



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Andreia Maria Pedroso Borges

O OLHAR DO FORMADOR
DESAFIOS E OPORTUNIDADES DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL

Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação
orientado pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira Seixas e
apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Julho de 2019

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos.
(Freire, 1975, p. 73)

Agradecimentos

A toda a equipa do CECOA, pelo acolhimento, apoio e dedicação ao longo deste ano, foram imprescindíveis para o meu crescimento profissional;

Aos formadores que participaram no projeto de investigação, pela colaboração e disponibilidade em contribuírem para este trabalho e por todo o apoio ao longo do estágio;

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e em especial ao corpo docente que me acompanhou da melhor forma possível ao longo de cinco anos, pelas inúmeras aprendizagens e partilhas no meu percurso académico;

À Professora Ana Maria Seixas por todo o tempo e trabalho partilhado nesta fase final, agradeço toda a disponibilidade e, principalmente, a amizade e dedicação;

Às minhas amigas de curso, amigas de coração, por todo o apoio e força nos momentos de intenso trabalho, mas principalmente, por todas as vitórias que conquistámos juntas;

Aos avós que partiram e aos avós que me acompanham de perto, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por terem sempre as palavras certas;

Aos meus pais e ao meu irmão, os alicerces de uma vida, por estarem sempre presentes, e pela paciência e dedicação que demonstram sempre nos momentos mais difíceis;

Ao meu amor, por acreditares sempre em mim, és a minha força e esperança. Quando tudo parece impossível, és tu quem faz o impossível acontecer;

A todos vós estou grata do fundo do coração.

Resumo

Este relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular no Centro Profissional para o Comércio e Afins (CECOA), no ano letivo 2018/2019. O mesmo foi apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação.

A colaboração com o CECOA permitiu um trabalho centrado no apoio técnico-pedagógico de ações de formação de adultos. O presente relatório procura descrever as aprendizagens realizadas e o projeto de investigação implementado. Deste modo, estruturamos o relatório em três partes distintas: Enquadramento teórico-conceptual; o Estágio Curricular; e por fim, o Projeto de Investigação.

No enquadramento teórico-conceptual apresentamos a revisão bibliográfica com três principais temáticas: dicotomia de abordagens epistemológicas da EFA à escala global; a EFA em Portugal; e por fim, as tendências da formação profissional, com referência a dois agentes imprescindíveis ao processo formativo, o gestor de formação e o formador.

Posteriormente, apresentamos uma caracterização institucional do CECOA e sintetizamos as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio curricular.

O projeto de investigação, intitulado *Práticas e políticas de formação profissional: perceções dos formadores*, procura compreender a visão dos formadores sobre a problemática da adequação das políticas públicas de formação à realidade no terreno. A nossa questão de partida surgiu de depoimentos recolhidos no CECOA, mas também de acordo com a revisão bibliográfica realizada, onde denotámos contradições e tensões nas políticas públicas em Portugal e na Europa, ao longo das últimas décadas. Os resultados revelam a necessidade de reforçar a investigação nesta área, uma vez que são grandes as disparidades entre as perceções dos dez formadores entrevistados, verificando-se contradições e um descontentamento geral com a formação. Concluímos ainda que os formadores revelam a importância de investirmos num diagnóstico de necessidades de formação eficaz. O impacto da formação é percecionado como positivo, embora afirmem a falta de evidências reais, urgindo avaliar o efetivo impacto.

Palavras-chave: Educação e formação de adultos; Formação profissional, Gestão da formação; Políticas públicas de educação e formação; Formador.

Abstract

This report was developed in scope of curricular internship at *Centro Profissional para o Comércio e Afins* (CECOA), during academic year 2018/2019. The same was presented to Faculty of Psychology and Educational Sciences of Coimbra University, to obtain the master's degree in Educational Sciences.

The collaboration with CECOA consisted in work centered technical and pedagogical professional training support. Present report tends to describe learnings and an investigation's project implementation. That way, we structured the report in three different parts: State of art; Curricular Internship; and, at last, Investigation's project.

In state of art we present literature revision with three principal themes: dichotomy of adult education epistemological approaches in global sphere; adult education in Portugal; and, at last, professional training tendencies and reference two indispensable agents at training process: training manager and trainers.

After we present an institutional characterization of CECOA and synthesized the developed activities at curricular internship.

Investigation's project, entitled by *Professional training practices and policies: trainer's perceptions*, search understand trainer's vision about the problem of training public policies adequacy to reality on the ground. Our initial question emerged of testimonials collected at CECOA, but also according to literature revision, where we denoted contradictions and tensions in training public policies in Portugal and Europe, for the last decades. The results reveal the needed of investment research in this area, since there are great disparities between the perceptions of ten interviewed trainers, denoting contradictions and a general discontent with training's organization. We also conclude that trainers reveal the importance of investing in effective training needs diagnosis. The training impact is perceived as positive by trainers, although they affirm the lack of real evidence, urging effective impact evaluation.

KEYWORDS: Adult education; Professional training; Training management; Education and training public policies; Trainer.

Índice geral

Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento Teórico-Conceptual	
Cap I. Educação e Formação de Adultos:Dicotomia de Abordagens Epistemológicas	5
Cap II. A Educação e Formação de Adultos em Portugal.....	13
Cap III. Tendências da Formação Profissional	22
3.1. O papel do gestor da formação.....	26
3.2. Os desafios da profissão de formador.....	31
Parte II - O Estágio Curricular	
Cap IV. Caraterização do CECSA.....	37
Cap V. Atividades de estágio	44
5.1. Integração no estágio curricular	47
5.2. Apoio técnico-pedagógico a ações de formação.....	49
5.2.1. Preparação de ações de formação	49
5.2.2. Desenvolvimento de ações de formação	54
5.2.3. Término de ações de formação	57
5.3. Implementação de um projeto de investigação.....	58
Parte III - Projeto de Investigação	
Cap VI. Práticas e políticas de formação profissional: perceções dos formadores	61
6.1. Jusificação.....	61
6.2. Objetivos.....	63
6.3. Procedimentos.....	63
6.4. Participantes	66
6.5. A técnica da análise de conteúdo	68
6.6. Análise dos resultados.....	71
6.7. Discussão e conclusões.....	91
Conclusão.....	95
Referências Bibliográficas	97
Apêndices.....	
Anexos.....	

Índice de figuras

Figura 1 - Perspetivas epistemológicas da EFA predominantes no quadro global. Adaptado de Barros (2013, p.21).

Figura 2 - N° de adultos que concluíram as ofertas EFA de ensino básico em Portugal, em 2008/2009 e 2016/2017. (CNE, 2018, p.228)

Figura 3 - Evolução (N°) de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos em Portugal, entre 2008 e 2017. (CNE, 2018, p.229)

Figura 4 - Organização do Catálogo Nacional de Qualificações

Figura 5 - Modelo de Gestão da Formação (Cardim, 2017)

Figura 6 - Análise de necessidades de formação (Barata e Alves, 2005, p. 70)

Figura 7 - Ciclo de Formação (Barata e Alves, 2005, p. 62)

Figura 8 - Modelo de análise da gestão de formação (Meignant, 2003, p. 90)

Figura 9 - Modelo de Gestão da Formação (Puerta, 2002, p. 34)

Figura 10 - Logotipo do CECOA (CECOA, 2017a)

Figura 11 - Organigrama do CECOA (CECOA, 2017b)

Figura 12 - Organigrama da delegação centro do CECOA

Figura 13 - Cronograma das atividades desenvolvidas no estágio curricular

Figura 14 - Modelo Dedutivo de Análise de Conteúdo, adaptado de Costa & Amado (2018)

Índice de tabelas

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas no estágio curricular e respetivos objetivos

Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica da amostra teórica

Tabela 3 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria A

Tabela 4 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria B

Tabela 5 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria C

Tabela 6 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria D

Tabela 7 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria E

Tabela 8 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria F

Tabela 9 - Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria G

Lista de abreviaturas

ANEFA - Associação Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP - Associação Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

CAP - Certificado Aptidão Pedagógica

CCP- Certificado Competências Pedagógicas

CCP - Confederação do Comércio e Serviços de Portugal

CECOA - Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins

CNO - Centros Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CQ - Centros Qualifica

CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

DTP - Dossier Técnico-Pedagógico

EFA - Educação e Formação de Adultos

HT - *Humantrain*

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU - Organização das Nações Unidas

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

QEQ - Quadro Europeu para a Qualificação

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO - Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

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

Introdução

O presente relatório foi apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Procurámos relatar todo o trabalho desenvolvido no presente ano letivo, 2018/2019, descrevendo o estágio curricular que decorreu no Centro de Formação Profissional para o Comércio e Afins (CECOA).

A seleção do local de estágio prendeu-se pela curiosidade e interesse em desenvolvermos as nossas competências de gestão e organização do processo formativo, permitida por um centro de formação profissional. Com a concretização deste documento escrito, pretendemos relatar a experiência e as aprendizagens vividas, destacando que o estágio desenvolvido foi essencial para o nosso crescimento enquanto profissionais de Educação, consistindo numa vivência da realidade profissional dos técnicos de formação.

O estágio curricular foi desenvolvido, aproximadamente, ao longo de nove meses. O acordo de colaboração com a entidade foi estabelecido no início do ano letivo, onde nos comprometemos em colaborar em todas as atividades desenvolvidas no apoio técnico-pedagógico da formação ministrada pelo CECOA.

Para uma abordagem estruturada e procurando sistematizar todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, dividimos o corpo do trabalho em três partes distintas: Enquadramento teórico-conceitual; Estágio Curricular; Projeto de Investigação.

Em primeiro lugar apresentamos a revisão bibliográfica efetuada, analisando a dicotomia epistemológica das abordagens de Educação e Formação de Adultos (EFA) a nível global. Conforme Canário (2013) a “tendencial evolução de uma lógica de educação popular para uma lógica de gestão de recursos humanos, marca não apenas a realidade portuguesa, mas uma tendência global ao nível do planeta” (p. 564). Também nós refletimos sobre este tema, iniciando a nossa revisão bibliográfica com uma apresentação do quadro geral da educação de adultos a nível europeu.

Na continuidade do enquadramento teórico-conceitual, segue-se uma referência à evolução das políticas de educação e formação em Portugal nas últimas décadas. Vários autores descrevem um predominante atraso na EFA em Portugal, traduzido nas baixas taxas de participação de adultos em processos de aprendizagem (Barros, 2013).

Apresentamos ainda uma revisão sobre as tendências e os desafios da formação profissional, destacando dois agentes inerentes ao processo de formação: o gestor de formação e o formador. Caspar (2007) realça os desafios emergentes dos agentes de educação de adultos, uma vez que vivemos numa sociedade em constante transformação e aprendizagem. Também Avis (2017) reflete sobre o contexto socioeconómico incerto em que vivemos, associado ao desaparecimento dos tradicionais empregos para a vida. Destaca ainda que a nossa sociedade é caracterizada por altas desigualdades, alto nível de desemprego e fortemente qualificada, o que levanta outro desafio para a formação profissional: a desmitificação da qualificação como solução para o desemprego (Avis, 2017). Neste seguimento, a nossa reflexão sobre as tendências da formação profissional, procura abordar estes desafios da atualidade, destacados por vários autores.

Na segunda parte do relatório, descrevemos de forma exaustiva o estágio curricular desenvolvido no CECO. Para tal, começamos por caracterizar a instituição, relatando o seu âmbito de trabalho, enquadramento legal e os recursos da mesma. De seguida, descrevemos as atividades de estágio desenvolvidas, no âmbito do apoio técnico-pedagógico a ações de formação.

A ênfase no formador denotada no título do presente trabalho fundamenta-se no projeto de investigação desenvolvido, onde procurámos estudar as perceções dos mesmos sobre as práticas e políticas de formação profissional. Para tal, realizámos um estudo contando com a colaboração de dez formadores entrevistados. Relatamos o projeto desenvolvido na terceira e última parte do relatório, onde procuramos apresentar a sua pertinência, os objetivos e procedimentos inerentes, a análise e discussão dos dados e as principais conclusões obtidas.

De seguida, na conclusão final do relatório, refletimos sobre o trabalho desenvolvido e procuramos sintetizar os principais tópicos abordados. Por fim, listamos todas as referências bibliográficas consultadas para a concretização deste trabalho. De modo a completar a informação do presente relatório, incluímos em apêndice e em anexo alguns documentos pertinentes para consulta, devidamente referenciados ao longo do corpo do texto.

Parte I

Enquadramento Teórico-Conceptual

Educação e Formação de Adultos: Dicotomia de Abordagens Epistemológicas

Concebendo a educação como um processo que se funde com o ciclo da vida, conforme Canário (2013) e Guedes & Loureiro (2016) referem, sempre existiu educação de adultos. De acordo com circunstâncias de índole política, económica e social, o constructo de Educação de Adultos, segundo Barros (2013), tem sido valorizado progressivamente a nível global, 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).

Caracterizado por uma forte pluralidade de orientações, concretizações e processos, o conceito EFA desenvolveu-se nas últimas décadas em torno de uma complexa discussão relativa à sua epistemologia, coexistindo a nível sociopolítico abordagens de índole funcionalista/pragmática e de desenvolvimento humano/ crítica social (Barros, 2013; Lopes, 2017). Impondo-se numa lógica de desenvolvimento económico e investimento no capital humano, a perspetiva funcionalista concebe a EFA como um processo para obter níveis elevados de produtividade e gestão de recursos humanos, concebendo a pessoa como meio para “obter ganhos pessoais e privados a partir da aceitação das regras do capital e do cumprimento de objetivos” (Guimarães, 2016, p. 37). Apresentando como principal objetivo o aumento da empregabilidade e desenvolvimento económico, Lopes (2017) reflete que “em situações de crise do mercado de trabalho é natural que assim seja, já que o emprego constitui ainda uma das formas de inclusão por excelência” (p. 320). Também Ramos (2007), refere que os níveis de formação são essenciais para a inclusão/exclusão do mercado de trabalho, “com implicações no rendimento, na realização pessoal e no exercício da cidadania” (p. 299).

Lima (2007) salienta que a educação gerencialista, baseada no paradigma mercantil, na eficácia e eficiência, orienta a educação para os consumidores (desenvolvimento do mercado económico) e não para os cidadãos (desenvolvimento da sociedade cívica).

Deste modo, o modelo funcionalista e económico desperta desafios no que concerne ao desenvolvimento humano, nomeadamente por acentuar desigualdades no acesso à educação, uma vez que a maior parte da sociedade que procura formação é precisamente o sector que evidencia níveis de qualificação mais elevados, tendo-se previsto já na década anterior, uma necessária adaptação dos modelos de formação (Ramos, 2007; Lima, 2007). Lopes (2017) destaca ainda que “a riqueza dos processos educativos e de formação não pode confinar-se a uma tal estreiteza de conceção” (p. 321). Também Barros (2013) refere que esta perspetiva funcionalista “desvirtua a sua essência mais nobre, a humanização da sociedade e a emancipação do homem, nas suas diferentes formas de ser” (p. 42).

Na perspetiva social e crítica, os valores da humanidade estão na base de toda a ação educativa, traduzindo uma conceção mais ampla da EFA, com a universalização e democratização da educação, contribuindo assim para um desenvolvimento pessoal e social, e questionando a teoria do capital humano (Lopes, 2017). Nesta perspetiva humanista, a educação de adultos procura o desenvolvimento integral do homem, “nos domínios afetivo, físico, social, cognitivo, moral, profissional e criativo” (Barros, 2013, p. 58). Esta conceção de educação apresenta “o propósito de estabelecer sociedades nas quais os objetivos pessoais se articulam com finalidades sociais” (Guimarães, 2016, p. 37), sendo mais evidente nos discursos em meados de 1960 e 1970 (Lima, 2012). Nas últimas décadas, a educação de adultos afastou-se da conceção humanista e crítica, tendo inclusive substituído a dimensão educativa a favor da aprendizagem ao serviço das necessidades económicas do mercado de trabalho, ajustando a EFA a programas de qualificação de recursos humanos (Lima, 2007).

São vários os autores que referem que a educação de adultos ganhou relevo a nível internacional no período após a segunda guerra mundial (Barros, 2013; Canário, 2013; Lima, 2007). Nesta época “há por parte dos governos um intenso esforço no sentido de reestruturar e modernizar uma Europa fragilizada” (Guedes e Loureiro, 2016, p.13). Assim, no período dos *trinta anos gloriosos*¹ assistimos a um crescimento exponencial de oferta educativa, alargando-se e impondo-se a todas as categorias e classes socioculturais, com uma transformação social orientada para uma cidadania ativa e crítica, num modelo progressivo social democrata (Canário, 2013; Lima, 2007).

¹ Segundo Canário (2013b) o período dos trinta anos gloriosos desenvolveu-se entre 1945 e 1975, correspondendo a uma fase de afirmação da EFA e a uma “idade de ouro” (p. 557).

Simultânea na história, a primeira conferência internacional de educação de adultos ocorreu em 1949 na Dinamarca, onde a EFA foi vista como meio para difundir a democracia, a tolerância e a cultura de pertença a uma comunidade global necessária na reconstrução da paz entre os povos (Canário, 2013; Guedes e Loureiro, 2016). Deste modo, neste discurso político europeu pós-segunda guerra mundial, destaca-se uma conotação humanista com a promoção da educação de adultos com vista a uma justiça social, igualdade de oportunidades e desenvolvimento humano.

No entanto, já na segunda conferência, em 1960 no Canadá, o discurso é contraditório, destacando-se a EFA com uma abordagem neoliberalista, onde se discutiu o papel da educação de adultos numa sociedade em mudança social, tecnológica e económica, marcada por países com rápida industrialização e urbanização. Assim foi destacado “o papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico, quer no plano nacional, que no plano internacional” (Canário, 2013, p.12).

Ao mesmo tempo, as organizações internacionais, como a União Europeia e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), reforçam discursos políticos economicistas, associados a uma lógica funcionalista, económica e pragmática (Guimarães, 2016; Lima, 2007). Assim, a partir do final da década de 70, o projeto da educação de adultos a nível global “mudou a sua natureza e já não é mais pertinente encará-lo como um projeto global de mudança social” (Canário, 2013b, p. 555). Nos discursos europeus prevalece a preocupação com o desenvolvimento económico, na construção de uma sociedade capitalista, com uma visão do trabalho humano como mercadoria, numa “ideologia desenvolvimentista fundada numa confiança cega nas potencialidades de a Ciência e a Tecnologia se traduzirem, através das suas aplicações, em níveis crescentes de produção de bens” (p. 558).

A este propósito, Canário (2013) destaca a publicação da Comissão Europeia, em 1995, do Livro Branco *Ensinar e aprender - Para uma sociedade cognitiva*. O autor critica de novo a lógica de carácter económico, com uma visão redutora dos sistemas educativos, caracterizada por uma abordagem mercantil de procura de eficácia e qualidade, com o pressuposto de que a EFA serve as necessidades das empresas, com investimento nos recursos humanos para aumento da competitividade (Canário, 2013; Lima, 2007). Deste modo “as finalidades de promoção social, cultura e cívica, que marcaram o movimento da educação permanente, tendem a ser paulatinamente substituídas pelas finalidades (aliás contraditórias) de aumentar a produtividade” (Canário, 2013, p. 86).

Por outro lado, Carvalho & Coelho (2009) e Barros (2013) destacam o *Relatório Delors* (1996), referindo que no século XXI é imprescindível, ao longo de toda a vida, desenvolvermos um *continuum* de aprendizagem dinâmica e flexível segundo quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Com esta publicação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) apresenta uma visão da educação permanente, procurando uma participação política para uma definição sustentável de estratégias educativas numa lógica consistentemente humanista, propondo uma visão global e integrada da EFA de políticas educativas futuras, contrapondo o discurso da conferência na década anterior (Canário, 2013b; Lima, 2007). Também em 1996, a União Europeia desenvolveu o Ano Internacional da Educação e da Formação para Toda a Vida, que pretendia elevar os níveis de qualificação da população, a empregabilidade, a competitividade e o desenvolvimento pessoal (Barros, 2013).

No início do século XXI, a história da humanidade é fortemente marcada pela “necessidade de atualização do conhecimento e das competências, de novas integrações no mercado de trabalho e de uma adaptação à frenética evolução tecnológica” (Barros, 2013, p. 26). Carvalho & Coelho (2009) destacam que a União Europeia publicou “entre 2000 e 2008, várias resoluções, recomendações, relatórios e conclusões em matéria de aprendizagem ao longo da vida, formação vocacional, qualificações, competências e validação de aprendizagens” (p. 2-3). A estratégia europeia na primeira década do século é marcada por um predomínio da educação e formação como essenciais para alcançar os objetivos de crescimento económico, competitividade e inclusão social. Lima (2012) apresenta como exemplo a criação de um *Espaço Europeu de Investigação*, em 2008, que defendia a investigação e a tecnologia como meios ao serviço do crescimento económico e da competitividade. Por outro lado, o *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*, promovido pela União Europeia entre 2007 e 2013 procurou “promover níveis elevados de desempenho e inovação, melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, reforçar a coesão social, cidadania ativa, diálogo intercultural, igualdade de género e realização pessoal, promover a criatividade, competitividade, empregabilidade e empreendedorismo” (Carvalho e Coelho, 2009, p. 5). Em 2011, o Conselho da Europa volta a destacar o desenvolvimento económico, com o documento *Apoiar o Crescimento e o Emprego* (Lima, 2012).

Atualmente, a Europa mantém os objetivos concentrados no desenvolvimento económico e no aumento da empregabilidade, enquadradas na Estratégia Europa 2020 (Lima, 2012).

A abordagem epistemológica da educação está fortemente dependente de modelos de produção de políticas sociais em vigor. Os discursos internacionais, particularmente da OCDE, tendem, ao longo do tempo, a privilegiar uma posição económica e pragmática, orientada para “a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global (...) com correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de competências para competir” (Lima, 2007, p. 14). Este discurso preocupa-se com a funcionalidade da aprendizagem em detrimento de objetivos de transformação e desenvolvimento social, parecendo “ignorar que, em última instância, não há vida sem aprendizagem” (Lima, 2007, p. 19).

Barros (2013) procura esclarecer de que forma as várias instâncias internacionais (UNESCO, OCDE e Conselho da Europa) se posicionam na abordagem à Educação de Adultos ao longo das últimas décadas (Cf. Figura 1).

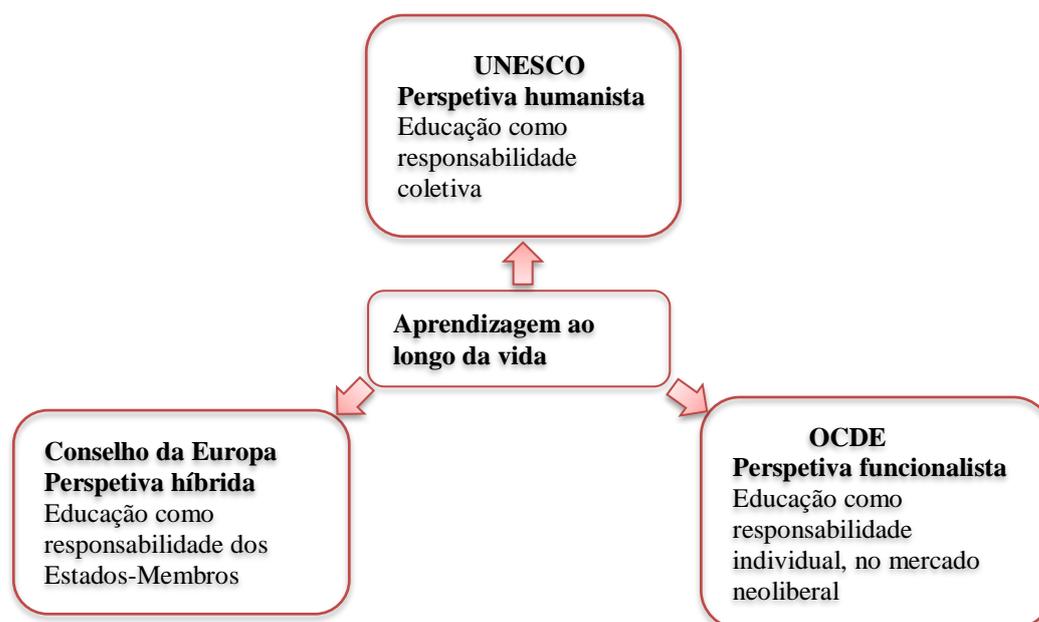


Figura 1- Perspetivas epistemológicas da EFA predominantes no quadro global.
Adaptado de Barros (2013, p. 21).

No esquema supra-apresentado, Barros (2013) destaca o Conselho da Europa como defensor de uma educação global que responda às necessidades reais dos jovens e adultos, adotando políticas que se pautam por princípios humanísticos e valores

universais, como a igualdade, a participação, a globalização, a paz e os direitos humanos. Por outro lado, a UNESCO, que desenvolveu várias Conferências Internacionais de Educação de Adultos, pauta a sua ação por uma educação abrangente de áreas científicas, culturais e sociopolíticas. Já no que respeita à perspetiva privilegiada pela OCDE, esta encara a educação de adultos como uma alternativa à educação escolar, num predomínio de preocupações económicas e de competição mundial, “subordinando a educação e conhecimento a funções restritas e de carácter predominantemente utilitarista, de que resulta a sua desvalorização em termos substantivos e o esbatimento das suas potencialidades críticas e transformadoras” (Lima, 2012, p.15).

Lima (2007) destaca que uma abordagem política concentrada em objetivos funcionais e mercantis, de contínua adaptação ao desenvolvimento económico, é condenada a não resultar em qualquer desenvolvimento social. O autor defende a posição humanista da UNESCO, concebendo a educação com um direito humano básico, para a democracia, cidadania e responsabilidade social, referindo que a mesma,

baseia-se numa forte articulação entre provisão pública de educação, facilitação do acesso e da igualdade de oportunidades através de políticas sociais, acentuando o papel redistributivo do Estado e as responsabilidades governamentais na promulgação de políticas, na criação e manutenção de uma rede pública e na regulação do sector através de legislação prescritiva (p.18).

Guimarães (2016) destaca as “reinterpretações dos pressupostos da aprendizagem ao longo da vida a partir de aspetos de contexto valorizados no quadro da produção de políticas públicas nacionais” (p. 37), concretizando-se em políticas incoerentes e inconsistentes. A este propósito, Canário (2013) apresenta uma perspetiva de desenvolvimento local, “como uma alternativa crítica à ideologia desenvolvimentista” (p. 15). Segundo o autor, esta perspetiva participativa contribui para uma dinâmica da educação de adultos, abrangendo diferentes polos da educação como a animação, formação, gerontologia ou alfabetização, “contrariando uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões” (p. 15). Nesta perspetiva, é responsabilidade do Estado assegurar uma educação pública de qualidade, com igualdade de oportunidades e justiça social, partindo de fenómenos culturais locais, como o associativismo e movimentos comunitários.

Também Lima (2007) refere ser necessário parcerias dinâmicas locais de “movimentos sociais, associações, igrejas, sindicatos, empresas” (p. 34), que participem na regulação sociopolítica da educação de adultos, procurando corresponder aos interesses das comunidades locais e às necessidades específicas das populações.

Notas finais

O caminho da educação de adultos foi, após a segunda guerra mundial, impulsionado por ideais de educação permanente, defendidos pela UNESCO, promovendo a mudança social e a emancipação humana. Desde então, assistimos a retrocessos significativos neste campo, descurando a abordagem humanística-crítica e transformadora, numa sociedade fortemente capitalista que orienta a educação para a gestão de recursos humanos com vista ao desenvolvimento económico do mercado global (Lima, 2007).

Quanto maiores os avanços da ciência, maior deve ser a consciência das limitações do Homem em controlar a evolução tecnológica e as rápidas transformações globais. Estes processos de mudança pressupõem, inevitavelmente, fundamentos teóricos dos valores que orientam essa mudança. A crise dos retrocessos em educação foi provida de alterações profundas na sociedade: rápida evolução tecnológica, demográfica, económica, política, sociocultural e filosófica. Canário (2013b) termina refletindo que “torna-se necessário definir novos referenciais que permitam voltar a pensar a educação de adultos como via de superação da questão social e da emancipação coletiva da humanidade” (p. 567). Urge uma educação de fundo humanista, que privilegie “os contributos, incontornáveis, da educação para a humanização, a democratização e a mudança social” (Lima, 2012, p. 10).

Numa contextualização do papel da educação permanente na sociedade do conhecimento, Carvalho e Coelho (2009) acrescentam que:

a evolução célere, incessante e generalizada a que assistimos no nosso tempo exige uma atualização permanente dos conhecimentos. Num tempo e num espaço cada vez mais globalizados e marcados pelo timbre da tecnologia, conhecimento e competitividade, estas mudanças profundas acentuam mais do que aproximam as diferenças entre pessoas, economias e sociedades; e, assim, a educação e formação ao longo da vida assumem-se como o eixo de inclusão/exclusão que se inicia na infância e se estende por toda a vida adulta (p.1).

Também Barros (2013) destaca que numa sociedade em constante mudança e imprevisibilidade, “a Educação de Adultos apresenta-se como recurso que permite lidar com os desafios e complexidades do mundo atual e tornar as pessoas mais humanas.” (p. 15). A educação, como processo permanente, tem um papel essencial na construção de uma sociedade que desvalorize a competição e o lucro, mas reconheça antes a recriação de novas formas de aprender, viver, trabalhar e evoluir, numa perspectiva humanista e emancipadora de educação crítica e libertadora (Canário, 2013). Para tal urge promover uma educação cívica, para a democracia, para a autonomia e participação social (Lima, 2007).

A Educação e Formação de Adultos em Portugal

A capacidade de o Estado intervir na educação de adultos tem uma tradição limitada, assistindo-se a uma progressiva erosão das suas responsabilidades nas últimas décadas, devido a “novas formas de regulação e metarregulação de tipo transnacional e supranacional que têm emergido” (Lima, 2012, p. 34). Com os “poderosos concorrentes na arena mundial, grupos económicos multinacionais” (Canário, 2013b, p. 559), surgem graves problemas que “introduziram mudanças sem precedentes nas conceções educativas, nos discursos e nas práticas pedagógicas” (Lima, 2012, p.93). Nos discursos internacionais gerencialistas, o autor identifica associações concebidas entre educação e empresas, inovação e gestão privada, oportunidades em educação e oportunidades para o mercado, alunos/formandos e clientes/consumidores. Estes conceitos, articulados em discursos construídos numa lógica de desenvolvimento económico são notavelmente convincentes, concebendo a educação como *meio ótimo* para o desenvolvimento económico. Deste modo, a decisão política é regulada por imperativos supranacionais, representando uma decisão sem qualquer escolha, legitimando a sua implementação como “escolha ótima e meios ótimos” (Lima, 2007, p. 45).

A dificuldade de articulação das regulações supranacionais com políticas nacionais é visivelmente traduzida no quadro da educação de adultos em Portugal, sendo que as políticas públicas caracterizam-se por uma descontinuidade e incoerência (Guimarães, 2016; Lima, 2007). Assim como em outros países, a influência de instâncias internacionais foi verificada nas políticas nacionais já em 1950, com as marcas dos discursos da OCDE na adoção do Plano Nacional de Educação Popular (Guimarães, 2016).

A revisão da literatura destaca que em meados da década de 70 cerca de um quarto da população era analfabeta, refletindo os baixos os níveis de escolarização na sociedade portuguesa. Este cenário contribui para a quase inexistência de movimentos sociais ou institucionais, justificando a falta da tradição de educação de adultos em Portugal. Deste modo, o país “viria a ser confrontado com a necessidade de reinventar a política de educação de adultos” (Lima, 2007, p. 71).

Neste seguimento foi implementada a Direção Geral de Educação Permanente, em 1971, prosseguindo a linha humanista da UNESCO da mesma década (Guimarães, 2016).

Este organismo público afirmava a sua ação no associativismo, através de “dinâmicas do desenvolvimento local e da educação comunitária” (Lima, 2007, p. 27). Na sua ação procurava implementar iniciativas de alfabetização, animação cultural e socioeducativa, educação de base, entre outras, conseqüente à emergência de instituições locais de atores, como as casas do povo, grupos paroquiais, cooperativas, comissões de moradores, projetos comunitários, clubes, entre diversas associações de âmbito local. No entanto, a falta de apoio por parte do Governo não permitiu a sua continuidade.

O investimento na educação de adultos em Portugal intensificou-se consideravelmente após a revolução do 25 de abril de 1974, sendo “estruturada por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular as manifestações de cultura popular” (Canário, 2013, p. 56), procurando uma articulação entre educação de adultos, educação cívica e desenvolvimento local, numa organização descentralizada e autónoma (Lima, 2007; Lima, 2012).

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, criado no âmbito da Direção Geral de Educação de Adultos (1979), perspetivava um forte investimento do Estado, articulando o associativismo e os municípios no desenvolvimento local da política. No entanto o projeto não foi implementado, mais uma vez por falta de investimento financeiro (Lima, 2007). A partir de década de 1980, Portugal perdeu o cariz de mobilização local alcançado após a revolução de abril de 1974, “seja em termos de cultura e educação popular, seja em termos de animação local e dos seus impactos na aprendizagem e educação de adultos” (Lima, 2012, p. 99).

Em 1979 assistiu-se à criação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), autoridade nacional para a execução de políticas de emprego e formação, integrando duas vertentes: Sistema de Emprego e Sistema de Formação, dirigidos a adultos desempregados e a jovens à procura de emprego (Ramos, 2003). Segundo Cardim (2005), as medidas e programas de formação e emprego do IEFPP aumentaram exponencialmente até à data, com modalidades de formação com equivalência escolar (nomeadamente os cursos EFA) e sem equivalência escolar (por exemplo, cursos de especialização tecnológica). O autor reforça que “a multiplicação e a dispersão das intervenções do IEFPP determinam a repetida afirmação da necessidade de “focar a missão essencial” e de “racionalizar” as atividades” (Cardim, 2005, p. 241-242).

Portugal aderiu à União Europeia, designada na altura por Comunidade Económica Europeia, em 1986, o que proporcionou financiamentos importantes para o desenvolvimento da EFA (Lopes, 2017). Segundo Lima (2007), entre 1985 e 1995

assistiu-se a um crescente protagonismo das retóricas neoliberais reformistas do Estado Providência, até então emergentes. Assim, o país tornou-se membro de uma união de países governados por ideais de inspiração funcional e economicista, o que veio a ditar, segundo Lima, toda a conseqüente evolução das políticas públicas educativas em Portugal.

O surgimento da ANEFA (Associação Nacional para a Educação e Formação de Adultos) em 1999, contribuiu para uma articulação com o desenvolvimento local e comunitário, com uma intervenção territorial a partir dos Organizadores Locais de Formação de Adultos (OLEFAS) (Canário, 2013b). No entanto, também o seu trabalho ficou limitado “quer devido ao seu insuficiente peso político, quer à inexistência de estruturas, de recursos e de pessoal próprios e suficientemente disseminados a nível local” (Lima, 2007, p. 29).

Conferindo à EFA a vertente de uma aprendizagem para a cidadania, foi desenvolvida a parceria entre os Ministérios da Educação e do Trabalho. No seguimento deste trabalho, a ANEFA ainda desenvolveu os primeiros cursos EFA e a criação da rede centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (Lopes, 2017). Deste modo, destaca-se a abordagem humanística que este órgão privilegiava na educação de adultos no início do século XXI, concomitante com as preocupações da UNESCO em 1997 na V conferência de educação de adultos em Hamburgo.

Sobre os processos de RVCC, Barros (2018) salienta que estes permitem formalizar a aprendizagem em contexto de vida e de trabalho, de motivações e interesses pessoais, por razões de justiça social, mas também por razões económicas, evitando-se desperdícios de recursos. Segundo Canário (2013), “numa perspetiva de educação permanente, os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito” (p. 105).

Estas novidades conferidas no campo da educação de adultos pela ANEFA foram enquadradas na *Estratégia de Lisboa 2000*, e no *Programa Educação & Formação 2010*. A Estratégia de Lisboa teve como objetivo principal a construção de uma economia competitiva para alcançar um crescimento económico, seguindo assim as orientações da União Europeia que exigiam “a necessidade de reformar os sistemas de educação e formação europeus e obrigavam à procura de mecanismos que garantissem o acesso à formação, educação e aprendizagem, tendo em vista encontrar formas de ultrapassar o desemprego” (Guimarães, 2016, p. 38).

Também enquadrado na *Estratégia de Lisboa 2000*, e na *Estratégia Europeia do Emprego (1997)*, o *Programa S@ber+* (1999-2006) procurava o cumprimento da escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, o desenvolvimento de ofertas para certificação escolar (Guimarães, 2016). Neste quadro sociopolítico, surgiu a Direção Geral de Formação Vocacional (2002), perdendo a especificidade da educação de adultos para a designação de “formação vocacional”, iniciando-se assim um processo de fragmentação do campo “subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua” (Lima, 2007, p. 30).

O início do século XXI foi marcado em Portugal pela iniciativa *Novas Oportunidades* (2006), caracterizada por Canário (2013b) como uma “campanha massiva com vista a elevar o nível de qualificações escolares da população” (p. 556). Com a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), em 2006, surgem os Centros Novas Oportunidades (CNO) que procuram aumentar a educação e formação de adultos “prometendo resultados rápidos e eficazes, no sentido da melhoria das qualificações, as quais eram inferiores às da média europeia” (Barros, 2018, p. 472). Paralelamente, em 2007, foi criado o Sistema de Informação e Gestão da Oferta Formativa (SIGO), integrando todas as modalidades de formação nacional, que à data permitia uma monitorização do percurso individual de cada formando no programa Novas Oportunidades, e que ainda hoje é utilizado como plataforma nacional de referência na gestão da formação (Araújo, 2014).

Assim sendo, a prioridade das políticas nacionais mantinha-se no aumento da taxa de escolarização da população, sendo que este programa “constitui-se num pilar fundamental das políticas de emprego e de formação profissional” (Iniciativa Novas Oportunidades, 2005, cit. por Guimarães, 2016, p. 45), funcionando numa lógica “neoliberal, assente na ideia de responsabilização individual pela empregabilidade através de mais educação e formação” (Barros, 2018, p. 471). A mesma autora destaca esta medida política como lógica administrativa nos processos de RVCC, referindo a necessidade de uma reflexão pessoal no processo de aprendizagem. Além disto, destaca ainda o novo paradigma das políticas para as estatísticas, promovida pela OCDE, de índole funcionalista e abordagem segundo o propósito de *accountability* desta iniciativa nacional (Barros, 2018). Lima (2007) destaca o paradigma que denomina como *Educação Contábil*, elencando o seu caráter fortemente tecnocrático, mensurável comparativo e avaliativo, que desvaloriza a educação cívica, social e moral.

Desde 2011 a Iniciativa Novas Oportunidades foi suspensa, relevando mais uma vez a constante instabilidade da política educativa em Portugal (Guimarães, 2016). Destaca-se ainda que, concomitante ao término da Iniciativa Novas Oportunidades, na última década verificou-se uma diminuição drástica no nº de adultos que concluíram o ensino básico por vias de educação e formação de adultos (Cf. figura 2) e do número de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos em Portugal (Cf. figura 3).

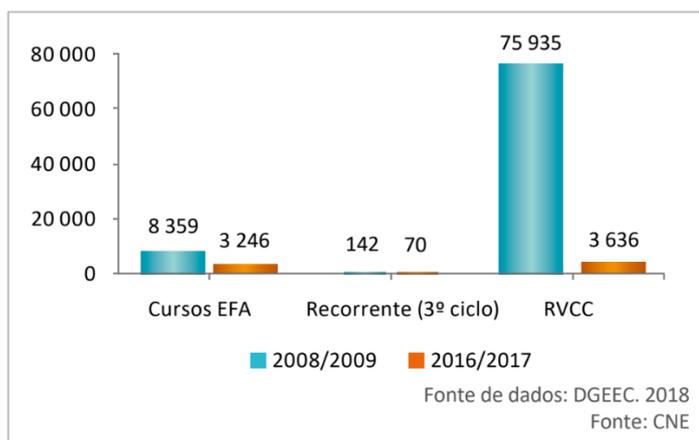


Figura 2- Nº de adultos que concluíram as ofertas EFA de ensino básico em Portugal, em 2008/2009 e 2016/2017 (CNE, 2018, p.228)



Figura 3- Evolução (Nº) de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos em Portugal, de 2008 a 2017 (CNE, 2018, p.229)

A figura 2 revela claramente a acentuada diminuição do número de adultos que concluíram os processos de qualificação do ensino básico, quer através dos cursos EFA, com uma quebra de -61,2%, do ensino recorrente, com um decréscimo de -50%, ou em processos de RVCC, com -95,2% de adultos certificados em 2016/2017

comparativamente ao número de adultos em 2008/2009 (CNE, 2018). Esta significativa variação sucede do declínio do programa Novas Oportunidades que, como já constatamos, aumentou consideravelmente a percentagem de população adulta portuguesa em processo de educação e formação.

