizacional.

A resposta mais breve de ECP2 sugere que o envolvimento dos formadores na cultura organizacional pode não ser igualmente estruturado ou uniformemente abordado, o que pode refletir uma maior flexibilidade ou uma visão mais pragmática da integração desses profissionais, mas também deixa em aberto questões sobre a consistência desse envolvimento entre todos os formadores.

Apoio da Coordenação Pedagógica aos Formadores

Os formadores podem enfrentar desafios diversos, desde dificuldades no relacionamento com os formandos até questões relacionadas com o planeamento das ações de formação. Para compreender como a coordenação pedagógica apoia esses profissionais, foi analisado o suporte oferecido em diferentes áreas.

Perguntas	**Como é que a coordenação lida com as dificuldades que os formadores possam enfrentar, no que toca, por exemplo, ao seu relacionamento com os formandos, ao planeamento das ações de formação, etc**
Respostas	*"A coordenação pedagógica do centro tem como objetivo ser a ponte entre formadores e formandos. O acompanhamento pedagógico realizado às turmas, visa também resolver algumas dificuldades entre formadores e formandos. Tentamos sempre ouvir todas as partes de forma isolada e em conjunto, e posteriormente analisar a melhor estratégia a implementar. Sendo que o nosso objetivo é que o formador "vista a camisola", pois só assim conseguimos trabalhar no mesmo sentido e evitar várias questões com formandos."* (ECP1). *"Gerindo o conflito em sala de aula, confrontando ambos ou abordando separadamente os mesmos".* (ECP2).

Tabela 29 – Apio da Cordenação Pedagógica aos Formadores

Neste tópico as respostas das duas Coordenadoras Pedagógicas revelam abordagens complementares, mas com diferenças significativas na forma de agir e na profundidade do processo.

A ECP1 descreve uma abordagem mais estruturada e envolvente, em que a coordenação pedagógica atua como uma ponte entre formadores e formandos, com foco na mediação de conflitos e na resolução de dificuldades. A estratégia adotada envolve um acompanhamento pedagógico contínuo, com a escuta ativa das partes envolvidas, quer de forma isolada, quer em conjunto. Após essa escuta, a coordenação analisa e propõe a melhor solução, sempre com o objetivo de garantir que os formadores "vistam a camisola", ou seja, que se comprometam com o processo e com a dinâmica da turma. Essa abordagem sugere um esforço para criar empatia e alinhamento de objetivos, de modo a minimizar os conflitos e a melhorar a relação entre formadores e formandos.

A ECP2, por sua vez, apresenta uma abordagem mais pragmática e direta, destacando a gestão de conflito em sala de aula como uma das suas principais estratégias. A coordenação lida com os desafios ao confrontar os envolvidos (formadores e formandos) diretamente ou abordando-os separadamente. Esta resposta sugere uma abordagem mais voltada para a resolução imediata dos problemas, com uma ênfase na gestão da dinâmica em tempo real, sem necessariamente envolver processos de mediação ou escuta profunda, como acontece na abordagem da ECP1.

Essas duas respostas refletem diferentes filosofias de gestão pedagógica. A abordagem da ECP1 aponta para um modelo preventivo e reflexivo, focado na escuta ativa e no acompanhamento contínuo, com a ideia de que a criação de um ambiente de colaboração e confiança é fundamental para a resolução de dificuldades. Já a ECP2 sugere uma abordagem reacional e assertiva, mais centrada na resolução de conflitos pontuais e imediatos, sem o mesmo nível de envolvimento ou mediação.

Ambas as abordagens têm os seus méritos: a estratégia da ECP1 pode ser mais eficaz em ambientes onde é necessário cultivar um relacionamento duradouro e construir um compromisso a longo prazo entre formadores e formandos. A abordagem da ECP2, por outro lado, pode ser útil em situações em que os conflitos são mais imediatos e exigem uma intervenção rápida para manter a ordem e o foco nas aulas.

Feedback e avaliação de desempenho dos Formadores

A recolha de feedback dos formandos e a avaliação do desempenho dos formadores são processos essenciais para garantir a melhoria contínua da qualidade formativa. Nesta categoria, analisaram-se os métodos utilizados para obter a perceção dos alunos e os critérios aplicados na avaliação dos formadores.