Por sua vez, a figura 3, representa a tendência predominante de diminuição do número de centros de formação em Portugal desde 2010/2011, registando-se apenas nos últimos dois anos um aumento de 18,3% (CNE, 2018). Paralelamente, verifica-se na última década um “predomínio da participação de adultos em iniciativas de educação/formação orientada para o mercado de trabalho ou ligadas a contextos de trabalho específicos” (Guimarães, 2016, p. 45).

Num contexto de crise económica internacional, a intervenção conjunta do Fundo Monetário Internacional, da Comissão Europeia e do Banco Central Europeu, resultou no Plano da Troika (2011), uma política económico-financeira de austeridade, onde para conseguir um maior equilíbrio de contas “o investimento público teria de ser drasticamente reduzido, na maioria das áreas de intervenção do Estado, onde se incluía também o setor da educação” (Araújo, 2014, p. 386). Em Portugal, este processo resultou num défice de respostas políticas aos problemas sociais, assistindo-se a um agravamento dos mesmos, nomeadamente uma pioria da situação económica, com um aumento do empobrecimento geral (Barros, 2018). Este fenómeno neoliberal, e de acordo com variáveis económicas, sociais e políticas, culmina na responsabilização individual pela empregabilidade e pelo aumento de qualificações, aumentando a competitividade e acentuando as diferenças sociais entre os indivíduos, orientados por objetivos políticos e metas impostas (Lima(s), 2007, 2012).

Mais recentemente, com a criação da ANQEP (Associação Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional), em 2012, assistiu-se “a um novo estreitamento de foco da EFA visando a flexibilidade e adaptabilidade das qualificações e competências com vista aos objetivos empregabilidade e produtividade, de novo prioritários” (Lopes, 2017, p. 325). Posteriormente, em 2013, assistiu-se à extinção dos CNO e surgem os CQEP (Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional), em muito menor número e com menos financiamento (Barros, 2018). Em 2016 assistiu-se, de novo, a uma mudança de nomenclatura, sendo que os CQEP passam a denominar-se por CQ (Centros Qualifica), no quadro da nova política pública designada por Programa Qualifica. A autora sublinha que, “sob uma ação política justificada por um discurso público de crise e

austeridade, de legitimação externa, a educação de adultos em Portugal desaparece da agenda política” (Barros, 2018, p. 475).

Canário (2013) destaca que, apesar da referida evolução de órgãos nacionais delegados para o desenvolvimento da educação de adultos, Portugal nas últimas décadas nunca reconheceu este campo como uma verdadeira prioridade da política educativa. Já em 2013, Barros enfatizava que Portugal mantinha uma das menores taxas de participação de adultos em processos de aprendizagem, cenário que se tende a manter, segundo dados de 2017, com apenas 9,8% da população adulta entre os 25 e os 64 anos em processos de educação de adultos, segundo o *Relatório do Estado da Educação 2017* (CNE, 2018).

Atualmente,

a ANQEP gere o Catálogo Nacional de Qualificações, integrando os perfis profissionais, os referenciais de formação e de RVCC para cada qualificação. E, face a estes referenciais, oferece à população adulta, através dos Centros Qualifica, a dupla certificação RVCC, cursos EFA e CET, Formações Modulares e Vias de Conclusão do Ensino Secundário (Lopes, 2017, p. 325).

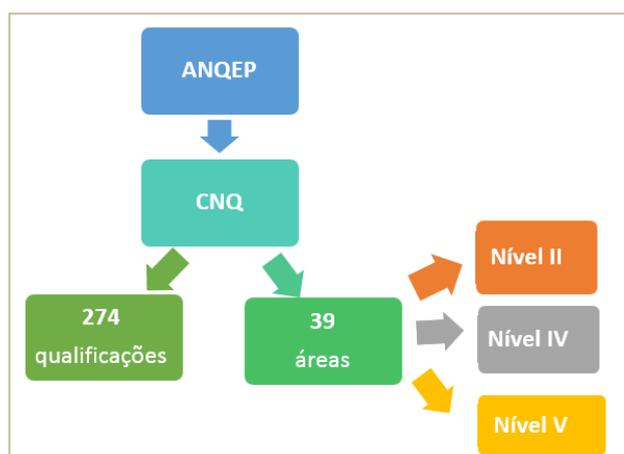


Figura 4- Organização do Catálogo Nacional de Qualificações²

Na figura 4, observamos a organização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), a cargo da ANQEP, estruturando 274 qualificações em 39 áreas distintas. Os níveis de qualificações adquiridos estão previstos no Quadro Europeu para a Qualificação (QEQ). O QEQ, implementado em Portugal em 2010, constitui um quadro de referência

² CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações – consultado em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>

européia para os níveis de educação e formação nos vários países europeus, procurando “facilitar a aprendizagem ao longo da vida, através de um mecanismo de conversão, tornando-se as qualificações mais compreensíveis e aumentando a equivalência entre os vários sistemas nacionais” (Martins, 2014). Atualmente, o CNQ permite a frequência de opções formativas que equivalem ao nível II (3.º ciclo do ensino básico), nível IV (ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação) ou ainda nível V (pós-secundário não superior).

Lopes (2017) destaca o financiamento crítico da EFA, com uma “quase total dependência dos fundos europeus” (p. 325). Já em 2007, Ramos reforçava que “há que referir igualmente o importante papel da cidadania e responsabilidade empresarial nos domínios da formação e qualificação profissional, emprego e inclusão social” (p. 299) e que “apesar dos progressos consideráveis nas últimas décadas, persiste ainda uma muito baixa qualificação dos recursos humanos em Portugal” (p. 328). O investimento na educação de adultos deve constituir uma responsabilidade coletiva, numa articulação dos vários interessados, nomeadamente municípios e instituições locais, procurando a instituição de um modelo estável e que responda às efetivas necessidades específicas dos locais e dos grupos socioculturais.

Atualmente, o plano da *Estratégia Europa 2020* “manteve as finalidades da Estratégia de Lisboa (2000), enfatizou uma mais forte ligação entre educação/formação, aprendizagem e economia” (Guimarães, 2016, p. 40), revelando de novo uma instrumentalização da educação de adultos e uma predominância de finalidades economicistas, que segundo Lima (2012) perfaz um “aumento da competitividade e da produtividade, mas também à condição de uma ação orientada para a subordinação e para a alienação dos cidadãos” (p. 41).

Já a ONU (2016) no documento intitulado de *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*, destaca como quarto objetivo: “Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 19). Deste modo, esta organização mundial continua na atualidade a destacar a urgência de promover uma educação contínua para todos, afirmando que até 2030 deve-se assegurar que todas as pessoas tenham acesso à educação técnica, profissional e superior.

No que respeita à reflexão feita no âmbito do programa *Portugal 2030*, destaca-se que atualmente a população portuguesa continua com um baixo nível de qualificação, apesar de uma elevação nos últimos anos, e que, apesar da melhoria dos níveis de

desemprego, persistem desafios do desemprego jovem e de muito longa duração (República Portuguesa, 2018). O segundo objetivo transversal do programa é Qualificação, Formação e Emprego, definindo-se como prioritário “assegurar a disponibilidade de recursos humanos com as qualificações necessárias ao processo de desenvolvimento e transformação económica e social nacional, assegurando a sustentabilidade do emprego” (República Portuguesa, 2018, p. 13). No eixo qualificação e formação de adultos, é reforçada a “reconversão para novas competências (formação alinhada com novas profissões) arrastando recuperação do atraso estrutural” (p. 15).

Notas finais

A educação de adultos em Portugal é caracterizada por uma grande descontinuidade sociopolítica, subordinada ao desenvolvimento económico e à gestão de recursos humanos (Lima, 2007). O autor reflete ainda que é indispensável retomar uma perspetiva crítica e humanista da educação de adultos, para promovermos uma autonomia, liberdade, direitos humanos, solidariedade e justiça social. Também Guimarães (2016) aparenta preocupação com

a desvalorização de dimensões humanistas e de educação crítica que tão importantes foram para o desenvolvimento da educação de adultos desde finais do século XIX, e que favoreceram a construção de um campo de políticas, práticas e de reflexão multifacetado e complexo com profundo significado para a consolidação da democracia, da justiça social e da igualdade de oportunidades (p. 46).

Lima (2007) persiste na necessidade de investir em domínios apelidados de tradicionais (a consciencialização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, a educação comunitária, o mundo do trabalho, das profissões, a cultura de paz e de solidariedade), mas também na necessidade de responder às novas exigências da multiculturalidade, da saúde, da cooperação internacional ou do envelhecimento populacional.

Tendências da Formação Profissional

Considerando a referida heterogeneidade do campo da educação de adultos, a complexificação das práticas educativas é visível em planos distintos, entre os quais a formação profissional. Numa tentativa de clarificar a distinção entre os conceitos de educação e formação, Barros (2013) refere que educação pressupõe vontade e ação, enquanto a formação “pauta-se por critérios funcionais, sobretudo no que diz respeito à esfera laboral” (p. 44). Na perspetiva de Herrero (2002), a educação é um processo global e de longa duração, orientado para melhorar as capacidades da pessoa para assimilar e desenvolver conhecimentos, técnicas e valores, enquanto, por sua vez, a formação profissional é um “processo sistemático e planificado, orientado para desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes, através da experiência da aprendizagem, desenvolvendo uma prática adequada a uma atividade profissional” (Herrero, 2002, p.28). Também Ramos (2003) destaca a vertente profissionalizante da formação, como um “conjunto de conhecimentos necessários para o exercício de determinada função, adquiridos, tanto por formação escolar ou extraescolar, orientada para o exercício da atividade profissional” (Kóvacs et al, 1994, cit. por Ramos, 2003, p. 19). No entanto, Barros (2013) destaca que ambos se reportam ao desenvolvimento dos adultos, nas suas várias dimensões, “reforçando o papel do sujeito na sua própria aprendizagem e no conhecimento de si mesmo ao longo da vida” (p. 44).

De acordo com o Decreto-Lei nº99/2003 de 27 de agosto, as entidades empregadoras estão obrigadas a conceder aos colaboradores o direito à formação profissional, sendo que cada trabalhador tem o direito a 35 horas de formação profissional. Para Canário (2013) a formação profissional é um polo dominante nas políticas de qualificação de mão de obra “entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista (...) com a ideologia do desenvolvimento, consubstanciada em processos de rápido e intenso crescimento económico” (p. 14). Herrero (2002) destaca que a formação profissional é influenciada diretamente pelo contexto socioeconómico e político envolvente, desde evolução tecnológica, mercado de trabalho, redes sociais e desenvolvimento económico. No que respeita aos vários objetivos da formação, Puerta (2002) apresenta uma proposta de classificação de finalidades genéricas: para transmitir

conhecimentos, para desenvolver competências, para gerar atitudes ou para gerar motivação.

Sobre a importância da formação profissional na sociedade, Ramos (2007) destaca que esta influencia “de forma marcante as oportunidades de inserção social, a construção das identidades individuais e coletivas e os modos de vida das populações” (Ramos, 2007, p. 309). O autor refere ainda que, no quadro do atual predomínio sociopolítico do paradigma funcionalista, a formação profissional tem vindo a empoderar-se dada a importância da qualificação para a inserção social no mercado de trabalho. Para uma (re)inserção profissional, a formação deve procurar desenvolver competências técnicas necessárias ao contexto real laboral, apresentar flexibilidade curricular, permitir uma certificação oficial de qualificações e ainda promover o objetivo da inserção no mercado de trabalho (Ramos, 2007). Numa lógica de procura de aumento de qualificações, a formação optou por “privilegiar a lógica da produção de certificações escolares e profissionais. Por essa razão, têm evidenciado dificuldades de articulação com as iniciativas associativas, comunitárias ou de desenvolvimento local” (Lima, 2012, p. 98).

Em contrapartida, Canário (2013) defende que a centralidade da formação é um mito social, já apresentado por vários sociólogos contemporâneos que “evidenciaram a inexistência de uma relação direta e linear entre o mundo da formação e o mundo do trabalho” (Canário, 2013, p. 37). O autor destaca o crescente desemprego, as acentuadas desigualdades sociais e o concomitante “acréscimo constante da escolarização e da formação” (p. 37). Também Sitzmann & Weinhardt (2018) destacam a necessidade de estudos que estabeleçam uma relação entre o investimento na formação no capital humano e o retorno positivo para as organizações. A evolução das políticas de formação profissional, com uma importância crescente na gestão de recursos humanos, revela uma “maior consciência social e política relativamente ao direito à formação e às desigualdades que atravessam o acesso a essa mesma formação” (Almeida e Alves, 2012, p. 709).

Lima (2012) identifica também o aumento exponencial do nível de qualificação da população, a par do aumento do desemprego e da crise económica, destacando uma crescente “complexidade das relações entre educação e trabalho, e apesar da crise económica e dos níveis crescentes de desemprego estrutural que se abatem sobre as novas gerações, paradoxalmente mais habilitadas do que em nenhum outro momento da história” (p. 19). Ainda a este propósito, Carreira & Martins (2005) destacam que nas últimas décadas foi possível

confrontar com a compatibilidade entre um crescente volume de desemprego estrutural, uma acentuação das desigualdades sociais e, por outro lado, um acréscimo constante da escolarização e da formação, a ideia de que a formação constitui o principal instrumento para promover o emprego e a mobilidade social continua um mito que alimenta o sonho das sociedades contemporâneas (p.68).

Também Almeida & Alves (2012), discutem o papel da formação na produção e reprodução de desigualdades, destacando a oferta diferenciada por parte das empresas e o acesso desigual dos trabalhadores à formação, revelando que “os estudos são unânimes em demonstrar que são os trabalhadores mais qualificados os que mais acesso têm à formação” (p. 711), que os mais velhos e os mais jovens são os que menos participam na formação e, ainda, que os trabalhadores efetivos são os que maioritariamente beneficiam da formação.

Deste modo, as expectativas criadas sobre a formação como necessária e suficiente para inserção no mercado de trabalho, e até ascensão social, não são correspondidas, assistindo-se a uma decepção na formação, sendo certo que a elevada qualificação não é garantia de ascensão social, ou mesmo de defesa contra a exclusão social. Verifica-se uma “produção sistemática de uma legião de excluídos do mundo de trabalho que “estão a mais” nas nossas sociedades” (Canário, 2013, p. 88).

Canário (2013) conclui que, “esta ineficácia está associada à persistência de modalidades escolarizadas de formação, consubstanciada numa lógica cumulativa de “ações” de formação que tem subjacente uma perspectiva instrumental e adaptativa” (p. 38), concebendo o homem alheio à intencionalidade e à subjetividade das suas ações. Assim, assistimos também neste domínio a uma tendência de sobrevalorização das dimensões técnicas do conhecimento e da competitividade, em detrimento das dimensões sociais e humanistas, sendo a formação profissional concebida para a aprendizagem de técnicas pontuais, e não como processo contínuo de desenvolvimento do homem em sociedade. O autor afirma ainda que é necessário inverter as abordagens tradicionais, ou seja, partir dos saberes, das competências e das aquisições dos adultos, em detrimento das suas lacunas, isto é, da comum análise de necessidades.

Sitzmann & Weinhardt (2018) elencam três tendências de progresso nos domínios predominantes na formação de adultos: globalização, tecnologia e alterações demográficas. Já Carvalho & Coelho (2009) identificaram a globalização e o

envelhecimento populacional como fatores contextuais marcantes da educação e formação. Moura (2004) levanta outros desafios à formação profissional: muitas empresas sem sensibilidade para a necessidade de formação, sendo recomendada uma interligação estreita entre centros de formação e empresas, para assim existir um levantamento de necessidades que permita uma formação com respostas eficazes. Barros (2013) destaca a necessidade de respostas a mudanças económicas, científicas, tecnológicas e demográficas.

Notas finais

Lima (2007) reflete que,

a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objeto de um tão profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de gestão de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação (p. 22).

Os autores estudados permitem-nos identificar alguns desafios emergentes na formação profissional, nomeadamente a rápida globalização, o fenómeno da multiculturalidade, a permanente inovação tecnológica, o envelhecimento da população e o conseqüente aumento da idade da população ativa, urgindo 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.

O tendencial protagonismo da formação para a qualificação de recursos humanos competitivos e os desafios sociais elencados, conduzem-nos a refletir sobre a necessidade de abordagens políticas de formação profissional que visem o desenvolvimento integral dos formandos, procurando alienar 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.

O papel do gestor da formação

Barata & Alves (2005) destacam que a figura do gestor da formação é essencial para a implementação de sistemas de qualidade, centrados na melhoria contínua, assistindo-se a uma transferência de competências do gestor de recursos humanos para o gestor de formação. Para os autores, por gestão de formação entende-se “o conjunto de atividades coordenadas que visam monitorar e controlar projetos de natureza formativa, numa ótica de otimização, dos seus resultados” (p. 19). Num departamento de formação são desenvolvidas as seguintes atividades inerentes a atividade de gestor da formação:

- Estabelecimento da política formativa;
- Diagnóstico de necessidades de formação;
- Elaboração de planos de formação;
- Divulgação das ações de formação;
- Definição e apropriação de práticas pedagógicas;
- Preparação de atores (formadores, mediadores, formandos, parceiros);
- Conceção e aplicação de métodos avaliativos;
- Controlo de recursos financeiros e logísticos;
- Identificação de condições para o processo de transferência de aprendizagens;
- Desenvolvimento da formação.

(Barata e Alves, 2005).

Cardim (2012) define ação de formação como um conjunto de atividade de caráter formativo, informativo e educativo, desenvolvida para um grupo de formandos, orientada por formadores, segundo conteúdos programáticos e objetivos pré-definidos. O processo da sua conceção consiste “na preparação de uma atividade formativa de qualquer tipo, tendo em conta os objetivos, as especificidades da organização em que se realiza e do público a que se dirige” (p. 97). O autor apresenta uma proposta de modelo para gestão da formação, composta por 5 fases principais (Cf. Figura 5).

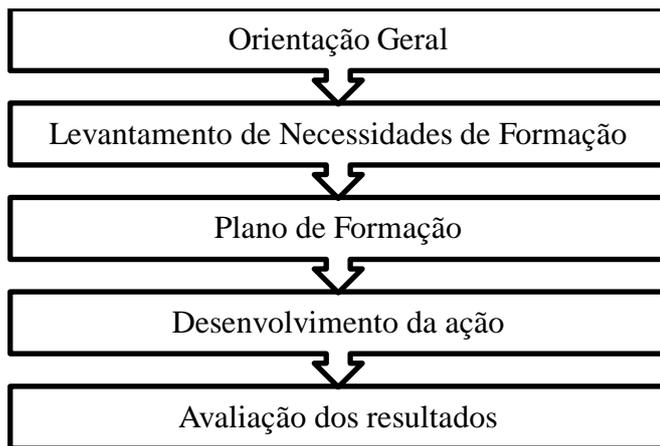


Figura 5: Modelo de Gestão da Formação (Cardim, 2012)

Na primeira fase, o autor estabelece a necessidade de estabelecer uma orientação geral para a formação, sendo para tal necessário um pré-diagnóstico, definir objetivos e organizar prioridades, de forma a idealizar uma política de formação inerente à mesma.

No que respeita à segunda fase, levantamento das necessidades de formação, Cardim (2012) afirma que identificar as necessidades de formação é uma fase essencial “de modo a permitir a posterior tradução em atividades formativas” (p. 17). O diagnóstico de necessidades de formação, consiste, segundo Ramos (2003) na “deteção de carências, a nível individual e/ou coletivo, referentes a conhecimentos, capacidades e comportamentos, tendo em vista a elaboração de um plano de formação” (p. 21). Barata & Alves (2005) referem que a análise de necessidades é realizada através da recolha de informações (por entrevistas ou inquéritos), e sintetizam este processo no seguinte (Cf. Figura 6).

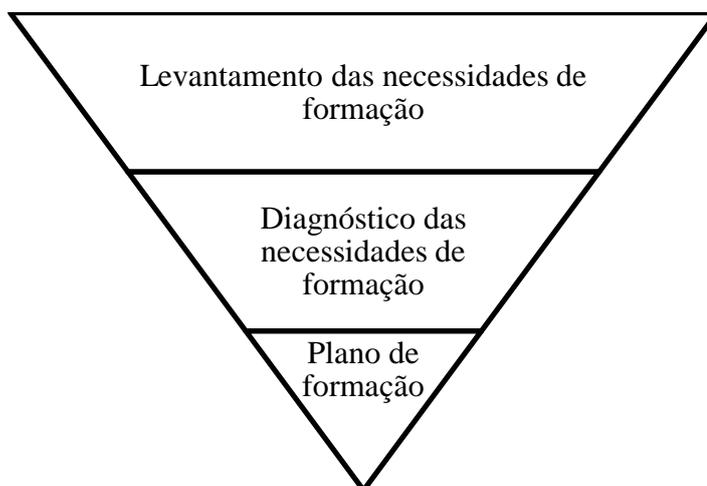


Figura 6- Análise de necessidades de formação (Barata e Alves, 2005, p.70)

A seguinte etapa desenhada por Cardim (2012), a elaboração da proposta de ação formativa, pressupõe considerar a política formativa e a identificação de necessidades previamente delineadas. O autor afirma que “o plano de formação é o instrumento onde se precisam os objetivos e as atividades de formação a desenvolver num dado prazo (normalmente anual), para operacionalizar uma dada política” (p. 81). Barata & Alves (2005) enumeram as seguintes etapas nesta fase de plano de formação:

1. Definição da política de formação;
2. Análise da situação inicial;
3. Análise das funções e atividades profissionais;
4. Análise das necessidades de formação;
5. Especificação dos objetivos;
6. Seleção e elaboração dos suportes didáticos;
7. Avaliação do plano de formação.

A quarta fase, desenvolvimento da ação formativa, consiste na “concretização da ação formativa englobando, para além da execução da formação propriamente dita, a preparação das ações.” (Cardim, 2012, p. 17). O autor destaca que este processo inclui a definição dos conteúdos programáticos a abordar. Por fim, na fase de controlo da ação formativa, o gestor de formação faz o respetivo controlo e avaliação da ação de formação. Esta fase permite conhecer os resultados da ação realizada, possibilitando uma melhoria da sua qualidade e adequação à realidade.

Barata & Alves (2005) salientam a necessidade de monitorização ao longo de todo o ciclo de formação (Cf. Figura 7).

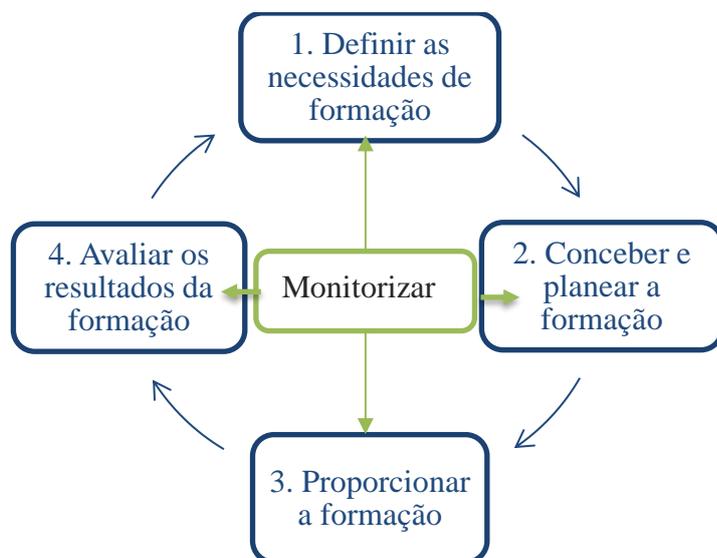


Figura 7- Ciclo de Formação (Barata e Alves, 2005, p.62)

Segundo estes autores, para cumprir com as suas funções de forma eficiente e facilitar o processo constante de monitorização da formação, é necessário que um gestor de formação tenha competências em variadas áreas, entre elas, gestão de conflitos, criatividade, comunicação, liderança, ética e integração de equipas.

Por outro lado, Meignant (2003) apresenta um modelo de análise da gestão da formação (Cf. Figura 8) baseado em “cinco pilares da qualidade de um sistema de formação” (p. 90).

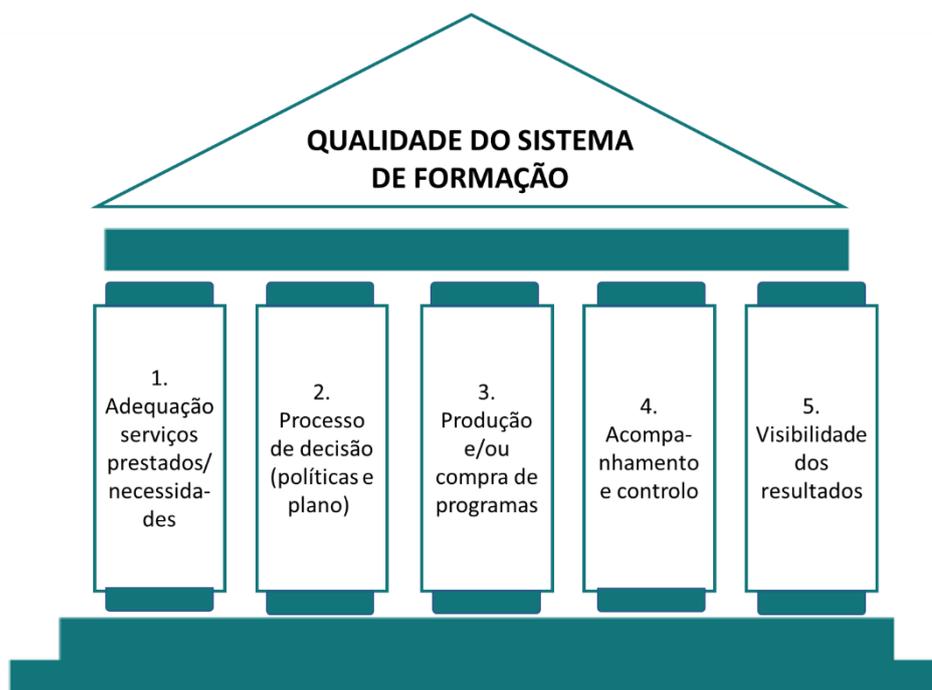


Figura 8- Modelo de análise da gestão de formação (Meignant, 2003, p.90)

No modelo proposto, o autor representa os cinco pilares que sustentam a qualidade do sistema de formação. No primeiro pilar, adequação dos serviços prestados e das necessidades, destaca-se a necessidade de identificar as necessidades de formação, individuais ou coletivas, de maneira a que o gestor de formação possa desenvolver um plano de ação correspondente às efetivas necessidades da organização.

O segundo pilar, sobre a elaboração do plano de formação, foca a preparação dos orçamentos, dos objetivos operacionais e das previsões de atores envolvidos. No seguinte pilar, são criadas respostas pedagógicas às necessidades de formação identificadas, através da produção ou apropriação de “pacotes” de formação, com um conjunto de metodologias, conhecimentos e práticas previamente delineadas.

Na fase de acompanhamento e controlo o gestor de formação deve procurar responder a duas questões: “em que medida é que se pode afirmar que as condições de

êxito estão reunidas?"; e "em que medida é que os prognósticos de êxito e de resultados esperados se confirmam?" (Meignant, 2003, p.99). Por último, no quinto pilar, visibilidade dos resultados, o autor destaca que na gestão da formação é preciso um controlo do impacto da formação, de modo a procurar melhorias em próximos processos formativos.

Por outro lado, Puerta (2002) apresenta uma síntese dos modelos de gestão da formação em quatro principais passos: Planificar, Organizar, Liderar e Controlar. A autora afirma ainda que estes passos podem especificar-se em 7 principais etapas, constituintes de um outro exemplo de modelo de gestão de formação apresentado (Cf. Figura 9).

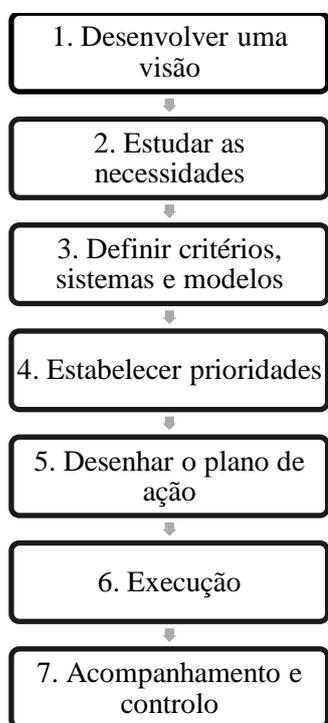


Figura 9- Modelo de Gestão da Formação (Puerta, 2002, p. 34)

O primeiro passo, desenvolver uma visão inicial do processo de formação, consiste em determinar os objetivos gerais a alcançar, o período temporal previsto e quais os recursos necessários. De seguida, Puerta (2002) afirma ser essencial estudar as necessidades de formação, sendo que esta fase é indispensável para se prosseguir para a planificação da formação. Já na definição de critérios, sistemas e modelos, descreve-se as metodologias a utilizar na formação. Relativamente ao estabelecimento de prioridades, este deve ser realizado de acordo com a análise de necessidades previamente realizada, de modo a desenvolver um programa eficaz. O desenho do plano de ação deve ter presente

quais os objetivos da formação e quais as limitações no que concerne aos recursos e aos financiamentos. O plano de ação deve incluir também um plano de avaliação da formação. Já na execução da formação, Puerta (2002) destaca o acompanhamento e controlo da mesma, para comparar o sucedido com o esperado, e poder incluir correções necessárias.

Os desafios da profissão de formador

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).

No documento mais recente que define o regime jurídico dos cursos EFA e UFCD (Unidades de formação de curta duração) (Portaria nº283/2011), esclarece-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).

De acordo com o perfil do formador do IEFP (2012), o formador é:

o técnico que atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospetivas do mercado de emprego. (p. 63).

Com a publicação da Portaria nº 1119/97, para o exercício da profissão de formador passou a ser exigido o CAP (Certificado Aptidão Pedagógica), atual CCP (Certificado Competências Pedagógicas).

Numa reflexão sobre o lugar do formador e da formação de adultos nas sociedades contemporâneas, ao estudar a identidade e cultura profissional dos formadores, Carreira & Martins (2005) destacam que a “educação e a formação adquiriram uma importância acrescida, uma vez que o conhecimento é considerado um fator decisivo na económica competitiva e global em que vivemos” (p.68). Jobert (2007) destaca que a ação dos formadores tem impacto direto através de três meios: pelas pessoas, pelas estruturas e pelo trabalho. O autor refere ainda que “o formador procura o aumento da autonomia das pessoas, da sua capacidade de intervenção como agentes no decurso da história social ou da história pessoal” (p. 35), destacando a importância do reconhecimento das experiências prévias dos formandos para a utilização prática futura dos novos adquiridos.

Martins (2018) procurou compreender “como os técnicos e formadores de educação de adultos se apropriam, dão sentido e reinterpretam as políticas no momento em que as implementam nos terrenos da prática social e educativa” (p. 85). O autor identificou dois sistemas opostos nas representações dos formadores:

- Formadores de profissão, os “missionários”;
- Formadores de ocupação secundária, os “mercenários”.

Esta distinção permite reconhecer, por um lado, os profissionais que desenvolvem a formação de adultos como atividade central da sua carreira, com um elevado nível de participação e investimento na educação de adultos e, por outro lado, os profissionais que percecionam a formação como uma ocupação secundária à sua profissão, com um baixo nível de participação (Martins, 2018). O autor associa esta diversidade de posições à precariedade da classe social, sendo que poucos formadores têm contratos de trabalho a tempo inteiro, e outros retiram da formação um acréscimo de remuneração, estando associados a outra atividade profissional, numa “condição de perito numa determinada área formativa” (Martins, 2018, p.90). Também numa publicação do IIEFP (2010) é destacado que a maioria destes profissionais trabalha por conta própria, com contratos de prestação de serviços, mal remunerados, “o que despoleta a necessidade de complementar a atividade formativa com outra atividade profissional” (p. 12). Apesar de datar mais de duas décadas, o Decreto Regulamentar nº 66/94 já prevê que “os formadores podem ser internos, quando tenham vínculo laboral com a entidade promotora ou beneficiária da ação de formação, ou externos, caso exerçam atividade de formação independente do vínculo laboral.” (art. 3º).

Martins (2016) apresenta as conclusões sobre o seu estudo onde procurou uma “reflexão sobre os modos de implementação das políticas públicas de educação básica de adultos em Portugal” (p. 85), analisando as reinterpretções das políticas de educação de adultos por parte dos formadores. Os resultados revelam tensões e contradições entre as políticas e as práticas, enfrentadas pelos atores na sua apropriação.

Martins (2018) destaca que os formadores,

são provenientes nas suas trajetórias de áreas tão diversificadas tais como a Gestão de Empresas, a Matemática, a Sociologia, a Antropologia, a Engenharia Alimentar, a Enfermagem, a Engenharia de Sistemas de Formação, entre outras, sendo esta diversidade uma característica marcante da trajetória destes atores, cuja experiência e trajetória profissional está também marcada pela pluralidade de mundos ocupacionais e pelo trabalho quer no setor público que no setor privado de atividade (p. 89).

As mudanças constantes a nível económico, sociológico, tecnológico e profissional provocam mutações constantes no perfil do formador, justificando um desconhecimento sobre a identidade do formador, apresentado por vários autores (IEFP, 2010; Martins, 2016). Jobert (2007) destaca também o trabalho exigente do formador, que pressupõe uma “interação viva dos que têm de transmitir, dos que têm de receber e o mundo do qual se trata de compreender qualquer coisa” (p. 41). Também Caspar (2007) reflete sobre as dificuldades de ser formador na atualidade, destacando o desafio maior da sociedade da globalização, onde “a recolha de dados sobre tudo e todo o mundo tornou-se exponencial” (p. 89). Assim, destaca que os formadores nunca tiveram um território de intervenção tão lato, onde devem identificar o quê, onde, porquê e a quem é pertinente aplicar o conhecimento, concluindo que “Ser formador hoje? É exercer uma profissão difícil, apaixonante e dura” (p. 94).

Jobert (2014) concebe o formador de adultos como um agente essencial para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, considerando que,

o formador de adultos vai encontrar verdadeiramente a sua identidade própria como agente de desenvolvimento, ou seja, como mobilizador de recursos ao serviço de uma ação transformada, a serviço da criação de alternativas, ao que está posto, ao que já está feito, e não como professores de adultos que difundem os saberes descontextualizados. (p. 28).

Numa caracterização do grupo profissional, o IEFP (2010) destaca que constitui, na sua maioria, um grupo jovem (média de idades inferior a 40 anos) com elevados níveis de habilitações, sendo as áreas de formação privilegiadas as Ciências Sociais e Humanas, a Informática e as Ciências Empresariais. Martins (2016) confirma a caracterização apresentada, expondo que, no estudo realizado pelo mesmo, a média de idades dos formadores aproximava-se dos 37 anos. O autor afirma que estes profissionais estavam no mercado de trabalho a exercer a sua área de formação de base, antes de integrarem a profissão de formadores. O argumento para ingressarem na atividade é o interesse pela mesma, e o reconhecimento da “importância de uma atualização constante de conhecimentos” (IEFP, 2010, p. 12).

O relatório do IEFP (2010) demonstra ainda que, globalmente, os formadores estão satisfeitos com a atividade, devido à diversidade, autonomia no trabalho e flexibilidade laboral, nomeadamente na gestão de tempo. No entanto, demonstram também fatores de insatisfação, como as dificuldades na construção de carreira, renumeração instável e ainda a ausência de um enquadramento laboral que caracterize a profissão de formador.

Os desafios da profissão passam por questões de conceção e gestão da formação, de um levantamento mais exaustivo de necessidades de formação reais, por uma mobilização de abordagens pedagógicas mais adequadas aos diversos contextos formativos e ainda por uma permanente atualização de conteúdos de formação. Martins (2016) conclui com uma reflexão entre a lógica de implementação e a lógica de construção coletiva da ação pública. Afirma que “é o Estado que continua a definir o essencial das políticas, muitas das vezes sem escutar os atores no terreno, e a decidir unilateralmente sobre os modos de produção das políticas” (Martins, 2016, p. 91). Esta lógica *Top Down*, baseada numa racionalidade económica, financeira e instrumental, não consulta as dificuldades no terreno e não conhece a realidade dos atores que praticam as políticas de educação de adultos, culminando num desajustamento da realidade prática. O autor defende uma lógica participada com os parceiros da ação pública, numa lógica *Bottom Up*, para uma adequação de políticas públicas que procurem responder aos desafios da profissão de formador.

Parte II

O Estágio Curricular

Caraterização do CECOA

O CECOA (Cf. Figura 10) resulta de um protocolo celebrado em 1986 entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e a Confederação do Comércio Português, atualmente designada por Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP) (Portaria nº 303/2017). Segundo a Portaria nº 510/86, que homologa a sua fundação, o CECOA surge num contexto nacional onde a formação profissional se revelava fundamental face à necessidade de qualificar a mão-de-obra para as “exigências da modernidade”, num quadro de recente adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE) e de emergência das novas tecnologias. De acordo com o referido protocolo, o CECOA tem como principal função promover atividades de educação e formação profissional para o setor do comércio e dos serviços, sendo um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira (Portaria nº 510/86).



Figura 10 – Logotipo do CECOA (CECOA, 2017a)

O CECOA tem o sistema de gestão certificado pela norma ISSO 9001:2008, procurando a melhoria contínua do trabalho desenvolvido e a satisfação do cliente (CECOA, 2017b). Uma vez que a formação é uma atividade prevista no diploma de criação do CECOA, este encontra-se dispensado de certificação como entidade formadora, conforme o artigo 4º da Portaria 851/2010 que regula o Sistema de Certificação de Entidades Formadoras (CECOA, 2017b).

Toda a atividade formativa do CECOA se desenvolve numa lógica de Formação de Ativos, sendo direcionada à população com idade superior a 15 anos, empregada e desempregada, numa lógica interempresas ou intraempresas, considerando a importância

da aprendizagem e da qualificação para o desenvolvimento da capacidade de resposta dos recursos humanos aos desafios atuais da sociedade (CECOA, 2017b).

O Manual da Qualidade, documento interno do CECOA (2017b), define os seguintes parâmetros como orientadores de todo o trabalho desenvolvido:

Missão:

- Contribuir para o desenvolvimento e modernização do comércio e dos serviços, a nível nacional;
- Realizar ações de formação profissional dirigidas a jovens e ativos;
- Promover estudos e projetos que visam o desenvolvimento de conteúdos, metodologias e instrumentos inovadores de apoio à formação profissional e ainda de indicadores de caracterização do setor.

Visão:

- Destacar-se como organização de referência, inovadora e competitiva para os setores do comércio e dos serviços.

Valores:

- Orientação para o cliente interno e externo;
- Lealdade no relacionamento interpessoal;
- Ética;
- Espírito de equipa;
- Inovação e criatividade;
- Flexibilidade e adaptação à mudança.

(CECOA, 2017b, p. 5).

A sede do CECOA localiza-se em Lisboa, existindo ainda duas delegações, criadas em 1988: a norte, no Porto, e no centro em Coimbra (CECOA, 2017a). Deste modo, as atividades formativas a nível nacional encontram-se geograficamente delegadas, sendo que a delegação em Coimbra desenvolve atividades formativas em toda a região centro do país, abrangendo os concelhos de Coimbra, Guarda, Viseu, Aveiro e Leiria. O presente estágio curricular decorreu na delegação centro, localizada na Avenida Fernão Magalhães no centro da cidade de Coimbra, com início a 11 de setembro de 2018 e término a 30 de maio de 2019.

Toda a equipa que constitui o CECOA encontra-se dividida pelas três localizações nacionais, sendo que o polo que alberga maior número de departamentos é a sede em

Lisboa, onde funciona o conselho de administração, a direção, o gabinete de planeamento e controlo, o gabinete de qualidade, a unidade de inovação e negócios, entre outros, como se pode verificar na figura 11.

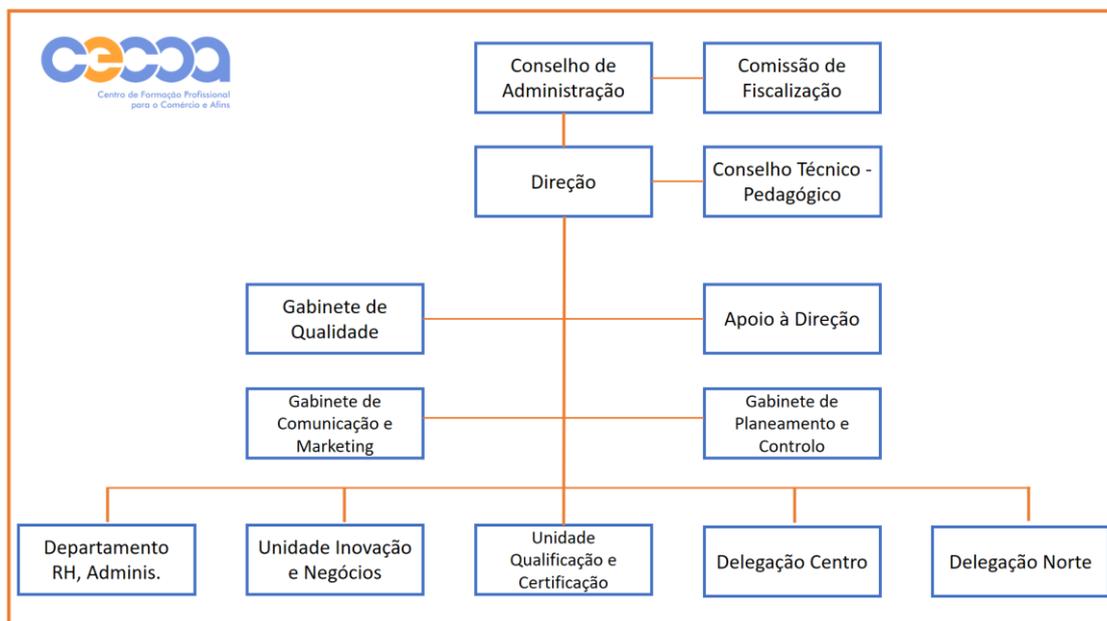


Figura 11- Organograma do CECOA (CECOA, 2017b)

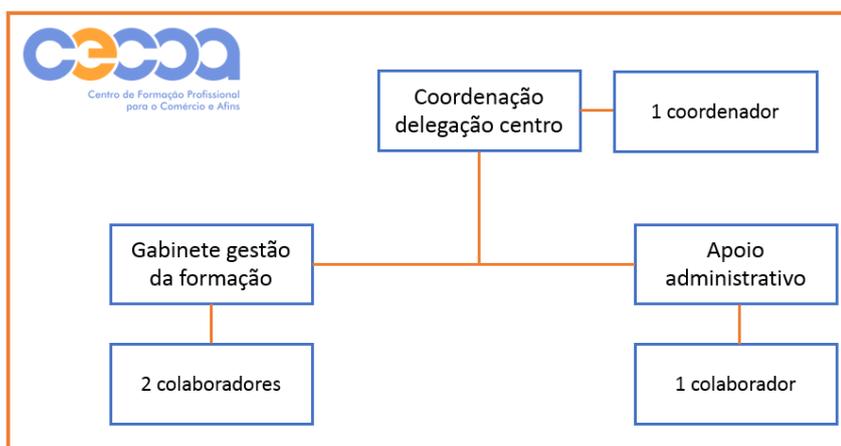


Figura 12- Organograma da delegação centro do CECOA

Na delegação centro, representada na figura 12, trabalham quatro profissionais internos: uma coordenadora, duas técnicas de formação e uma técnica administrativa. No atual ano letivo conta ainda com a colaboração de duas estagiárias do Mestrado em Ciências da Educação e uma coordenadora externa de formação. Os restantes

profissionais necessários ao funcionamento desta delegação, nomeadamente formadores, equipa de limpeza e apoio informático, estão abrangidos por contratos de prestação de serviços.

No que concerne aos recursos físicos, a delegação centro do CECOIA dispõe de dois pisos onde desenvolve o seu trabalho:

- No piso inferior existem quatro salas de formação, uma delas preparada com computadores para todos os formandos, funcionando como sala de informática; a secretaria onde decorre todo o apoio administrativo e atendimento; o gabinete de coordenação e o gabinete das técnicas de formação;
- No piso superior encontramos uma sala de formação; uma sala de convívio; salas de arrumos; um economato e uma reprografia.

Enquanto entidade promotora de formação profissional para o comércio e serviços, o CECOIA privilegia esta área de intervenção, desenvolvendo uma gestão das atividades formativas dentro do previsto no Catálogo Nacional de Qualificações, assim como formação à medida das necessidades do formando e das empresas. Deste modo, atua segundo diferentes tipologias de formação, que iremos de seguida descrever sucintamente.

Formação de Jovens

No âmbito da Formação de Jovens o CECOIA disponibiliza duas vias de dupla certificação: Cursos de Aprendizagem e Cursos de Especialização Tecnológica. O primeiro é destinado a jovens com idade inferior aos 25 anos e com habilitações compreendidas entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade. Nesta modalidade o CECOIA disponibiliza cursos em Vendas e Negociação, Marketing, Secretariado, Técnico Administrativo, entre outros. Por outro lado, os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) permitem uma formação de nível pós-secundário não superior, sendo vocacionados para formandos com pelo menos o 11º ano completo e com idade igual ou superior a 23 anos (IEFP, 2018). Neste caso, o CECOIA oferece o curso de Técnico Especialista em Comércio Internacional.

Educação e Formação de Adultos

Os cursos EFA, previstos no CNQ, podem desenvolver-se numa lógica de dupla certificação (conferindo o nível básico ou secundário de habilitações escolares) ou de qualificação tecnológica, constituindo uma política de educação e formação com destaque no quadro de “generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população” (Preâmbulo, Portaria nº 230/2008). É vasta a oferta de cursos EFA no CECOIA, nomeadamente na área comercial, de contabilidade, gestão empresarial, logística, administrativo, turismo, entre outros.

Unidades de Formação de Curta Duração

As UFCD são outra tipologia de formação certificada presente no CNQ, podendo ser inseridas em formações de nível básico ou secundário, constituindo uma oferta modular de curta duração (25 ou 50 horas), apresentando uma “resposta às necessidades de qualificação da população adulta, e em especial da população empregada” (Preâmbulo, Portaria nº 230/2008). O CECOIA desenvolve várias UFCD na área do comércio/vendas, desenvolvimento pessoal, informática, marketing, secretariado, segurança e higiene no trabalho, entre outros.

Formação de Formadores

A Formação de Formadores procura “atender as necessidades do mercado de formação” desenvolvendo “formação inicial e contínua de formadores” (CECOIA, 2017b, p. 7) O referido Curso de Formação Pedagógica de Formadores está homologado pelo IEFP, concebendo um CCP para exercer a atividade de formador (CECOIA, 2014c). Atualmente a delegação centro não contempla esta oferta formativa.

Serviços de Formação à Medida

Relativamente aos Serviços de Formação à Medida, estes são desenvolvidos em regime de prestação de serviços, procurando responder às necessidades de empresas/ organizações do desenvolvimento de competências e atualização da qualificação dos seus colaboradores (CECOIA, 2017b). Nesta modalidade, é essencial diagnosticar as necessidades formativas, desenhar objetivos, desenvolver um plano à medida, acompanhar o desenvolvimento e avaliar o impacto da formação, uma vez que não estão previstas no CNQ.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Integrado na rede nacional de centros de RVCC, o CECOIA é acreditado pela ANQEP como agência que permite reconhecer, validar e certificar as competências escolares e profissionais, adquiridas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Este serviço apenas está disponível na sede em Lisboa, abrangendo as seguintes qualificações: Técnico Comercial, Técnico de Marketing, Técnico de Vendas, Técnico de Logística, Técnico de Contabilidade, Técnico de Apoio à Gestão, Técnico Administrativo.

Projetos de Cooperação e Parceria

Estes projetos constituem estudos que “visam o desenvolvimento de conteúdos, metodologias e instrumentos inovadores de apoio à formação profissional e/ou dirigidos aos setores do comércio e serviços” (CECOIA, 2017b, p. 8). Entre estes, projetos para adequação da formação e da educação ao mercado de trabalho, projetos de cooperação e mobilidade europeia, projetos promotores de um envelhecimento ativo e projetos dedicados ao empreendedorismo, sendo de destacar que ao longo da existência do CECOIA “foram mais de sessenta os estudos e projetos europeus e nacionais, para o desenvolvimento organizacional de empresas e instituições, para a melhoria das competências dos recursos humanos envolvidos” em que participou. (CECOIA, 2017a, p.19).

Centro de Recursos em Conhecimento

Por fim, o Centro de Recursos em Conhecimento, também localizado em Lisboa, é um centro membro da Rede de Centros de Recursos em Conhecimento, sendo “vocado para a aquisição, tratamento e difusão da informação técnica, em diferentes suportes, específica para o setor do comércio e serviços” (CECOIA, 2017b, p. 8). A mesma fonte afirma que este centro “é constituído por um centro de documentação, um espaço multimédia, um espaço Internet, uma videoteca e uma sala de leitura” (p. 8).

Oferta formativa 2018/2019

No decorrer do estágio curricular do presente ano letivo tivemos oportunidade de acompanhar a formação desenvolvida na delegação centro do CECOIA. Destacamos que, durante este período, apenas se desenvolveram cursos EFA e UFCD.

Nos cursos EFA, acompanhámos parte do desenvolvimento da formação em sala e da formação prática em contexto de trabalho de 3 cursos: Técnico Comercial, Técnico de Apoio à Gestão e Técnico Auxiliar de Saúde. Estes terminaram no decorrer do nosso estágio, tendo sido possível participarmos nas sessões de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) do Técnico de Apoio à Gestão.

Ainda nesta tipologia de formação, acompanhámos o início de dois cursos: Técnico de Contabilidade e Técnico de Informação e Animação Turística; e o desenvolvimento de outro (Técnico de Logística), cujo término prevê-se para julho do presente ano civil.

No que respeita às UFCD, foram muitas as áreas que pudemos acompanhar, em modalidades de formação interna, mas também externa. No CECOIA acompanhámos percursos de Francês e Recursos Humanos, assim como várias formações em horário pós-laboral: *Coaching*; Inteligência emocional; Recursos humanos; Comunicação interpessoal e assertiva; entre outros. Nas entidades externas, podemos enumerar: Medidas de 1º socorros; Prevenção e combate a incêndios; Ergonomia no posto de trabalho; Liderança e gestão de equipas; Técnicas de maquilhagem; Técnicas de fotografia; Higiene da pessoa idosa; Relacionamento interpessoal; entre outros.

Atividades de estágio

No presente capítulo iremos descrever de forma sistemática as atividades de estágio que foram desenvolvidas ao longo do presente ano letivo, 2018/2019, no CECO, onde colaborámos nos processos de acompanhamento técnico-pedagógico de ações de formação.

O regulamento³ do estágio curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação, publicado no *Website* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra em 2016, refere que através das atividades desenvolvidas, o estudante deve ficar apto a:

- Realizar uma leitura pluridisciplinar dos diversos contextos formais, não formais e informais de ação educativa;
- Selecionar e utilizar procedimentos metodológicos adequados e fidedignos para a análise e caracterização dos distintos parâmetros da realidade educacional;
- Integrar a dimensão analítica de descrição e diagnóstico das situações com a dimensão operativa da intervenção, fazendo prova de capacidades estratégicas de planificação e antecipação dos efeitos prováveis da ação interventiva;
- Deliberar de forma autónoma a avaliação/ revisão das atividades prosseguidas com vista aos objetivos postulados;
- Promover práticas heurísticas que configurem a identidade profissional do/a especialista em Ciências da Educação.

(p.1-2).

Neste capítulo iremos sistematizar o conjunto de atividades realizadas na entidade, que contribuiu para o contínuo desenvolvimento da nossa identidade profissional enquanto Técnica de Ciências da Educação, indo ao encontro dos objetivos

³ Consultado em:
https://www.uc.pt/fpce/normas/pdfs/regulamentos/fpce/Regulamento_MCE_08_Maio.pdf

supramencionados, num contexto de formação profissional e utilizando metodologias pedagógicas privilegiadas pelo CECOA.

O estágio curricular desenvolvido foi orientado segundo as seguintes etapas:

- Integração no estágio curricular;
- Apoio técnico-pedagógico a ações de formação;
- Implementação de um projeto de investigação.

Todas as atividades desenvolvidas foram realizadas de acordo com objetivos gerais e objetivos específicos de intervenção, apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no estágio curricular e respetivos objetivos

Atividades		Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Integração no estágio curricular.		Conhecer o CECOA e a sua área de intervenção.	Analisar o sistema documental e normativo legal do CECOA;
			Conhecer as funções de um técnico superior de educação na área da administração e gestão da formação.
Apoio técnico-pedagógico a ações de formação.	Preparação de ações de formação.	Colaborar nos procedimentos prévios à formação.	Apoiar os processos administrativos e de secretariado;
			Colaborar nos procedimentos de organização da formação.
	Desenvolvimento de ações de formação.	Colaborar na monitorização e na gestão técnico-pedagógica da formação.	Gerir o registo no HT e no DTP do desenvolvimento da formação;
			Realizar avaliações intermédias de UFCD.
	Término de ações de formação.	Colaborar no encerramento da formação.	Analisar avaliações sumativas, relatórios e certificados de qualificação;
			Organizar arquivo e respetiva catalogação.
Implementação de um projeto de investigação.		Desenvolver um estudo empírico.	Analisar necessidades de estudos e investigação no CECOA;
			Desenhar e implementar um projeto de investigação;
			Analisar e reportar os resultados obtidos.

Destacamos que, inicialmente, foi necessária uma fase de adaptação e integração no estágio curricular. No entanto, as restantes atividades foram desenvolvidas de forma concomitante (cf. Figura 13), de acordo com as necessidades da instituição, sendo todas as atividades de apoio técnico-pedagógico da formação transversais no tempo.

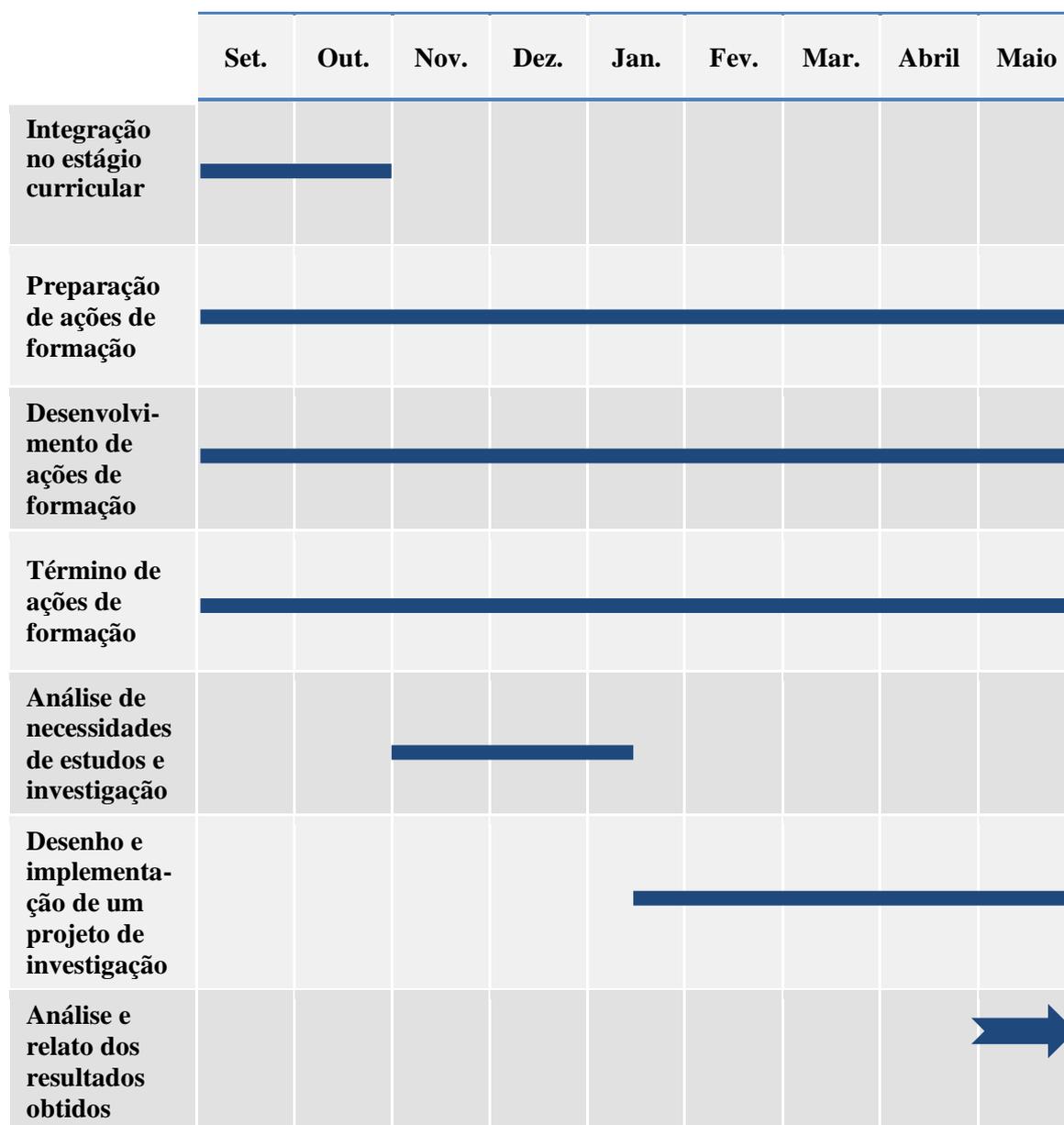


Figura 13 – Cronograma das atividades desenvolvidas no estágio curricular

No que concerne ao trabalho de implementação de um projeto de investigação, destacamos que o trabalho de análise de necessidades, de desenho e implementação do projeto foi desenvolvido integralmente durante o decorrer do estágio curricular. No entanto, a fase de análise de dados e relato de conclusões obtidas decorreu no término do estágio curricular e no mês posterior.

O CECOIA no presente ano letivo, dentro da sua vasta oferta formativa (cf. capítulo anterior), trabalhou apenas duas tipologias de formação profissional: Cursos EFA e UFCD. Desta forma, o nosso estágio curricular incidiu no apoio técnico-pedagógico a estas tipologias de formação, sendo que todas as atividades descritas se enquadram nas mesmas.

De seguida, relatamos de forma detalhada os objetivos e os procedimentos inerentes a cada etapa, para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas no estágio curricular.

Integração no estágio curricular

Objetivo geral:

- Conhecer o CECOIA e a sua área de intervenção.

Objetivos específicos:

- Analisar o sistema documental e normativo legal do CECOIA;
- Conhecer as funções de um técnico superior de educação na área da administração e gestão da formação.

No início do estágio curricular, em setembro de 2018, foi essencial uma primeira fase de integração para conhecer a entidade e o seu contexto de trabalho. Desde modo, fomos recebidos pela coordenadora da delegação que nos acompanhou numa visita guiada às instalações e nos apresentou aos colaboradores do CECOIA, que fizeram uma breve apresentação das suas funções na instituição. Estas apresentações iniciais foram importantes para perceber o papel dos diferentes agentes e a importância do trabalho em equipa para uma boa gestão e organização de todo o trabalho desenvolvido inerente ao processo da formação.

Nesta fase inicial foi essencial o acompanhamento da coordenadora da delegação, que nos orientou para uma leitura atenta do sistema documental do CECOIA, nomeadamente o Manual da Qualidade, o Organigrama, o Descritivo de Funções, o Plano de Segurança, o Guia do Formador e o Regulamento do Formando. Estas leituras foram fundamentais para conhecermos o CECOIA e distinguirmos os diferentes serviços oferecidos pela delegação centro: cursos de aprendizagem, formação à medida para empresas, cursos EFA tecnológicos ou dupla certificação e formações modulares.

Também a restante equipa do CECOIA contribuiu para a nossa integração na entidade. A técnica administrativa da delegação explicou-nos os procedimentos de apoio

administrativo e de secretariado, nomeadamente o atendimento presencial e telefónico, a utilização da fotocopiadora, os códigos internos do sistema telefónico e a organização global do espaço, nomeadamente do arquivo e do economato. As técnicas superiores de formação deram-nos a conhecer o sistema informático de apoio pedagógico à formação HT (*Humantrain*), explicando toda a sua estrutura e organização de uma forma lógica e idêntica à organização do Dossier Técnico-Pedagógico (DTP) em suporte de papel.

Destacamos ainda a participação numa ação de formação interna sobre o Regulamento Geral de Proteção de Dados que contribuiu para compreendermos a importância do respeito pelos direitos dos titulares dos dados pessoais, inerente à política de trabalho da instituição.

Para melhor compreendermos o trabalho do CECOIA 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. Também esta aprendizagem foi orientada pela coordenadora, que nos facultou um documento interno com a identificação das atividades subjacentes à realização das ações de formação ministradas pelo CECOIA, sendo aplicável a todas as ações de formação desenvolvidas. Este documento estrutura e orienta o processo de formação do CECOIA do seguinte modo:

1. Estabelecer protocolos de parcerias, acordos de formação com outras entidades (quando aplicável);
2. Divulgar as ações de formação (quando aplicável);
3. Receber inscrições de candidatos;
4. Analisar criticamente as inscrições;
5. Constituir grupos de formação;
6. Selecionar e contratar formadores;
7. Preparar a formação;
8. Realizar a formação;
9. Acompanhar a formação;
10. Avaliar a formação e propor ações de melhoria, se necessário;
11. Avaliar o desempenho do formador;
12. Emitir certificados.

Este estudo prévio dos regulamentos e formas de trabalho da entidade foi essencial para o sucesso do estágio curricular desenvolvido. Também a consulta de DTP de anos

anteriores nos permitiu analisar os conteúdos e registos inerentes às várias tipologias de formação. O apoio próximo de todos os elementos do CECO A permitiu-nos compreender na íntegra todo o desenvolvimento das ações de formação, o que nos possibilitou a realização de diversas atividades de forma autónoma ao longo de todo o estágio curricular. Destacamos que, durante todo o ano letivo, foram inúmeras as aprendizagens efetuadas, concomitante à nossa colaboração ativa com a entidade, como procuramos apresentar na descrição sequente do apoio técnico-pedagógico prestado.

Apoio técnico-pedagógico a ações de formação

O apoio técnico-pedagógico foi desenvolvido ao longo de todo o estágio curricular. Para sistematização das atividades, iremos apresentar este tópico dividido em três pontos:

- Preparação de ações de formação;
- Desenvolvimento de ações de formação;
- Término de ações de formação.

Destacamos que os tópicos supramencionados não foram desenvolvidos de forma cronológica, mas sim de forma transversal, em função das necessidades da instituição, sendo comum, por exemplo, estarmos a preparar o início de uma formação modular enquanto realizávamos os procedimentos de encerramento de outra.

De seguida apresentamos a descrição dos tópicos delineados.

Preparação de ações de formação

Objetivo geral:

- Colaborar nos procedimentos prévios à formação.

Objetivos específicos:

- Apoiar os processos administrativos e de secretariado;
- Colaborar nos procedimentos de organização da formação.

Toda a atividade formativa do CECO A pressupõe muito trabalho antecedente ao decorrer da formação em si. Um dos trabalhos que realizamos foi a organização de um arquivo de candidaturas espontâneas de formadores para uma bolsa de formadores, como contacto de todos os formadores, para eventuais colaborações futuras para prestação de

formação na entidade e também para cumprir com o regulamento geral de proteção de dados.

Prévia a qualquer formação, uma atividade essencial consistiu na colaboração na divulgação da oferta formativa do CECOIA. Esta divulgação compreende a publicação no *Website* oficial, do envio de e-mails para entidades parceiras e/ou para lista de interessados na oferta formativa, a distribuição de cartazes e panfletos, a partilha nas redes sociais dos cursos com inscrições abertas e, por vezes, a publicação em jornais regionais. As atividades de divulgação são desenvolvidas, na sua maioria, pelos colaboradores internos do CECOIA. Da nossa parte, a divulgação da oferta formativa foi realizada através da partilha dos cursos nas redes sociais. A partir da plataforma de gestão de apoio à formação HT, criámos listagens por áreas de interesse formativo de todos os processos de formandos já previamente inscritos na plataforma. Após este trabalho, a técnica administrativa entrava em contacto via e-mail com os formandos de acordo com as listagens elaboradas, divulgando a oferta formativa.

Destacamos que, regularmente, o CECOIA divulga as atividades formativas realizadas no seu *Website*. Tivemos oportunidade de escrever e publicar uma notícia⁴, reportando uma formação prática em contexto de trabalho do EFA de Técnico de Logística, no âmbito do módulo *Movimentação e operação de empilhadores*.

Durante o estágio curricular colaborámos diariamente nos procedimentos de secretaria da instituição, dando apoio no atendimento telefónico e presencial, muitas vezes a candidatos a futuras formações no CECOIA. Este trabalho permitiu-nos iniciar o contacto com futuros formandos e auxiliar o processo de inscrição dos mesmos.

Outra atividade relacionada com a gestão de inscrições foi o trabalho diário realizado no *Website* do CECOIA e na plataforma de apoio à gestão da formação HT. Estas ferramentas internas permitem que os candidatos acedam *online* ao plano de formação e possam inscrever-se nos cursos de interesse. A gestão de inscrições nestas plataformas foi autonomamente gerida por nós no decorrer do estágio, o que nos permitiu reunir um conjunto de interessados nas diferentes formações antes de iniciar o processo de seleção de formandos.

No que respeita à seleção de formandos, podemos distinguir o trabalho realizado em formações modulares (de 25 ou 50 horas), do realizado com formações de longa duração,

⁴ Notícia publicada em:
<https://www.cecoa.pt/news/show/673?fbclid=IwAR39tN6sNVERAszGbvXh3cY1PQL0qyejIhb5WIUXWYzm2yyyH2SSyFI7PGI>

os já mencionados cursos EFA. No primeiro caso, o processo de seleção é mais simples, sendo apenas necessário reunir os documentos previstos nas condições de inscrição: ficha de inscrição (Cf. Anexo 1) devidamente preenchida, documento de identificação válido, certificado de habilitações reconhecido pelo ministério de educação português, declaração do centro de emprego (no caso do candidato se encontrar em situação de desemprego), apólice de seguro contra acidentes pessoais no trabalho (no caso do candidato ser empregado por conta própria) ou declaração da entidade empregadora a autorizar a frequência do formando (no caso do candidato ser empregado por conta de outrem e a formação decorrer em horário laboral). Toda a informação foi sintetizada por nós diariamente através de listas de verificação (Cf. Anexo 2), onde monitorizávamos todos os processos dos formandos, os contactos e os respetivos documentos em falta. Por várias vezes foi necessário estabelecer contacto telefónico com os formandos, a fim de solicitar informações e documentos imprescindíveis para concluir o processo dos formandos. Só após a constituição de um grupo de, no mínimo, 15 formandos com os documentos previstos reunidos é possível iniciar a UFCD.

Já no que respeita aos cursos EFA, uma tipologia formativa de longa duração, o processo de seleção é um pouco mais extenso. Além de exigir os mesmos documentos previstos para o processo dos formandos das UFCD, inclui ainda a realização de sessões de esclarecimento e de entrevistas individuais com os candidatos. Os formandos que se inscrevem no curso (presencialmente, por telefone ou *online*) são previamente contactados de modo a serem informados sobre as sessões de esclarecimento com a técnica de formação responsável e a necessidade de comparecimento para início do processo de candidatura ao curso.

Na sessão de esclarecimento, a técnica de formação responsável pela coordenação do curso apresenta, de forma geral, a estrutura do curso, tendo os formandos oportunidade de compreender as condições de inscrição, os conteúdos, os objetivos do curso, o cronograma e os apoios sociais aos quais têm direito, segundo a legislação em vigor. Após a sessão de esclarecimento, os candidatos que mantêm o interesse marcam uma entrevista individual com a técnica de formação (Cf. Anexo 3), visando um maior conhecimento do percurso escolar, profissional e pessoal do candidato, bem como das suas motivações para a frequência do curso. O processo de seleção é finalizado com a elaboração de um relatório final, onde a técnica de formação define entre 15 a 24 formandos para a frequência do curso, com os respetivos pareceres que sustentam a sua inclusão. Depois de todo o processo de seleção, foi realizado um contacto telefónico

individual com cada um dos candidatos, informando se foi ou não selecionado para frequência do curso. Quando selecionados, os formandos são também informados da data prevista de início do curso e da sessão inicial de apresentação do grupo de formandos, da técnica de formação coordenadora e do formador mediador do curso. Na sessão de boas-vindas são esclarecidas as orientações de funcionamento do CECOIA e é fornecido material imprescindível aos novos formandos: regulamento do formando; contrato de formação; ficha de inscrição; manual do curso; horário letivo; síntese do plano de emergência do CECOIA; condições de participação; petição para atribuição de subsídios, de acordo com a legislação em vigor.

No que respeita aos candidatos não selecionados para o curso, o CECOIA procura apresentar sugestões de ofertas formativas previstas na entidade ou noutras entidades formativas parceiras.

Mantivemos um papel bastante ativo em todo o trabalho inerente à seleção dos candidatos, desde contactos com formandos interessados, ao desenvolvimento de apresentações em formato *PowerPoint* para exibição nas sessões de esclarecimento, na colaboração com as técnicas nas sessões, na gestão de inscrições dos formandos e no acompanhamento das entrevistas individuais. Todos os formandos inscritos na formação foram inseridos por nós na plataforma de apoio à formação HT, com os respetivos contactos e documentos, e posteriormente conectados ao curso de formação de interesse.

Nos procedimentos de seleção de candidatos é sempre necessário verificarmos a situação do formando no SIGO, ou seja, verificar se o formando já realizou o curso ou a formação modular que pretende e se, no momento de inscrição, não se encontra a frequentar qualquer formação financiada. Esta monitorização é possível devido à organização do CNQ, por módulos com respetivos códigos de formação que, quando validados, encontram-se registados no passaporte individual de competências, na plataforma SIGO. É imprescindível esta verificação prévia a qualquer formação, uma vez que os candidatos não podem frequentar a formação se já a tiverem certificada ou se estiverem inscritos noutra formação financiada.

Após a conclusão do processo de seleção, e ainda numa fase prévia ao início da formação, colaborámos na criação de ações no SIGO e no HT. Em ambos os casos, é necessário registar o cronograma do curso, o código administrativo da(s) UFCD em causa, e o número de formandos inscritos. No caso do HT, é ainda necessário relacionar a ação com os respetivos formadores e articular o cronograma com a sala de formação

prevista, de modo a gerar informaticamente as folhas de registo de presenças devidamente organizadas cronologicamente.

Antes de qualquer formação iniciar, outro trabalho a desenvolver e no qual participamos ativamente consiste na organização das pastas de formação para os formandos, onde consta a seguinte documentação, prevista no sistema documental do CECSA:

- Calendário do respetivo ano civil;
- Folheto de divulgação da oferta formativa do CECSA;
- Manual de curso, de acordo com o CNQ, elaborados por nós;
- Condições de inscrição no curso;
- Cronograma detalhado do curso;
- Folha de elogio/sugestão/reclamação (quando formação externa);
- Procedimentos em caso de emergência (quando formação interna);
- Duas folhas em branco.

Além da preparação das pastas, antes da ação iniciar, é necessário pedir um código identificativo do curso ao departamento de planeamento e controlo, trabalho realizado sempre pela técnica de formação responsável pela ação. Quando a formação faz parte do plano de atividades previsto para o ano civil, é ainda necessário indicar o número de formandos previstos, empregados e desempregados, o local onde é realizada a ação, as datas e o nível de qualificação respetivo, conforme o QEQ, já preestabelecido pelo CNQ. Após ser atribuído um código, podíamos retirar do sistema informático HT e imprimir as fichas de inscrição e os contratos de formação, de modo a serem assinados e datados por todos os formandos presentes no primeiro dia da formação.

Destacamos ainda que, todo o vasto trabalho prévio ao início da formação foi, por vezes, infelizmente, quando nas vésperas do início do curso, por motivos de desistência ou outros, não reuníamos os 15 formandos necessários para assegurar a abertura do mesmo, de acordo com as normas previstas para os projetos financiados. Nestes casos foi necessário informar os candidatos sobre o cancelamento da ação de formação, justificando o sucedido e sugerindo outra oferta formativa prevista.

Desenvolvimento de ações de formação

Objetivo geral:

- Colaborar na monitorização e na gestão técnico-pedagógica da formação.

Objetivos específicos:

- Gerir o registo no HT e no DTP do desenvolvimento da formação;
- Realizar avaliações intermédias de UFCD.

No que concerne à abertura de formações, participámos em várias dinamizações, nas instalações do CECOA e em entidades externas, nomeadamente IPSS, ocorrendo em horário laboral ou pós-laboral.

Reunidos os 15 formandos é iniciada a ação, onde os participantes assinam as fichas de inscrição, os contratos de formação e as folhas de presença. O nosso trabalho posterior consistia na confirmação dos dados de inscrição do processo dos formandos e atualização dos mesmos quando necessário. Outro trabalho inerente ao início da formação foi o arquivo dos contratos de formadores e dos formandos, após rúbrica dos próprios e da diretora, no caso dos cursos EFA.

Outra atividade realizada de forma autónoma foi a abertura do DTP, aplicável a todas as ações de formação, onde procedemos ao arquivo e organização de todo o material inerente ao curso. Este arquivo reúne um vasto conjunto de documentos, sendo organizado do seguinte modo:

1. Caraterização da Ação
2. Divulgação
3. Formandos
4. Formadores
5. Folhas de Presença
6. Assiduidade de Formandos
7. Formação Prática (apenas aplicável aos cursos EFA)
8. Equipamento e Material Didático
9. Constatações / Ocorrências
10. Avaliação
11. Encerramento da Ação
12. Correspondência
13. Diversos

Os DTP constituem um elemento de trabalho imprescindível na gestão de qualquer formação. Em cada DTP criávamos ainda a lombada respetiva, com identificação do código do curso, da designação, do local e do ano civil. No decorrer do estágio curricular, tivemos a oportunidade de gerir e monitorizar a organização dos DTP dos cursos iniciados, arquivando a informação no respetivo separador. Todos os DTP contêm uma lista de formandos com a informação respetiva ao seu processo organizada numa tabela, cujos dados verificámos após o início de cada formação, e atualizávamos sempre que necessário, nomeadamente dados pessoais como o número do cartão de cidadão, morada ou contacto telefónico.

Destacamos que todo este trabalho de arquivo, quer no DTP, quer informaticamente no HT, foi apresentado por nós no módulo “Arquivo e Manutenção” do plano de estudos do EFA de Técnico de Contabilidade, a convite da formadora. Esta oportunidade de dinamização de uma sessão foi muito enriquecedora, pois permitiu-nos partilhar com os formandos e com a formadora o trabalho que desenvolvemos de apoio técnico-pedagógico à formação, nas suas diversas fases. Foi muito positivo observar o interesse e participação ativa dos formandos na nossa apresentação.

Semanalmente realizávamos o registo das sessões da formação, com os módulos ministrados, o formador associado e a respetiva assiduidade dos formandos. A partir do mês de março de 2019, coincidente com o período do estágio curricular, este trabalho de registo de assiduidade foi delegado aos formadores, sendo que a partir deste momento, apenas conferíamos o trabalho realizado pelos mesmos. Esta monitorização foi feita sempre em colaboração com a respetiva técnica de formação responsável pela ação, que nos auxiliava na gestão das justificações de falta dos cursos EFA. Este trabalho era muito frequente, uma vez que os formandos não podem ultrapassar os 5% de faltas justificadas, sob pena de deliberação da equipa formativa sobre a sua continuação no curso. Mensalmente é feita uma verificação e confirmação da assiduidade registada, de modo a elaborar os respetivos mapas de execução física mensal. Estes mapas foram conferidos por nós, incluindo horas de monitoria de formadores e volume de formação.

O acompanhamento das ações de formação, particularmente dos EFA, pressupõe reuniões mensais da equipa formativa, com a presença da técnica coordenadora da ação e do formador mediador do curso, de modo a analisar a evolução das turmas. Tivemos a oportunidade de participar pontualmente nestas reuniões, onde são partilhadas opiniões e registos sobre o decorrer dos vários módulos, o desempenho dos formandos, e discutido problemas pedagógicos, nomeadamente a deliberação da continuidade de formandos com

excesso de faltas. É feita uma ata de todas as reuniões, que posteriormente é arquivada no DTP.

No que respeita às formações modulares em entidades externas, as avaliações intermédias foram realizadas autonomamente por nós, através do contacto telefónico com seis formandos de modo aleatório, onde averiguávamos a perceção dos mesmos sobre as condições sob as quais a formação decorria, o cumprimento dos objetivos, a adequação das metodologias utilizadas e a correspondência, ou não, com as expectativas iniciais relativamente à formação. Após este contacto, realizávamos um relatório de avaliação intermédia da ação, assinado por nós e pela técnica responsável, também para posterior arquivo no respetivo DTP. É imprescindível realizar este trabalho nas formações externas, uma vez que o contacto com o grupo de formandos é muito reduzido comparativamente às formações que decorrem na delegação.

No que concerne à formação prática em contexto de trabalho, que permite a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação dos cursos EFA, tivemos a oportunidade de participar em reuniões com entidades parceiras, nomeadamente juntas de freguesia, onde formandos do EFA de Técnico de Apoio à Gestão realizaram o estágio curricular. Nessas reuniões, foram discutidos os objetivos do estágio e as atividades em que os formandos poderiam colaborar. Ainda no processo de estabelecimento de acordo com as entidades, organizámos o sistema documental inerente à formação prática: desenvolvemos fichas de caracterização das entidades, preenchemos os acordos de formação prática e colaborámos nos relatórios de acompanhamento.

Término de ações de formação

Objetivo geral:

- Colaborar no encerramento da formação.

Objetivos específicos:

- Analisar avaliações sumativas, relatórios e certificados de qualificação;
- Organizar arquivo e respetiva catalogação.

Na última sessão de cada formação, o técnico de formação responsável pelo curso faz o encerramento da ação. Neste último dia, é feita uma avaliação informal da ação, numa conversa sobre os pontos fortes e oportunidades de melhoria em futuras formações. Além disto, os formandos preenchem dois questionários de avaliação em papel ou online: avaliação da formação e avaliação do formador. Estes questionários visam apreender a opinião dos formandos relativamente aos conteúdos abordados, às metodologias pedagógicas privilegiadas, ao desempenho do formador e à carga horária, entre outros.

Também o técnico de formação responsável e o formador preenchem um questionário de avaliação da ação. No nosso trabalho no CECOIA, inserimos no HT as respostas de todos os questionários de avaliação (Cf. Anexo 4) preenchidos em papel, e analisámos os respetivos relatórios finais. Além deste registo, foi também nossa tarefa registar as avaliações sumativas, quando os formadores não as inseriam no portal *online*.

Em colaboração com os técnicos de formação, avaliávamos cada processo individual de formando, se estava aprovado, reprovado, ou desistente, verificando o cumprimento da assiduidade prevista e a avaliação sumativa positiva. Quando reunidas as condições de aprovação, podíamos emitir autonomamente os certificados de qualificação dos formandos no SIGO. Após os certificados serem impressos e assinados pela diretora do CECOIA, arquivávamos uma cópia para arquivo e colaborámos na emissão de cartas de envio de certificados. Quando terminado todo o processo de certificação, procedíamos à conclusão das ações no SIGO, dando por finalizado todo o processo referente a essa ação de formação na plataforma nacional.

No que diz respeito à catalogação e gestão de arquivo, foi nosso trabalho ativo o arquivo de testes, textos e trabalhos no DTP de ações já finalizadas, sendo toda a documentação organizada e arquivada de forma cronológica no economato do CECOIA.

No caso dos cursos EFA, seis meses após o término, realizámos um contacto com os formandos indagando a respeito da sua situação atual relativamente ao emprego, sendo

este indicador de empregabilidade necessário para a política de qualidade do CECOIA e para preenchimento das fichas de encerramento do ano civil.

Mensalmente colaborámos com as técnicas responsáveis pela formação nas fichas de execução física mensal, onde conferíamos todas as horas de monitoria de formação e o número de formandos presentes, calculando assim o volume de formação mensal para cada ação. Todas as execuções físicas realizadas por ano constam nas fichas de encerramento das ações por ano civil. No nosso caso, organizámos e conferimos as fichas de encerramento das ações do ano civil 2018 e preparámos as do presente ano até ao mês de maio.

Implementação de um projeto de investigação

Objetivo geral:

- Desenvolver um estudo empírico.

Objetivos específicos:

- Analisar necessidades de estudos e investigação no CECOIA;
- Delinear e implementar um projeto de investigação;
- Analisar e reportar os resultados obtidos.

Segundo o regulamento do estágio curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação (2016), o estágio curricular “visa promover competências analítico-reflexivas e operativas que permitam uma análise e caracterização dos fenómenos educativos, a planificação de intervenções que apontem para a sua otimização, o desenvolvimento/ implementação dessa planificação, bem como a sua avaliação.” (p.1). Neste sentido, foi crucial a implementação e análise de um projeto de investigação, permitindo-nos assim desenvolver competências na área de investigação em educação.

No desenvolver das nossas atividades diárias de apoio à gestão técnico-pedagógica da formação, foi possível realizar uma análise de necessidades, que culminou no desenvolvimento do nosso projeto de investigação sobre *Práticas e políticas de formação profissional: percepções dos formadores*.

Todas as etapas do projeto de investigação encontram-se descritas de forma detalhada no seguinte capítulo do presente relatório.

Parte III

Projeto de Investigação

Práticas e políticas de formação profissional: percepções dos formadores

No âmbito do estágio curricular concebemos e implementámos um projeto de investigação, contribuindo assim para desenvolver as nossas competências na área da investigação em educação, neste caso num contexto de formação profissional.

A investigação em educação pressupõe o estudo das dinâmicas sociais do ser humano, uma vez que a educação promove um “desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum” (Amado, 2014, p. 22). O desenvolvimento de competências de investigação é fundamental para um técnico de educação, de modo a contribuir para a compreensão das interações humanas, como, por exemplo o papel da formação profissional no processo da educação de adultos ao longo da vida.