Categoria	**- Qual é o processo atual de recolha de feedback dos formandos relativamente às sessões de formação e aos formadores?** **- Como é avaliado o desempenho dos formadores?**
Respostas	*"Os formandos respondem a vários questionários de satisfação na plataforma de apoio à formação (MOODLE). Estes questionários são anónimos e de caráter obrigatório. Ao longo da formação, é da responsabilidade da coordenação pedagógica, a análise destes dados e posterior apresentação e discussão dos mesmos com os vários intervenientes. Por outro lado, os momentos de acompanhamento pedagógico também servem para*

	levantamento da perceção dos formandos sobre os formadores e o próprio centro." (ECP1). *"Questionários de Avaliação de Satisfação na Plataforma Moodle."* (ECP2). *O desempenho dos formadores é avaliado através dos questionários mencionados anteriormente. Assim como, nos momentos de acompanhamento pedagógico".* (ECP1).

Tabela 30 – Feedback e avaliação de desempenho dos Formadores

Relativamente ao processo de recolha de feedback dos formandos, as respostas das Coordenadoras Pedagógicas demonstram uma prática comum de questionários de satisfação, com a plataforma Moodle sendo a ferramenta principal utilizada para esse fim. Os questionários, uma vez que são anónimos e obrigatórios, permitem que os formandos expressem a sua verdadeira opinião sobre as sessões de formação e sobre o desempenho dos formadores.

A ECP1 descreve um processo mais estruturado de análise dos dados recolhidos, em que a coordenação pedagógica se responsabiliza por examinar os resultados dos questionários e, posteriormente, discutir os dados com os intervenientes, como forma de promover a reflexão coletiva sobre os pontos fortes e áreas de melhoria. Este processo é complementado por momentos de acompanhamento pedagógico, que também servem como um meio adicional de levantar a perceção dos formandos sobre os formadores e o centro de formação em geral.

A ECP2 confirma o uso dos questionários de avaliação de satisfação na plataforma Moodle, mas não menciona com a mesma profundidade a análise e o acompanhamento desses dados, o que pode sugerir que não cabe a si a realização desse acompanhamento, mas sim à outra Coordenadora, uma vez que é a Responsável de Centro.

Em relação à avaliação do desempenho dos formadores, a ECP1 menciona que o desempenho é avaliado principalmente por meio dos questionários de satisfação aplicados aos formandos, mas também através dos momentos de acompanhamento pedagógico, que permitem à coordenação observar diretamente a interação entre formadores e formandos, além de discutir o desenvolvimento profissional dos formadores. A ECP2, por sua vez, limita-se a afirmar que o desempenho dos formadores também é avaliado pelos questionários de satisfação, sem detalhar a metodologia adicional utilizada para esse processo.

Capacitação e desenvolvimento profissional

A aprendizagem contínua dos formadores é fundamental para a sua evolução profissional e para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, investigaram-se as iniciativas ou programas de capacitação oferecidos pelo centro, com o objetivo de apoiar o aprimoramento das competências pedagógicas.

Categoria	**Existem iniciativas ou programas de capacitação específicos destinados a ajudar os formadores a aprimorar as suas competências?**
Respostas	*"Neste momento, temos o curso de E-tutor para o desenvolvimento de competências nesta área de formação, oferecido a um preço simbólico aos nossos formadores. Temos também, divulgação pontual por parte da coordenação pedagógica, de vídeos explicativos, emails informativos, e reuniões com departamentos específicos, para que os nossos formadores atualizem os seus conhecimentos e acompanhem as mudanças dos nossos cursos."* (ECP1). *"De momento, não."* (ECP2)

Tabela 31- Capacitação e desenvolvimento profissional

No que diz respeito às iniciativas e programas de capacitação voltados para o aprimoramento das competências dos formadores, a ECP1 destaca algumas práticas específicas implementadas para apoiar o desenvolvimento contínuo dos profissionais. Entre as iniciativas mencionadas, destaca-se o curso de E-tutor, que visa o desenvolvimento de competências na área de tutoria online. Este curso é oferecido aos formadores por um preço simbólico, o que demonstra um esforço da instituição para tornar essa capacitação acessível e pertinente para todos os envolvidos. Além disso, a coordenação pedagógica realiza divulgação pontual de vídeos explicativos, e-mails informativos e reuniões com departamentos específicos, com o objetivo de garantir que os formadores se mantenham atualizados com relação às mudanças nos cursos e nas metodologias de ensino, acompanhando as tendências e inovações do setor. Essas iniciativas refletem uma abordagem estruturada para promover o desenvolvimento profissional contínuo dos formadores, através de diferentes formas de aprendizagem e atualização, como cursos formais, materiais informativos e encontros regulares de capacitação.