Neste capítulo iremos apresentar o projeto de investigação realizado com o objetivo geral de contribuir para uma maior compreensão das percepções dos formadores sobre as políticas e práticas na formação profissional.

Justificação

No decorrer do estágio curricular, verificámos a importância da realização de estudos sobre as percepções dos formadores relativamente ao impacto das orientações normativo-legais nas práticas formativas. Em várias sessões de encerramentos de formações modulares, assim como em conversas informais com formadores de cursos EFA, diversos formadores questionavam os conteúdos programáticos previstos no CNQ, salientando a sua extensão o que muitas vezes não lhes permitia explorar outras temáticas consideradas mais pertinentes e responder de forma mais adequada às necessidades de formação dos formandos

Procurámos também responder às necessidades e interesses da instituição de acolhimento. A coordenadora da delegação centro, que nos orientou no decorrer do estágio curricular, sugeriu que o nosso projeto de investigação se centrasse nos formadores, uma vez que nenhum projeto de investigação dos vários estágios curriculares já desenvolvidos no CECOIA se concentrou neste público-alvo.

Segundo o Guia do Formador proposto pelo CECOIA (2016), o formador é definido como

o profissional qualificado que atua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências atuais e prospetivas do mercado de emprego (p. 4).

Segundo o mesmo documento, são funções do profissional formador de adultos: planificar, ministrar e avaliar a formação e os formandos, conceber recursos e acompanhar os formandos em atividades pedagógicas (CECOIA, 2016).

Nesta investigação procuramos estudar o modo como os formadores conciliam as orientações normativo-legais regulamentadas para a formação profissional com as práticas formativas, através das suas perceções sobre as políticas públicas de educação e formação de adultos e do impacto destas nas práticas formativas. Barret (2018) destaca a importância do papel das políticas públicas de educação, destacando a posição da UNESCO quando afirma que “solid coherent policies and plans are the bedrock on which to build sustainable education systems, achieve educational development goals and contribute effectively to lifelong learning” (p. 85).

Esta investigação procura contribuir para a compreensão do atual sistema de gestão de formação e da apropriação das políticas públicas pelos formadores. Destacamos a pertinência desta investigação, não só por verificarmos as dificuldades identificadas pelos formadores em gerirem os conteúdos previstos no CNQ e a afirmação da inadequação dos conteúdos por parte de alguns formadores, mas também pelo facto de alguns autores destacarem que são necessários estudos na área da formação profissional, que deem protagonismo aos formadores (Barret, 2018). Esperamos que este projeto de investigação contribua para uma maior compreensão das perceções dos formadores e da sua ação na formação de adultos, de forma a analisar o impacto das políticas públicas na profissão.

Objetivos

Para a concretização deste projeto de investigação, definimos como objetivo geral orientador do estudo: Compreender as percepções dos formadores sobre as orientações normativo-legais e as respetivas práticas na formação profissional.

No que concerne aos respetivos objetivos específicos, definimos os seguintes:

- Conhecer o entrevistado a nível sociodemográfico e profissional;
- Conhecer as percepções dos formadores sobre o seu papel na educação de adultos e na formação profissional;
- Conhecer as percepções dos formadores sobre as práticas na formação profissional;
- Conhecer as percepções dos formadores sobre a influência das políticas públicas nas práticas formativas;
- Analisar as percepções sobre a pertinência da investigação na formação profissional.

Procedimentos

Definidos os objetivos de investigação, elegemos uma investigação do tipo qualitativo e descritivo, de modo a fazer uma “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações” (Quivy e Campenhoudt, 1998, cit. por Amado e Ferreira, 2014, p. 207).

O primeiro passo para a implementação do nosso projeto de investigação passou pelo acordo com o CECO, através de uma reunião com a coordenadora da delegação centro onde foram explicados os objetivos do projeto e os instrumentos de recolha de dados, neste caso o guião de entrevista (Cf. Apêndice A) e o consentimento informado (Cf. Apêndice B). Este acordo prévio com a entidade foi crucial para o desenvolvimento do projeto, uma vez que todos os formadores participantes na investigação encontravam-se com um contrato de prestação de serviços com o CECO no período de desenvolvimento do estágio curricular.

Após acordado o projeto com a entidade parceira, passámos a desenvolver os dispositivos de recolha de dados. Visto que elegemos a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados, elaborámos um guião de entrevista, no qual definimos um

plano prévio onde antecipámos o essencial que se pretendeu obter. A entrevista semiestruturada tem a vantagem de esquematizar o essencial que pretendemos obter, “embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado e Ferreira, 2014, p. 208), permitindo assim que o entrevistado tenha um papel ativo no desenvolvimento da entrevista.

Tal como recomendam Amado & Ferreira (2014), o guião de entrevista desenvolvido baseou-se em diversas fontes: conhecimentos anteriores adquiridos no desenvolvimento do estágio curricular, conversas informais com a coordenadora da delegação, com as técnicas de formação e com os formadores e na revisão da literatura sobre as áreas de incidência do estudo. No guião de entrevista constam,

a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos.

(Amado e Ferreira, 2014, p. 214)

O guião de entrevista organizou-se em seis blocos temáticos, de acordo com os objetivos específicos pré-definidos, numa ordem lógica e sequencial de apresentação e desenvolvimento da mesma:

1. Apresentação e legitimação da entrevista;
2. Identificação do entrevistado;
3. Perfil e identidade profissional do formador;
4. Práticas de formação profissional;
5. Políticas públicas e formação profissional;
6. Síntese e reflexão sobre a entrevista.

Destacamos ainda que, para cumprir com os procedimentos éticos e deontológicos que um técnico de educação não pode prescindir, e para corresponder ainda à política de proteção de dados respeitada pelo CECSA, tivemos o cuidado de criar um consentimento informado, onde nos comprometemos a garantir o anonimato dos entrevistados durante toda a análise e apresentação de resultados no presente relatório.

O passo seguinte consistiu em convidar os formadores disponíveis no CECSA a colaborarem na nossa investigação, o que destacamos ter sido bastante facilitado pelo

interesse destes em participar no nosso projeto de investigação. Após acordar uma data e horário para entrevistar cada um, de acordo com as respetivas disponibilidades, procedeu-se à recolha de dados com recurso a um gravador áudio, sempre com autorização prévia dos participantes.

Após a recolha de dados, foi necessário proceder ao trabalho da transcrição minuciosa das entrevistas, tarefa imprescindível para o seguinte passo: a análise de conteúdo.

Participantes

Tabela 2: Caraterização sociodemográfica da amostra teórica

Participantes	Idade (anos)	Sexo	Habilitações	Áreas em que ministra formação	Tempo de formador (anos)	Outras atividades profissionais
Formador 1	47	M	Pós-graduação	- Atendimento; - Comércio, vendas; - Recursos humanos.	10,5	Consultor de empresas
Formador 2	47	F	Pós-graduação	- Contabilidade; - Marketing; - Gestão; - Aplicações informáticas; - Comércio.	25	Técnica de contas
Formador 3	51	F	Licenciatura	- Marketing; - Recursos humanos; -Comportamento.	21	Consultora de recursos humanos
Formador 4	59	F	Licenciatura	-Comportamento; - Gestão de equipas.	28	Não
Formador 5	46	F	Licenciatura	- Língua francesa; - Língua inglesa.	18	Explicadora e tradutora
Formador 6	55	F	Mestrado	-Comportamento.	14	Dirigente associativa
Formador 7	44	F	Mestrado	- Tecnologias de informação e comunicação; - Gestão.	21	Consultora e investigadora
Formador 8	44	F	Licenciatura	- Fiscalidade; - Contabilidade.	10	Contabilista e consultora
Formador 9	53	F	Licenciatura	-Comportamento; - Ética; - Geriatria.	5	Diretora técnica e empresária
Formador 10	44	M	Mestrado	-Comportamento.	19	Mediador de conflitos e psicólogo

Na tabela 2, supra-apresentada, podemos consultar uma breve caracterização sociodemográfica dos formadores participantes no nosso projeto de investigação. A média de idades dos formadores entrevistados é de 49 anos e, em média, o grupo de participantes é formador há 17 anos, sendo que o formador com mais tempo de experiência profissional perfaz 28 anos de serviço, enquanto o menor tem apenas 5 anos de trabalho como formador. Todos os participantes possuem habilitações de nível superior e apenas um entrevistado não tem outras atividades profissionais concomitantes à profissão de formador, indo ao encontro do estudo apresentado por Martins (2016), onde afirma que os formadores são profissionais que desenvolvem outras atividades no mercado de trabalho, além da formação.

Num total de 10 entrevistas realizadas, a maior entrevista teve a duração de 1 hora, enquanto a menor decorreu durante 16 minutos, sendo a média de duração do total das entrevistas realizadas aproximadamente 36 minutos. Como referido anteriormente, todas as entrevistas foram previamente combinadas com os formadores de acordo com a sua disponibilidade durante o decorrer do nosso estágio curricular, sendo que 8 entrevistas foram realizadas nas instalações da delegação centro do CECOIA e as restantes 2 decorreram num outro local de trabalho dos respetivos formadores entrevistados. A recolha de dados através das entrevistas decorreu no período desde o dia 4 de fevereiro até 8 de abril de 2019. A disposição apresentada dos 10 formadores entrevistados corresponde à ordem de realização das entrevistas, sendo este o critério para apresentação ordinal das unidades de registo por subdomínios na análise de conteúdo realizada.

Destacamos que no projeto de investigação aqui apresentado, a representatividade da nossa amostra não está garantida, uma vez que constitui uma amostra teórica, intencional e não aleatória. Creswell (2007) apresenta a amostra teórica como um processo onde,

the investigator selects a sample of individuals to study based on their contribution to the development of the theory. Often, this process begins with a homogeneous sample of individuals who are similar (p. 290).

A seleção dos participantes foi condicionada pelos formadores disponíveis no local de estágio durante o presente ano letivo, o que explica a não representatividade da população generalizada de formadores. No entanto, dentro do universo disponível, procurámos que os nossos participantes representem diversidade de áreas de formação, de número de anos de desempenho de funções enquanto formador e de faixa etária.

Esperamos com este projeto de investigação contribuir para o desenvolvimento da investigação na formação profissional, descobrindo um leque para futuros estudos que complementem o mesmo, se possível, com uma amostra não convencional e representativa da população, de modo a procurar corresponder aos objetivos do estudo de modo mais exaustivo.

A técnica da análise de conteúdo

A técnica da análise de conteúdo possibilita ao investigador “sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões” (Lima, 2013, p. 7). Sendo uma técnica muito utilizada nas ciências sociais, a análise de conteúdo “é um processo natural, espontâneo, que todos nós utilizamos quando sublinhamos ideias num texto e avançamos para a sua organização e síntese” (Costa e Amado, 2018, p. 7). Amado, Costa & Crusoé (2014) afirmam que esta análise “procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicação” (p. 302-303).

A origem da análise de conteúdo como método sistemático de análise de dados remota à 1ª Grande Guerra, como técnica de estudo de propaganda política nos media (Amado et al., 2014). Num contexto de investigação científica, esta organização e categorização de dados é, necessariamente, um processo sistemático e rigoroso na perspetiva de construção de conhecimento (Costa e Amado, 2018). Lima (2013) destaca a importância de que “os procedimentos de classificação sejam consensualizados, para que diferentes pessoas possam realizar essa classificação de forma semelhante. É igualmente essencial que o processo de análise de conteúdo seja transparente, público e verificável.” (p. 9). Também Amado e colaboradores (2014) destacam a importância da replicabilidade dos dados em diferentes contextos, entendendo por fiabilidade o processo onde

procura-se ter a certeza de que as categorias foram definidas de um modo tão operacional que outro analista, ou o mesmo analista, mas em momentos diferentes, utilizando essas mesmas definições, faria uma categorização/ análise muito semelhante à primeira (reprodutividade e estabilidade do processo) (p. 337).

A análise de conteúdo pressupõe “uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias” (Amado et al., 2014, p.

304). Na análise efetuada, todo o processo de categorização e codificação foi feito por nós em colaboração com a professora orientadora. Desta forma, tivemos o cuidado de fazer uma análise detalhada, sistemática e exaustiva, procurando um consenso no sistema de categorias estruturado. Procurámos, assim, criar um sistema de categorias com objetividade e fiabilidade, sendo que “o mesmo material, quando analisado com base no mesmo sistema de categorias, deve ser codificado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises” (Lima, 2013, p, 10).

Costa & Amado (2018) elencam algumas relações que interferem diretamente nas inferências realizadas em qualquer análise de dados:

- Os dados recolhidos (o quê, porquê, a quem, com que finalidade);
- Os quadros de referência de quem comunica;
- As condições, contextos de emergência, circunstâncias socioculturais;
- Os quadros de referência de quem analisa.

Os procedimentos adotados no nosso trabalho, corresponde ao modelo proposto por Costa & Amado (2018), o Modelo Dedutivo (Cf. Figura 14), partindo de um quadro teórico previamente estudado.

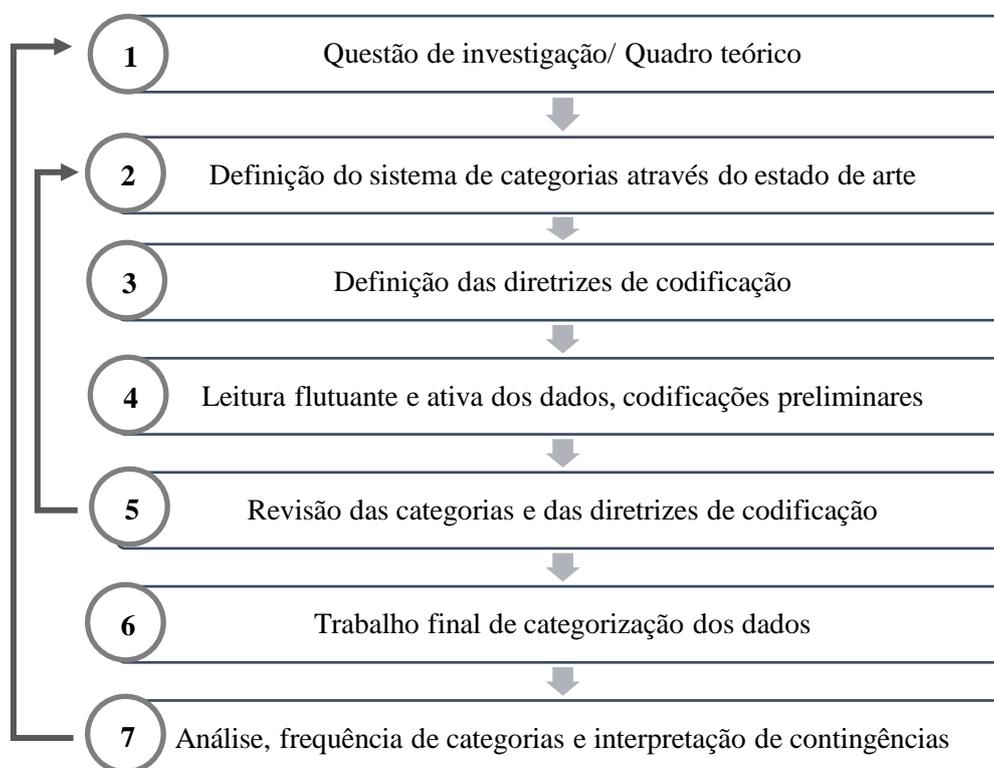


Figura 14 – Modelo Dedutivo de Análise de Conteúdo, adaptado de Costa & Amado (2018)

Também Amado e colaboradores (2014) destacam a importância do quadro de referência teórico, no sentido de:

- Guiar a conceptualização e o desenho da análise de conteúdo;
- Facilitar o exame crítico dos resultados;
- Orientar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento sistemático dos métodos.

(p. 309)

No nosso projeto, a questão de investigação enquadra-se na fundamentação teórica apresentada na primeira parte do presente relatório. Deste modo, procuramos estudar a perceção dos formadores sobre as orientações normativo-legais e as respetivas práticas na formação profissional, uma vez que o nosso enquadramento teórico-conceitual destaca uma grande disparidade de medidas públicas de formação profissional nos últimos anos. Os nossos participantes escolhidos foram os formadores, sendo estes um agente de desenvolvimento da formação profissional imprescindível (Jobert, 2014).

O seguinte passo consistiu na operacionalização da nossa questão de investigação numa ferramenta de recolha de dados: o guião da entrevista. Este guião de entrevista, previamente estruturado de acordo com o estado de arte estudado, operacionalizava um sistema de categorias desenhado à priori, os blocos da entrevista supramencionados, correspondendo aos aspetos que delineámos para a nossa investigação.

Na definição de diretrizes de codificação, começámos a construir a nossa matriz de análise de conteúdo, estruturando-a inicialmente de acordo com os blocos temáticos de recolha de dados que criámos inicialmente. Destacamos que as categorias imergentes seguem as regras de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, como recomendado por Amado e colaboradores (2014).

À medida que realizámos as entrevistas com os formadores, fomos procurando enquadrar as unidades de registo nas categorias pré-estruturadas. No entanto, foram vários os dados recolhidos que não previmos no nosso sistema de categoriais inicial. Desta forma, foi necessário por várias vezes revermos as categorias e as diretrizes de codificação, voltando ao passo nº2 do Modelo Dedutivo, proposto por Amado & Costa (2018), a redefinição do sistema de categorias. Amado e colaboradores (2014) designam este procedimento de categorização por *misto*, uma vez que “o investigador combina sistemas de categorias prévias com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados” (p. 314).

Todo este trabalho de análise sistemática ao longo de vários meses resultou em inúmeras alterações ao sistema de categorias criado inicialmente, em função das entrevistas que fomos realizando ao longo do tempo. Após verificarmos os critérios de qualidade entre diferentes codificadores, concluímos a matriz conceptual de análise de conteúdo final (Cf. Apêndice C e Apêndice D), com todas as unidades de registo listadas às respetivas categorias, subcategorias, domínios e/ou subdomínios, consoante o grau de profundidade de análise permitida pela categoria em questão.

Análise dos resultados

Embora não se pretenda fazer um estudo quantitativo, achámos pertinente incluir o número de unidades de registo nos vários subdomínios analisados, permitindo assim ao leitor contextualizar quantos formadores elencaram cada tópico analisado. A análise das respostas permitiu estruturar 7 categorias distintas:

A: Perceções sobre o desenvolvimento profissional do formador

B: Perceções sobre a profissão do formador

C: Perceções sobre os motivos dos formandos para a frequência da formação profissional

D: Perceções sobre o catálogo nacional de qualificações

E: Perceções sobre a gestão pedagógica na formação

F: Perceções sobre as políticas públicas de formação profissional

G: Perceções sobre a investigação na formação profissional

De seguida apresentamos a sistematização da análise realizada, procurando sintetizar os principais resultados.

Categoria A: Percepções sobre o desenvolvimento profissional do formador

Tabela 3: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria A

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
A1. COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS ENQUANTO FORMADOR	Competências pedagógicas	-----	2
	Competências técnicas	Conhecimento dos conteúdos programáticos	3
		Conhecimento do mercado	1
		Desenvolvimento profissional	2
	Competências sociais	Comunicação	4
		Relacionamento interpessoal	9
A2. FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	Não	-----	3
	Formação académica	Mestrado	2
		Doutoramento	3
	Formação profissional	Desenvolvimento do formador	4
		Desenvolvimento de outras áreas profissionais	4
		Desenvolvimento pessoal	1

Um dos objetivos do nosso projeto de investigação era “Conhecer as percepções dos formadores sobre o seu papel na educação de adultos e na formação profissional”. Deste modo, dentro da caracterização dos entrevistados, indagámos sobre as competências adquiridas enquanto formador. A grande maioria, nove em dez entrevistados, realçou o relacionamento interpessoal como competência social essencial no seu desenvolvimento profissional, afirmando que “*Ao nível das competências relacionais, para este tipo de públicos, eu acredito que tenha sido essa, sem dúvida, a competência que eu mais desenvolvi, sem dúvida*” (F7), o que nos permite destacá-la na nossa análise. Considerando que a profissão de formador pressupõe necessariamente um contacto sucessivo com os formandos, é imprescindível enquanto profissionais desenvolverem competências de relacionamento, nomeadamente na partilha “*Também a partilha de conhecimento, acho que não somos só nós formadores que transmitimos os nossos conhecimentos, mas também os formandos, também connosco existe... também a parte social.*” (F5), e no respeito pelo outro, “*tolerância, empatia, a saber compreender a vivência das outras pessoas, a saber liderar em equipa.*” (F4).

No que concerne às competências pedagógicas, dois dos entrevistados referem que, enquanto formadores, desenvolveram competências de organização de atividades e

seleção de conteúdos, *“Focar-me naquilo que pode ter de facto importância do ponto de vista da prática, a tal aplicação prática do conhecimento.”* (F7).

Dentro das competências técnicas desenvolvidas enquanto formadores, as respostas podem organizar-se em três principais subdomínios. Três entrevistados afirmam que a sua experiência profissional enquanto formador permitiu aumentar os conhecimentos dos conteúdos programáticos, nomeadamente o F10 quando afirma que *“Claro, depois o estudo todo que se faz para progredirmos um bocadinho também nos conteúdos que vamos dando”*. Por outro lado, apenas um inquirido afirmou desenvolver um conhecimento sobre o mercado que não dominava, de acordo com as necessidades dos formandos. No que respeita ao desenvolvimento profissional, dois respondentes afirmaram que o trabalho desenvolvido ao longo dos anos permitiu-lhes evoluir como formador, *“Competências... logo a primeira é a destreza, porque a vantagem e contactar com vários públicos tem me ajudado muito também no meu desempenho profissional”* (F10).

Quando questionados sobre a frequência de formação, obtivemos respostas muito díspares. Enquanto três formadores afirmam não frequentar qualquer formação, por falta de disponibilidade, os restantes frequentam por vários motivos. Cinco inquiridos frequentam formação académica, nomeadamente o formador 7 *“Sou aluna de mestrado e da parte curricular de doutoramento”* e a maioria frequenta formação profissional, para desenvolvimento enquanto formador ou desenvolvimento de outras áreas profissionais, *“Sim, frequento formação principalmente da ordem dos contabilistas certificados”* (F8). Apenas um questionado afirma frequentar formação profissional com vista a uma satisfação pessoal, *“Olha, ultimamente nestes 2/3 anos tirei um curso de fotografia, porque é a minha paixão. Tirei o curso de francês, o intermédio e o avançado, porque... como desafio para mim própria.”* (F4).

Categoria B: Percepções sobre a profissão do formador

Tabela 4: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria B

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
B1. GRATIFICAÇÃO DA PROFISSÃO	Social	Aprendizagem dos formandos	6
		Empregabilidade dos formandos	2
		Relacionamento interpessoal	3
		Reconhecimento do trabalho	3
	Pessoal	Desenvolvimento profissional	2
		Independência do trabalho	2
B2. O QUE MUDARIA	Na formação profissional	Organização da formação	6
		Diagnóstico de necessidades	2
		Avaliação dos resultados	1
	Na profissão de formador	Condições de trabalho	3
		Estatuto do formador	3

Ainda inquiridos no bloco temático *Perfil e identidade profissional do formador*, analisámos a percepção dos formadores sobre a sua profissão. Da nossa análise destaca-se que a maioria afirma que a maior gratificação da profissão é a aprendizagem dos formandos, a sua evolução, interesse e aplicação do conhecimento, afirmando que “*em termos de gratificação o formador é ver que efetivamente eles aprenderam, conseguiram obter os conhecimentos e aplicá-los, e ver que efetivamente eles evoluíram*” (F2).

Por outro lado, quando questionados sobre o que mudariam se pudessem, tendencialmente respondem a organização da formação, enumerando vários fatores: os horários, a formação prática em contexto de trabalho e os conteúdos programáticos dos referenciais de formação, tendo em conta a desatualização dos mesmos, “*Cada vez noto mais que aquilo que é a oferta formativa do catálogo, da agência nacional para a qualificação, não vai ao encontro daquilo que são as exigências das empresas*” (F7).

Como gratificação social da profissão destacam ainda a empregabilidade dos formandos, o reconhecimento do trabalho, o facto de contribuírem para uma mudança na vida dos formandos, para o desenvolvimento de bons profissionais e profissionais felizes e, mais uma vez, o relacionamento interpessoal, “*e obviamente a boa relação, isso para mim está sempre presente*” (F7).

Na esfera pessoal, as percepções sobre a gratificação profissional dividem-se entre o desenvolvimento profissional enquanto formadores e a independência permitida pelo trabalho, poderem gerir o seu horário, irem à procura de novas oportunidades de trabalho,

e ainda “*É o gostar de lidar com as pessoas e, é assim... Eu lido com pessoas, não lido com chefes, não lido com colegas de trabalho, não lido com.... Sou só eu e os meus formandos.*” (F4).

Além disto, dois formadores destacaram ser necessário mudanças nas práticas de diagnóstico de necessidades para, por um lado, procurar responder aos interesses dos formandos, e por outro, às necessidades das empresas. Por último, um inquirido destaca que mudaria a avaliação da formação profissional, procurando averiguar o seu impacto na sociedade, “*Então vamos lá olhar para isto e vamos ver quantas pessoas é que conseguiram arranjar emprego na sequência da frequência do curso, qual o impacto no tecido social, qual o impacto no tecido empresarial! Nós temos de fazer isto para perceber o que temos de fazer daqui para a frente, porque andamos a gastar dinheiro...*” (F7).

Apenas três formadores se pronunciam sobre as mudanças necessárias na sua profissão, destacando as exigências impostas pelo IEFPP, a falta de seleção de pessoas para os cursos, os procedimentos de trabalho excessivamente burocráticos e o grande desgaste psicológico da profissão, uma vez que trabalham com vários grupos, com especificidades e necessidades distintas. Afirmam ainda que “*se calhar deterioraram-se um bocadinho as condições de trabalho dos formadores e não sei até que ponto é que as respostas estão a ser as mais produtivas e eficazes por parte das entidades que têm de gerir tudo isso.*” (F10).

No que respeita às mudanças necessárias no estatuto dos formadores, destaca-se a falta de um órgão representativo da classe profissional e o escasso reconhecimento social da profissão, “*Mudaria o nosso próprio estatuto. Porque acho que... nesta altura não termos um sindicato, não termos uma associação, não termos efetivamente uma legislação que nos reconheça enquanto profissão... porque não é reconhecida a profissão. Acho que é muito injusto e até incoerente para o grau depois de responsabilidade que nos atribuem*” (F3). É ainda referido a falta de restrições e avaliação no exercício da profissão e os fracos honorários.

Categoria C: Perceções sobre os motivos dos formandos para a frequência da formação profissional

Tabela 5: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria C

Subcategorias	Domínios	N
C1. INTRÍNSECOS	Epistémico	6
	Socioafetivo	2
C2. EXTRÍNSECOS	Certificação profissional	7
	Certificação escolar	2
	Integração no mercado de trabalho	2
	Renumeração financeira	5
	Obrigatoriedade	6

Na tentativa de perceber os diversos motivos que levam os formandos a frequentarem a formação profissional, perguntámos aos entrevistados qual a sua perceção, obtendo dois grandes grupos: motivos intrínsecos e extrínsecos. Um dos maiores destaques reflete-se nos motivos de índole epistémica, como o desenvolvimento de competências, a aprendizagem numa área de interesse, refletindo-se na motivação dos formandos para o curso, afirmando que frequentam “*muitas vezes para desenvolvimento pessoal, para aprimorarem as suas questões pessoais e técnicas, as suas competências.*” (F10).

No que respeita aos motivos extrínsecos para os formandos frequentarem formação, os formadores percecionam um maior leque de domínios. Dentro destes, a maioria dos entrevistados, sete formadores, afirmam que um dos motivos dos formandos se reflete na certificação profissional, sendo esse o seu principal objetivo, “*Existe hoje muito esta noção de que é preciso qualificar profissionalmente*” (F7). No entanto, dentro deste mesmo domínio, há três formadores com uma visão mais crítica que fazem referência à procura de cursos com o objetivo de somar certificados, percecionando que os formandos não estão motivados para a profissionalização.

Outro destaque por parte dos inquiridos diz respeito à obrigatoriedade de frequência de formação, percecionando que os formandos não estão motivados para a frequência de formação, estão presentes por serem obrigados. Neste caso, seis formadores afirmam-no, uns destacam a imposição do IEFP pela situação de desemprego, outros pelas 35h de formação obrigatórias por lei para a população empregada.

A remuneração financeira é também um motivo extrínseco para a frequência de formação percebido pelos formadores. Neste caso, observamos novamente uma destacada posição dos formadores, sendo que cinco referem que os formandos vão à procura dos apoios sociais e bolsas de formação quando, muitas das vezes, não têm outra fonte de rendimento. Alguns formadores afirmam mesmo que “*a formação é o modo da pessoa ganhar a vida*” (F4), tornando-se “*um meio de sobrevivência, o que significa que vão de curso para curso*” (F6).

Dois formadores referem motivos socioafetivos, afirmando que alguns formandos procuram formação por uma questão de inclusão social e ainda “*realmente também era uma forma de estarem ocupados*” (F9). Também a certificação escolar e a integração no mercado de trabalho são mencionadas por dois formadores.

Categoria D: Perceções sobre o catálogo nacional de qualificações

Tabela 6: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria D

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
D1. TEMPO PREDEFINIDO	Perceções positivas	-----	1
	Perceções negativas	Ausência de flexibilidade	1
		Tempo excessivo	3
		Tempo reduzido	7
D2. CONTEÚDOS PREVISTOS	Perceções positivas	Uniformização do sistema	3
		Guia orientador	10
	Perceções negativas	Desatualização de conteúdos	6
		Repetição de conteúdos	6
D3. TRABALHO DO FORMADOR	Perceções positivas (autónomo e flexível)	-----	8
	Perceções negativas (limitado)	-----	2

Quando questionados sobre as práticas de formação profissional, os inquiridos deram grande destaque às suas perceções sobre o CNQ, o que resultou na criação de uma categoria exclusiva para esta análise. O estudo das entrevistas permitiu-nos indagar que apenas um formador refere ter perceções positivas sobre o tempo previsto no CNQ, destacando que “*normalmente quando sei que tenho módulos de 25 ou 50 horas eu ajusto a dar formação para isso. Não levanta problema.*” (F1).

Todos os restantes nove formadores entrevistados evidenciam perceções negativas no que respeita ao tempo predefinido para a formação. O destaque é a crítica feita ao

tempo reduzido que os formadores têm para dar formação tendo em consideração os vastos conteúdos programáticos previstos, o que resulta numa penalização no tempo dedicado à participação ativa dos formandos, *“Se a turma não tem conhecimento, mínimo, não é em 25 horas que os consigo por a perceber tudo, não posso.”* (F3); *“Eu às vezes penso assim, bem se isto é tudo para 25 horas, então uma pessoa não entra em diálogo com ninguém.”* (F4). É também referido que os formandos se manifestam, considerando que 25 horas passam muito rápido, sendo os módulos de 50 horas mais vantajosos para a aprendizagem, *“Mas seguramente, sempre insuficiente, é o que as pessoas dizem normalmente nos questionários de avaliação, as pessoas querem mais, as 50 horas já seria ajustado.”* (F10). Existe ainda um depoimento que refere que, por vezes, o escasso tempo coloca em causa a qualidade da formação, *“Mas nalguns casos merecia ser revisto a duração dos módulos, e isso coloca dificuldades ao formador como é evidente, eu diria que nalguns casos é mesmo difícil com a profundidade que seria exigida para uma formação de qualidade”* (F10).

A nossa análise efetuada revela ainda uma contradição, uma vez que três formadores destacam que o tempo é excessivo, enquanto sete afirmam que o tempo é reduzido. Porém, os formadores que destacam o excesso de tempo, elencam que são situações muito pontuais, *“Eu estou a acabar uma unidade em que 25 horas é um exagero. Normalmente isto não acontece assim, é raro acontecer ser o tempo excessivo, só me aconteceu em 2 unidades.”* (F8).

Relativamente aos conteúdos previstos, destacamos que a totalidade dos inquiridos afirma ter uma perceção positiva, uma vez que consideram o CNQ como um guia orientador, *“o que encontro é, que é uma orientação, pronto tem ali uma sistematização das matérias”* (F4). Os formadores mencionam que este permite saber o que dar em cada módulo, funcionando como fio condutor. É parte integrante do trabalho de formador dar mais ou menos relevância a determinados temas, de acordo com o grupo de formandos, *“aquilo é um elemento orientador, aqueles conteúdos devem ser abordados, compete ao formador dar mais importância a uns ou a outros”* (F1); *“eu acho que temos de nos guiar por ali, também nos modelamos ao público-alvo e à maneira de ser do grupo”* (F9). É também referido que o CNQ facilita a construção do manual de formação e a planificação, uma vez que os objetivos estão previamente definidos. Existem ainda três formadores que percecionam que o CNQ permite uma uniformização do sistema, referindo que a determinação dos conteúdos permite trabalhar os mesmos conteúdos programáticos em diferentes contextos, facilitando o profissionalismo da formação, *“se*

houver o referencial comum já sabem os colegas todos em formação sabem que aqueles temas são importantes a abordar, e, portanto, temos aqui ao nível dos formandos em geral um conhecimento de cultura comum.” (F6).

No que respeita às perceções negativas sobre a predefinição de conteúdos programáticos, os formadores destacam conteúdos que não se aplicam à realidade, e que nesses casos não cumprem o referencial “*porque não ia estar a ensinar uma coisa que estivesse desatualizada*” (F1). Esta desatualização é identificada como problema, uma vez que existem formadores que cumprem o referencial na íntegra sem considerarem a adequação dos conteúdos, por exemplo “*irem falar da legislação de 1900 e troco passo, que foi revogada há 10 anos, e eles continuam a dar aquela lei, quando já existem duas ou três depois*” (F7). É ainda destacada a falta de evolução do CNQ, “*o mundo é muito dinâmico, o catálogo tem de ser dinâmico, é isso que falta*” (F8); “*A verdade é que durante muito tempo estamos a ver os mesmos conteúdos, não houve evolução.*” (F10).

Além disto, vários formadores destacam que existem módulos repetidos em vários cursos, nomeadamente “*cursos que são praticamente gémeos, o secretariado, o administrativo, o técnico de apoio à gestão, ou o de contabilidade, que são todos muito semelhantes.*” (F2). Este facto é percecionado pelos formadores como desmotivante para os formandos, uma vez que estes se apercebem desta repetição “*e às vezes a dificuldade é tanto para mim, como às vezes pode ser para os formandos nesse aspeto*” (F4). A repetição de conteúdos programáticos resulta ainda num trabalho acrescido para os formadores, pois é necessário interligar os mesmos conteúdos em diferentes módulos com diferentes perspetivas, de acordo com o referencial de formação em questão.

Relativamente à perceção dos formadores sobre o desenvolvimento do seu trabalho perante o CNQ, obtemos duas posições antagónicas: perceções positivas, que consideram o trabalho do formador autónomo e flexível, e perceções negativas, que percecionam o seu trabalho limitado. A primeira posição positivista é defendida pela grande maioria, por oito dos formadores entrevistados. Estes afirmam que dentro do CNQ focam aquilo que os formandos pretendem saber, tendo liberdade para abordar os conteúdos programáticos da forma que considerem mais adequada, “*eu a maior parte das vezes não sigo as coisas pela ordem que ali estão, até porque alguns estão muito mal concebidos, portanto para mim são apenas uma referência e não me sinto minimamente limitada por aquilo que ali está*” (F7). É ainda destacado que cada formador tem autonomia para optar por autores que considere mais adequados. Por outro lado, apenas dois formadores revelam perceções negativas sobre o seu trabalho perante o CNQ, destacando que o seu trabalho é limitado

por itens que lhes são impostos e que “o CNQ é uma matriz para o formador saber o que tem de dar naquela unidade, muito embora às vezes também tenha o efeito contrário. É nós estarmos limitados.” (F2).

Categoria E: Percepções sobre a gestão pedagógica na formação

Tabela 7: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria E

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
E1. DIFERENÇAS ENTRE FORMAÇÃO DE LONGA E CURTA DURAÇÃO	Motivação dos formandos	Longa duração (motivação menor)	3
		Curta duração (motivação maior)	2
	Relacionamento interpessoal	Longa duração (relacionamento maior)	4
		Curta duração (relacionamento menor)	1
	Gestão pedagógica	Longa duração (articulação com colegas)	1
		Longa duração (gestão do tempo facilitada)	2
Curta duração (gestão difícil do tempo)		3	
E2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Diagnóstico de necessidades	Necessidades de formação dos formandos	8
		Necessidades de formação do mercado	3
		Facilitação da gestão pedagógica	3
	Estratégias pedagógicas	Interação pessoal	4
		Reconhecimento das experiências prévias	9
		Adaptação dos conteúdos aos interesses dos formandos	7
		Diferenciação pedagógica	6
		Planificação	5
Articulação com outros módulos e colegas	3		
E3. AVALIAÇÃO	Avaliação dos formandos	Instrumentos (como avaliam?)	10
		Critérios (o que avaliam?)	4
		Avaliação formativa	3
		Avaliação sumativa	1
	Avaliação da formação	Autoavaliação	3
		Heteroavaliação	2
		Constrangimentos	5
	Impacto dos resultados da avaliação	Desenvolvimento profissional	4
Transferência de aprendizagens		1	

Procurando responder a um dos objetivos do nosso projeto de investigação “Conhecer as percepções dos formadores sobre as práticas na formação profissional”, indagámos os participantes sobre as percepções das principais diferenças entre ser formador em formações de longa e curta duração, conseguindo analisar diferenças na motivação dos formandos, no relacionamento interpessoal e na gestão pedagógica.

No caso das formações de longa duração, os inquiridos referem que a motivação dos formandos é menor, pois estão muitas vezes obrigados, desempregados e à procura dos apoios subsidiários, *“depende, só o serem obrigados a, por causa de um subsídio, à partida é mais difícil nós motivarmos as pessoas”* (F4). No entanto, o relacionamento interpessoal é mais acentuado, uma vez que *“nestas formações de longa duração, estabelece-se outro tipo de relação com os formandos, pois é uma formação mais longa”* (F8). A gestão pedagógica é facilitada, pois existe mais tempo para trabalhar com os formandos em diferentes módulos e é possível articular conteúdos com outros colegas, *“numa formação de longa duração, se eu sei que aquilo já foi abordado noutra sítio, eu não tenho qualquer problema em deixar para trás”* (F7).

Pelo contrário, em formações de curta duração, uma vez que o tempo disponível é menor, a gestão pedagógica é mais difícil e a relação estabelecida com os formandos é mais curta. Apesar disto, os formadores elencam que nesta tipologia de formação, a motivação dos formandos é maior, *“as formações modulares, principalmente se forem dadas à noite, são para pessoas que, normalmente, estão no ativo e têm outro tipo de objetivos, estão lá com mais vontade”* (F8).

No que respeita às perceções dos formadores sobre as práticas pedagógicas, oito do total de entrevistados destacam a importância de um diagnóstico de necessidades de formação dos formandos. Desta forma, a grande maioria destaca que um diagnóstico inicial de necessidades é essencial, pois permite uma definição de objetivos eficaz e um reconhecimento da importância da formação. É destacada a necessidade de adequar a formação às pessoas, e não o inverso: *“Faço primeiro o pacote e depois é que se vai à procura das pessoas, em vez de ser ao contrário”* (F4); *“Porque se não houver uma deteção de necessidades corretamente feita, são vendidos pacotes de formação, e os pacotes de formação não interessam a ninguém...”* (F3). Um entrevistado revela que o diagnóstico inicial deve procurar um equilíbrio dentro do grupo a nível dos conhecimentos, facilitando a gestão pedagógica da formação.

Ainda dentro do diagnóstico de necessidades, três formadores referem a importância de responder às necessidades do mercado, pois as empresas não têm respostas no atual sistema de formação. É destacado que esse diagnóstico *“ajuda a cumprir os objetivos quer das empresas, das entidades contratantes e sobretudo dos formadores”* (F10).

Dentro da análise às estratégias pedagógicas privilegiadas pelos formadores, as respostas às entrevistas permitem-nos verificar uma grande variedade de práticas adotadas por este grupo entrevistado. No que diz respeito ao reconhecimento de

experiências prévias como estratégia pedagógica, nove em dez formadores destacam esta prática, relevando a sua importância. Referem que é essencial valorizar os conhecimentos dos formandos sobre determinado conteúdo, partilhando com os colegas e motivando-os a participar em dinamizações, *“Eu tento sempre saber qual é o percurso profissional das pessoas, porque acho, para mim, utilizo isso como estratégia de motivação.”* (F7). Além disto, é destacada a dificuldade em gerir uma heterogeneidade grande de conhecimentos dentro das turmas: *“Porque é muito ingrato estar a trabalhar com uma pessoa que nunca viu uma empresa e estar-lhe a explicar o que é uma empresa, e na mesma turma terem 15 pessoas que trabalharam durante anos no mundo empresarial.”* (F3). É ainda referido que os conteúdos lecionados podem ser direcionados de acordo com os conhecimentos dos formandos: *“Às vezes as experiências pessoais ou profissionais, fazem com que determinados temas tenham de ter um desenvolvimento mais aprofundado.”* (F6). O formador 9 destaca ainda que, por vezes, os formandos têm experiências profissionais com práticas que não são adequadas, tornando-se difícil de gerir e corrigir comportamentos.

A maioria dos formadores destaca também a adaptação dos conteúdos programáticos aos interesses dos formandos. O primeiro entrevistado refere que *“É um bocado aquela pergunta: O que é que vocês querem saber?”* (F1), mencionando que nas suas formações procura abordar conteúdos que façam sentido para o grupo de formandos. Os formadores referem ainda que ajustam os conteúdos previstos no CNQ, procurando *“sempre fazer um ajuste em termos do que é o catálogo e daquilo que são as necessidades”* (F2).

Também a maioria dos formadores entrevistados destaca que procuram fazer uma diferenciação pedagógica dentro do grupo, pronunciando-se sobre a dificuldade em gerir diferentes motivações e competências dentro da mesma turma: *“Pronto uns que estão mais à frente estão desmotivados, os que estão mais atrás estão desmotivados... depois mesmo que se façam aprendizagens diferentes com trabalhos diferentes há sempre uma desmotivação”* (F2). É mencionado que, apesar da dificuldade, os formadores trabalham para que nenhum formando fique para trás, procurando chegar a todos. É ainda referido que é necessário lidar com diferentes pessoas de diferentes formas, por diversos fatores contextuais da vida de cada um: *“é evidente que aí tem a sua importância a pessoa ver qual é o percurso de vida da pessoa, até porque a pessoa reflete no vocabulário, no tipo de comportamento, e em como agente vai lidar com a pessoa”* (F4).

Outras estratégias pedagógicas abordadas são práticas assentes na interação pessoal, sendo que alguns referem ainda que é importante o formador não se prender à

apresentação no projetor, *“Pronto, não quero estar ali a olhar para o PowerPoint e fazer entender que não domino bem a matéria”* (F9). No que respeita à planificação como estratégia pedagógica, os formadores destacam que gerem vários fatores na formação, entre os conteúdos previstos, o tempo disponível, o grupo de formandos e o que consideram importante que saibam para o mercado de trabalho.

Com última estratégia pedagógica, os formadores referem também a articulação com outros módulos e colegas, no seguimento da planificação efetuada. Neste caso, em cursos com vários módulos, os formadores revelam procurar articular com colegas para otimizarem o tempo disponível, *“em locais e quando o formador dá mais do que uma unidade, consegue-se ajustar, o que falta... os conteúdos em unidades em que tem menos horas, em que acha que lhe fazem falta, para aquela.”* (F2).

Analisando as perceções sobre a gestão pedagógica da formação no que respeita à avaliação, todos os formadores destacam quais os instrumentos de avaliação que utilizam, relevando grande importância neste tema. As entrevistas recolhidas revelam diferentes instrumentos utilizados: testes de avaliação, trabalhos de grupo, simulações, grelhas de observação, relatórios, trabalhos de aplicação prática e dinâmicas de grupo, *“normalmente utilizo sempre trabalhos em grupo, trabalhos individuais, sempre que posso simulações”* (F3); *“eu privilegio as práticas, em sala, e trabalhos”* (F6); *“método ativo, muito role play, muitas dinâmicas de grupo, muitos jogos pedagógicos”* (F10).

Relativamente aos critérios utilizados para a avaliação, privilegiam a interação, comunicação, participação, assiduidade e pontualidade, *“o importante é a vossa assiduidade, a vossa pontualidade e, essencialmente, a vossa participação, colocarem as vossas questões”* (F9). Três formadores referem fazer uma avaliação formativa, *“agora, não faço testes só por fazer. Não marco testes. Faço sempre prática, muita prática, quando sinto que eles estão com algum domínio básico daqueles conteúdos, faço testes”* (F1), e um formador destaca claramente a avaliação sumativa *“eventualmente, depois para dissipar algumas dúvidas que possam ter ficado, a avaliação sumativa”* (F3), apesar de concluirmos que outros fazem esta avaliação pelas perceções que demonstram nos instrumentos utilizados, nomeadamente quando destacam que a avaliação é feita sempre com recurso ao teste de avaliação, *“testes de avaliação... sempre”* (F1); *“a avaliação formal é sempre em teste, faço sempre testes”* (F8).

As entrevistas recolhidas revelam que os formadores fazem uma autoavaliação, servindo como reflexão sobre os pontos mais positivos e negativos do trabalho realizado, *“faço para mim uma reflexão”* (F2). Existem também depoimentos que mencionam a

heteroavaliação, destacando que, quando têm tempo, procuram saber a opinião dos formandos sobre a avaliação “*claro que sim, e muitas das vezes, sempre que tenho tempo, até faço com os formandos, até porque eu própria preciso de saber o que posso melhorar, o que não posso*” (F3).

São ainda destacados alguns constrangimentos na avaliação da formação. Três formadores revelam que fazem avaliação porque são obrigados pelas entidades formadoras e outros referem que: “*a avaliação é muito subjetiva e às vezes pouco construtiva*” (F6); “*é diferente tu ires só uma vez e ires te embora, ou ires lá e fazeres 4 ou 5 módulos, que crias empatia. Mas, as grelhas, é igual para todos os formadores. É a mesma coisa, está padronizada. Portanto, estás a ver, até nisso devia ser diferente. Porque é injusto*” (F4).

Relativamente ao impacto dos resultados da avaliação, quatro formadores afirmam ser positivo para o desenvolvimento profissional dos mesmos, “*porque se nós não tivermos um espírito autocrítico elevado, não nos permite evoluir enquanto formadora*” (F8). Apenas um formador revela preocupação pela averiguação da transferência de aprendizagens à *posteriori*, afirmando que “*Faço muito essa ponte. Ao fim de 1 mês, 2 meses, preocupo-me sempre, qual a avaliação da eficácia da formação. Isto talvez por eu estar no terreno, porque aqui também avalio a eficácia da formação*” (F9).

Categoria F: Perceções sobre as políticas públicas de formação profissional

Tabela 8: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria F

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
F1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Perceções positivas	Evolução nos últimos anos	1
		Qualidade da formação	1
		Organização da formação	1
		Financiamento da formação	1
		Participação política dos formadores (participação ativa)	2
		Oferta formativa	1
		Dupla certificação	1
		Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)	1
		Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento profissional)	5
		Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento de competências transversais)	6
		Perceções negativas	Evolução nos últimos anos
	Conteúdos da formação		2
	Qualidade da formação		3
	Organização da formação		5
	Financiamento da formação		1
	Participação política dos formadores (participação passiva)		3
	Oferta formativa		3
	Dupla certificação		1
	Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)		3
	Objetivos latentes (formação como fim em si mesmo)	4	
Impacto da formação nos formandos (procura de certificados)	1		
F2. IMPACTO DAS ORIENTAÇÕES EUROPEIAS	Perceções positivas	Mudança nas formas de trabalhar	3
		Financiamento da formação	2
	Perceções negativas	Conteúdos da formação	1
		Descontextualização nacional	3
		Financiamento da formação	4
		Objetivos da formação	2
	Oferta formativa	Processos RVCC	3
Programa Erasmus		1	
F3. FUTURO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Oferta adequada ao contexto social e económico	-----	6
	Domínios específicos	Tecnologias de informação e comunicação	6
		Trabalhos manuais	2
		Turismo	2
		Indústria	1
		Línguas	1
Comportamento	1		

Considerando um dos objetivos do nosso projeto de investigação “Conhecer as percepções dos formadores sobre a influência das políticas públicas nas práticas formativas”, procurámos averiguar as percepções dos formadores sobre as políticas públicas de formação profissional. Neste grande grupo, apurámos existir maior número de percepções negativas do que positivas, nos vários tópicos analisados, o que reflete o tendencial desagradado dos formadores inquiridos com as políticas públicas de formação.

Nas percepções negativas, destaca-se a organização da formação, onde os formadores mencionam a dificuldade em iniciar cursos devido ao número mínimo de formandos exigidos. Além disto, referem ainda um desânimo evidente, pois os formandos *“obrigatoriamente têm de estar ali, e depois põem tudo e mais alguma coisa de cursos que não tem nada a ver com o perfil das pessoas”* (F4). Um formador destaca que o sistema de formação *“tem sido visto como um sistema de ensino e aquisição de competências menor”* (F7). Existem ainda dois entrevistados que referem ser imprescindível os formandos procurarem uma formação contínua, *“é preciso consistência, algum follow up, e se calhar investir noutros módulos na área e formação onde sintam necessidade nessa área, para consolidar os conhecimentos”* (F10). Também relativamente aos conteúdos da formação, apenas obtivemos percepções negativas, uma vez que os formadores afirmam que houve uma regressão e falta de acompanhamento da evolução do mercado e dos conhecimentos, *“Ainda estamos muito parados, estamos muito agarrados... o mundo empresarial não parou! Evoluiu! A formação é que não. O conteúdo da formação é que não. Pelo menos se formos atender aos referenciais”* (F3).

No que respeita às percepções positivas sobre as políticas de formação profissional, o predomínio vai para o impacto da formação nos formandos, sendo destacado o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de competências transversais: *“Eu costumo dizer-lhes: olhem vocês podem nunca vir a exercer esta profissão, mas o que aprenderem aqui fica para o resto da vida”* (F3). Averiguámos apenas uma percepção negativa sobre o impacto da formação nos formandos, uma vez que o inquirido destaca que *“se eles estiverem só e apenas aqui à espera do certificado, porque lhes vai dar muitas oportunidades para fazerem recuperações, então o impacto vai ser nulo”* (F8).

Os restantes subdomínios analisados dividem-se entre percepções positivas e negativas, denotando-se uma grande disparidade de percepções no que respeita às políticas públicas de formação profissional. No que respeita à evolução nos últimos anos, um formador afirma que as políticas têm vindo a melhorar muito, enquanto dois mencionam o contrário. Também as percepções sobre a qualidade da formação se

dividem, um formador afirma que a formação *“começa a ser mais exigente, até para nós formadores, porque hoje em dia já vê a formação em que as pessoas já são licenciadas”* (F4), enquanto outros afirmam não haver cuidado com a exigência dos cursos e mencionam ser pertinente fazer uma análise à qualidade da formação que é ministrada.

O financiamento da formação é visto por um formador como um importante investimento, enquanto outro critica o mesmo, afirmando que *“quando começaram a vir os primeiros financiamentos, fizemos coisas muito más, o objetivo era mostrar dinheiro, mais nada”* (F7).

Relativamente à participação política dos formadores, dois afirmam ter uma participação ativa, enquanto três afirmam ter uma participação passiva, *“eu achava muito pertinente até quem está a trabalhar exatamente a área do referencial, quando nos pedem as nossas opiniões sobre os cursos e sobre as matérias, que lessem aquilo que nós escrevemos”* (F3).

A vasta oferta formativa existente é percecionada por um formador como positiva, pois *“há possibilidade de as pessoas procurarem várias áreas e apostarem muito na sua formação profissional, de várias formas”* (F10). Enquanto isto, três formadores discordam, afirmando que não há uma preocupação em selecionar as áreas, tornando as ofertas formativas excessivas e desorganizadas.

Um dos entrevistados critica a escolarização da formação *“eles vão ser integrados no mercado de trabalho e não necessariamente no mercado escolar”* (F3), enquanto outro perceciona de forma positiva a dupla certificação, afirmando ser necessário uma partilha de conhecimentos com a escolaridade formal.

Relativamente à formação como ocupação da população desempregada, um formador perceciona que é útil para as pessoas estarem ativas, *“acho que é positivo a todos os níveis até para as pessoas, quem se inscreve, para os formandos, por exemplo para os desempregados que é este o caso, sentirem que estão a fazer algo de útil, que é bom para eles, que estão ativos”* (F5). Pelo contrário, três formadores discordam e afirmam que é uma estratégia política ilusória, procurando apenas diminuir o número da população desempregada. Também quatro formadores percecionam negativamente a permanência dos formandos em cursos, afirmando que andam de curso em curso, fazendo desta frequência um modo de vida: *“eu vejo as pessoas a, quando acaba um curso, ou quase a acabar, saem para ir para outro. E acho que é uma forma de as pessoas ganharem o dinheiro”* (F4).

No que respeita à análise efetuada sobre o impacto das orientações europeias, destaca-se uma dualidade nas perceções sobre o financiamento da formação, à semelhança da subcategoria anterior. Dois formadores percecionam positivamente o financiamento europeu da formação, afirmando que tem sido um investimento fundamental. Em contrapartida, quatro formadores percecionam o financiamento europeu como contraproducente, *“são atribuídos meios financeiros, eu não sei é se eles são atribuídos com uma avaliação correta às áreas certas”* (F8).

Também no que concerne às orientações europeias, os conteúdos da formação são novamente percecionados como desadequados, assim como uma descontextualização nacional que os formadores mencionam ser evidente: *“A grande crítica que eu faço às políticas europeias é não terem, muitas das vezes, a consciência de que podemos estar a entrar em conflitos desnecessários, em termos de identidade cultural, identidade nacional, contextual, etc. Portanto, há aqui esta conflitualidade, há particularidades que é preciso respeitar.”* (F6).

É ainda destacado que as orientações europeias permitem mudanças positivas na forma de trabalhar, nomeadamente na evolução tecnológica e no intercâmbio de cursos, *“se eu formar pessoas que são necessárias em Portugal, e ou são necessárias a nível europeu, se o objetivo for esse, forem cursos intercambiáveis, é obvio que o impacto é positivo”* (F2). Averiguámos também que os formadores percecionam as orientações europeias como tendo influência na oferta formativa a nível nacional, nomeadamente nos processos RVCC e no Programa Erasmus.

Quando inquiridos relativamente às suas perceções sobre o futuro da formação profissional, a maioria dos entrevistados afirma que a evolução da oferta formativa será determinada pelo contexto sociocultural e económico envolvente: *“O contexto social, acho que o contexto social depois domina aqui a cabeça das pessoas, não é?”* (F1); *“Agora, em termos de formação de base, eu penso que a educação de base será a que em termos de evolução da sociedade trazer. Em termos culturais e económicos acho que tem haver com o desenvolvimento da sociedade em geral, da política, da cultura, da educação, do contexto social associar todas essas questões.”* (F6).

Indagámos ainda acerca das áreas de formação de destaque e investimento futuro, obtendo várias respostas. Notavelmente, os entrevistados são influenciados pelas áreas onde ministram formação, referenciando tendencialmente as mesmas como importantes para o futuro da formação profissional. Deste modo, analisamos

seis diferentes domínios específicos: tecnologias de informação e comunicação; trabalhos manuais; turismo; indústria; línguas; e comportamento. É de destacar que o primeiro, tecnologias de informação e comunicação, é referido pela maioria dos inquiridos, afirmando que *“Eu penso que as novas tecnologias hoje em dia, não é? E temos uma vasta camada da população que ainda tem dificuldade, ainda há iliteracia a esse nível. Novas tecnologias, seguramente, será uma aposta séria.”* (F10).

Categoria G: Perceções sobre a investigação na formação profissional

Tabela 9: Matriz conceptual de análise de conteúdo com quantificação do total de unidades de registo da Categoria G

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
G1. REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Contributos da reflexão	Evolução	6
		Investigação científica	1
		Difícil operacionalização	3
G2. TEMÁTICAS PARA FUTUROS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO	Atores	Formandos	1
		Formadores	3
	Gestão da formação	Análise de necessidades	7
		Impacto da formação	4

Um dos objetivos do nosso projeto de investigação era “Analisar as perceções sobre a pertinência da investigação na formação profissional”. Deste modo, dentro das perceções sobre a investigação na formação profissional, indagámos sobre os contributos da reflexão realizada. A maioria dos inquiridos destacou que, ao refletirmos sobre a formação profissional, contribuímos para uma mudança e uma evolução da mesma, *“acho que sim, que devemos refletir, e tentar sempre melhorar, pronto”* (F5), destacando mais uma vez a necessidade de atualização dos referenciais de formação do CNQ *“Ah muito... considero muito positivo, considero que tem de haver estudos, pensar nas coisas, refletir sobre as coisas, apresentar propostas, abrir os referenciais às novas realidades...”*(F6). Um formador destaca a importância de investirmos na investigação científica na formação profissional, *“Ter pessoas, como temos, a estudar a formação e de alguma forma, se possível, não só quantitativamente, mas qualitativamente. Através da investigação, eu acho que faz todo o sentido”* (F10).

Três entrevistados percecionam uma visão mais crítica dos estudos realizados, afirmando que as conclusões dos mesmos não são consideradas: *“refletir, nós*

costumamos refletir muito, e criamos comissões para refletir sobre tudo e mais alguma coisa, mas não conseguimos operacionalizar aquilo que são as recomendações das reflexões.” (F7).

Quando inquiridos sobre temáticas importantes para futuros projetos de investigação, a maioria dos respondentes afirmou a importância de investir em estudos de análise de necessidades: *“Eu acho que é importante ver os estudos que estão a ser feitos, ver os resultados desses estudos, e perceber por onde canalizar depois a formação, dirigi-la mais especificamente para as necessidades das pessoas, eu acho que esse é que é o grande objetivo, não é?” (F10).* Novamente neste tópico, as entrevistas revelam uma necessidade de investir no diagnóstico de necessidades para uma atualização do CNQ *“Eu acho que havia necessidade era de fazer mesmo uma identificação das necessidades reais daquilo que são os empregos em Portugal, daquilo que podem vir a ser, daquilo que já não são, para então depois ver dentro do catálogo, os cursos que hão de ser eliminados, ou deveriam ser eliminados, aqueles que poderiam ser fundidos e dar um mais desenvolvido, e eventualmente os cursos que deveriam sair novos, porque há aqui as novas realidades.” (F2).*

Também o impacto efetivo da formação ministrada é percecionado pelos formadores como temática relevante para projetos de investigação, *“Se calhar era preciso ter noção, avaliar o impacto da formação nas empresas, no local de trabalho. Os formandos que tiveram formação, qual foi o aumento de produtividade, efetivamente? Só assim é que se mede se a formação resulta ou não resulta.” (F8).* Por fim, é mencionado também a importância de estudar as dinâmicas inerentes aos formandos e aos formadores na formação profissional, nomeadamente a diferenciação pedagógica.

Discussão e conclusões

Iremos, de seguida, sintetizar as principais conclusões do nosso projeto de investigação.

No que respeita à sua identidade profissional, os formadores destacam essencialmente o relacionamento interpessoal, refletindo o facto de ser uma profissão que têm o seu foco nas pessoas. Consideram que enquanto formadores são as competências sociais que mais desenvolvem profissionalmente, destacando as comunicacionais, também de acordo com Jobert (2007). O profissional formador deverá possuir competências pessoais e sociais, sendo fundamentais “para que o mesmo possa realizar com eficácia a função cultural, social e económica de qualquer formação” (IEFP, p. 64).

Os formadores apresentam um nível de satisfação com a sua profissão positivo, salientando como aspetos mais gratificantes no exercício da sua profissão o relacionamento com o outro, a aprendizagem dos formandos e o reconhecimento do seu trabalho.

Segundo os nossos entrevistados, é nas tipologias de formação de longa duração que o relacionamento interpessoal é mais gratificante, dado existir uma ligação mais espaçada no tempo. Também as estratégias pedagógicas elencadas pelos formadores privilegiam a interação social, afirmando que este contacto próximo é essencial para a promoção da motivação dos formandos e eficácia da formação. Note-se, no entanto, que para alguns, o relacionamento interpessoal desenvolvido pode provocar alguns constrangimentos na avaliação da formação, dada a subjetividade da mesma.

Alguns formadores destacam ainda a satisfação com a autonomia e flexibilidade a nível profissional, facto, também referido no relatório do IEFP (2010).

Ainda na caracterização profissional do formador, os entrevistados manifestam algum descontentamento com as condições de trabalho, nomeadamente salariais e com a falta de reconhecimento social do estatuto do formador. Jobert (2007) e Martins (2018) salientam também a precariedade da profissão face às exigências impostas. As baixas remunerações dos formadores são também destacadas num relatório do IEFP (2010).

Relativamente ao processo de gestão pedagógica, uma conclusão do nosso estudo é a visão consensual sobre a importância de um diagnóstico de necessidades dos formandos e das empresas. O diagnóstico de necessidades é percecionado pelos inquiridos como uma prática facilitadora da gestão pedagógica, permitindo uma valorização das experiências prévias dos formandos e uma diferenciação pedagógica mais eficaz, atendendo às

especificidades individuais. Os inquiridos destacam ainda que uma análise de necessidades prévia permite uma adaptação dos conteúdos programáticos aos interesses dos formandos. Também Jobert (2007) salienta a importância de uma análise de necessidades de forma a otimizar o reconhecimento das experiências prévias dos formandos.

Os formadores evidenciam que a análise de necessidades precisa de ser reformulada na formação profissional, apresentando também uma perceção negativa da adequação da formação às necessidades da sociedade em geral. Congruentemente, quando questionados sobre temáticas importantes para futuros projetos de investigação, a maioria dos participantes menciona um investimento em estudos sobre a análise de necessidades na formação profissional, de modo a responder de forma eficaz aos interesses das pessoas e do mercado de trabalho. O estudo de Martins (2016) refere também a necessidade de um maior investimento no diagnóstico de necessidades de formação e na auscultação e consulta dos formadores no terreno, para reduzir o desajustamento das políticas públicas de formação com a realidade.

Barret (2018) destaca como um dos desafios da formação profissional as preocupações económicas de manter os adultos com competências técnicas para competirem no mundo global, afirmando ser necessário debater e refletir sobre as mesmas. No que concerne às políticas públicas de formação profissional, verificamos perceções muito díspares. Denota-se um descontentamento geral, prevalecendo a perceção de uma desorganização generalizada. Vários formadores criticam os objetivos latentes da formação, nomeadamente a formação como fim em si mesmo, com vários relatos sobre formandos que permanecem de curso em curso com o objetivo de obter continuamente renumeração financeira por via dos apoios subsidiários. Também o objetivo de diminuição dos índices de desemprego é criticado por parte dos formadores, afirmando que a obrigatoriedade imposta pelo IEFP é um dos principais motivos dos formandos para a frequência da formação, não estando nalguns casos verdadeiramente interessados na aprendizagem.

Relativamente ao CNQ, os formadores apresentam também distintas perceções. Salienta-se a existência de uma perceção predominantemente negativa no que respeita ao tempo predefinido para a formação, considerando que este deveria ser ajustado aos conteúdos e a cada grupo de formandos, de acordo com as necessidades diagnosticadas. São ainda patentes várias preocupações relativas aos conteúdos previstos, destacando-se a sua desatualização face à realidade atual do mercado de trabalho, a sobreposição e

repetição de conteúdos programáticos em distintos módulos de formação. No entanto, a totalidade dos respondentes afirma que é importante existir um guia orientador nacional, com objetivos e conteúdos programáticos definidos e uniformizados em todo o sistema formativo financiado, o que facilita a gestão pedagógica dos formadores.

A informação obtida através das entrevistas demonstra que os formadores consideram ser necessário a realização de mudanças na organização do CNQ. As perceções dos formadores sobre os contributos da investigação na formação profissional, refletem também a necessidade de alterações na formação e de atualização dos referenciais do CNQ, indo ao encontro das conclusões do estudo apresentado por Martins (2016).

No nosso projeto de investigação indagamos ainda sobre a perceção dos formadores relativamente ao impacto da formação, destacado como essencial para avaliação da qualidade da formação (Meignant, 2003). Os entrevistados apresentam uma perceção positiva, realçando o desenvolvimento nos formandos de competências profissionais e transversais. Apesar desta opinião, os formadores afirmam que faltam evidências reais deste impacto, mencionando ser necessário investir na realização de estudos sobre a eficácia da formação ministrada. A importância da realização de avaliações de impacto das políticas de educação de adultos é também salientada noutros contextos (Barret, 2018).

Conclusão

Findo todo este trabalho, não será possível cumprir nestas páginas com um relato exaustivo de todo o crescimento pessoal e profissional que alcançámos neste ano letivo. Todo o processo de integração e desenvolvimento de atividades de apoio à gestão dos processos de formação no âmbito do estágio curricular, o trabalho de enquadramento teórico-conceitual as atividades realizadas, o desenho e implementação do projeto de investigação, a redação do presente relatório e toda a reflexão transversal ao trabalho realizado, resultaram num período de grande trabalho, foco e esforço, mas de maior gratificação e realização pessoal.

A experiência profissional permitida pelo estágio curricular possibilitou-nos desenvolver competências de apoio técnico-pedagógico em cursos EFA e UFCD e refletir sobre a contribuição das Ciências da Educação, de modo transversal, na formação profissional. As atividades desenvolvidas, inerentes a todo o processo de gestão de formação, nomeadamente a divulgação da formação, seleção de formandos e acompanhamento e avaliação da formação, foram fundamentais para o nosso enriquecimento pessoal e desenvolvimento profissional. É de relatar ainda o merecido grato a toda a equipa do CECOIA, que nos proporcionou um leque enorme de aprendizagens imprescindíveis para o nosso crescimento neste ano letivo.

O trabalho de enquadramento teórico-conceitual pode-se sintetizar por um exponencial reconhecimento da EFA como imponente para o desenvolvimento atual das sociedades do conhecimento. Lima (2012) reflete que,

trata-se de uma das áreas educativas que mais cedo foi objeto de internacionalização, tendo emergido historicamente a partir da ação de movimentos sociais e de organizações de base, só mais tarde tendo sido reconhecida e integrada na esfera estatal, de provisão e de controle, para passar, mais recentemente, a ser objeto de políticas de devolução por parte do Estado (p. 94).

É na esfera das políticas públicas de formação profissional que se denotam grandes tensões e desafios. Guimarães (2016) destaca uma desvalorização desta área, considerando que, “a aprendizagem ao longo da vida parece concretizar-se nacionalmente em políticas muitas vezes inconsistentes, relativamente a outras de educação geral, e

pouco eficientes” (p. 37). Também no relatório sobre o *Estado da Educação 2017*, se afirma que “apesar dos progressos alcançados nas duas últimas décadas, a falta de uma política de educação e formação de adultos coerente e de longo prazo limita as melhorias no sistema” (CNE, 2018, p. 225). Também Araújo (2014) ao criticar o não cumprimento dos objetivos das políticas de formação, salienta a necessidade de se analisar o porquê.

Os resultados do nosso projeto de investigação traduzem também a existência de grandes contradições nas políticas públicas de formação profissional. Os nossos participantes apresentam um descontentamento geral com os limites temporais e programáticos impostos pelo CNQ, salientando a necessidade de realização de um diagnóstico de necessidades de formação e de uma avaliação do impacto real da formação profissional. A diversidade de opiniões sobre as práticas da formação profissional, refletindo a complexidade da realidade, destaca a necessidade de se estudar de modo mais aprofundado esta temática. Também a escassez de estudos incidindo sobre os formadores torna premente a realização de mais estudos, onde se analisem as perceções não só dos formadores, mas de outros agentes da formação profissional, de forma qualitativa e quantitativa, permitindo uma triangulação dos dados e assim obter resultados mais conclusivos e que possam contribuir para uma alteração das políticas públicas, tendo presente a experiência dos atores no terreno e privilegiando a lógica *Bottom Up*, defendida também por Martins (2016).

O trabalho realizado permitiu-nos concretizar os objetivos do estágio curricular, já apresentados no presente relatório. A nossa participação ativa no contexto educativo da formação profissional possibilitou-nos o desenvolvimento de competências transversais à identidade profissional do especialista em Ciências da Educação. O trabalho realizado, também com o projeto de investigação, implicou a realização de forma autónoma de uma caracterização e diagnóstico do contexto de intervenção, permitindo-nos analisar as necessidades de investigação e proceder para uma fase interventiva e de investigação, apoiada num referencial teórico-conceptual.

Por fim, deixamos o nosso reconhecimento ao corpo docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pelos ensinamentos e oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal. Foi todo este percurso de cinco anos que permitiu o desenvolvimento deste trabalho final, que espelha os valores e as aprendizagens efetuadas na Faculdade e aprimoradas com todo o trabalho desenvolvido no estágio curricular e na elaboração do presente relatório final.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. J., & Alves, N. (2012). Políticas de Formação Profissional Contínua em Portugal: Convergências e Divergências entre os Sectores Público e Privado. In M. Araújo & Martins, D. (Ed.), In M. S. Araújo & D. Martins (Ed.), *Investigação e Intervenção em Recursos Humanos 2011: gestão para a cidadania*. (pp. 709-722). Porto: Edições Politema.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2nd ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Costa, A. P. & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, L. (2014). Educação de Adultos: Soluções Transitórias para um Problema Persistente. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume II: Conhecimento, atores e recursos*. (pp. 353-392). Lisboa: Edições Almedina.
- Avis, J. (2017). Beyond Competence, Thinking Trough the Changes: Economy, Work and Neo-liberalism. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education*. (pp. 183-202). Switzerland: Springer International Publishing.
- Barata, J., & Alves, S. (2005). *Gestão da Formação*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.
- Barret, S. (2018). Measuring the impact of adult education policies. In J. Larjanko (Ed.), *Role and Impact of Adult Education*. (pp. 90-95). Germany: DVV International.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos históricos: da globalização ao contexto português*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Barros, R. (2018). A educação de adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade. *Holos*, 34(2), 460-483.
- Canário, R. (2013a). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática* (4ª ed.). Lisboa: Educa, Formação.
- Canário, R. (2013b). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Florianópolis*, 31(2), 555-570.

- Cardim, J. (2005). *Formação profissional: problemas e políticas*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Cardim, J. (2012). *Gestão da Formação nas Organizações* (2ª ed.). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Carreira, T., & Martins, J. E. (2005). Identidades e Culturas Profissionais dos Formadores na Era da Informação. In A. Tomé e T. Carreira (org.). *Ensino, Formação, Profissão, Arte*. (pp.65-83). Lisboa: Editorial Minerva.
- Carvalho, A. V. N., & Coelho, C. M. (2009). Educação e formação de adultos em Portugal: desafios e estratégias no início do século XXI. In H. Ferreira, S. Bergano, F. Alves, G. Santos & C. Lima (org.). *Atas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Investigar, Avaliar, Descentralizar*. (pp. 1-10). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retirado de: <https://ria.ua.pt/handle/10773/7112>
- Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm: novos atores, novos espaços, novos tempos. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 2, 87-94.
- CECOA. (2016). *Guia do formador*. Documento não publicado.
- CECOA. (2017a). *30 anos*. SFC, marketing e publicidade: Lisboa.
- CECOA. (2017b). *Manual da qualidade*. Documento não publicado.
- CNE. (2018). Adultos. In *Estado da Educação 2017* (pp. 204-231). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomeida.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE Publications.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Edições Afrontamento.
- Guedes, C. S., & Loureiro, A. P. F. (2016). Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?. *Sorocaba*, 2(1), 7-21.
- Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: a aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. *Sorocaba*, 2(4), 36-50.
- Herrero, P. P. (2002). Qué es la pedagogía laboral. In *Pedagogía laboral* (pp. 27-41). Barcelona: Editorial Ariel.
- IEFP. (2010). *Formador – Como e Porquê muda uma profissão?* Lisboa: Quaternaire Portugal.

- IEFP. (2012). *Referencial de Formação - Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Retirado de: https://www.apg.pt/downloads/file422_pt.pdf
- IEFP. (2018). “*Formação para jovens*”. Retirado de: <https://www.iefp.pt/formacao-para-jovens>
- Jobert, G. (2007). Os formadores de adultos e a ideologia da mudança social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 33-42.
- Jobert, G. (2014). O formador de adultos: um agente de desenvolvimento. *Caderno Psicologia Social do Trabalho*, 17(1), 21-32.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez editora.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez editora.
- Lopes, M. C. (2017). A educação e formação para a população adulta numa abordagem de género: uma questão de responsabilidade social. In *Estado da Educação 2016* (pp. 320-327). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Martins, J. E. (2016). Modos de reconfiguração da ação pública num contexto de subida de incertezas: uma reflexão a partir das políticas de educação básica de adultos. *Fórum Sociológico*, 29(2), 85-93.
- Martins, J. E. (2018). As Políticas Públicas de Educação de Adultos em Mutação: Uma reflexão a partir de uma Sociologia Política da Ação Pública. In A. J. Almeida & P. Urze (org.). *Emprego, Desenvolvimento e Coesão Social: Que perspetivas para a regulação económica e social?: atas do XVII ENSIOT*. (pp. 84-95). Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Martins, S. C. (2014). Políticas Educativas Europeias: Divergir e Convergir num Espaço Comum. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume I: A construção do sistema democrático de ensino*. (pp. 685-707). Lisboa: Edições Almedina.
- Meignant, A. (2003). *A gestão da formação* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Moura, R. (2004). *Responsabilidade social das empresas: emprego e formação profissional*. MundiServiços.
- ONU. (2016). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. Retirado de: http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs/Agenda_Sustainable_Development.pdf

- Puerta, P. C. (2002). La formación en las organizaciones. In P. P. Herrero (Ed.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 13-35). Barcelona: Editorial Ariel.
- Ramos, M. C. (2003). Educação e formação profissional. In M. C. Ramos (Ed.), *Ação social na área do emprego e da formação profissional* (pp. 213-253). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 299-333.
- República Portuguesa. (2018). *Portugal 2030: Futuro da Política de Coesão – elementos para reflexão*. Retirado de:
http://www.portugal2030.pt/wpcontent/uploads/2017/10/FUTURO_PC_Portugal2030_rev20180115vf.pdf
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J. M. (2018). Advancing training for the 21st century. *Human Resource Management Review*, 7(5). Retirado de:
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.07.005>

Legislação referenciada

- Portaria nº 510/86 de 10 de setembro. *Diário da República nº 208 – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Decreto-Lei nº 66/94 de 18 de novembro. *Diário da República nº 267 – I Série*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social. Lisboa.
- Portaria nº 1119/97 de 5 de novembro. *Diário da República nº 256 – I Série*. Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego.
- Decreto-Lei nº 99/2003 de 27 de agosto. *Diário da República nº 197 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
- Portaria nº 230/2008 de 7 de março. *Diário da República nº 48 – I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Portaria 851/2010 de 6 de setembro. *Diário da República nº 173 – I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Portaria nº 283/2011 de 24 de outubro. *Diário da República nº 204 – I Série*. Lisboa: Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência.
- Portaria nº 303/2017 de 16 de outubro. *Diário da República nº 199 – I Série*. Lisboa: Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

APÊNDICES

Apêndice A:
Guião de entrevista

Guião de Entrevista

Entrevistador: _____ Data: ____/____/2019

Entrevistado: _____ Local: _____

Recursos: _____

BLOCOS TEMÁTICOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e de aferição
BLOCO 1 Apresentação e legitimação da entrevista	Apresentar o tema da entrevista, o entrevistador, os objetivos e os procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do tema da entrevista e do entrevistador - Apresentação dos objetivos - Explicação do anonimato dos dados recolhidos - Apresentação dos procedimentos de registo da entrevista e recolha do consentimento informado 	
BLOCO 2 Identificação do entrevistado	Conhecer o entrevistado a nível sociodemográfico e profissional	<p>Caraterização sociodemográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idade - Habilitações e áreas de estudo - Quais as áreas que ministra formação <p>Caraterização do percurso profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há quanto tempo iniciou a profissão de formador? - Tem outras atividades profissionais (presentes ou passadas)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as experiências profissionais que o levaram à profissão de formador?
BLOCO 3 Perfil e identidade profissional do formador	Conhecer as perceções dos formadores sobre o seu papel na educação de adultos e na formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - No seu ponto de vista, quais foram as competências que adquiriu através da sua experiência profissional? - Quais as diferenças entre ser um formador num curso EFA ou em formações modulares? - Qual a maior gratificação do trabalho de formador? O que mudaria na sua profissão se pudesse? - Além de ser formador, é ou costuma ser formando? Em que áreas e com que frequência? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza o profissional formador de adultos? - Pela sua experiência, o que é mais valorizado no trabalho do formador?
BLOCO 4 Práticas de formação profissional	Conhecer as perceções dos formadores sobre as práticas na formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - De acordo com a sua experiência enquanto formador, quais os diversos motivos que levam as pessoas a procurarem formação? - Na formação profissional, qual a mais valia de um diagnóstico prévio de necessidades de formação (quando aplicável, ex. empresas)? - Qual a importância que atribui às experiências de vida dos formandos? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como lida com a heterogeneidade dos conhecimentos dos formandos?

		<ul style="list-style-type: none"> - A predefinição de 25 ou 50 horas por módulo levanta desafios na gestão do tempo? Como faz para gerir esse tempo definido? - Quanto à avaliação da formação e dos formandos, que práticas pedagógicas privilegia? - Qual o impacto dos resultados das avaliações realizadas no processo de melhoria de futuras formações? - Qual a sua opinião sobre o impacto da formação no futuro dos formandos, a nível profissional e pessoal? 	<ul style="list-style-type: none"> - Como faz a gestão dos conteúdos previstos no CNQ e das necessidades encontradas nos formandos dentro do tempo de formação previsto? - Pode explicar alguns exemplos de recursos utilizados na avaliação e quais as vantagens dos mesmos.
BLOCO 5 Políticas públicas e formação profissional	Conhecer as perceções dos formadores sobre a influência das políticas públicas nas práticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> - Que balanço faz sobre a evolução das políticas de formação profissional nas últimas décadas? - Quais as repercussões das políticas europeias de educação e formação de adultos na formação profissional? - Quais as vantagens do CNQ e da definição de conteúdos prevista para cada UFCD? E quais as desvantagens do mesmo? - Qual a autonomia e flexibilidade permitida pela definição de conteúdos pelo CNQ no seu trabalho? - No que respeita às necessidades de formação, projeta no futuro alguma alteração às atuais áreas predominantes de formação? 	<ul style="list-style-type: none"> - Num período de evolução rápida e necessidade de adaptação à mudança, que reflexão faz sobre a uniformização de conteúdos programáticos?
BLOCO 6 Síntese e reflexão sobre a entrevista	Analisar as perceções sobre a pertinência da investigação na formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Para finalizar, considera pertinente este tipo de reflexão sobre políticas e práticas da formação profissional? Que contributo podemos ter a partir desta reflexão para a formação? - Na sua opinião, que temáticas poderiam, nesta área da formação, ser objeto de um futuro trabalho de investigação? <p>Oportunidade de avaliação da entrevista Agradecimento</p>	<p>Gostaria de acrescentar algo mais ao que foi dito na entrevista?</p>

Apêndice B:
Consentimento informado

Declaração de Consentimento Informado

Declaro que aceito participar de livre vontade na entrevista sobre *Perceções dos formadores: práticas e políticas de formação profissional*, no âmbito do projeto de investigação realizado no estágio no CECOA para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação da aluna Andreia Maria Pedroso Borges, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas.

Foram-me explicados e compreendi o objetivo principal desta entrevista, assim como os respetivos objetivos específicos:

Compreender as perceções dos formadores sobre:

- as orientações normativo-legais e as respetivas práticas na formação profissional;
- o seu papel na educação de adultos e na formação profissional;
- as práticas na formação profissional;
- a influência das políticas públicas nas práticas formativas;
- a pertinência da investigação na formação profissional.

Entendo ainda que a entrevista é gravada em formato de áudio com vista a ser analisada no âmbito do estudo a ser incluído no relatório de Estágio Curricular do Mestrado em Ciências da Educação.