A resposta da ECP1 sugere que, além das capacitações formais, a comunicação interna e o apoio contínuo desempenham um papel crucial na atualização das competências dos formadores, assegurando que estes se mantenham alinhados com as exigências pedagógicas e tecnológicas atuais.

No entanto, a ECP2 não faz referência a programas específicos de capacitação ou a iniciativas concretas para o desenvolvimento das competências dos formadores, isto porque certamente que se referia a cursos mais específicos que poderiam ser uma mais valia para formadores, como por exemplo: Mediação e Gestão de Conflitos, Desenvolvimento de Competências, entre outros.

5.2.2.2.3 O que dizem os Coordenadores Pedagógicos - síntese

A partir das entrevistas realizadas à coordenação pedagógica, podemos concluir que o papel do coordenador pedagógico é multifacetado e crucial para garantir a qualidade da formação e o bom funcionamento do centro. A coordenação assume a responsabilidade pela gestão das turmas, a comunicação com formadores e formandos, a organização das ações formativas e o acompanhamento contínuo dos processos pedagógicos. Além disso, realiza também tarefas administrativas, como recrutamento e seleção de formadores, definição de cronogramas, gestão de horas e apoio ao departamento financeiro.

O recrutamento de formadores é realizado com base em triagens rigorosas de currículos, entrevistas e análise das qualificações, com a coordenação a procurar formadores responsáveis, criativos, comunicativos e dinâmicos. As competências essenciais que os formadores devem possuir incluem não só as competências técnicas e pedagógicas, mas também a capacidade de se adaptar e responder às necessidades da turma e à dinâmica de sala. A coordenação, ao identificar as características desejáveis, procura garantir que os formadores tenham um perfil alinhado com as exigências do mercado e com a filosofia pedagógica do centro.

A capacitação contínua dos formadores é uma prioridade, com a oferta de cursos específicos, como o de *E-tutor*, e a promoção de iniciativas de atualização por meio de vídeos, e-mails e reuniões. A gestão da formação envolve também a utilização de questionários de satisfação para monitorar o desempenho dos formadores e coletar feedback contínuo dos formandos. Esses questionários são uma ferramenta essencial para a avaliação da qualidade da formação, ajudando a coordenação a identificar áreas de melhoria e garantir a excelência nos processos pedagógicos.

A coordenação pedagógica destaca-se pela preocupação em manter um ambiente de colaboração e comunicação eficaz entre formadores e formandos. Essa comunicação aberta é vista como fundamental para resolver conflitos, especialmente em situações de dificuldade entre os formadores e os formandos, sendo a coordenação frequentemente a "ponte" que facilita a resolução de disputas e mal-entendidos. Além disso, a coordenação oferece um acompanhamento pedagógico contínuo, onde se

escutam as partes de forma isolada e em conjunto, permitindo uma análise mais aprofundada dos problemas e propondo soluções eficazes.

Os desafios enfrentados pela coordenação, como a resistência à mudança por parte dos formadores mais antigos e as dificuldades associadas à atualização constante de técnicas pedagógicas, são abordados com estratégias de acompanhamento e adaptação à evolução do mercado e das metodologias de ensino. A gestão da bolsa de formadores, com um número significativo de formadores ativos, é fundamental para garantir a qualidade da formação, especialmente considerando que alguns formadores podem ter padrões mais rígidos e estagnados de ensino.

Em termos de cultura organizacional, a coordenação tem procurado envolver os formadores nesse processo de integração, embora a adesão não seja igualmente forte entre todos os membros da equipa. A resistência de formadores mais antigos à implementação de novas práticas e abordagens pedagógicas é uma questão a ser trabalhada de forma contínua para garantir um alinhamento coletivo com a visão e os objetivos do centro.

Por fim, a coordenação pedagógica promove uma cultura organizacional de aprendizagem constante, reconhecendo a importância do feedback contínuo e da formação contínua para o desenvolvimento dos formadores. A colaboração entre os diferentes departamentos, a constante atualização pedagógica e a gestão eficaz da dinâmica formador-formando são pilares essenciais para o sucesso da formação e para garantir que os formadores estejam preparados para responder aos desafios educacionais e às exigências do mercado.

6 Considerações Finais

6.1 Conclusão

O presente projeto de investigação teve como objetivo principal definir o perfil de competências dos formadores do centro de formação, tendo por base as perceções de três grupos-chave: formadores, formandos e coordenação pedagógica. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos que orientaram a recolha e análise dos dados, culminando numa compreensão aprofundada do papel do formador neste contexto específico.