Coimbra, ____ de _____ de 2019

(Entrevistado)

(Andreia Maria Pedroso Borges)

Apêndice C:
Síntese matriz conceptual de
análise de conteúdo

Categoria A: Percepções sobre o desenvolvimento profissional do formador

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
A1. COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS ENQUANTO FORMADOR	Competências pedagógicas	-----	2
	Competências técnicas	Conhecimento dos conteúdos programáticos	3
		Conhecimento do mercado	1
		Desenvolvimento profissional	2
	Competências sociais	Comunicação	4
		Relacionamento interpessoal	9
A2. FREQUÊNCIA DE FORMAÇÃO	Não	-----	3
	Formação académica	Mestrado	2
		Doutoramento	3
	Formação profissional	Desenvolvimento do formador	4
		Desenvolvimento de outras áreas profissionais	4
		Desenvolvimento pessoal	1

Categoria B: Percepções sobre a profissão do formador

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
B1. GRATIFICAÇÃO DA PROFISSÃO	Social	Aprendizagem dos formandos	6
		Empregabilidade dos formandos	2
		Relacionamento interpessoal	3
		Reconhecimento do trabalho	3
	Pessoal	Desenvolvimento profissional	2
		Independência do trabalho	2
B2. O QUE MUDARIA	Na formação profissional	Organização da formação	6
		Diagnóstico de necessidades	2
		Avaliação dos resultados	1
	Na profissão de formador	Condições de trabalho	3
		Estatuto do formador	3

Categoria C: Perceções sobre os motivos dos formandos para a frequência da formação profissional

Subcategorias	Domínios	N
C1. INTRÍNSECOS	Epistémico	6
	Socioafetivo	2
C2. EXTRÍNSECOS	Certificação profissional	7
	Certificação escolar	2
	Integração no mercado de trabalho	2
	Renumeração financeira	5
	Obrigatoriedade	6

Categoria D: Perceções sobre o catálogo nacional de qualificações

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
D1. TEMPO PREDEFINIDO	Perceções positivas	-----	1
	Perceções negativas	Ausência de flexibilidade	1
		Tempo excessivo	3
		Tempo reduzido	7
D2. CONTEÚDOS PREVISTOS	Perceções positivas	Uniformização do sistema	3
		Guia orientador	10
	Perceções negativas	Desatualização de conteúdos	6
		Repetição de conteúdos	6
D3. TRABALHO DO FORMADOR	Perceções positivas (autónomo e flexível)	-----	8
	Perceções negativas (limitado)	-----	2

Categoria E: Perceções sobre a gestão pedagógica na formação

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N	
E1. DIFERENÇAS ENTRE FORMAÇÃO DE LONGA E CURTA DURAÇÃO	Motivação dos formandos	Longa duração (motivação menor)	3	
		Curta duração (motivação maior)	2	
	Relacionamento interpessoal	Longa duração (relacionamento maior)	4	
		Curta duração (relacionamento menor)	1	
	Gestão pedagógica	Longa duração (articulação com colegas)	1	
		Longa duração (gestão do tempo facilitada)	2	
		Curta duração (gestão difícil do tempo)	3	
	E2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Diagnóstico de necessidades	Necessidades de formação dos formandos	8
			Necessidades de formação do mercado	3
Facilitação da gestão pedagógica			3	
Estratégias pedagógicas		Interação pessoal	4	
		Reconhecimento das experiências prévias	9	
		Adaptação dos conteúdos aos interesses dos formandos	7	
		Diferenciação pedagógica	6	
		Planificação	5	
		Articulação com outros módulos e colegas	3	
E3. AVALIAÇÃO	Avaliação dos formandos	Instrumentos (como avaliam?)	10	
		Critérios (o que avaliam?)	4	
		Avaliação formativa	3	
		Avaliação sumativa	1	
	Avaliação da formação	Autoavaliação	3	
		Heteroavaliação	2	
		Constrangimentos	5	
	Impacto dos resultados da avaliação	Desenvolvimento profissional	4	
		Transferência de aprendizagens	1	

Categoria F: Perceções sobre as políticas públicas de formação profissional

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
F1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Perceções positivas	Evolução nos últimos anos	1
		Qualidade da formação	1
		Organização da formação	1
		Financiamento da formação	1
		Participação política dos formadores (participação ativa)	2
		Oferta formativa	1
		Dupla certificação	1
		Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)	1
		Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento profissional)	5
		Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento de competências transversais)	6
	Perceções negativas	Evolução nos últimos anos	2
		Conteúdos da formação	2
		Qualidade da formação	3
		Organização da formação	5
		Financiamento da formação	1
		Participação política dos formadores (participação passiva)	3
		Oferta formativa	3
		Dupla certificação	1
		Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)	3
		Objetivos latentes (formação como fim em si mesmo)	4
Impacto da formação nos formandos (procura de certificados)	1		

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
F2. IMPACTO DAS ORIENTAÇÕES EUROPEIAS	Perceções positivas	Mudança nas formas de trabalhar	3
		Financiamento da formação	2
	Perceções negativas	Conteúdos da formação	1
		Descontextualização nacional	3
		Financiamento da formação	4
		Objetivos da formação	2
	Oferta formativa	Processos RVCC	3
		Programa Erasmus	1
	F3. FUTURO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Oferta adequada ao contexto social e económico	-----
Domínios específicos		Tecnologias de informação e comunicação	6
		Trabalhos manuais	2
		Turismo	2
		Indústria	1
		Línguas	1
		Comportamento	1

Categoria G: Perceções sobre a investigação na formação profissional

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	N
G1. REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Contributos da reflexão	Evolução	6
		Investigação científica	1
		Difícil operacionalização	3
G2. TEMÁTICAS PARA FUTUROS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO	Atores	Formandos	1
		Formadores	3
	Gestão da formação	Análise de necessidades	7
		Impacto da formação	4

Apêndice D:
Matriz conceptual de análise de
conteúdo

Categoria A: Perceções sobre o desenvolvimento profissional do formador

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
A1. COMPE- TÊNCIAS ADQUIRI- DAS ENQUANTO FORMADOR	Competências pedagógicas	-----	<p>F1- Como formador, conhecimento técnico, ordenamento do conhecimento e das atividades.</p> <p>F7- Distinguir o que é essencial do que é acessório, distinguir a abordagem, a transmissão de conhecimentos naquilo que tem efetivamente utilidade no contexto prático.</p> <p>F7- Focar-me naquilo que pode ter de facto importância do ponto de vista da prática, a tal aplicação prática do conhecimento.</p>
	Competências técnicas	Conhecimento dos conteúdos programáticos	<p>F1- Como formador, conhecimento técnico, ordenamento do conhecimento e das atividades.</p> <p>F6- Aprender no fundo, durante a minha atividade profissional, para além das competências relacionadas com a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas, da cultura, da ética, da comunicação, são muito as <i>soft skills</i>, aprender a lidar com todos os tipos de público, em situações às vezes um pouco complicadas.</p> <p>F10- Claro, depois o estudo todo que se faz para progredirmos um bocadinho também nos conteúdos que vamos dando.</p>
		Conhecimento do mercado	<p>F1- Ah... obrigou também a um desafio para conhecer um bocado mercados onde não trabalhava tanto, mercados onde os formandos também precisariam dessa informação, foi assim um bocado alargar os horizontes para essa área.</p>
		Desenvolvi- mento profissional	Desenvolvi- mento profissional

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Competências sociais	Comunicação	<p>F6- Aprender no fundo, durante a minha atividade profissional, para além das competências relacionadas com a aquisição de conhecimentos nas diversas áreas, da cultura, da ética, da comunicação, são muito as <i>soft skills</i>, aprender a lidar com todos os tipos de público, em situações às vezes um pouco complicadas.</p> <p>F7- E, muito importante, que eu acho que é o mais importante até do que tudo o resto, competências ao nível da comunicação e ao nível do relacionamento interpessoal. Ao nível das competências relacionais, para este tipo de públicos, eu acredito que tenha sido essa, sem dúvida, a competências que eu mais desenvolvi, sem dúvida.</p> <p>F8- O ser formadora para mim foi um desafio importante, em termos pessoais, porque é preciso desenvolver competências de comunicação, para pessoas que são reservadas como eu é um desafio muito grande.</p> <p>F9- Olhe as competências têm de ser essencialmente comunicacionais, ele tem de ter esse dom de comunicar.</p>
		Relacioname- nto interpessoal	<p>F2- O relacionamento interpessoal, o facto de ficar menos tímida, ter muito mais à vontade em termos de relações, o contacto com pessoas estranhas, porque pronto acabamos por contactar com pessoas estranhas...</p> <p>F2- Depois também aquisição de competências na área social, pessoal, na própria área profissional. Pronto e através deles eu consegui também adquirir algumas competências, abrir o leque das minhas competências e levar-me também à procura de novas realidades.</p> <p>F3- Ah competências ah pessoais, particularmente pessoais, ah e relacionais.</p> <p>F4- Olha... tolerância, empatia, a saber compreender a vivência das outras pessoas, a saber liderar em equipa.</p> <p>F5- Também a partilha de conhecimento, acho que não somos só nós formadores que transmitimos os nossos conhecimentos, mas também os formandos, também connosco existe... também a parte social.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F5- Acho que ser, aprendi a ser mais tolerante, ter mais paciência.</p> <p>F6- Olhe, uma preocupação de vida, sempre muito minha, que é ter uma postura... ética, com todos os públicos.</p> <p>F6- Com situações de vida complicadas, que depois em formação, às vezes, ah, a comunicação e o comportamento não é o mais digamos, correto, não é? E, portanto, aprender a gerir essas situações em sala, foi digamos o grande contributo para a minha formação em termos pessoais.</p> <p>F7- E, muito importante, que eu acho que é o mais importante até do que tudo o resto, competências ao nível da comunicação e ao nível do relacionamento interpessoal. Ao nível das competências relacionais, para este tipo de públicos, eu acredito que tenha sido essa, sem dúvida, a competências que eu mais desenvolvi, sem dúvida.</p> <p>F8- Aliás, isso foi uma das principais razões que me fez querer ser formadora, porque tinha uma timidez muito grande e isso permitiu-me uma progressão ao nível pessoal muito grande.</p> <p>F8- Depois também acredito muito na reciprocidade que existe entre formador e formando, a troca. O formador em sala é quem sabe, ou pelo menos tem a obrigação de saber sem sombra de dúvidas, mas nunca parto do princípio de que eu não tenho nada a aprender com os meus formandos.</p> <p>F9- E eu acho que, também aprendo muito com as minhas formandas, e conheço outras realidades.</p> <p>F10- Obviamente que também nos obriga a estudar, adaptar a diferentes circunstâncias, a diferentes pessoas, a diferentes públicos... Isso ajuda-nos muito também, crescemos muito como pessoas e como profissionais.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
A2. FREQUÊN- CIA DE FORMAÇÃO	Não	-----	<p>F1- Raramente... quase nunca [risos]. Não... muito raramente, muito pontualmente... não.</p> <p>F5- Gostava, muito, mas não tenho tido hipótese, não, mas gostava.</p> <p>F7- Há uns anos para cá menos. Já fui...</p>
	Formação académica	Mestrado	<p>F7- Sou aluna de mestrado e da parte curricular de doutoramento.</p> <p>F8- Fora isso estou a concluir mestrado e vou iniciar uma pós-graduação em fiscalidade.</p>
		Doutoramento	<p>F6- Estou neste momento inscrita no doutoramento de Educação e Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, estou a fazer a parte curricular, neste momento.</p> <p>F7- Sou aluna de mestrado e da parte curricular de doutoramento.</p> <p>F10- Tenho dois anos concluídos do doutoramento também.</p>
Formação profissional	Desenvolvi- mento do formador	<p>F3- E que... olha o primeiro curso que eu frequentei aqui no CECOA foi o curso de dramatização. Era só para formadores, foi fantástico.</p> <p>F3- Sim, eu gosto, eu só nos últimos anos é que não tenho frequentado tanto a formação. Ah, mas sim. Eu acho que, eu não ministro nada para o qual não tenha tido formação prévia. E tenho imensos cursos que frequentei, e outros só por mera curiosidade, porque acho que às vezes até com os nossos próprios colegas nos atualizamos, vemos as coisas numa perspetiva diferente, estamos do outro lado, vemos a dificuldade, e revemo-nos no outro...</p> <p>F6- Eu normalmente sou formanda em áreas que penso que me acrescentam competências para a formação. Tendo em conta isto, acrescentar competências à minha profissão de formadora, já fiz teatro, já fiz escrita criativa, hipnose clínica... Tudo o que tenha haver... fiz rádio, já fui jornalista, locução, porque na formação é muito importante a voz, a segurança que transmite na sua voz, e as</p>	

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>técnicas de teatro ajudam muito aqui. Ah, pronto, em termos de gestão do stress também, gestão de conflitos.</p> <p>F8- E também nas ferramentas pedagógicas que surgem e que eu gosto de utilizar em sala, também estou atenta.</p> <p>F10- Como formador também, sobretudo na área das novas tecnologias tento atualizar-me, é por aí que procuro a formação.</p>
		Desenvolvimento de outras áreas profissionais	<p>F2- E agora vou ser formanda no próximo mês de uma formação, que ainda não sei muito bem o que é, mas que sei que é para a área financeira, banco e seguros, pronto, fui proposta por uma entidade.</p> <p>F8- Sim, frequento formação principalmente da ordem, dos contabilistas certificados.</p> <p>F8- Costumo ser formanda como é óbvio, sou contabilista certificada, mal seria se um contabilista certificado não estivesse permanentemente em formação.</p> <p>F9- Eu faço muitas vezes primeiros socorros e medidas de autoproteção, porque preciso aqui para a minha área profissional [geriatria], e vou a muitos congressos e muitas palestras na minha área, sempre que eu posso...</p> <p>F10- Sobretudo na área da psicologia clínica, ainda agora estive a fazer um curso de entrevista motivacional.</p>
		Desenvolvimento pessoal	<p>F4- Olha, ultimamente nestes 2/3 anos tirei um curso de fotografia, porque é a minha paixão. Tirei o curso de francês, o intermédio e o avançado, porque... como desafio para mim própria, porque sempre gostei de francês, ver se ainda me lembrava de alguma coisa. Tirei o inicial e o intermédio de inglês, porque não sei inglês, sei muito pouco ou quase nada, sou uma analfabeta em inglês. Que me custou, não foi o mesmo prazer do francês, e tirei do Excel, porque necessito para criar tabelas, para as notas e Excel, portanto direciono sempre para aquilo que eu gosto ou... e tirei um de língua gestual, para meu gosto pessoal ou porque tenho necessidade, pronto.</p>

Categoria B: Percepções sobre a profissão do formador

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
B1. GRATIFICAÇÃO DA PROFISSÃO	Social	Aprendizagem dos formandos	<p>F2- Em termos de gratificação do formador é ver que efetivamente eles aprenderam, conseguiram obter os conhecimentos e aplicá-los, e ver que efetivamente eles evoluíram.</p> <p>F5- É ver a evolução dos formandos, o interesse e motivação deles.</p> <p>F5- Pronto, por exemplo neste momento, neste grupo, sinto-me bastante... é gratificante porque eu vejo o interesse, as perguntas, estão sempre a questionar tudo... mostram que não estão aqui só por estar, pronto...</p> <p>F6- Portanto, para mim o mais importante é sentir que, o que eu digo, as propostas que eu trago, as partilhas que nós todos fazemos durante o tempo de duração da formação, serviram para acrescentar a toda a gente, inclusivamente a mim, aprendizagem, conhecimento, experiências, vivências de vida.</p> <p>F7- Quando estamos a falar de unidades modulares, regra geral até estamos a falar, a maior parte das vezes, de população ativa, a maior gratificação é percebermos que, naquela empresa ou que aquele formando conseguiu identificar naquela empresa a forma de aplicar o conhecimento.</p> <p>F8- Para mim é a aprendizagem, é saber que lhes ensinei algo, essa é a minha maior satisfação.</p> <p>F9- É melhorar os conhecimentos dos formandos, não só na área em que trabalham, melhorar estratégias, aprofundar as melhores práticas...</p> <p>F9- Mas, essencialmente, têm de ter conhecimento na área e evoluir na área, o saber estar e o saber ser.</p>
		Empregabilidade dos formandos	<p>F1- O que eu gosto muito é de me cruzar com malta que sei que está hoje muito melhor do que aquilo que estava. Pessoal que foram meus formandos é uma satisfação grande saber que aquele curso valeu um emprego, ou uma mudança de emprego, ou uma mudança de vida, ou o que lhes permitiu dar o</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p><i>click</i> até de motivação para outros desafios, que a vida deles mudou pela positiva com aquele curso específico de formação. E obviamente que o melhor é quando eles estão empregados e estão melhor.</p> <p>F3- A maior gratificação é quando os formandos me mandam mails a dizer “Já estou a trabalhar! Olhe consegui um posto de trabalho!”. Eu fico tão satisfeita...</p>
		Relaciona- mento interpessoal	<p>F7- E obviamente a boa relação, isso para mim está sempre presente.</p> <p>F9- Mas, essencialmente, têm de ter conhecimento na área e evoluir na área, o saber estar e o saber ser.</p> <p>F10- É o contacto com as pessoas, o crescimento pessoal e profissional, porque nós crescemos muito uns com os outros.</p>
		Reconheci- mento do trabalho	<p>F3- Ou quando encontro alguém e me agradecem. É um bocadinho de mim que está ali por isso... é muito, muito, muito gratificante. Ah... ou até as pessoas me conhecerem ou lembrarem-se do nosso nome. É porque ficou... uma pontinha de nós ficou lá. E há muitos, muitos, muitos formandos que vão ficar para o resto da vida...</p> <p>F3- Eu acredito que sim, que pelo menos nalguns nós fazemos sempre a diferença, daí o feedback que às vezes nós temos, e que é muito positivo e as gratificações, não é a primeira vez que nós recebemos aqui pessoas que passaram cá para agradecer pelo curso que tiveram. Por isso, só isso, faz toda a diferença.</p> <p>F7- Olhe a maior gratificação, se estivermos a falar de um curso EFA, chegarmos o fim do curso, o formando ter ido para estágio, vemos que há o reconhecimento do trabalho que foi desenvolvido no local de estágio, e as perspetivas de emprego que podem daí advir. É sem dúvida a maior gratificação.</p> <p>F9- Portanto a maior gratificação é que sejam bons profissionais, que sejam profissionais felizes, que gostem daquilo que fazem.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Pessoal	Desenvolvimento profissional	<p>F4- É o gostar. Para mim é o gostar, é o gostar do que faço. É o gostar de lidar com as pessoas e, é assim... Eu lido com pessoas, não lido com chefes, não lido com colegas de trabalho, não lido com.... Sou só eu e os meus formandos. É o prazer da formação que tira isso. Isso está implícito, eu conhecer pessoas com quem uma pessoa aprende muito, cresce também, embora com alguns condicionalismos às vezes, mas é... quem corre por gosto não cansa!</p> <p>F10- É o contacto com as pessoas, o crescimento pessoal e profissional, porque nós crescemos muito uns com os outros.</p>
		Independência do trabalho	<p>F4- É o gostar. Para mim é o gostar, é o gostar do que faço. É o gostar de lidar com as pessoas e, é assim... Eu lido com pessoas, não lido com chefes, não lido com colegas de trabalho, não lido com.... Sou só eu e os meus formandos. É o prazer da formação que tira isso. Isso está implícito, eu conhecer pessoas com quem uma pessoa aprende muito, cresce também, embora com alguns condicionalismos às vezes, mas é... quem corre por gosto não cansa!</p> <p>F6- Olhe, eu gosto muito de ser formadora por vários motivos. Um dos motivos é eu reger a minha própria agenda. Eu penso que isso é, há muitas pessoas que dizem que isso é um defeito da profissão de formadora, o facto de não terem segurança financeira, não é? Mas eu gosto de ir à procura das oportunidades, portanto tem haver com a minha personalidade.</p>
B2. O QUE MUDARIA	Na formação profissional	Organização da formação	<p>F1- Não tornava às vezes tão rígido o conceito da formação e dos horários, aligeirava mais os horários. Por exemplo, não ser sempre 7 horas por dia. Ou seja, oscilar mais em termos de horários, não ter de ser aquela coisa de 4 horas de manhã e 3 à tarde.</p> <p>F1- E o que também alterava de certeza era a questão dos estágios. Eu... o modelo que eu defendo sempre é o modelo dos cursos de aprendizagem, e da escola profissional, que é formação em sala – estágio – formação em sala – estágio – formação em sala – estágio... porque tem ganhos imensos para os formandos e para a formação e para eles... acho que é o melhor modelo.</p> <p>F5- Talvez os horários, ah porque, neste momento a dar 8 horas por dia, ah é um bocadinho pesado, pronto e às vezes para estarmos concentrados temos de fazer um esforço maior, e então acho que o ideal, nunca dar mais de 6 horas de formação, só o horário, mais nada, de resto gosto de tudo.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F6- Digamos que o que poderia ser interessante relativamente à formação seria a questão dos referenciais. Há determinados temas propostos pelo referencial que não acrescentam nada, porque as pessoas já têm conhecimento suficiente naquelas áreas, eu sinceramente não cumpro o referencial nesse sentido.</p> <p>F6- Ah, portanto, eles depois cruzam os cursos EFA e as modulares, cruzam-se conteúdos de uma forma que penso que não é construtiva. É mais o referencial, às vezes, acho que se nos fecharmos muito no referencial pode ser negativo para as pessoas que estão em sala.</p> <p>F7- Cada vez noto mais que aquilo que é a oferta formativa do catálogo, da agência nacional para a qualificação, não vai ao encontro daquilo que são as exigências das empresas, das exigências do mercado.</p> <p>F7- Depois, uma necessidade urgente de atualização de alguns referenciais, além de não estarem, alguns deles, principalmente no que diz respeito à formação de base, muito... no meu ponto de vista não estão bem concebidos, há coisas que estão muito desatualizadas.</p> <p>F8- Se eu pudesse... para já tentaria que revissem todos os manuais que existem, os conteúdos. Não está ajustado à realidade de hoje, e por vezes, alguns conteúdos até estão certos, mas as horas estão completamente desadequadas.</p> <p>F9- Acho que quem realmente faz esses cursos formativos deve perceber exatamente o que as pessoas vão fazer no terreno. Se calhar estão lá áreas muito pouco exploradas e devem ser exploradas.</p> <p>F9- Acho que deviam ajustar um bocadinho até com a experiência dos formadores, tentar auscultar os formadores, para ver o que acham da carga horária, e depois tentar... enquadrar na realidade profissional.</p> <p>F9- Mas eu acho que devia haver a preocupação de tentar ajustar um bocadinho os módulos.</p> <p>F9- Se calhar ajustar a carga horária das UFCD, eu acho que estão um bocadinho desfasadas.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Diagnóstico de necessidades	<p>F2- Ah... a possibilidade de os grupos serem mais homogêneos possível, porque há grupos em que há muita divergência, e depois não é produtivo. Ah... é produtivo por um lado porque há muita interdisciplinaridade e há muita, ah há muita partilha de.... depois em termos de produtividade da própria unidade é impossível porque se eu tiver formandos em momentos diferentes é muito difícil agarrá-los a todos.</p> <p>F2- Pronto mudaria um pouco isso e procurava que a seleção fosse feita efetivamente pelo que eles pretendem ah e não para cumprir números, porque há muitos cursos que o objetivo é mesmo só cumprir números.</p> <p>F7- Para começar acho que estava na hora de voltarmos a fazer, ou de fazermos a sério, um diagnóstico das necessidades face ao tecido empresarial existente.</p>
		Avaliação dos resultados	<p>F7- Sim, e outra coisa, avaliar o que temos andado a fazer... eu faço certificação de entidades formadoras, portanto avaliar o que nos andamos a fazer, que é um processo que é obrigatório para a certificação de entidades formadoras, mas que depois não fazemos.</p> <p>F7- “então vamos lá olhar para isto e vamos ver quantas pessoas é que conseguiram arranjar emprego na sequência da frequência do curso, qual o impacto no tecido social, qual o impacto no tecido empresarial”. Nós temos de fazer isto para perceber o que temos de fazer daqui para a frente, porque andamos a gastar dinheiro...</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Na profissão de formador	Condições de trabalho	<p>F3- Portanto, o facto de não sei se aos 65 anos ainda conseguirei andar a ministrar formação, sinceramente. Porque... ou 67! É uma questão de desgaste psicológico, porque além da parte física é um desgaste psicológico. Porque... Eu, de manhã, estive a trabalhar com aprendizagem, agora estou com um tecnológico, à noite vou estar com uma UFCD completamente diferente. Distintos claro. Mentalmente...</p> <p>F7- As metas que nos têm sido exigidas do ponto de vista governamental face à execução da formação faz com que as entidades, a começar pelo próprio IEF, não é, se calhar até mais o IEF, as entidades sintam pressão de executar de qualquer forma, portanto não há uma preocupação com a educação das pessoas, não há uma seleção das pessoas do perfil de entrada, face aquilo que são as exigências das ações, ou dos cursos.</p> <p>F10- Sinceramente, pedem-nos muito trabalho administrativo para além da parte da programação, planificação e da formação em si, e toda a avaliação posterior num processo todo administrativo que acresce ao trabalho de formador.</p> <p>F10- Agora, se calhar deterioraram-se um bocadinho as condições de trabalho dos formadores e não sei até que ponto é que as respostas estão a ser as mais produtivas e eficazes por parte das entidades que têm de gerir tudo isso.</p>
		Estatuto do formador	<p>F3- Mudaria o nosso próprio estatuto. Porque acho que... nesta altura não termos um sindicato, não termos uma associação, não termos efetivamente uma legislação que nos reconheça enquanto profissão... porque não é reconhecida a profissão. Acho que é muito injusto e até incoerente para o grau depois de responsabilidade que nos atribuem.</p> <p>F7- Deveríamos conferir outra identidade, outras características aquilo que é a profissão de formador, porque me parece que hoje em dia toda a gente, quer dizer... O mercado mudou muito nestes 21 anos de prática, o mercado mudou muito, e de facto antes havia algumas restrições, que no meu ponto de vista também eram excessivas, relativamente ao exercício da profissão. Para se resolver o problema com as pessoas que não se conseguiam integrar no ensino, teve de se alterar as regras do jogo e isto fez com que entrasse tudo... tudo é medido da mesma forma, tudo é renumerado da mesma forma,</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>independentemente das competências, independentemente das qualificações, dos resultados, e de facto há pessoas que não estão vocacionadas para a formação.</p> <p>F7- Nós também não temos... temos ordem dos psicólogos, dos advogados, disto e daquilo... nós não temos estrutura, embora existam práticas, como o encontro de formadores anualmente, mas não temos nenhuma estrutura que nos represente, que faça chegar as conclusões das investigações.</p> <p>F10- Os honorários, acho que é a resposta da maior parte dos formadores.</p> <p>F10- Mas, acho que a renumeração já foi diferente, nós temos perdido muito, para o trabalho que temos e para o que nos é exigido, penso que seja um aspeto a melhorar.</p> <p>F10- Penso que por vezes o rigor da política pública que fixa os honorários está abaixo do pretendido, é uma tabela que merece ser revista, porque quando trabalho para outras entidades que não têm esse tipo de condicionamento, o ajustamento é diferente.</p>

Categoria C: Percepções sobre os motivos dos formandos para a frequência da formação profissional

Subcategoria	Domínios	Unidades de registo
C1. Intrínsecos	Epistémico	<p>F1- Acho que cada vez mais, o desafio que as pessoas sentem de ter mais competências em determinadas áreas.</p> <p>F4- Eu costumo dizer que eu que me sinto mesmo vontade e que me dá prazer e digo que é a cereja no topo do bolo, é dar formação que não seja financiada... E isto porquê? Vou te dizer porquê. Porque as pessoas vão porque querem, porque as pessoas vão porque precisam e porque é um enriquecimento muito grande entre os formadores e formandos, porque as pessoas trabalham.</p> <p>F6- E depois há a formação profissional no pós-laboral em que as pessoas vêm com o objetivo que é mesmo adquirirem competências numa determinada área, e que estão motivadas.</p> <p>F8- Hoje é mais notório que as pessoas procuram porque efetivamente querem aprender.</p> <p>F9- Mas há muitos que vão por gosto, vão pelo conhecimento, e querem muito fazer formação.</p> <p>F10- Mas penso que se falarmos de ativos, muitas vezes, o que nos é dito, são as 35 horas de formação obrigatória. Mas parece-me redutor vermos só isso, acredito que muitas pessoas procurem também por causa disso, mas penso que muitas vezes para desenvolvimento pessoal, para aprimorarem as suas questões pessoais e técnicas, as suas competências.</p>
	Socioafetivo	<p>F6- Pois, para além disso é uma questão de por vezes as pessoas estarem a sentirem-se inativas, sentirem que os cursos EFA são uma solução para não estarem em casa, porque as vezes as políticas encaminham-se um pouco por aí.</p> <p>F9- Eu por exemplo, nesse curso EFA, tiveram pessoas já com idade... diziam que não era para exercer.... Dizem que é para voluntariado, outras não era para exercer, outros estavam desempregados, e realmente também era uma forma de estarem ocupados.</p>
C2. Extrínsecos	Certificação profissional	<p>F2- E há aqueles que vão mesmo porque querem uma profissionalização.</p> <p>F3- Sim, ah... neste momento os motivos, nos tecnológicos, naturalmente é o sistema de classificação profissional que está errado e, portanto, que não lhes permite, se não tiverem a frequência deste tipo de ações, não são classificados</p>

Subcategoria	Domínios	Unidades de registo
		<p>como um profissional. Eles têm o 12º ano, mas não são profissionais de nada. Portanto, eles necessitam de uma qualificação.</p> <p>F4- E sabes que é muito fácil uma pessoa... depois isto é tudo muito ilusório, porque vão lá pelo certificado.</p> <p>F5- Na minha área [línguas] é mais a nível profissional, pronto, porque precisam.</p> <p>F6- Pronto, e pretendem validar a sua, porque não têm escolaridade, são pessoas que começaram a trabalhar muito cedo, e pretendem certificar na sua experiência profissional e ser reconhecida.</p> <p>F6- Há esses, e há outros que vêm porque querem reconhecer uma experiência profissional, há muitas pessoas que vêm porque ficaram desempregadas, mas como têm uma experiência profissional brutal numa área, por exemplo comercial, e vêm cá validar a sua experiência profissional, entram num curso EFA de dupla certificação, muitas das vezes.</p> <p>F6- Apesar de também neste percurso pós-laboral de formação profissional também haver às vezes uma postura de currículo, currículo em termos de formação, portanto querem é fazer currículo, é mais uma formação. Mais um certificado, mais uma validação, mas pronto há diversos motivos, as pessoas têm direito cada uma a ter os seus motivos, não é, cada um de nós.</p> <p>F7- Se nós formos para a formação contínua, preferencialmente para ativos em contexto pós-laboral, as pessoas estão efetivamente a procurar e até desenvolver percursos longos em horário pós-laboral, três anos no mínimo, por causa da qualificação profissional.</p> <p>F7- Existe hoje muito esta noção de que é preciso qualificar profissionalmente ou até em termos de escolaridade para quem está inserido numa empresa, para conseguir, em termos de carreira, atingir outros lugares.</p> <p>F8- Ainda que muitos deles, ainda alguns deles, estejam mais motivados para obter o certificado e não o conhecimento.</p>
	Certificação escolar	<p>F3- Ah, a nível dos EFA, ah de dupla certificação, se calhar 90% ou 50% deles estão por causa do grau académico e não pela profissão em si.</p>

Subcategoria	Domínios	Unidades de registo
		<p>F7- Existe hoje muito esta noção de que é preciso qualificar profissionalmente ou até em termos de escolaridade para quem está inserido numa empresa, para conseguir, em termos de carreira, atingir outros lugares.</p>
	Integração no mercado de trabalho	<p>F4- Agora esta, destas pessoas agora dos tecnológicos, evidente que aí já tem outro tipo de postura, são pessoas que querem mesmo entrar para o mercado de trabalho.</p> <p>F9- Em relação aos cursos EFA, acredito que haja muita gente que querem realmente ingressar nessa área. Acredito que outros não... outros como é um curso que é financiado, vão ganhar aquele dinheiro. E pronto, há muitos que fazem vários cursos uns atrás dos outros...</p>
	Renumeração financeira	<p>F2- Ah é assim, há vários. Há aqueles que vão porque é uma fonte de rendimento e eles não têm outra. Há aqueles que vão porque é uma fonte de rendimento fácil, ah não têm que trabalhar, mais vale estar sentado do que...</p> <p>F4- Ou as pessoas vão pelo dinheiro. Porque eu vejo pessoas que tiram as formações todas e mais algumas, nem é pelo prazer de saber nada, acaba uma, não tenho dinheiro, começa outra, é ... a formação é o modo da pessoa ganhar a vida.</p> <p>F4- Agora o volume de formação e a forma como é dada, quase que olha vem para a formação porque dou-te, as pessoas chegam a ver, vou para esta, não vou para aquela, porque esta dá-me subsídio de não sei de quê, e esta já não dá. Portanto esta não interessa, já não vou. E agora estão outra vez nessa fase: era o que faltava, só dão isto, aquele dá mais. Eu acho que para mim, é as pessoas porem isso à frente de tudo, da aprendizagem de tudo. As pessoas já não vão para aprender.</p> <p>F6- Só que, para determinadas pessoas, isso às vezes torna-se um meio de sobrevivência, o que significa que andam de curso para curso, e acaba isto por criar uma situação complexa em termos pessoais. Pensam que, pronto, estão em formação para sempre, não é, e não têm emprego. E, isto é muito complicado de gerir.</p> <p>F6- Ah, desde o nível de garantirem a sobrevivência, depois também há aquelas situações de desemprego, que ficam sem subsídio, e depois têm de arranjar... têm compromissos financeiros e acaba por ser a garantia de sobrevivência económica, mas a um nível muito básico, mesmo.</p>

Subcategoria	Domínios	Unidades de registo
		<p>F7- E, no que diz respeito à Educação e Formação de Adultos, eu diria que na maior parte, não vou dizer totalmente, porque eu acredito que de volta e meia uma alma ou outra venha porque gosta da área, mas acredito que as pessoas vêm porque não têm trabalho, porque se tivessem outra ocupação certamente iriam trabalhar, sim.</p> <p>F9- Em relação aos cursos EFA, acredito que haja muita gente que querem realmente ingressar nessa área. Acredito que outros não... outros como é um curso que é financiado, vão ganhar aquele dinheiro. E pronto, há muitos que fazem vários cursos uns atrás dos outros...</p>
	Obrigatoriedade	<p>F1- Tirando esta questão... tirando a questão de que estão desempregados e são obrigadas...</p> <p>F2- Há outros que vão porque são obrigados, por imposição do IEFP...</p> <p>F3- Ah e também noutros sistemas, eles estão porque se não forem cortam-lhes o subsídio de desemprego. Portanto, a motivação deles é nenhuma.</p> <p>F4- Eu estou a dizer isto, um centro de formação obrigarem as pessoas: estás desempregado, ah obrigatoriamente tens de ir para ali, ou então se não fores uma vez, da segunda já te suspendemos. A obrigatoriedade, eu acho.</p> <p>F9- Há pessoas que vão obrigadas, e acham que já sabem tudo...</p> <p>F10- Mas penso que se falarmos de ativos, muitas vezes, o que nos é dito, são as 35 horas de formação obrigatória. Mas parece-me redutor vermos só isso, acredito que muitas pessoas procurem também por causa disso, mas penso que muitas vezes para desenvolvimento pessoal, para aprimorarem as suas questões pessoais e técnicas, as suas competências.</p> <p>F10- Encontro um bocadinho de tudo, aqueles que vão obrigados, mas depois ficam extremamente motivados e satisfeitos, e procuram novamente continuar o seu percurso, e outros que de facto enfim, estão mais reduzidos a essa questão das 35 horas.</p>