Através da análise dos dados recolhidos — questionários, entrevistas e as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio — foi possível atingir todos os objetivos propostos, tendo-se obtido uma visão global e integrada sobre o tema em estudo.

No decorrer do estágio, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho dos formadores, participar em momentos formativos e de realizar entrevistas e questionários com os diferentes intervenientes no processo formativo. Esta experiência prática revelou-se fundamental para aprofundar o conhecimento sobre a realidade da formação profissional e compreender, de forma mais concreta, a importância das competências analisadas.

Relativamente ao primeiro objetivo específico "Identificar as competências, mais e menos valorizadas, pelos formadores, formandos e coordenação pedagógica", ficou claro que a Estratégia Pedagógica é unanimemente valorizada. Esta competência reflete a capacidade de planear, adaptar e aplicar métodos eficazes de ensino, com impacto direto na aprendizagem dos formandos.

No que diz respeito às perceções dos formandos, a Comunicação e a Organização surgiram como competências centrais, revelando a importância de uma transmissão clara e estruturada do conhecimento. Esta perspetiva, por vezes, contrastante com a dos formadores, evidenciou a necessidade de maior alinhamento entre quem ensina e quem aprende, reforçando a importância do *feedback* contínuo. A coordenação pedagógica partilha da valorização da Estratégia Pedagógica, destacando ainda a necessidade de competências como a resiliência e a criatividade para lidar com os desafios diários da formação. Também sublinhou a importância da formação contínua como motor de atualização e qualidade.

A comparação das perceções dos três grupos permitiu identificar convergências significativas, como a valorização da Estratégia Pedagógica, mas também divergências relevantes, principalmente no que toca à Comunicação e Organização. Esta análise reforça a importância de integrar as perspetivas de todos os intervenientes na definição de práticas formativas eficazes.

Através da articulação dos dados recolhidos, foi possível definir um perfil de competências prioritárias para os formadores do centro de formação, destacando-se:

- Estratégia Pedagógica, como base para um ensino eficaz e adaptado;
- Comunicação, essencial para a relação pedagógica e para a compreensão dos conteúdos;
- Organização, valorizada pelos formandos como elemento facilitador do processo formativo;
- Empatia, humildade e paciência, fundamentais para a criação de um ambiente de confiança e colaboração;
- Iniciativa e abertura à aprendizagem contínua, como reflexo de um perfil profissional dinâmico e reflexivo.

Através das entrevistas, constatámos que os formadores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também desempenham papéis sociais importantes, sobretudo em contextos mais vulneráveis. A capacidade de adaptação, a sensibilidade cultural e a gestão de turmas diversificadas revelaram-se aspetos centrais no desempenho destes profissionais.

A relação entre formadores e coordenação pedagógica mostrou-se bastante positiva, pautada pela colaboração, flexibilidade e comunicação eficaz. No entanto, foram identificadas oportunidades de melhoria, como a necessidade de otimizar ferramentas digitais utilizadas no processo formativo.

No centro em análise, a cultura manifesta-se num equilíbrio entre a coesão e partilha de valores comuns — como a valorização da aprendizagem contínua e o compromisso com a qualidade formativa — e a existência de subculturas decorrentes das diferentes experiências, perfis e metodologias adotadas pelos formadores. Esta diversidade cultural configura um espaço rico em práticas pedagógicas variadas, embora possa também gerar desafios de alinhamento e integração, exigindo uma gestão atenta da coordenação para fomentar um ambiente colaborativo e produtivo. À luz do enquadramento teórico de Torres e Palhares (2008) e de Martin (1992) relativo aos tipos de cultura organizacional, a cultura identificada no centro de formação evidencia uma predominância de uma cultura integradora, embora coexistam elementos que revelam nuances de uma cultura diferenciadora. A forte ênfase na colaboração entre a coordenação pedagógica e os formadores, a valorização da comunicação aberta, o acompanhamento contínuo e a promoção da formação contínua configuram-se como indícios claros de coesão e partilha de valores e objetivos comuns — características centrais da cultura integradora. Por outro lado, a existência de resistências à mudança, especialmente por parte de formadores mais experientes, e a necessidade de gerir distintos perfis na bolsa de formadores apontam para a presença

de subculturas e micropolíticas internas, aspetos típicos da cultura diferenciadora. Não obstante estas tensões pontuais, as entrevistas não revelam indícios de uma cultura fragmentadora, pois a comunicação, o alinhamento e a cooperação são elementos fortemente incentivados pela coordenação pedagógica. Assim, conclui-se que o centro se encontra num processo dinâmico de consolidação cultural, onde predomina uma cultura integradora que simultaneamente enfrenta e gere a diversidade interna, potenciando a aprendizagem coletiva e a qualidade do processo formativo.

A análise das entrevistas dos formadores pode ser iluminada pelos quatro desafios sociais identificados por Finger (2008), que refletem dimensões fundamentais da evolução social contemporânea. A primeira dimensão, a globalização económica acelerada, traduz-se na necessidade constante de atualização técnica e adaptação às exigências do mercado, conforme os formadores reconhecem a importância da formação contínua para responder às rápidas transformações do contexto profissional. A segunda dimensão, o desafio das desigualdades, manifesta-se na diversidade dos perfis dos formandos, incluindo jovens em situações vulneráveis, bem como na persistente exclusão social, o que reforça o papel social e inclusivo da formação de adultos que os formadores assumem. O desafio cultural, a terceira dimensão, é percetível na gestão das turmas interculturais e na necessidade de construir pontes de comunicação e pertença, o que exige dos formadores competências interpessoais e pedagógicas que promovam a coesão e a troca enriquecedora. Finalmente, o desafio ecológico, embora menos referido diretamente nas entrevistas, está implicitamente relacionado com a ética profissional e a responsabilidade social que os formadores demonstram ao adotarem posturas reflexivas e comprometidas com a melhoria contínua da qualidade da formação, inserindo-a numa perspetiva sustentável do desenvolvimento humano e social.

6.2 Perfil de competências do formador Formarte

Com base na análise detalhada das respostas obtidas através dos questionários e das entrevistas realizadas com os formadores e a coordenação pedagógica, foi possível identificar um conjunto de competências fundamentais para o perfil do formador no contexto específico deste centro de formação. O quadro seguinte sintetiza estas competências, refletindo tanto as necessidades identificadas no terreno como as expectativas institucionais, e procura evidenciar o equilíbrio necessário entre as dimensões técnicas, pedagógicas e interpessoais que garantem a qualidade e a eficácia do processo formativo.
Perfil de Competências do Formador do Centro de Formação.

Competência-Chave	Descrição
Estratégia edagógica	O formador deve possuir uma base sólida de conhecimentos pedagógicos, evidenciada pela posse do Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), considerado essencial para o exercício da função. A formação inicial e complementar (como o curso de E-tutor) sustenta o desenvolvimento de competências técnicas e didáticas. É fundamental a capacidade de articular teoria e prática, adaptar os conteúdos à realidade dos formandos e aplicar metodologias de ensino diversificadas que favoreçam a aprendizagem ativa e significativa.
Empatia	A empatia surge como uma das competências mais valorizadas. O formador deve ser capaz de compreender os contextos pessoais e sociais dos formandos, adaptando a sua intervenção pedagógica às suas necessidades e estilos de aprendizagem. A criação de um ambiente positivo, baseado na confiança, escuta ativa, paciência e comunicação eficaz, é essencial para promover relações humanas saudáveis e facilitar o processo formativo. A capacidade de autorreflexão e de avaliação crítica da prática contribui para um ensino mais consciente e humanizado.
Autonomia e Responsabilidade	O formador deve ter autonomia na gestão do seu trabalho e na tomada de decisões pedagógicas, revelando sentido de responsabilidade na definição de objetivos, organização das sessões e avaliação da aprendizagem. A capacidade de responder de forma eficaz às exigências do mercado de trabalho e de ajustar os métodos às características dos formandos revela um profissional consciente do seu papel enquanto agente de mudança e de empregabilidade.
Liderança e Empreendedorismo	Cada vez mais, o formador é chamado a ser um líder pedagógico e um exemplo de espírito empreendedor. Isto traduz-se na promoção da autonomia dos formandos, na capacidade de inspirar e orientar projetos, e na preparação de profissionais capazes de inovar e gerir o seu próprio percurso no mercado de trabalho. Ensinar "a condução do negócio" é uma competência emergente, especialmente valorizada em áreas práticas como estética, barbearia ou restauração.

Compromisso com a Aprendizagem Contínua	O formador demonstra um compromisso consistente com a aprendizagem ao longo da vida. Participa ativamente em ações de formação, pesquisa autonomamente e partilha experiências com colegas. Esta postura reflexiva e investigativa é uma das marcas da orientação para a excelência, permitindo-lhe adaptar-se, melhorar e inovar a sua prática de forma contínua.