Categoria D: Perceções sobre o catálogo nacional de qualificações

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
D1. TEMPO PREDEFINIDO	Perceções positivas	-----	F1- Tirando uma ou outra situação em que acho que pode haver um desequilíbrio entre os conteúdos.... Mas normalmente quando sei que tenho módulos de 25 ou 50 horas eu ajusto a dar formação para isso. Não levanta problema.
	Perceções negativas	Ausência de flexibilidade	F3- 50 horas pode ser demais, ou efetivamente 50 horas pode não ser nada. Eu acho que este estipular das 25 horas ah não deveria ser pelo número de horas, mas sim ah... aquilo que, a experiência dos formandos, o conhecimento dos formandos que evidenciasse seria o justificado, teria de ser adaptado.
		Tempo excessivo	<p>F2- Há unidades em que 25 horas é um exagero. Eu, no referencial administrativo e de secretariado, há uma unidade que se chama Relatório Único, que tem 25 horas que aquilo é um exagero, 5 chegam e sobram.</p> <p>F7- Por um lado existem unidades em que 25 horas é excessivo, a carga horária é excessiva. Por outro lado, de facto acaba por ser muito reduzida para aquilo que tem de se abordar.</p> <p>F8- Eu estou a acabar uma unidade em que 25 horas é um exagero. Normalmente isto não acontece assim, é raro acontecer ser o tempo excessivo, só me aconteceu em 2 unidades.</p>
		Tempo reduzido	<p>F3- Daí o ser, as 25 horas, ser pouco, pouquíssimo tempo para ministrar 90% das matérias que estão nos referenciais.</p> <p>F3- O cumprimento daqueles itens é que... 90% não é exequível em 25 ou 50 horas, não têm noção de.... Ou não se aprofunda nada, e então dá-se tudo. Ou se queremos trabalhar com os formandos, naquele número de horas, não dá.</p> <p>F3- Se a turma não tem conhecimento, mínimo, não é em 25 horas que os consigo por a perceber tudo, não posso.</p> <p>F4- Eu às vezes penso assim, bem se isto é tudo para 25 horas, então uma pessoa não entra em diálogo com ninguém.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F5- 25 horas acho muito pouco, sobretudo para uma língua estrangeira, ah, acho que o ideal é de facto este que estou a dar [percurso de 100 horas], acho que os formandos concordam, eles até querem mais. 100 horas para se ter noções de línguas é bom, 25 não, não...</p> <p>F6- Por exemplo as 25 horas, poderão pôr em causa determinados conteúdos.</p> <p>F6- As 25 horas, digamos que para a maior parte dos temas, por exemplo de comunicação, ah... são muito complicadas de cumprir.</p> <p>F7- Por um lado existem unidades em que 25 horas é excessivo, a carga horária é excessiva. Por outro lado, de facto acaba por ser muito reduzida para aquilo que tem de se abordar.</p> <p>F9- Portanto, acho que, formataram que é 25 ou 50, e eu acho que nós formadores depois confrontamos com uma realidade.... Porque as 25 horas passam tão rápido que quase não damos oportunidade às pessoas para se manifestarem, nem para fazer dinâmicas, porque, eu acho que 25 horas é muito pouco. Pelo menos devia ser 35 ou 50, no mínimo.</p> <p>F10- Dando um exemplo concreto, Gestão de Stress e Gestão de Conflitos, aparece como um módulo de 25 horas, é insuficiente.</p> <p>F10- Mas, seguramente, sempre insuficiente, é o que as pessoas dizem normalmente nos questionários de avaliação, as pessoas querem mais, as 50 horas já seria ajustado.</p> <p>F10- Mas nalguns casos merecia ser revisto a duração dos módulos, e isso coloca dificuldades ao formador como é evidente, eu diria que nalguns casos é mesmo difícil com a profundidade que seria exigida para uma formação de qualidade.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
D2. CONTEÚDOS PREVISTOS	Perceções positivas	Uniformização do sistema	<p>F3- É necessário haver temáticas? Claro que sim... até por uma questão de todos trabalharmos de forma igual em contextos diferentes.</p> <p>F6- Se houver o referencial comum já sabem os colegas todos em formação sabem que aqueles temas são importantes a abordar, e, portanto, temos aqui ao nível dos formandos em geral um conhecimento de cultura comum.</p> <p>F7- Porque, mesmo assim, vemos abordagens em contextos formativos tão pouco profissionais, desgarradas umas coisas das outras, que se não houvesse essa indicação, essa referência dos conteúdos, que as coisas seriam piores.</p>
		Guia orientador	<p>F1- É uma orientação, não é? Acho que nortenha muito ali a formação e acho fundamental para orientar e saber o que é que vamos dar em cada módulo, sim, acho que é um bom orientador.</p> <p>F1- Aquilo é um elemento orientador, aqueles conteúdos devem ser abordados, compete ao formador dar mais importância a uns ou a outros, não vejo desvantagens naquilo.</p> <p>F2- É uma matriz para o formador saber o que tem de dar naquela unidade.</p> <p>F2- Para os formandos, funciona como um <i>checklist</i>, saber... e como uma identificação daquilo que eles gostariam de fazer em termos profissionais ou em termos de cursos.</p> <p>F3- Eu acho que há uma linha orientadora que é sempre vantajosa.</p> <p>F4- Olha, o que encontro é, que é uma orientação, pronto tem ali uma sistematização das matérias.</p> <p>F5- Ah ajuda-nos a orientar, ao formador nomeadamente, já tem uma linha condutora que o pode ajudar e desenvolver claro, vai depender daqueles objetivos.</p> <p>F6- As vantagens eu penso que é bom, um pouco como na escola pública, termos um referencial na escola, um guia, não encarar aquele guia como fechado, como cumprir para exames, preparar os formandos para exames, não?</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F6- Digamos que o que poderia ser interessante relativamente à formação seria a questão dos referenciais, que eu penso que é muito positivo existirem os referenciais, eu penso que foi uma mais valia a construção do catálogo, do referencial, penso que a postura que eu tenho relativamente aos referenciais é, são um guia aberto. Não são guias fechados, ou seja, são guias abertos a perante determinados públicos.</p> <p>F7- O catálogo, o que nós temos ali, são referenciais, correto? As pessoas às vezes esquecem-se que aquilo são referenciais, o que quer dizer que não temos de seguir aquilo tal e qual como ali está.</p> <p>F8- Eu acho que é extremamente vantajoso, para haver uma linha orientadora quando queremos certificar pessoas, como um programa numa escola.</p> <p>F9- Não vejo desvantagens, eu acho que temos de nos guiar por ali, também nos modelamos ao público-alvo e à maneira de ser do grupo.</p> <p>F9- Os conteúdos são extremamente importantes, digamos que é um modelo que temos a seguir, digamos que nos apoia na orientação da construção do manual de formação.</p> <p>F9- Mas é uma mais-valia, é uma orientação, porque às vezes há tanta coisa que podemos dizer que às vezes nem sabemos bem por onde havemos de começar, e digamos que os conteúdos nos ajudam a sintetizar a matéria e perceber, eu vou nestes conteúdos tentar ver os pontos mais importantes.</p> <p>F9- Se não, perdíamos muito mais tempo a preparar a formação, se eu tenho os objetivos gerais e os objetivos específicos com aqueles conteúdos, para mim é muito mais fácil como formador programar aquela formação. Em termos de <i>timing</i> demoro muito menos tempo. Se não o tivesse podia correr o risco de não me direcionar bem para aquilo que se pretende com a temática.</p> <p>F10- A vantagem é sobretudo, de alguma forma, ter fios condutores.</p> <p>F10- Mas eu acho que em termos de objetivos, de competências, ter fios condutores, talvez seja importante.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F10- Agora quanto a fios condutores, eu acho que é bem-vindo haver isso, porque facilita o nosso trabalho e também orienta para os objetivos a nível político e das políticas europeias, etc. Nós também temos de ter objetivos e guiões nesse sentido.</p>
	Perceções negativas	Desatualização de conteúdos	<p>F1- Houve uma altura na contabilidade, com módulos que estiveram previstos durante muito tempo, e de coisas que já não se usavam se quer, realmente estavam desatualizadas porque já não se usavam mesmo. Agora comigo isso não foi um problema, não é? Porque eu simplesmente não dava aquilo. No fundo, não cumpria o referencial porque não ia estar a ensinar uma coisa que estivesse desatualizada. E isso, não se muda, em termos de legislação, de um dia para o outro. Isso compete sempre ao formador e à equipa formativa pedagógica adaptar essa realidade.</p> <p>F4- Porque eu acho também que os conteúdos são... extremamente desadequados. Extremamente, extremamente desadequados. Por exemplo, arquivo. Estou a dar o módulo de arquivo para pessoas de contabilidade. Em nenhum módulo de arquivo, os conteúdos programáticos são iguais, numa série perfis profissionais. E tu olhas para aquilo, tens arquivo das bibliotecas, arquivo disto, entendes? É muito geral.</p> <p>F4- Vais para um curso EFA, e eu vou te ser sincera, quando apareceram os conteúdos programáticos, eu própria tive de ir saber o que é que aquilo queria dizer.</p> <p>F6- Para adequar ao público, às pessoas, aos conhecimentos das pessoas, trazer mais conteúdos diferentes caso aqueles conteúdos já estejam gastos, porque o facto dos referenciais efetivamente não serem atualizados com tanta frequência como isso faz com que às vezes... Há um desfasamento e é, aqueles conteúdos já foram repetidos muitas vezes, em diversas situações e em diversas formações.</p> <p>F7- A grande desvantagem é colegas não perceberem que aquilo são referenciais, e que estão desatualizados. Irem falar da legislação de 1900 e troco passo, que foi revogada há 10 anos, e eles continuam a dar aquela lei, quando já existem duas ou três depois.</p> <p>F8- Adequar os conteúdos à nova realidade do mercado, da evolução em termos de conhecimentos, e das horas ministradas.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F8- O mundo é muito dinâmico, o catálogo tem de ser dinâmico, é isso que falta.</p> <p>F8- Eu costumo dizer aos formandos, o Sr. Trump envia um <i>Twitter</i> e abala o mundo... em segundos abala o mundo. Então, isto prova o dinamismo que existe. Então, como é que nós continuamos com um catálogo de conteúdos que tem 20, 30 anos, não faço ideia... e não é revisto.</p> <p>F10- Se calhar não precisávamos de entrar num trabalho tão detalhado porque muitas vezes pode não ir ao encontro das necessidades dos grupos que encontramos.</p> <p>F10- Depois, olhar para os referencias e ver que há referenciais que não fazem qualquer sentido em termos de conteúdos programáticos.</p> <p>F10- Muitas vezes os conteúdos são descabidos. Aí sim, mereciam ser revistos muitos deles.</p> <p>F10- A verdade é que durante muito tempo estamos a ver os mesmos conteúdos, não houve evolução. Não sei o que se estará a passar, seria outro estudo engraçado.</p> <p>F10- Quanto a mim é preciso rever os conteúdos programáticos, muitos deles não estão adequados ao tempo de duração do módulo.</p>
		Repetição de conteúdos	<p>F1- Tirando uma ou outra situação em que acho que pode haver um desequilíbrio entre os conteúdos... Mas normalmente quando sei que tenho módulos de 25 ou 50 horas eu ajusto a dar formação para isso. Não levanta problema.</p> <p>F2- Cursos que são praticamente gémeos, o secretariado, o administrativo, o técnico de apoio à gestão, ou o de contabilidade, que são todos muito semelhantes.</p> <p>F3- Faltam outros módulos e há outros que não fazem sentido, e muito menos a repetição, de quem faz um referencial e não dá conta de que três disciplinas têm os mesmos conteúdos.... Podem ser abordados de formas completamente distintas, é um facto, mas são os mesmos conteúdos.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F3- Portanto é necessário haver orientações? Claro que sim, é necessário Não como aquele... com algumas estruturas e muito menos com a duplicação de conteúdos, que isso é mesmo... é desmotivação para o formador e para o formando.</p> <p>F3- Ah... temos outros módulos que o que eles fizeram nas alterações dos referenciais, foram agrupar matérias, que se vão sobrepor, depois a outras.</p> <p>F4- Porque depois há conteúdos que tens o CP7, tem haver com o CT7, tem haver com o LC7, e às vezes estes conteúdos se não houver uma boa interligação entre os formadores e dizer aos formandos, ok deste esta perspetiva, mas foi a nível do teu percurso de vida, agora vais dar na sociedade e tecnologia, depois vais dar outra e cidadania, porque os conceitos são os mesmos em todos eles, e às vezes a dificuldade é tanto para mim, como às vezes pode ser para os formandos nesse aspeto.</p> <p>F6- Para adequar ao público, às pessoas, aos conhecimentos das pessoas, trazer mais conteúdos diferentes caso aqueles conteúdos já estejam gastos, porque o facto dos referenciais efetivamente não serem atualizados com tanta frequência como isso faz com que às vezes.... Há um desfasamento e é, aqueles conteúdos já foram repetidos muitas vezes, em diversas situações e em diversas formações.</p> <p>F7- Agora acho que todos os formadores temos que perceber como é que esses referenciais são criados, como se articulam umas coisas com as outras, principalmente quando estamos a falar de cursos de longa duração, porque efetivamente às vezes temos conteúdos que se repetem em mais do que uma unidade.</p>
D3. TRABALHO DO FORMADOR	Perceções positivas (autónomo e flexível)	-----	<p>F1- Para mim sim porque não fico agarrado aquilo. Eu prefiro perceber que o grupo, tem dúvidas numa questão mais específica, e posso aproveitar aquilo que os formandos querem, e percebem que querem perceber mais daquilo do que de outra área, eu foco muito naquilo que eles querem saber.</p> <p>F2- Sim, sim, porque aquilo são meras indicações daquilo que deve ser abordado. Agora a forma como é abordado ou desenvolvido também depende um pouco de nós.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F3- O que eu acho é que o sucesso da formação passa muito pelo empenho dos formadores. Acho que passa pouco pelo empenho do catálogo... porque o catálogo está desfasado.... E as orientações é uma coisa, ok? Depois, os conteúdos é que depende da capacidade de cada formador, de adaptação dos mesmos.</p> <p>F6- Essa vertente da cultura comum eu penso que é importante, agora lá está, depois cada formador tem essa abertura, usar os autores que achar interessantes.</p> <p>F7- Porque volto a dizer, aquilo para mim é um referencial. Eu a maior parte das vezes não sigo as coisas pela ordem que ali estão, até porque alguns estão muito mal concebidos, portanto para mim são apenas uma referência e não me sinto minimamente limitada por aquilo que ali está, portanto, faço a minha abordagem do ponto de vista técnico e científico às coisas e aquilo que eu acho que faça sentido ser abordado, desde que tenha haver com os objetivos.</p> <p>F8- Cada formador, para o mesmo referencial, é capaz de entendê-lo de forma diferente. E, portanto, pessoas diferentes que tiveram a mesma unidade dada por pessoas de áreas diferentes, vão aprender coisas de formas totalmente diferentes.</p> <p>F9- Depois cabe a nós percebermos... tenho aqueles conteúdos, tenho que me basear naqueles conteúdos, mas depois tenho de pensar onde vou dar a formação, se vou dar numa IPSS, se vou dar numa empresa... As pessoas que vão.</p> <p>F10- O que eu posso dizer é que as entidades com as quais colaboro têm me dado liberdade para apresentar os meus conteúdos no sentido de os alterar, e já dei o meu contributo várias vezes para que isso fosse possível.</p>
	Perceções negativas (limitado)	-----	<p>F2- O CNQ é uma matriz para o formador saber o que tem de dar naquela unidade, muito embora às vezes também tenha o efeito contrário. É nós estarmos limitados.</p> <p>F3- Aquilo que nós deveríamos estar a trabalhar, que era para formar adultos ou atribuir-lhes competências, ou melhorar as suas competências, por via de uma série de itens que nos foram impostos, está a condicionar bastante o nosso trabalho.</p>

Categoria E: Perceções sobre a gestão pedagógica na formação

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
E1. DIFERENÇAS ENTRE FORMAÇÃO DE LONGA E CURTA DURAÇÃO	Motivação dos formandos	Longa duração (motivação menor)	<p>F1- A própria motivação deles para virem para um curso EFA é porque tem outros objetivos, muitas vezes estão desempregados, não têm nada mais para fazer.</p> <p>F4- Depende, só o serem obrigado a, por causa de um subsídio, à partida é mais difícil nós motivarmos as pessoas...</p> <p>F8- E durante o dia [longa duração] é mais desafiante porque nem todos estão aqui com os mesmos objetivos, nem todos estão aqui com aquela vontade, depois de um dia de trabalho [curta duração], para aprender.</p>
		Curta duração (motivação maior)	<p>F1- Nas formações modulares, a maior parte deles que tenha experiência vão porque querem saber daquilo, ou seja, o foco dos próprios formandos é vão ali porque querem saber daquela matéria e é um bocado mais a correr.</p> <p>F8- As formações modulares, principalmente se forem dadas à noite, são para pessoas que, normalmente, estão no ativo e têm outro tipo de objetivos, estão lá com mais vontade, eu diria isso, é mais fácil gerir.</p>
	Relaciona- mento interpessoal	Longa duração (relaciona- mento maior)	<p>F2- É assim, num curso EFA nós temos... se dermos mais do que um módulo, temos a perceção da continuidade, do crescimento das aprendizagens, dos próprios formandos como grupo e individual...</p> <p>F2- A evolução, ah... em termos profissionais e de formação vemos esse crescimento e conseguimos ter a perceção se melhorámos ou não as competências deles e se também conseguimos chegar a mensagem ou não, também a nível pessoal, pronto de relacionamento interpessoal.</p> <p>F6- E as situações em sala, em termos comportamentais e comunicacionais, complicam-se, porque as pessoas estão num ambiente 7 horas por dia. Isso é a principal dificuldade dos cursos EFA de longa duração. E é a grande diferença dos que têm curta duração, não é?</p> <p>F8- Nestas formações de longa duração, estabelece-se outro tipo de relação com os formandos, pois é uma formação mais longa.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F10- Claro que nos de longa duração o envolvimento que se consegue com os formandos é um bocadinho diferente.</p> <p>F10- Os de longa duração permitem ter um contacto um bocadinho diferente com os alunos, o módulo também vai decorrendo com outra periodicidade.</p>
		Curta duração (relacionamento menor)	<p>F10- Quando é de curta duração é tudo muito rápido, é vitamínico, se pudesse dizer assim, não é? É como se estivéssemos a injetar, as pessoas de facto usufruem disso, mas lá está, é uma relação um bocadinho menos espaçada no tempo.</p>
Gestão pedagógica		Longa duração (articulação com colegas)	<p>F7- Quando eu faço parte de uma equipa pedagógica de um curso de longa duração, eu tento sempre ver o referencial, a forma como as unidades se interligam entre si, quais as áreas que poderei trabalhar em conjunto com os meus colegas, que sinergias é que podemos criar e acho que é muito importante olharmos para aquilo que são os referenciais de uma forma integrada, e não andarmos cada um para seu lado. Porque às vezes, todos nós sabemos, que há unidades que se repetem em vários cursos, e às vezes há conteúdos que se repetem.</p> <p>F7- Ah que..., portanto, numa formação de longa duração, se eu sei que aquilo já foi abordado noutra sítio, eu não tenho qualquer problema em deixar para trás. Ou se sei que vai se abordado noutra sítio por alguém com competências superiores às minhas naquela área.</p>
		Longa duração (gestão do tempo facilitada)	<p>F1- Normalmente num curso EFA tens muito mais tempo para trabalhar tecnicamente, não é? Sabes que eles estão ali num período mais espaçado, tens mais tempo para trabalhar com eles no tempo.</p> <p>F6- A grande diferença é, o facto de as pessoas estarem permanentemente em sala durante 7 horas por dia, e durante uma duração mais alongada de tempo.</p>
		Curta duração (gestão difícil do tempo)	<p>F1- Nas formações modulares, a maior parte deles que tenha experiência vão porque querem saber daquilo, ou seja, o foco dos próprios formandos é vão ali porque querem saber daquela matéria e é um bocado mais a correr.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F2- Quando é só uma UFCD, principalmente de 25h, ah é muito mais complicado principalmente se ela for concentrada, se for uma vez por semana..., é muito complicado... não só perceber o que eles pretendem, perceber se os objetivos foram ou não cumpridos, se eles aprenderam ou não.</p> <p>F7- Quando estou a falar de formação modular, obviamente que me foco muito mais naquilo que são os objetivos daquela ação, os conhecimentos e os conteúdos daquela ação.</p>
E2. PRÁTICAS PEDAGÓGI- CAS	Diagnóstico de necessidades	Necessidades de formação dos formandos	<p>F1- Situa os interessados em áreas específicas, não é? O tempo que estás a mandar as pessoas fazerem formação numa área em que eles não se revêm, a pessoa pode escolher ali as áreas onde sente mais necessidade.</p> <p>F2- A adequação de necessidades, adequar o curso às pessoas, e as pessoas ao curso. E se não houver a possibilidade de conjugar os dois, pelo menos temos um conjunto maior de pessoas que estão ali porque efetivamente é esse o objetivo e que depois podem ajudar a agarrar as outras também.</p> <p>F3- Porque se não houver uma deteção de necessidades corretamente feita, são vendidos pacotes de formação, e os pacotes de formação não interessam a ninguém... não porque, as pessoas não reconhecem a formação, e esse tipo de formação, como uma mais valia.</p> <p>F4- O interessante é veres as necessidades e criares cursos específicos para as pessoas.</p> <p>F4- Estão obrigadas, estão desempregadas, porque não têm emprego, não é aquilo que eles querem, porque a formação não é à medida para eles: Faço primeiro o pacote e depois é que se vai à procura das pessoas, em vez de ser ao contrário.</p> <p>F5- Porque assim os objetivos são mais claros, não é? Conseguimos perceber o que os formandos precisam, ou qual é o nível deles. Apesar de ser muito difícil arranjar.</p> <p>F7- Não faz sentido nós continuarmos a fazer formação sem esse diagnóstico, independentemente do nível que seja, porque não conseguimos responder nem às necessidades ou aos objetivos das pessoas, nem às necessidades das empresas.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F8- Havia de haver um diagnóstico também dos conhecimentos do grupo, haver um equilíbrio do grupo.</p> <p>F9- Eu tenho os conteúdos, falo dos conteúdos, dava a formação e ia perguntando..., mas eu tento saber quais são os problemas para tentar ajudar um bocadinho, e só dessa forma é que a formação tem eficácia.</p> <p>F9- Se o formador... os conteúdos são fantásticos, mas se eu só pegar nos conteúdos.... Enquanto o formador não perceber exatamente que tem de olhar para o grupo, ouvir o grupo, ter o olho clínico de perceber ali quem são os formandos, não vai responder às necessidades daquele grupo.</p> <p>F9- É extremamente importante perceber o que eles pretendem, para que é que se inscreveram.</p>
		Necessidades de formação do mercado	<p>F7- Não faz sentido nós continuarmos a fazer formação sem esse diagnóstico, independentemente do nível que seja, porque não conseguimos responder nem às necessidades ou aos objetivos das pessoas, nem às necessidades das empresas.</p> <p>F7-Exatamente, e nós desta forma, não sei se estamos a responder. Eu cada vez acredito mais que em determinadas áreas não estamos a responder àquilo que são efetivamente as necessidades do mercado. Por exemplo, do ponto de vista tecnológico as coisas avançaram muito significativamente. Nós não temos, por exemplo, um curso que dê resposta, às exigências do comércio eletrónico, não temos cursos que dê resposta às exigências de marketing digital.</p> <p>F7- O que está a acontecer atualmente, é que as empresas que têm necessidade de formação específica em determinadas áreas, estão elas próprias a suportar a formação. As próprias empresas criam estruturas que lhes permitam formar de acordo com as competências que precisam.</p> <p>F8- Ah isso acho fundamental. Ajustar o que o mercado precisa à nossa oferta.</p> <p>F10- Esse trabalho de diagnóstico é fundamental, quando bem feito, ajuda a cumprir os objetivos quer das empresas, das entidades contratantes e sobretudo dos formadores, porque dá uma orientação e um foco importante ao seu trabalho.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Facilitação da gestão pedagógica	<p>F3- É assim se ele não foi feito há uma recusa imediata e há um reconhecimento de tempo perdido, não ah...</p> <p>F3- Se eles reconhecem que há necessidade de aprendizagem daquela temática o interesse é outro. Mesmo que seja dado em horário laboral, estamos a falar mesmo em horário laboral. Agora se a temática não for reconhecida, nem sequer chegam ao final da formação. Desistem a meio.</p> <p>F9- Eu acho que isso é importante para nós, para podermos conduzir a formação, eu faço isso, tento sempre, mesmo dentro desta área se houver um assunto que ache que eu deva frisar mais do que outro, diga-me que eu friso.</p> <p>F9- Se eu não for exatamente à questão e aos problemas, claro que não há eficácia.</p> <p>F10- É fundamental, ajuda muito, por exemplo, ajustar o próprio trabalho do formador e a sua intervenção.</p> <p>F10- Esse trabalho de diagnóstico é fundamental, quando bem feito, ajuda a cumprir os objetivos quer das empresas, das entidades contratantes e sobretudo dos formadores, porque dá uma orientação e um foco importante ao seu trabalho.</p>
	Estratégias pedagógicas	Interação pessoal	<p>F1- No fundo não estás só a formar adultos, estás também no fundo a dar valor que eles também esperam do formador, ou seja os formandos não vêm só para ver slides, vem também muito para acrescentar valor, para tirar dúvidas, para se sentirem confortáveis que estão ali não só com um formador que está ali com teorias, mas um formador que aproxima os conteúdos da prática, não é?</p> <p>F4- Até porque se no primeiro impacto crias uma grande empatia entre os elementos do grupo, tens a tua formação também muito facilitada. As pessoas vão, fazes jogos, divertes-te, riem, e as pessoas vão se juntando. Se entras ali: estou aqui, vou dar isto, isto, isto e isto. As pessoas nem respiram, nem..., portanto um dia que queiras teres trabalho com um grupo deles, são pessoas estranhas que estão ali ao lado uma das outras. Portanto... é quebrar o gelo.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F4- Até porque eu costumo dizer que a primeira sessão, nem é para a pessoa dar nada. É para... uma forma da pessoas descontrair: de onde é que veio, o que já fez... um vocabulário, um jogo, um texto, uma técnica de brainstorming, o que quer que seja... Deixar as pessoas à vontade, as experiências de vida, onde é que já aplicou, o que é que sabe daquilo, para depois agente também nivelar os nossos conhecimentos.</p> <p>F6- Ainda agora na formação anterior focaram uma questão, que achavam importante ter um PowerPoint em cada uma dessas sessões. Eu trazia, nessa última formação, havia sessões em que eu trazia PowerPoint e noutras sessões não trazia. Portanto, tentava ser didaticamente mais plural e diversa, não é? Mas eles têm a necessidade de ter o PowerPoint como apoio, apesar de eles terem o manual, não é? Mas eles sentiam necessidade de acompanhar a exposição ou o trabalho com o PowerPoint. E, portanto, por exemplo nesta formação em todas as sessões já disponibilizo o PowerPoint. Mesmo depois relativamente ao dinamismo das sessões eles fazem sempre questão de fazer exercícios práticos com eles.</p> <p>F9- Pronto, não quero estar ali a olhar para o PowerPoint e fazer entender que não domino bem a matéria, portanto, eu só dou formação numa área em que realmente me sinto completamente à vontade.</p> <p>F9- E é essa a minha preocupação sempre em contexto de formação, é que realmente... Quantas vezes eu vou dar formação, e naquele dia eu dou as mesmas coisas de forma completamente diferente, porque as próprias formandas conduzem e querem ir um bocadinho à prática do dia-a-dia. Eu dou na mesmas as mesmas coisas, mas com as questões delas colocadas na prática do dia-a-dia. Pronto, eu acho que é isso que é preciso, não é chegarmos ali, <i>tra tra tra tra...</i> não é?</p>

Reconhecimento das experiências prévias

F1- Muita, acho que pode ser aproveitado e ser valorizado para a formação, que eles têm muitas.... Às vezes tem experiências importantes que podem partilhar e relacionar com a formação, sim... muito... acho importante.

F1- Nós temos 20 pessoas diferentes se calhar, com percursos de vida diferentes, com experiências diferentes, e temos de nos rentabilizar daquilo, eventualmente corrigir aquilo que eles possam ter feito menos bem no passado, em termos técnicos, mas aproveitar sempre o potencial deles, sim...

F2- Agora quando estamos a falar e há alguém que já passou por essas experiências, ou alguém que já tem conhecimento, que faz uma pergunta, com sentido objetivo, que eventualmente partilha uma experiência, a partir daí consegue-se depois ah direcionar mais rapidamente para aquilo que eles efetivamente querem.

F2- Para mim são importantes, o facto de eles saberem fazer algo, alguma coisa, ou ter ideia de como é que se fazia, pode trazer mais valias para aquilo que nós estamos a dizer em formação. Porque muitas vezes, se nós estamos a falar de um determinado assunto, e se ninguém ouviu falar, ah... eles tomam aquilo como verdadeiro e válido e... e têm questões, e colocam questões, mas têm questões de curiosidade.

F3- Ah... num EFA tecnológico nós já sabemos que à partida vamos apanhar pessoas que estiveram integradas no mercado e que têm um conhecimento e uma experiência prévia muito vincada, e que, o grau de exigência, tem de ser superior. As outras [EFA dupla certificação] não necessariamente... o grau, porque de facto a falta da parte académica também não conseguiram entrar no mercado que lhe permita depois desenvolver as competências que os tecnológicos, por exemplo, têm, que adquiriram porque conseguiram empregos diferenciados.

F3- É muita e se nós tivéssemos a possibilidade, de facto, de seleccionar as turmas pelo grau de experiência, se calhar tínhamos mais empenho ainda dos formandos. Porque é muito ingrato estar a trabalhar com uma pessoa que nunca viu uma empresa e estar-lhe a explicar o que é uma empresa, e na mesma turma terem 15 pessoas que trabalharam durante anos no mundo empresarial.

F3- Uma coisa é a geração que está a nascer agora, que está a acompanhar a tecnologia, outra coisa é a geração de há 40 anos atrás ou 50 anos atrás, que uns tiveram contacto com tecnologia e outros

nunca viram um computador, ou utilizam as redes sociais porque as têm no telemóvel... mas não propriamente por uma necessidade de trabalho.

F3- Claro que depois, o que é que é de bom nisto tudo? Também nas diferentes experiências vêm diferentes argumentações, e acabamos por ter partilha muito mais correta entre todos, mas a nível de eficiência, a nível de trabalho, se calhar se conseguíssemos poder separar um bocadinho mais...

F3- Uns trabalharam 10 anos num restaurante, outros trabalharam 10 anos numa empresa certificada, outros trabalharam 10 anos numa empresa mini, numa microempresa. Naturalmente, a perspetiva é diferente.

F4- Até porque eu costumo dizer que a primeira sessão, nem é para a pessoa dar nada. É para... uma forma da pessoas descontraírem: de onde é que veio, o que já fez... um vocabulário, um jogo, um texto, uma técnica de brainstorming, o que quer que seja... Deixar as pessoas à vontade, **as experiências de vida, onde é que já aplicou, o que é que sabe daquilo, para depois agente também nivelar os nossos conhecimentos.**

F6- Nos cursos EFA, o objetivo é, na dupla certificação e na parte escolar, é de alguma forma aproveitar as experiências de vida deles, sejam pessoais, sejam profissionais, as boas, para as ressignificar e transformá-las em competências, de acordo com os conteúdos que são abordados em cada uma das sessões.

F6- Em formação, o importante é as experiências deles, de vida e pessoais, contribuírem para que os conteúdos sejam enriquecidos, mas que eles também saiam enriquecidos disso. E esta viagem de enriquecimento da formação e dos conteúdos, eles próprios, por que já trazem... é uma viagem que é preciso fazer-se e às vezes é complicado, na vida tudo é complicado.

F6- Às vezes as experiências pessoais ou profissionais, fazem com que determinados temas tenham de ter um desenvolvimento mais aprofundado.

F7- Quer dizer, eu acho que as experiências, sejam elas pessoais, sejam profissionais, moldam sempre aquilo que nós somos, portanto, os formandos não são exceção, não é? Moldam obviamente aquilo que são.

F7- Eu tento sempre saber qual é o percurso profissional das pessoas, porque acho, para mim, utilizo isso como estratégia de motivação. Sempre que eu posso referir a experiência profissional de A ou de B enquadrada em determinados conteúdos que eu estou a abordar, tento fazê-lo.

F7- Por isso, para mim é importante na medida em que consigo, por um lado, motivar, chamar aquela pessoa a participar, e por outro lado também demonstrar que aquilo que eu estou aqui a fazer tem aplicação num contexto prático: “a vossa colega consegue confirmar, fazia de outra forma, mas podia ser feito assim”. Portanto, é importante no âmbito da formação profissional nós conseguirmos mostrar isso, isto não são coisas que nós vimos aqui debitar, são coisas que podem ser aplicadas nas empresas, e é importante utilizarmos as experiências dos formandos para concretizar isso.

F8- Em termos de vida, ora se algum deles já passou por algo que tenha aplicabilidade, permite que todos os outros mais facilmente percebam os conteúdos que às vezes um formador, principalmente um formador que não tenha tanta experiência na área...

F8- É claro que... temos muitas nacionalidades aqui dentro, eu não quero que eles estejam focados em pensar como é a fiscalidade no país deles, porque se não eles não aprendem a fiscalidade em Portugal, eles não podem estar a fazer essa comparação. Agora, se nos derem exemplos de lá também nos estão a enriquecer a nós em termos culturais, tem de haver aqui um equilíbrio.

F9- O maior testemunho que eu tive foi das mais antigas, “nós pensávamos que sabíamos, mas não sabíamos”. Às vezes, a experiência em termos profissionais, por vezes leva a umas que vão para ver se efetivamente estão a praticar as melhores práticas, e outras “eu sei tudo, para que é que eu venho para cá”, mas no final, “não, afinal eu estou sempre a aprender e tenho de melhorar mesmo”.

F9- E tem corrido bem, a experiência é sempre boa, e também se partilha, até com os mais velhos há muita partilha de conhecimentos, também aprendo algumas coisas.

F10- Então isso faz toda a diferença, não é? Importante é resgatar um bocadinho essas experiências e a sua história para a formação, isso já é também uma tarefa importante do formador, conseguir resgatar isso.

F10- Quando podemos usufruir de diferentes formações, experiências, a vários níveis das pessoas, há uma complementaridade muito grande, e isso enriquece o nosso trabalho.

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Adaptação dos conteúdos aos interesses dos formandos	<p>F1- Tenho um fio condutor que é retirado dos conteúdos [previstos], sigo esse fio condutor, depois à medida que vou conhecendo os formandos.... É um bocado aquela pergunta: O que é que vocês querem saber?</p> <p>F1- É um bocado a lógica de perceber o que é que eles vão dar valor para a sua vida prática, também em função do tipo de cursos..., mas o que é que eles vão dar valor para a sua vida prática.</p> <p>F1- Não estou a dar conteúdos só porque o referencial diz que deve ser assim. Não é? Portanto, sigo aquele referencial como fio condutor, mas vou sempre ligando com aquilo que o formando quer saber, ou que quer aprofundar mais, no fundo aprofundo mais determinado tipo de matérias, e mesmo os módulos, em função do grupo que tenho.</p> <p>F2- Mas conseguimos sempre fazer um ajuste em termos do que é o catálogo e daquilo que são as necessidades.</p> <p>F4- Chego a um consenso com os meus formandos, e isso não tenho problema em tu dizer, que digo: ok, o que é que interessa aqui mesmo?</p> <p>F4- Quando eu vejo um muito teórico, tento sempre fazer assim: de isto tudo, o que é que interessa adequar para os formandos?</p> <p>F4- Faço articulação sim, faço a gestão, faço a negociação, e depois também tem que se ver se é para jovens, não é? Ou para pessoas que já praticaram, e, portanto, isto não lhes diz nada, que é mesmo assim, não é? Agente também estuda, também lê, também sabe e eu giro dessa maneira.</p> <p>F6- E vou tentar chegar às pessoas e perguntar-lhes quais são as áreas que gostariam de abordar, e que lhes acrescente conhecimento. Nesse sentido, eu penso que é esta, o referencial tem de ser aberto de uma forma aberta, não fechada.</p> <p>F6- Para adequar ao público, às pessoas, aos conhecimentos das pessoas, trazer mais conteúdos diferentes caso aqueles conteúdos já estejam gastos, porque o facto dos referenciais efetivamente não serem atualizados com tanta frequência como isso faz com que às vezes.... Há um desfasamento</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>e é, aqueles conteúdos já foram repetidos muitas vezes, em diversas situações e em diversas formações.</p> <p>F6- Para mim é importante ouvir os seus interesses e se eles sentirem necessidade de aprofundar algum tema e que eu veja que isso os enriquece, aprofunda ou de alguma forma os faz adquirir competências naquele domínio, que eles sentem necessidade disso, eu depois justifico, porque eu não abordei.</p> <p>F6- Apesar de eu fazer um esforço, vejo que determinado grupo é mais sensível a determinado tema ou pretende desenvolver mais determinado tema, de alguma forma não abordo um ou outro que vejo que não tem tanto interesse ou que eles já conhecem por terem frequentado outras formações, ou já têm muita formação naquela área, portanto abordo de uma forma mais genérica e foco-me naqueles temas ou conteúdos que eles pretendem desenvolver de uma forma mais aprofundada.</p> <p>F6- Sou muita atenta às pessoas que estão em sala e à forma como elas reagem, tanto em termos de comunicação como em termos comportamentais, dentro da sala, aos conteúdos e aos colegas. Portanto eu tenho uma visão muito apurada dessa questão, e, portanto, tento adaptar-me, seja em termos de comunicação, seja em termos de organização, planificação, consoante a reação deles.</p> <p>F7- Depois também é muito condicionado, e aí sim os desafios, por aquilo que é o grupo, porque eu prefiro abordar menos coisas e as pessoas tirarem dali alguma coisa de útil, do que picar o referencial e não se retirar nada dali.</p> <p>F7- Coloca, de facto, desafios e constrangimentos que eu tento adaptar aquilo que são os objetivos do grupo, os conhecimentos prévios, a dinâmica do grupo, e sempre que possível articular com outros colegas.</p> <p>F9- E depois começo a perceber quais são, efetivamente, os conteúdos que são os mais importantes, faço sempre a minha avaliação, e se eu tenho 25 horas, e se há conteúdos que eu acho que não são tão importantes para o contexto profissional delas, foco mais a problemática que eu acho mais interessante, tento fazer essa gestão...</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F10- Ajustar, por isso é que o primeiro trabalho diagnóstico do formador é ver um bocadinho isso, é algo que eu faço logo na primeira sessão, perceber bem as expectativas que cada um traz e ajustar isso à programação e aos conteúdos do módulo, claro que é exigente, mas é possível, e temos de ter esse cuidado.</p> <p>F10- Eu penso que até agora me tenho dado bem com esse trabalho diagnóstico prévio, e do trabalho das expectativas, leva-me a canalizar um bocadinho a formação ao encontro dos formandos e do grupo que tenho.</p>
		Diferenciação pedagógica	<p>F2- Pronto uns que estão mais à frente estão desmotivados, os que estão mais atrás estão desmotivados... depois mesmo que se façam aprendizagens diferentes com trabalhos diferentes há sempre uma desmotivação e há sempre aquela coisa: ele já sabe, já podia estar comigo... ah quem vai mais à frente, não é o facto de saber mais que não tem o mesmo direito...</p> <p>F4- Agora, é evidente que depois em pessoas mais simples, com habilitações de áreas não tão grandes, e têm outros problemas, é evidente que aí tem a sua importância a pessoa ver qual é o percurso de vida da pessoa, até porque a pessoa reflete no vocabulário, no tipo de comportamento, e em como agente vai lidar com a pessoa.</p> <p>F5- É claro que, eu tento sempre... eu acho que tem a ver com cada grupo, que nós nos adaptamos, tem muito a ver com isso. Claro que ninguém é perfeito, e podemos sempre fazer melhor, mas é o que eu digo, às vezes eu gostava de ter mais tempo, eu estou sempre a mudar as coisas, porque consoante o grupo eu adapto...</p> <p>F5- Acho que o principal é sabermos trabalhar o grupo, os outros que sabem muito perceberem que temos de ir num outro nível, e eles até ajudarem, tentar fazer com que eles ajudem, pronto, tentar arranjar um equilíbrio...</p> <p>F5- Exatamente, e às vezes tenho algo preparado, mas não, com este grupo vou ter de acrescentar isto e dar mais isto, ou retirar aquilo e falar de outra forma, pronto, temos sempre de nos adaptar ao grupo.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F7- A heterogeneidade de conhecimentos, estamos a falar de qualificações, porque também tenho situações em que há um distanciamento de qualificações muito grande. Eu tenho dificuldade porque me exige mais de mim, só. Porque eu não tenho dificuldade em lidar com a heterogeneidade de conhecimentos, tento sempre arranjar uma estratégia. Depende da turma, depende das relações que nós vamos desenvolvendo, das formas de comunicar das pessoas. Existe sempre a velha estratégia de colocar aqueles que têm menos experiência a trabalhar com quem tem experiência, ou então tentar agrupar as pessoas por áreas de interesses, e para mim é fácil estar a trabalhar com vários grupos, em áreas diferentes, sempre que isso seja possível.</p> <p>F8- E depois há frustrações, há pessoas que podiam ir muito longe e que percebem que a formação fica por metade daquilo que podia ter sido, porque a outra metade não consegue.</p> <p>F8- E depois há aqui outra questão, mas que ocorre nas duas, que é a questão de não estarem todos no mesmo nível, na questão dos conhecimentos, e claro que intelectualmente as pessoas também são todas diferentes. A ideia é que ninguém fique para trás, ninguém pode ficar para trás. Temos de tentar atingir... se queremos atingir o excelente, vamos tentar no mínimo atingir o ótimo, mas não vamos é deixar quem está num nível fraco para trás, isso não.</p> <p>F9- Isso é muito complicado, isso é muito complicado... Porque é assim, imagine que eu tenho uma enfermeira, uma técnica de serviço social, e mais uma ou outra licenciada. Eu tenho de adaptar a linguagem à maioria do grupo. Eu, por vezes, quando tenho uma linguagem um bocadinho diferente com essas 3, eu tenho que depois tentar com as outras... eu tenho sempre a preocupação que as formandas são todas iguais, mas tento sempre fazer entender essas pessoas com uma formação mais elevada, que eu tenho de falar para a maioria, e a maioria tem de entender, e elas têm de acompanhar. Normalmente falo sempre para a maior parte do grupo. Se o maior do grupo é licenciado, pronto... às vezes é complicado. Uma vez tive uma formanda com início de um quadro demencial, também foi... eu estar a falar para o grupo, mas ter a preocupação... uma vez tive uma moça que ouvia muito mal, tive a preocupação, sem ela perceber, de me dirigir a ela, tentar falar mas com os lábios de uma forma expressiva para que ela percebesse... Pronto, às vezes essa diferenciação no grupo... também é saudável, para elas perceberem que estamos ali e temos de nos adaptar a várias realidades.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Planificação	<p>F1- Tirando uma ou outra situação em que acho que pode haver um desequilíbrio entre os conteúdos.... Mas normalmente quando sei que tenho módulos de 25 ou 50 horas eu ajusto a dar formação para isso. Não levanta problema.</p> <p>F1- Normalmente direciono, sabendo a gestão do tempo.</p> <p>F3- Tenho de fazer uma seleção entre o que é perceptível e o que é muito importante que eles saibam para entrarem no mercado, e o que é necessário.</p> <p>F4- O se não, é tentares articular tudo realmente para a realidade dos teus formandos.</p> <p>F4- Olha, eu giro o tempo depende de... ah... das pessoas que tenho à minha frente. Não é tanto de ser 25, ou 50, é mais pelas pessoas que tenho, e mais pelos conteúdos.</p> <p>F6- É essa a gestão, depende do grupo, depende do número de horas, depende dos conteúdos, portanto há toda uma articulação que é necessário fazer-se, relativamente a cada uma das UFCD.</p> <p>F6- Sim, faço um ajuste na planificação e justifico porque determinados tipos de conteúdos não puderam ser abordados.</p> <p>F6- Se eu chegar à conclusão que há determinados temas propostos pelo referencial que não acrescentam nada, porque as pessoas já têm conhecimento suficiente naquelas áreas, eu sinceramente não cumpro o referencial nesse sentido.</p> <p>F8- Eu faço uma planificação minha diária, se eu estou a dar unidades seguidas como esta eu tenho o cuidado de tentar aproveitar as horas.</p>
		Articulação com outros módulos e colegas	<p>F2- Em locais e quando o formador dá mais do que uma unidade, consegue-se ajustar, o que falta... os conteúdos em unidades em que tem menos horas, em que acha que lhe fazem falta, para aquela. Pronto, mas é preciso que haja essa flexibilidade da parte da entidade que dá formação e a possibilidade de o próprio formador ter várias unidades “gémeas”, digamos assim, que consiga conciliar umas com as outras.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F7- Posso lhe dar um exemplo, sempre que é possível eu faço-o, numa formação de ativos em que a unidade que eu dei, as 25 horas eram reduzidas para aquilo que pretendia abordar, e aquilo que a minha colega ia dar a seguir, as 25 horas eram excessivas. Então articulamos as duas, de modo a haver um trabalho do essencial, estou a falar aplicações informáticas, gestão de pessoal e relatório único.</p> <p>F7- Coloca, de facto, desafios e constrangimentos que eu tento adaptar aquilo que são os objetivos do grupo, os conhecimentos prévios, a dinâmica do grupo, e sempre que possível articular com outros colegas.</p> <p>F8- O tempo é curto em quase todas elas. Se há uma em que o tempo chega, eu vou aproveitando para introduzir conceitos que vêm a seguir.</p>
E3. AVALIAÇÃO	Avaliação dos formandos	Instrumentos (como avaliam?)	<p>F1- Testes de avaliação.... Sempre.</p> <p>F2- Eu tenho três tipos de avaliação. Ah... idêntica para todos. É um trabalho individual, um trabalho de grupo, e depois uma ficha de verificação de conhecimentos individual.</p> <p>F2- O trabalho de grupo permite que eles trabalhem sozinhos e trabalhem em conjunto e consigam articular as dificuldades dentro do grupo e ajudarem-se mutuamente e depois virem ter comigo com as dúvidas específicas.</p> <p>F2- Depois o trabalho individual, o teste... a ficha da sistematização, para eu verificar se efetivamente foram eles que fizeram os trabalhos, se efetivamente tiveram ou não tiveram dúvidas para descartar essas questões.</p> <p>F3- Normalmente utilizo sempre trabalho em grupo, trabalhos individuais, sempre que posso simulações.</p> <p>F4- Grelhas de observação, os testes, os trabalhos de grupo, a interação que haja uns com os outros, a capacidade de argumentação, é o normal.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F5- Mas é sempre importante haver uma avaliação escrita, porque obriga a consolidar melhor aquilo que nós estivemos a ver, porque às vezes temos a sensação de que sabemos, mas não.... Pronto, para aprofundar um pouco mais é necessário também haver uma avaliação escrita.</p> <p>F6- Eu privilegio as práticas, em sala, e trabalhos.</p> <p>F6- Portanto, a avaliação que eu estou a fazer agora, para além da observação em sala, dos comportamentos e das formas como eles comunicam, como é a comunicação, ah, e também tem esta componente de avaliação que é o relatório. Mas normalmente é trabalhos de grupo, eu não faço testes, faço, tenho a grelha de observação, os trabalhos de grupo e, ou trabalhos individuais.</p> <p>F7- Depende das unidades, como já percebeu eu trabalho em áreas muito diferentes. Se eu estou a falar de uma unidade que é essencialmente prática, eu obviamente privilegio aquilo que é o trabalho de aplicação. Pronto, que contemplam uma parte de trabalho individual, uma parte de trabalho de grupo, uma parte de avaliação individual mais formal, e outra parte de um trabalho de aplicação, também ele individual.</p> <p>F8- É assim há uma coisa que eu digo... a avaliação formal é sempre em teste, eu faço sempre testes.</p> <p>F9- Porque eles até estão lá com o manual... eles ficam sempre muito aflitos com o teste, principalmente os que têm alguma idade, eu digo que o teste vale o que vale, é extremamente importante, um momento de avaliação que eu tenho de fazer e é importante.</p> <p>F10- Método ativo, muito <i>role play</i>, muitas dinâmicas de grupo, muitos jogos pedagógicos, claro que, se calhar usufruo da vantagem de dar formação na área do comportamento, não é? Isso facilita-me um bocadinho, mas penso que estas dinâmicas e estes métodos cabem noutras áreas.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		<p>Critérios (o que avaliam?)</p>	<p>F4- Grelhas de observação, os testes, os trabalhos de grupo, a interação que haja uns com os outros, a capacidade de argumentação, é o normal.</p> <p>F5- A sua participação e interesse nas aulas é fundamental, e depois estou sempre a avaliar.</p> <p>F6- Portanto, a avaliação que eu estou a fazer agora, para além da observação em sala, dos comportamentos e das formas como eles comunicam, como é a comunicação, ah, e também tem esta componente de avaliação que é o relatório. Mas normalmente é trabalhos de grupo, eu não faço testes, faço, tenho a grelha de observação, os trabalhos de grupo e, ou trabalhos individuais.</p> <p>F9- Mas para mim, o importante é a vossa assiduidade, a vossa pontualidade e, essencialmente, a vossa participação, colocarem as vossas questões, dizerem-me onde têm dificuldade, onde gostariam de aplicar os vossos conhecimentos.</p>
		<p>Avaliação formativa</p>	<p>F1- Agora, não faço testes só por fazer. Não marco testes. Faço sempre prática, muita prática, quando sinto que eles estão com algum domínio básico daqueles conteúdos, faço testes.</p> <p>F5- A sua participação e interesse nas aulas é fundamental, e depois estou sempre a avaliar.</p> <p>F8- Mas dou muita relevância ao que se passa em sala, eu já sei mais ou menos o que esperar da nota de um formando e dou-lhes isso a saber.</p>
		<p>Avaliação sumativa</p>	<p>F3- Eventualmente, depois para dissipar algumas dúvidas que possam ter ficado, a avaliação sumativa. Mas a avaliação sumativa, eu dou sempre um grau muito menor... é para dissipar situações que não estejam clarificadas anteriormente.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Avaliação da formação	Autoavaliação	<p>F2- Faço, ah... quando os organismos me pedem, e faço para mim uma reflexão.</p> <p>F6- E a reflexão que eu faço é sempre o que resultou e o que não resultou. Porque há sempre questões que não resultam.</p> <p>F7- Mas eu faço essa reflexão diariamente, portanto saio daqui e no caminho para casa eu estou a pensar do que correu bem, no que correr menos bem, isto faço todos os dias, ao longo da minha vida.</p>
		Heteroavaliação	<p>F3- Claro que sim, e muitas das vezes, sempre que tenho tempo, até faço com os formandos, até porque eu própria preciso de saber o que posso melhorar, o que não posso.</p> <p>F9- Eu digo sinceramente, eu faço sempre no fim das minhas formações uma avaliação oral. Os questionários terão de ser feitos obrigatoriamente, mas para mim é extremamente importante, nem que seja só uma coisinha, aquilo que, se eu acrescentei alguma mais valia à vida delas em termos profissionais. É essa a minha preocupação, é que no fim alguma coisa vá mudar.</p>
		Constrangimentos	<p>F2- Faço, ah... quando os organismos me pedem, e faço para mim uma reflexão.</p> <p>F4- Eu faço esta reflexão e questiono quando tenho o feedback. Mas depois nas avaliações também há outra coisa que noto, quase que, isto é o geral, a minha leitura destes anos todos. Acho que há um, tipo “pacto secreto”, entendes? Eu dou boa, e depois tu vais dar a mim, e ninguém chateia ninguém.</p> <p>F4- É, é diferente tu ires só uma vez e ires te embora, ou ires lá e fazeres 4 ou 5 módulos, que crias empatia. Mas, as grelhas, é igual para todos os formadores. É a mesma coisa, está padronizada. Portanto, estás a ver, até nisso devia ser diferente. Porque é injusto.</p> <p>F6- Pronto, têm os seus relatórios de avaliação do formador, mas eu penso que, às vezes, eles tanto podem simpatizar mais connosco e depois a avaliação é muito subjetiva e às vezes pouco construtiva.</p> <p>F7- Primeiro, logo desde já, porque sou obrigada a fazê-lo.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F9- Eu digo sinceramente, eu faço sempre no fim das minhas formações uma avaliação oral. Os questionários terão de ser feitos obrigatoriamente, mas para mim é extremamente importante, nem que seja só uma coisinha, aquilo que, se eu acrescentei alguma mais valia à vida delas em termos profissionais. É essa a minha preocupação, é que no fim alguma coisa vá mudar.</p>
	Impacto dos resultados da avaliação	Desenvolvimento profissional	<p>F2- Para, nomeadamente para ver se da próxima vou abordar da mesma forma, se tenho de introduzir alguma coisa, se tenho de alterar exercícios, manuais, <i>timings</i>, tudo isso...</p> <p>F2- Sim, eu altero sempre alguma coisa de uma formação para a outra.</p> <p>F6- Mas esta questão da partilha, do feedback deles, relativamente à minha prestação enquanto formadora, seja em termos de conteúdos, objetivos e exercícios, foi uma reflexão que eu fiz e que agora vou acrescentar, portanto há questões que vêm da reflexão anterior, da partilha que foi feita, e pronto tem haver com a nossa evolução também como formadores, não é?</p> <p>F8- Claro, porque se nós não tivermos um espírito autocrítico elevado, não nos permite evoluir enquanto formadora.</p> <p>F8- Se acharmos que somos bons e fazemos tudo bem, então estamos sempre no mesmo patamar, não progredimos. Isso é essencial.</p> <p>F10- Esse feedback, quando é dado, claro que consiste logo na possibilidade de podermos melhorar alguns aspetos, esse é o cuidado a ter no fim da formação, perceber não só pelos questionários, mas também pela conversa que temos com os formandos, no sentido de perceber aspetos a melhorar e tentar perceber ajustes a fazer.</p> <p>F10- As pessoas normalmente estão satisfeitas com o resultado, mas há sempre um aspeto ou outro que nos faz refletir, alguma dinâmica que possa ter provocado algum desconforto, temos sempre a possibilidade de ajustar com base nisso.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Transferência de aprendizagens	<p>F9- Mas eu digo-lhes a elas, eu digo assim “Olhem ao final de um mês eu vou telefonar para cá, para ver a eficácia da formação”, porque eu acho que cada vez mais, e também a imagem do formador e da instituição CECOIA, acho que cada vez mais nós temos de, não ser só mais uma empresa que vai dar formação, mais um formador, mas assim alguém que vai acrescentar algum conhecimento e alguma estratégia para que as coisas funcionem...</p> <p>F9- Faço muito essa ponte. Ao fim de 1 mês, 2 meses, preocupo-me sempre, qual a avaliação da eficácia da formação. Isto talvez por eu estar no terreno, porque aqui também avalio a eficácia da formação.</p>