Tabela 32 - Perfil de competências do Formador Formarte

O perfil de competências do formador delineado neste estudo reflete um equilíbrio entre dimensões técnicas e humanas, num alinhamento claro com os princípios do Projeto ROQET. O perfil de competências do formador do centro de formação é multifacetado e evolutivo, exigindo uma combinação de *soft skills* e *hard skills*. O formador deve estar preparado para acompanhar os desafios do mundo formativo em que atua e para se adaptar às mudanças do mercado, integrar novas tecnologias e criar um ambiente de ensino dinâmico e acolhedor, capaz de responder às necessidades e desafios dos formandos.

6.3 Recomendações

Por fim, com base nos resultados obtidos, apresentam-se as seguintes recomendações práticas para a melhoria contínua do centro de formação:

- Integrar o perfil de competências identificado nos processos de recrutamento e seleção de novos formadores, assegurando a sua adequação às necessidades institucionais;
- Investir na formação contínua, com especial foco em competências essenciais como comunicação, gestão de turma e inovação pedagógica;
- Promover espaços regulares de partilha e escuta ativa entre formadores, formandos e coordenação, fomentando a reflexão conjunta e a melhoria contínua dos processos formativos;
- Rever e otimizar as ferramentas digitais de apoio à formação, facilitando o acesso à informação e promovendo um maior envolvimento dos formandos.

7 Bibliografia Referenciada

Almeida, F., Casquilho-Martins, I., Belchior-Rocha, H., & Rocha, A. (2019). Habilidades emocionais: competências para o sucesso. In C. Machado & J. P. Davim (Orgs.), *Resiliência e inteligência emocional* (pp. 15–41). Actual Editora.

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave – Educação e formação de adultos (2.ª ed.)*. Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Amado, J. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.139–160). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.121–140). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barros, R. (2016). Diversificação, Massificação e Esvaziamento da Oferta de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal: Algumas Reflexões e Inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(1), 13-36. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_1

Barros, R. (2018). A educação de adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade. *Holos*, 2, 460-483. https://doi.org/10.15628/holos.2018.6980

Bernardes, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas: Situação atual e perspetivas futuras. *Revista de Ciências da Educação*, (6), 57 - 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borges, A. M. P. (2019). *O olhar do formador: Desafios e oportunidades da formação profissional* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. https://comum.rcaap.pt/

Canário, R. (1999*). Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. (1.ª ed.). Educa/ANEFA.

Canário, R. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida": Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, (10/11). https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41384Revistas PUC-SP

Canário, R. (2008). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Educa.

Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555–584. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555

Canário, R. (2016). Trabalho e formação de adultos: entre o ser e o ter. *Revista Contemporânea de Educação*, 11(22), 264 - 280.

Cedefop. (2021). *O sistema de educação e formação profissional em Portugal: Descrição sumária*. Serviço das Publicações da União Europeia. https://data.europa.eu/doi/10.2801/359964

Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). Macmillan.

Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses.* Conselho Nacional de Educação.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Almedina.

Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO.

Dewey, J. (2002). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (Trad. brasileira). Editora Nacional. (Obra original publicada em 1916)

Dias, J. R. (1996). O Cinquentenário da UNESCO e o tesouro escondido na educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 1-4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 147–158.

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais* (A. P. R. Botelho & E. P. R. Lamas, Trads.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351 - 367.

Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia critica da formação. *Educação & Sociedade*, (77), 185 - 206.

Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade. In Rui Canário e B. Brito (org). *Educação e Formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(1), 183–196. https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000100014

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8ª ed.). Pearson Education.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (2024). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores* (5ª ed.). Departamento de Formação Profissional, Centro Nacional de Qualificação de Formadores. https://www.iefp.pt/referenciais-formacao/-/sgd/get-file/cS9wK2ITOUlZVWpnbTBWazdLZEthRUsrUjdKLzhoTVFkbCtlb2Vmc2p4SVNmbkFaZ1d0RHJBPT0=

Ireland, D., & Spezia, C. H. (2014). Educação de Adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. Brasília.

Ireland, T. D. (2019). Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor. Sisyphus - *Journal of Education*, 7(2), 48 - 64. doi:https://doi.org/10.25749/sis.17604

Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. Revista Portuguesa de Pedagogia, 1, 13 - 30.

Le Boterf, G. (1995). Savoir-agir et compétence collective. *Entreprises & Formation*, (83), 12–17.

Lima, L. C. (2018). Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In M. Gadotti & M. Carnoy (orgs.), *Reinventando Freire* (pp. 29-36). Instituto Paulo Freire e Lemann Center/Stanford Graduate School of Education.

Lima, L. C. (Org.). (1994). *Educação de adultos: Forum I*. Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos.

Lindeza, P. S. (2009). *Da Educação de Adultos à Educação e Formação de Adultos: O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. http://hdl.handle.net/10437/1181

Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: Three perspectives*. Oxford University Press.

Melo, A. (s.d.). Educação-formação de adultos: Caminhos passados e horizontes possíveis. *Aprender ao Longo da Vida*, (13), 40-45.

Mendes, M. M. (2004). *As Faces de Janus. As políticas educativas em matéria de cidadania nos anos 90 em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].

Orte, C., Ballester, L., Vives, M., & Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95 - 101. https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.002

Portaria n.º 214/2011 do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. (2011). *Diário da República*, série II, n.º 104 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/214-2011-673444

Portaria n.º 782/2009 dos Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2009). *Diário da República*, série I, n.º141 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/782-2009-493227

Portaria n.º 851/2010 dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade Social e da Educação. (2010). *Diário da República,* série I, n.º 173 https://data.dre.pt/eli/port/851/2010/09/06/p/dre/pt/html

Rodrigues, S., & Alves, N. (2016). A Indelével Relação entre Trabalho e Formação: O Caso do Centro de Formação de uma Grande Empresa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (50), 117 - 138.

Roldão, A. (1996). A educação básia numa prespetiva de educação ao longo da vida*. Inovação*, 9, 205-217

ROQET. (2011). *Mapa de Competências Actividade Profissional do Formador*. Projeto inserido no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: União Europeia.

ROQET. (2012). *Metodologia QUTE: Manual de Autoavaliação e Boas Práticas*. Projeto inserido no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: União Europeia.

Santos, H. (2020). *A qualificação contínua: estudo de caso de uma empresa multinacional* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/71408

Santos, J. C. V., & Thomaz, J. P. C. F. (2012). O perfil do formador ferroviário: Estudo de caso FERNAVE. In *LIC'12 – Lusófona International Congress*. https://www.academia.edu/4690508/O_Perfil_do_Formador_Ferrovi%C3%A1rioAcademia

Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2013). Educação e formação de adultos em Portugal: A história de uma alternância de políticas sem alternativa social. In N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães, & M.

Marques (Eds.), *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro Educação, Trabalho e Movimentos Sociais – Das políticas às lógicas de ação* (pp. 17–29). Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Torres, L. L., & Palhares, A. J. (2008). Cultura, formação e aprendizagem em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (83), 99 - 120.

Travassos, V. D. C. (2019). *A importância das soft skills nas competências profissionais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/31936

UNESCO. (1963). *Relatório da Segunda Conferência Mundial sobre Educação de Adultos, Montreal, 22–31 de agosto de 1960*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

UNESCO. (1972). *Rapport Final, Troisième Conference sur l'Éducation des Adultes reunie par l'UNESCO, Tokyo.*

Universidade do Minho, Instituto de Educação. (s.d.). Mestrados em Educação. https://www.ie.uminho.pt/pt/Ensino/mestrados/Paginas/Mestrados-em-Educacao.aspx

Consultadas

Brito, G. (2019). *Projeto MCE: Um estudo sobre a implementação de metodologias ativas na Educação de Adultos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Comunicação Empresarial do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Comum.

Brito, G. C., & Cordeiro, J. P. (2020). Competências-chave do formador: Estudo de caso no CENFIM-NSI. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(3), 1–17. https://doi.org/10.46827/ejhrms.v4i3.905

Canário, R. (2000). A "aprendizagem ao longo da vida": Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, (10/11). https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41384Revistas PUC-SP

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Educação de adultos: ninguém pode ficar para trás*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf

Eurydice. (2023). *Educação e formação de adultos – Portugal*. Agência Executiva Europeia da Educação e Cultura.

Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In M. C. Marquezine, M. A. Almeida & S. Omote (Orgs.), *Colóquios sobre pesquisa em educação especial* (pp. 11–25). Londrina: Editora UEL.

Silva, V. M. R. da. (2011). *O papel do formador no Centro Novas Oportunidades no âmbito das formações complementares*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7162/1/ulfpie042829_tm.pdf

Teves, L. F. de M. (2022). *Os desafios do formador em educação e formação de adultos no século XXI: Entre mutações e con(di)vergências da educação de adultos em Portugal* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/147011/4/599789.2.pdf**:contentReference[oaicite:2]{index=2}

Torres, L. L. (2008). Dilemas teóricos no processo de construção da cultura organizacional. *Revista da Faculdade de Letras – Sociologia*, (9), 225–245. Universidade do Porto.

Valente, A. C., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M., Carneiro, M. A., & Queiroz e Melo, R. (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010).* Agência Nacional Para a Qualificação, I. P. https://www.planapp.gov.pt/wp-content/uploads/2023/01/Relatorio-11.pdf

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5.ª ed.). Bookman.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

O PERFIL DE FORMADOR NA ATUALIDADE: O CASO DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Caro(a) participante,
Obrigado por participar neste questionário.

Este estudo faz parte de uma pesquisa sobre as competências-chave dos formadores. O que pretendemos é investigar e descrever o perfil do formador, explorando as características, competências e práticas que contribuem para o sucesso na formação. As suas respostas serão utilizadas para entender as perceções de formadores, formandos e instituições em relação a essas competências.
Garantimos o respeito pelo seu anonimato e, por isso, as respostas a este questionário serão tratadas de forma confidencial e serão usadas apenas para fins de pesquisa. Não há respostas certas ou erradas, procuramos apenas a sua opinião.

Este questionário deve levar aproximadamente 5 minutos para ser concluído. Agradecemos antecipadamente pelo seu tempo e contribuição.

Para eventuais dúvidas ou preocupações sobre esta pesquisa, entre em contacto com Catarina Pedrosa, através do email pg44275@alunos.uminho.pt

Ao prosseguir com o questionário está, voluntariamente, a participar nesta pesquisa.
Obrigada

A. SECÇÃO DEMOGRÁFICA

1. Género
   - ☐ Feminino
   - ☐ Masculino
   - ☐ Outro

2. Sou
   - ☐ Coordenador Pedagógico
   - ☐ Ex-formando
   - ☐ Formador
   - ☐ Formando

   2.1. Sendo ex-formando, que curso(s) frequentou?
   _____

   2.2. Sendo formador, em que área da formação?
   _____

   2.3. Sendo formando, que curso frequenta?
   _____

3. Habilitações Académicas
   - ☐ 4º ano
   - ☐ 6º ano
   - ☐ 9º ano
   - ☐ 12º ano
   - ☐ Licenciatura
   - ☐ Mestrado
   - ☐ Doutoramento
   - ☐ Outro

B. COMPETÊNCIAS

Por favor, **ordene** de 1 a 8 a seguinte lista de competências que acha que um formador deve ter, da que considera menos importante (1) para a mais importante (8).

Por exemplo, atribuindo o grau 2 ao item 5, não poderá repeti-lo para mais nenhuma. Só pode atribuir um único grau de importância a cada competência.

Não há respostas certas ou erradas, apenas pretendemos a sua opinião.

COMPETÊNCIAS	PONTUAÇÃO
ORIENTAÇÃO PARA A EXCELÊNCIA Promover a melhoria continua do campo da EFP, desde a gestão global do centro à gestão da sala de aula. Pontos chave da competência: aceitação de normas, profissionalismo no serviço, atenção aos grupos de interesse, melhoria continua.	
INOVAÇÃO Manter se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc., que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para os resultados positivos em ambiente de aula (presencial e à distância). Pontos chave da competência: criatividade e inovação; adaptação à mudança, desenvolvimento pessoal.	
ORGANIZAÇÃO Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias ao seu cumprimento. Pontos chave da competência: capacidade de gestão; planeamento e controlo; gestão de tempo; gestão de recursos.	
COMUNICAÇÃO Criar e manter canais de comunicação e colaboração em ambiente de aula, reforçando a relação formador – formando no apoio ao trabalho individual e de grupo. Pontos chave da competência: trabalho de grupo; aptidão verbal; comunicação escrita; escuta..	
RESILIÊNCIA Reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas. Pontos chave da competência: autocontrolo; gestão de conflitos; tolerância ao stress.	
JUÍZO CRÍTICO Usar estratégias cognitivas com vista a tingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões. Pontos chave da competência: capacidade de análise; capacidade crítica; capacidade .	
TÉCNICAS PEDAGÓGICAS Privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional. Pontos-chave da competência: Dinamização, TIC	
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA Definir e desenvolver o processo de ensino – aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados. Pontos-chave da competência: Foco nos grupos de interesse; avaliação	

ANEXOS

Anexo A: Minuta de Consentimento Informado



Protocolo de consentimento informado – Entrevista Semi-estruturada

Eu, _____

aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Catarina Pedrosa (aluna da Escola de Educação da Universidade do Minho), orientado pela Professora Doutora a Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

Foram-me explicados os objetivos principais deste estudo e compreendo que a minha participação é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito.

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Catarina Pedrosa