Categoria F: Percepções sobre as políticas públicas de formação profissional

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
F1. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Percepções positivas	Evolução nos últimos anos	F1- Olha acho que tem vindo a melhorar muito. Acho que sim...
		Qualidade da formação	F4- Agora, é evidente que agora a formação começa a ser mais exigente, até para nós formadores, porque hoje em dia já vêes formação em que as pessoas já são licenciadas e vêm para a formação. Portanto uma pessoa tem que ter outra postura, tem que ter cuidado. Pronto também é um desafio e torna-se mais exigente e eu acho muito bem.
		Organização da formação	F8- É assim, dá-me a sensação de que agora estão um bocadinho melhor, porque antes parecia-me que era um pouco a selva. Não quer dizer que isso agora não aconteça, mas com um maior controlo, e aquilo que eu falava de uma necessidade de estudo prévia do mercado, que isso existe mais e que os fundos são aprovados com um bocadinho de mais critério para aquilo que o mercado efetivamente precisa.
		Financiamento da formação	F5- Ah, acho que tem vindo a melhorar, acho que sim, porque há um maior investimento.
		Participação política dos formadores (participação ativa)	F1- Ah... eu tive experiências do género, fazemos por exemplo sugestões de adaptações para módulos, de módulos que não faziam sentido, de conteúdos que não faziam sentido, e por exemplo a ANQEP esteve recetiva a isso e chegou a ajustar, quer por sugestão minha, como por outros formadores, como centros de formação, em que foram ajustando... tentando aproximar o mais possível da realidade e deixar de fazer coisas sem sentido. F8- Mas que o CNQ deve existir, deve, não tenho dúvidas nenhuma. Deve ser feito por formadores, formadores com larga experiência de formação em sala.
		Oferta formativa	F10- Quanto aos formandos, tem havido uma evolução positiva, porque há muitos programas, no meu entendimento, disponíveis. Não sei é se de que forma estão a ser aplicados, e quais as consequências, não tenho dados para poder dar essa resposta, mas parece-me que há diversidade de formação, há possibilidade de as pessoas procurarem várias áreas e apostarem muito na sua formação profissional,

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			de várias formas. Acho que essa abertura foi importante, nunca como hoje se falou tanto de formação. Acredito que há uns anos não fosse tanto assim.
		Dupla certificação	F6- Depois, para mim os cursos EFA são Educação e Formação, ou seja, temos aqui uma componente de base cultural que é preciso que as pessoas que estão a tirar o 12º ano que partilhem com as pessoas que estão na escolaridade formal, ou seja no ensino público.
		Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)	F5- Acho que é positivo a todos os níveis até para as pessoas, quem se inscreve, para os formandos, por exemplo para os desempregados que é este caso, sentirem que estão a fazer algo de útil, que é bom para eles, que estão ativos, não é?
		Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento profissional)	<p>F1- A minha experiência tem me dito que eles mais cedo ou mais tarde valorizam bastante a formação que fizeram. E muitas vezes depois com o passar dos cursos vão percebendo o valor e mais tarde entendem que a formação que estiveram a frequentar foi determinante para aquilo que estiveram a fazer na prática.</p> <p>F2- É assim, se a formação for vivida como um objetivo dos formandos, e como um objetivo do formador, o impacto pode ser muito positivo, porque, o formador vai de encontro às necessidades do formando, e eventualmente da área de trabalho onde ele esteve ou para onde pretende ir.</p> <p>F6- E tudo isso depende muito deles. Eu quero acreditar que a formação, pelo menos as pessoas que estão aqui com objetivos precisos de melhoria das suas práticas profissionais, e até fazer uma reflexão sobre isso, articulando com a questão pessoal. Quero acreditar que o facto de estarem em formação irá acrescentar algo na vida dos formandos.</p> <p>F7- Eu ia dizer quero acreditar, mas não, eu tenho a certeza de que, de facto, porque vou apanhando as pessoas por aí, que a formação teve impacto ao nível da sua integração ou reintegração no mercado de trabalho.</p> <p>F10- Eu acho que, pessoalmente, pela minha experiência e pelos cursos que eu tenho dado, é muito forte. Profissionalmente acredito que também, mas exigiria, da parte dos formandos,</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>reciclagem e continuar a investir na formação, lá está, nível 2, nível 3. É preciso consistência, algum <i>follow up</i>, e se calhar investir noutros módulos na área e formação onde sintam necessidade nessa área, para consolidar os conhecimentos.</p>
		<p>Impacto da formação nos formandos (desenvolvimento de competências transversais)</p>	<p>F3- É assim, eu acho que eles nunca saem iguais aquilo que entram. Eu costumo dizer-lhes: olhem vocês podem nunca vir a exercer esta profissão, mas o que aprenderem aqui fica para o resto da vida.</p> <p>F3- E muitas das coisas são aplicáveis em tudo, particularmente na minha área, que é a área comportamental. Podem ser técnicos do que quer que sejam, há comportamentos, há posturas, há ética, há uma deontologia, há sempre situações... e na questão mesmo dos conflitos e das comunicações, há normas que têm de ser cumpridas, seja lá para o que for... não interessa o setor em que eles vão trabalhar.</p> <p>F5- É sempre positivo, acho que sempre, transmitir conhecimento é sempre positivo, seja qual... e nunca se sabe, pode abrir portas, não é? Ter um certificado, seja em línguas ou noutra área, é sempre uma mais-valia, portanto é sempre positivo.</p> <p>F6- Eu sempre acreditei que todos os conteúdos, uns mais do que outros, uns a nível muito mínimo, outros com taxa mais elevada, de alguma forma contribuem para eles fazerem uma espécie de reflexão sobre as suas práticas e que de alguma forma lhes acrescenta conhecimento e mudança de comportamento.</p> <p>F7- Eu acho é que eles podem aproveitar esta oportunidade, e acredito muito que eles aproveitam, para desenvolver competências do ponto de vista social, relacional, e aí todos eles aprendem, ou todos eles adquirem novas competências sim.</p> <p>F8- Depende da atitude deles. Se eles estiverem aqui com aquela atitude virada para a aprendizagem, o impacto vai ser extremamente positivo.</p> <p>F9- Eu acho que a formação é extremamente importante, isto vai ao encontro daquela máxima em que “o saber não ocupa lugar”.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Perceções negativas	Evolução nos últimos anos	<p>F7- Algumas diferenças, mas pouco significativas. Porque efetivamente eu acho que nós não evoluímos muito...</p> <p>F9- É assim, eu acho que à medida que as coisas vão evoluindo, o conhecimento também vai evoluindo, e eu acho que a formação devia acompanhar a realidade.</p>
		Conteúdos da formação	<p>F3- Acho que regredimos bastante, porque o que se fez foi, em muitos.... Temos módulos que não têm razão nenhuma de existir agora neste momento. Não têm... Não têm cabimento no mercado, não têm razão de ser, e nem têm condições informáticas sequer para os trabalhar.</p> <p>F3- Ainda estamos muito parados, estamos muito agarrados... o mundo empresarial não parou! Evoluiu! A formação é que não. O conteúdo da formação é que não. Pelo menos se formos atender aos referenciais que temos.</p> <p>F7- E tem de haver uma abordagem integrada de forma a que não se repitam os conteúdos e principalmente a que não se tenham visões diferentes... podemos ter perspetivas diferentes, mas não uma exposição antagónica acerca do mesmo assunto. Porque isso descredibiliza a formação. E o próprio sistema, na medida em que me dizem “outra vez isto?” ...</p>
		Qualidade da formação	<p>F7- As metas que nos têm sido exigidas do ponto de vista governamental face à execução da formação faz com que as entidades, a começar pelo próprio IEFEP, não é, se calhar até mais o IEFEP, as entidades sintam pressão de executar de qualquer forma, portanto não há uma preocupação com a educação das pessoas, não há uma seleção das pessoas do perfil de entrada, face aquilo que são as exigências das ações, ou dos cursos.</p> <p>F9- Mas às vezes temos de perceber que isto é sério... não é tudo uma festa. Porque, eu não sei como as outras entidades formadoras funcionam, mas eu acho que criou-se alguma descritibilidade em relação à formação, muito honestamente, dizem “ah mas na outra não eram precisas 16, estavam 2 ou 3 e já dava!”; “em vez de dar 25 horas vinham cá 2 ou 3 dias e toca andar”. Não sei se tem esse feedback...</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F9- Eu fico um bocadinho surpresa com alguma descritibilidade na formação, no início quando comecei a dar formação tive essa informação. Têm de perceber que estamos ali e não é para perder tempo, nem o Estado está a disponibilizar dinheiro... porque se não, não faz sentido.</p> <p>F10- Repito, não sei até que ponto poderá haver qualidade no trabalho que se está a fazer, e isso vou deixar para outro estudo, mas parece-me que, apesar de tudo, há oportunidades, e isso foi uma grande mudança que estas novas políticas trouxeram a nível europeu, se calhar noutros países já há muito mais tempo se fazia.</p> <p>F10- Agora também me parece que é importante ter formação de qualidade e, quanto a isso, também não tenho dados para responder, mas nós sabemos, do senso comum, que às vezes é preciso fazer uma aposta mais na qualidade da formação que é dada, não pode ser de qualquer maneira...</p> <p>F10- Tem sido positivo, mas não posso deixar de denotar que a questão da qualidade também merece ser estudada e percebida, fazer essa análise.</p>
		Organização da formação	<p>F4- O problema é que depois tens medidas em que um curso não pode começar se não tiver x pessoas. O problema eu acho que é os números, que têm de ter para os cursos avançarem.</p> <p>F4- Mas pronto, mas obrigatoriamente têm de estar ali, e depois põem tudo e mais alguma coisa de cursos que não tem nada a ver com o perfil das pessoas. É o meu lado mais de desânimo da formação.</p> <p>F6- Penso que de alguma forma combatia algo que se vê de há uns anos para cá que é a competição desembreada por cursos, em diversos centros de formação, depois há aquela questão de haver o número mínimo de pessoas, e depois os centros de formação andarem a competir uns com os outros, e não conseguirem encontrar público, garantir o número mínimo de pessoas...</p> <p>F7- Acho que a formação profissional ao longo destes anos todos tem disso vista como... basta pensarmos do ponto de vista de organização dos próprios profissionais de formação, tem sido vista como um sistema de ensino e aquisição de competências menor, não temos dado atenção à formação, porque também as pessoas não se organizam nesse sentido, e isto acaba por fazer com que as coisas estejam no estado em que estão.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F9- Em determinadas formações devia haver a possibilidade de reciclar um bocadinho os conhecimentos, e de se atualizar. Eu acho que, pelo menos, ao fim de 3 anos devia haver essa reciclagem, que não é permitida, eu acho que é isso que também devíamos tentar ver a melhor forma de resolver essa situação.</p> <p>F10- Eu acho que, pessoalmente, pela minha experiência e pelos cursos que eu tenho dado, é muito forte. Profissionalmente acredito que também, mas exigiria, da parte dos formandos, reciclagem e continuar a investir na formação, lá está, nível 2, nível 3. É preciso consistência, algum follow up, e se calhar investir noutros módulos na área e formação onde sintam necessidade nessa área, para consolidar os conhecimentos.</p>
		Financiamento da formação	<p>F7- Portanto, acho que as políticas deixam um bocadinho... têm tido mais cuidado em fazer face a algumas situações que não têm propriamente a ver com a formação profissional...Eu acho que sim, tínhamos práticas que, de facto faziam sentido, e atualmente se perderam, um bocadinho por causa também desta disputa pelos fundos.</p> <p>F7- Acho que fizemos coisas muito boas na época de 80, em que eu não era formadora, mas lembro-me, o meu pai fazia formação logo em 86, que era assim uma coisa... as primeiras formações, nós fazíamos coisas fantásticas ao nível das empresas. Depois, quando começaram a vir os primeiros financiamentos, fizemos coisas muito más, o objetivo era mostrar dinheiro, mais nada.</p> <p>F7- Acho que as políticas se têm preocupado mais em executar formação para poder aproveitar, de certa forma, os financiamentos que existem, para poder reduzir os níveis de desemprego, e estou um bocadinho desencantada com isto, confesso... Porque acho que andamos a descridibilizar isto tudo.</p>
		Participação política dos formadores (participação passiva)	<p>F2- Agora aquilo que me parece é que nós damos a nossa opinião, nós fazemos os nossos relatórios, mas não há alterações nenhuma, ainda não vi grandes alterações àquilo que... às propostas que, entretanto, tenho feito sobre algumas UFCD ou juntar algumas UFCD alargando o leque de horas, pronto ainda não vi alteração nenhuma a isso. Está lá na ANQEP que há possibilidade de, no catálogo há sempre a possibilidade de nós darmos a nossa opinião, de nos sugerirmos, etc., mas ainda não vi alteração... pelo menos aquelas com que trabalho ainda não vi alteração nenhuma.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F2- Aquilo que nós fazemos em termos de relatórios, aquilo em que nós damos a nossa opinião, em termos de melhoria de conteúdos, em termos de alteração a algumas das UFCD, aos conteúdos programáticos, ao número de horas, etc., ah... faria sentido se não caísse em saco roto.</p> <p>F3- Eu achava muito pertinente até quem está a trabalhar exatamente a área do referencial, quando nos pedem as nossas opiniões sobre os cursos e sobre as matérias, que lessem aquilo que nós escrevemos.</p> <p>F8- Então se os formadores dão esse feedback, se há o cuidado dos formadores darem feedback, porque é que a DGE continua a não ouvir, e não se pega no catálogo, que é algo positivo, e se transforma em algo adequado ao momento em que nós vivemos?</p>
		Oferta formativa	<p>F2- Eu acho que eles trabalham muito para os números, basicamente. E não se preocupam em saber quais são as áreas que são específicas. Ah, e dá-me a ideia de que abrem determinado tipo de cursos e enquanto houver público alvo eles esgotam as pessoas para essa área, não abrem outros horizontes.</p> <p>F4- Eu passo por um... toda a gente hoje em dia anda a dar cursos de formação. Gabinete de contabilidade, dão formação, dão formação... Eu não sei até que ponto antigamente havia mais... pronto, restrição, ok, havia mais vigilância, agora em qualquer lado há formação.</p> <p>F10- E a oferta tão grande que existe não sei até que ponto é que faz perder a qualidade, por vezes, da formação que é ministrada.</p>
		Dupla certificação	<p>F3- Não me parece benéfico para os formandos, de todo... Nem para nós! Nem para os formandos! Porque para nós é um acréscimo de trabalho ah que não se justifica, e porque poderíamos estar a arranjar outro tipo de atividades muito mais interessantes e muito mais de encontro aquilo que eles precisam... eles vão ser integrados no mercado de trabalho e não necessariamente no mercado escolar, e, portanto...</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Objetivos latentes (ocupação da população desempregada)	<p>F4- As pessoas estão na formação, ah, não estão desempregados, e nunca houve tanta gente no centro de emprego a tirar formação como agora. É evidente que o mercado de trabalho baixou, o número de desempregados, porque já não o são considerados.</p> <p>F6- Muitas das vezes, a formação é vista como uma forma de remedeio ao desemprego. É a grande crítica que se faz ao excesso de cursos EFA, que os formandos passam a ser obrigados quase que a estar em formação contínua.</p> <p>F6- Portanto, desde a crise, 2008, isso acentuou-se, essa questão acentuou-se, de estar em formação para não estar desempregado, ou sair do número dos desempregados, e isso é outro debate mais crítico, também.</p> <p>F7- Acho que as políticas se têm preocupado mais em executar formação para poder aproveitar, de certa forma, os financiamentos que existem, para poder reduzir os níveis de desemprego, e estou um bocadinho desencantada com isto, confesso... Porque acho que andamos a descredibilizar isto tudo.</p>
		Objetivos latentes (formação como fim em si mesmo)	<p>F2- Apesar de ainda haver muito aquela ideia de haver os profissionais dos cursos. Pronto, que veem neste, terminam este, fazem o 12º ano e depois começam um tecnológico, e vão seguindo enquanto conseguirem ser integrados vão andando sempre.</p> <p>F2- Eu já tive formandos que os apanhei a fazer o 12º ano, apanhei-os depois em cursos tecnológicos de áreas diferentes, já os apanhei em CET e já os apanhei em formação de ativos. Portanto...</p> <p>F4- E o que mais me irrita é que as pessoas não aproveitam a oportunidade para aprender. Juntar as duas coisas: o dinheiro tenho, mas também vou aprender. Porque nestes vinte e tal anos eu digo-te uma coisa, que, eu vejo pessoas a fazerem cursos de tudo e mais alguma coisa, eu vejo pessoas a quando acaba um curso, ou quase a acabar, saem para ir para outro. E acho que é uma forma de as pessoas ganharem o dinheiro.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F4- Sei perfeitamente, e vejo por reuniões que existem, que as pessoas que estão neste curso, já são conhecidas há dois ou três anos, já tirou outro curso, e um bocadinho aqui também... Pessoas que aqui estiveram, e já estiveram no INOVINTER, aqui...</p> <p>F6- Só que, para determinadas pessoas, isso às vezes torna-se um meio de sobrevivência, o que significa que andam de curso para curso, e acaba isto por criar uma situação complexa em termos pessoais. Pensam que, pronto, estão em formação para sempre, não é, e não têm emprego. E, isto é muito complicado de gerir.</p> <p>F7- E depois há outras políticas também que motivam, com que as pessoas façam formação, umas atrás das outras, e isto está a descredibilizar muito a profissão, com muita pena minha.</p>
		Impacto da formação nos formandos (procura de certificados)	<p>F8- Se eles estiverem só e apenas aqui à espera do certificado, porque lhes vai dar muitas oportunidades para fazerem recuperações, então o impacto vai ser nulo.</p>
F2. IMPACTO DAS ORIENTAÇÕES EUROPEIAS	Perceções positivas	Mudança nas formas de trabalhar	<p>F2- É assim, se a formação for bem dada, for objetivada e for de encontro às necessidades de cada um dos países, obviamente que o impacto é positivo. Ou seja, se eu formar pessoas que são necessárias em Portugal, e ou são necessárias a nível europeu, se o objetivo for esse, forem cursos intercambiáveis, é obvio que o impacto é positivo.</p> <p>F3- Se virmos na sua generalidade, eu acho que o impacto foi positivo. Foi positivo, porque fomentou não só formas de trabalhar, como abertura na abordagem que estávamos a fazer. A nível de conteúdos... pois se calhar o impacto ainda não foi assim tão bom.</p> <p>F3- Na forma de trabalho e na forma de estarmos sim, foi bastante, e a evolução tecnológica foi bastante.</p> <p>F10- Tem sido positivo, mas não posso deixar de denotar que a questão da qualidade também merecer ser estudada e percebida, fazer essa análise.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F10- Repito, não sei até que ponto poderá haver qualidade no trabalho que se está a fazer, e isso vou deixar para outro estudo, mas parece-me que, apesar de tudo, há oportunidades, e isso foi uma grande mudança que estas novas políticas trouxeram a nível europeu, se calhar noutros países já há muito mais tempo se fazia.</p>
		Financiamento da formação	<p>F4- Claro, estes programas são todos da União Europeia, basta ver os símbolos que tens na documentação toda, é tudo da União Europeia.</p> <p>F10- Faz toda a diferença, isso tem sido um investimento, quanto a mim, fundamental, para dar condições às pessoas de adquirirem mais conhecimento, para trazerem as suas histórias de vida, para validar as suas próprias histórias de vida, tudo isso tem contribuído para que muita gente possa ir à procura de mais qualificação, e é um país que, como nós sabemos, precisa muito disso.</p>
	Perceções negativas	Conteúdos da formação	<p>F3- Se virmos na sua generalidade, eu acho que o impacto foi positivo. Foi positivo, porque fomentou não só formas de trabalhar, como abertura na abordagem que estávamos a fazer. A nível de conteúdos... pois se calhar o impacto ainda não foi assim tão bom.</p>
		Descontextualização nacional	<p>F6- Isso... as políticas europeias é um mundo... e a repercussão muitas das vezes não é positiva. Porque nós, a nível europeu, é verdade que o mundo do trabalho tenta encaminhar-se num determinado sentido de formatação das empresas, de funcionamento dos grupos, das multinacionais, etc. e, portanto, o trabalhador tem de ser criado à imagem daquele perfil construído a nível europeu, e que muitas das vezes é muito conflituante com as particularidades nacionais.</p> <p>F6- A grande crítica que eu faço às políticas europeias é não terem, muitas das vezes, a consciência de que podemos estar a entrar em conflitos desnecessários, em termos de identidade cultural, identidade nacional, contextual, etc. Portanto, há aqui esta conflitualidade, há particularidades que é preciso respeitar.</p> <p>F6- Há que ter em conta que os referenciais, nas influências que têm das políticas europeias, têm de ser contextualizado, e eu penso que a maior parte dos colegas faz isso... contextualizar ao nível nacional.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F7- Mas fica muito aquém daquilo que eu gostaria de ver, que era uma gestão integrada da formação, naquilo que é o contexto social e económico do país, e ao mesmo tempo, daquilo que são as exigências e as recomendações do ponto de vista europeu.</p> <p>F8- Eu não sei se a União Europeia, quando definiu um bolo para Portugal, se teve uma análise assim tão aprofundada sobre as nossas necessidades formativas, tenho sérias dúvidas a esse respeito.</p>
		Financiamento da formação	<p>F2- Agora se só estamos a criar cursos e a formar para gastar o dinheiro, para gastar as verbas para não terem de ser devolvidas, acaba por ser exatamente o mesmo.</p> <p>F4- Vai tudo dar as mesmo, há dinheiro venha a formação, não há, corta-se na formação, e as pessoas têm de começar a pagar.</p> <p>F7- Porque eu acho que nós trabalhamos muito por objetivos, e pouco para as competências. Ah... Para atingir os números, e pouco para a aquisição de competências.</p> <p>F8- Obviamente que os fundos são atribuídos pela união europeia, certo? Há orientações. Mas depois há aquilo que cada país decide fazer aos fundos que são atribuídos.</p> <p>F8- São atribuídos meios financeiros, eu não sei é se eles são atribuídos com uma avaliação correta às áreas certas. Não tenho a certeza.</p>
		Objetivos da formação (aumento qualificação da população)	<p>F1- Ao princípio tive algumas dúvidas porque achei que estavas a trabalhar números, que estávamos a formar muito as pessoas só para os números. Não é? Só para termos muitas pessoas com o 12º ano, ou muitas pessoas licenciadas.</p> <p>F7- A nível europeu nós tivemos recomendações da OCDE, no sentido de aumentar a qualificação da nossa população ativa, qualificação e escolaridade, mas nós temos investido mais na escolaridade, e de facto nesse aspeto, eu acho que as políticas que têm vindo a ser definidas nos últimos anos a nível nacional, em Portugal, têm tido em conta aquilo que são as recomendações europeias, pronto.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F7- Tudo bem que Portugal conseguiu aumentar a escolaridade da sua população ativa em não sei quantos por cento, mas nós que estamos no terreno... Olhe, um exemplo muito simples, as pessoas que acabam o 12º por via de um curso EFA, vão entrar no ensino superior, não conseguem sair, para aí 90 e muitos por cento, não saem do 1º ano, porque não têm competências para fazer face àquele percurso.</p> <p>F7- Faltam bases, nós temos pessoas com o 12º ano que mal sabem escrever, que não sabem fazer um cálculo básico, por isso... Em termos de números, temos ido ao encontro daquilo que são as recomendações da OCDE, no que diz respeito à aquisição de competências, fico com dúvidas.</p>
	Oferta formativa	Processo RVCC	<p>F1- Acho efetivamente a política europeia que foi no caso nivelar os conhecimentos das pessoas com a habilitação, isto é, tens conhecimento do 12º ano mas tens o 7º, 8º, ou o 9º, isso principalmente não fazia nenhum sentido e tem havido muitas pessoas que com muitos conhecimentos, com muitas competências, e têm evoluído na sua habilitação académica de forma positiva. Ah... e acho que isso foi um passo correto que veio das instruções da união europeia.</p> <p>F9- Eu acho que a formação dos adultos é extremamente importante e acho que fizeram muito bem... mesmo aqueles cursos de reconhecimento de competências, acho extremamente importante.</p> <p>F10- Faz toda a diferença, isso tem sido um investimento, quanto a mim, fundamental, para dar condições às pessoas de adquirirem mais conhecimento, para trazerem as suas histórias de vida, para validar as suas próprias histórias de vida, tudo isso tem contribuído para que muita gente possa ir à procura de mais qualificação, e é um país como nós sabemos, que precisa muito disso.</p>
		Programa Erasmus	<p>F2- Mesmo os protocolos Erasmus da formação, que também tenham... façam algum sentido, e possibilitem aos formandos as várias experiências a nível internacional.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
F3. FUTURO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Oferta adequada ao contexto social e económico	-----	<p>F1- Acho que tem a ver um bocado com o que acontece na sociedade, o modo como... acho que isto é por ciclos tendo em conta também o país, não é? Portanto acho que tem um bocadinho haver com o sabor do vento e o sabor do que se passa na sociedade em geral.</p> <p>F1- O contexto social, acho que o contexto social depois domina aqui a cabeça das pessoas, não é?</p> <p>F5- Acho que tem sempre a ver com o momento e as necessidades do momento...</p> <p>F6- Eu penso que tem a ver com a questão da evolução económica.</p> <p>F6- Nós vemos que a evolução da economia acompanha a formação, faz todo o sentido, a formação tem de acompanhar a economia e o mercado de trabalho para fazer a diferença na vida das pessoas, para elas adquirirem mais competências, e estarem preparadas, etc. Portanto, tem tudo a ver com o desenvolvimento da economia e do mercado de trabalho. Eu penso que é positivo estarem articuladas as duas coisas.</p> <p>F6- Agora, em termos de formação de base, eu penso que a educação de base será a que em termos de evolução da sociedade trazer. Em termos culturais e económicos acho que tem haver com o desenvolvimento da sociedade em geral, da política, da cultura, da educação, do contexto social associar todas essas questões.</p> <p>F8- E depois aquilo que o mercado está a pedir no momento em termos de contratação. Porque estarmos a dar formação que não seja adequada aquilo que o mercado está a pedir para contratar, é estarmos a deitar dinheiro que sai dos nossos bolsos, através dos impostos, para o lixo. Portanto, tem de haver alterações, sinceramente.</p> <p>F9- Portanto eu acho que tem de se ir criando formações e UFCD à medida das pessoas e à medida da sociedade e que satisfaçam as necessidades das pessoas.</p> <p>F10- Isso implicaria uma análise mais profunda da formação e da forma como tem sido dada, mas será interessante até perceber que estudos estão a ser feitos, e a partir daí canalizar a formação mais para as necessidades das pessoas, não é?</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Domínios específicos	Tecnologias de informação e comunicação	<p>F2- E a área da própria divulgação, marketing, gestão de marketing, ah um pouco aplicado aos conteúdos via internet. Comunicação digital, que é... digamos que é o futuro e há alguma lacuna.</p> <p>F3- E neste momento a informática é essencial para trabalharmos, o domínio da informática, portanto se calhar um investimento na tecnologia informática... Se vir, as novas empresas, todas as máquinas são, têm um computador de bordo que é preciso ser manobrado por um colaborador. Ora se o colaborador não tem conhecimentos informáticos, à partida está excluído...</p> <p>F3- Acho que sim, acho que vamos muito mais trabalhar na área das tecnologias, porque de facto as coisas estão a evoluir nesse sentido...</p> <p>F5- Pois não sei, línguas, informática.</p> <p>F7- Projeto com certeza na medida em que, face à evolução tecnológica, e também pelo que vou vendo, pelas conferências que tenho assistido, existe de facto no tecido empresarial, neste momento, grande necessidade de profissionais e pessoas com competências em áreas muito ligadas à tecnologia, mas por outro lado, também existe a necessidade em competências em profissões mais viradas para a indústria, que se calhar nós as entendemos como profissões menores, e que neste momento estamos a verificar de facto que existe grande carência nessas áreas.</p> <p>F7- E por outro lado, em áreas ligadas às novas tecnologias.</p> <p>F8- Eu acho que neste momento, pelo que eu vejo nos centros, houve uma redução na aposta nas novas tecnologias, de uma forma generalizada. E eu não compreendo como é que não há formações financiadas para as novas tecnologias, de uma forma generalizada, e isso vai ter de mudar. Porque hoje em dia, alguém que não domine um computador é um analfabeto, em qualquer área.</p> <p>F10- Eu penso que as novas tecnologias hoje em dia, não é? E temos uma vasta camada da população que ainda tem dificuldade, ainda há iliteracia a esse nível. Novas tecnologias, seguramente, será uma aposta séria.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Trabalhos manuais	<p>F1- Na minha opinião, acho que daqui para a frente se vai dar mais importância aos trabalhos manuais, ou seja, ao electricista, ao canalizador, porque não há. Pronto começam a faltar aqueles trabalhos mais manuais, do pedreiro, do servente, do electricista, acho que isso podem ser áreas de futuro a explorar porque foram acabando, não é?</p> <p>F9- Eu acho que a formação profissional é extremamente importante, porque eu acho que nem toda gente pode tirar uma licenciatura, e nós precisamos de profissionais e que os profissionais que estão ao serviço melhorem as suas competências. E precisamos de outros profissionais, nessas áreas, que não sejam licenciados, para trabalharem no terreno, que se dediquem à electricidade, à construção, no terreno...</p>
		Turismo	<p>F2- Acho que a área de turismo devia ser mais desenvolvida.</p> <p>F5- Agora, neste momento, o turismo está sempre em alta, por exemplo, e algo que precisa cada vez mais ser trabalhado, mais desenvolvido, qualificarmos, pronto.</p>
		Indústria	<p>F7- Projeto com certeza na medida em que, face à evolução tecnológica, e também pelo que vou vendo, pelas conferências que tenho assistido, existe de facto no tecido empresarial, neste momento, grande necessidade de profissionais e pessoas com competências em áreas muito ligadas à tecnologia, mas por outro lado, também existe a necessidade em competências em profissões mais viradas para a indústria, que se calhar nós as entendemos como profissões menores, e que neste momento estamos a verificar de facto que existe grande carência nessas áreas.</p>
		Línguas	<p>F5- Pois não sei, línguas, informática.</p>
		Comportamento	<p>F10- Mas eu acho que há espaço, e na área do comportamento, que é uma área fundamental, seria interessante fazer essa aposta.</p>

Categoria G: Percepções sobre a investigação na formação profissional

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
<p>G1. REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL</p>	<p>Contributos da reflexão</p>	<p>Evolução</p>	<p>F1- Acho que se tem de pensar sobre os assuntos, a questão do planeamento é mesmo veres mais no futuro, veres mais ao longe, como isto vai estar a funcionar daqui a 5 anos, porque hoje já toda gente sabe como é que está.</p> <p>F5- Ah, sim, às vezes se calhar não pensamos assim tanto nessa área das políticas, já é tudo muito empírico a fazermos as coisas, para quem já é formador há muitos anos, mas acho que sim, acho que devíamos refletir, e assim mudar.</p> <p>F5- Mas, em termos de pontos positivos, acho que sim, que devemos refletir, e tentar sempre melhorar, pronto.</p> <p>F6- Ah muito... considero muito positivo, considero que tem de haver estudos, pensar nas coisas, refletir sobre as coisas, apresentar propostas, abrir os referenciais às novas realidades....</p> <p>F7- Considero absolutamente pertinente e que deveria ser feito mais vezes, como tudo devemos fazê-lo com regularidade, desde que haja vontade de alterar aquilo que não está bem.</p> <p>F8- Eu acho que é muito positivo que haja, o que é preciso é que estes estudos que estão a ser feitos fossem lidos por quem toma decisões e fossem colocados em prática. Que esta reflexão se traduzisse em algo. Se não se traduzir em mudança, vamos continuar a não conseguir ser aquilo que nós pretendemos ser, que é efetivos lá fora.</p> <p>F8- No fundo, se nós conseguirmos formar pessoas com mais competências, as empresas vão conseguir ser mais competitivas, vai aumentar o produto interno bruto, a vida de toda gente vai melhorar... Não é isso que nos pedem? Então têm de nos dar as ferramentas. Mas têm de ter a humildade de ler esses estudos de quem está no terreno.</p> <p>F10- E, portanto, é preciso que os estudos sejam dirigidos para isso. Seja aos formadores, seja às entidades, mas também às pessoas que usufruem dela, para podermos melhorar e ter mais qualidade naquilo que fazemos.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
		Investigação científica	<p>F10- Ter pessoas, como temos, a estudar a formação e de alguma forma, se possível, não só quantitativamente, mas qualitativamente. Através da investigação, eu acho que faz todo o sentido, e de preferência ouvindo as pessoas, porque faz todo o sentido, se queremos adaptar e ajustar às necessidades das pessoas, não podemos deixar de as ouvir.</p>
		Difícil operacionalização	<p>F2- Que fosse analisado efetivamente, que fosse comparado com os números e que fosse visto o porquê de haver falhas ou não.</p> <p>F4- Olha, eu acho que isto são meros indicadores. Eu acho que depois se devia passar para uma fase seguinte que era tentar ver mesmo na prática quais são os resultados de tudo isto.</p> <p>F7- Refletir, nós costumamos refletir muito, e criamos comissões para refletir sobre tudo e mais alguma coisa, mas não conseguimos operacionalizar aquilo que são as recomendações das reflexões.</p>
G2. TEMÁTICAS PARA FUTUROS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO	Atores	Formandos	<p>F1- Talvez a mentalidade dos formandos, acho que se têm de mudar condições de acesso dos formandos, não é? Porque é que os formandos vêm para o curso... os motivos da vinda porque algumas pessoas vêm porque estão desempregadas, não é? Se estivessem empregadas não vinham, não é?</p>
		Formadores	<p>F1- Mas também acho que estudar um bocado o que são as motivações dos formadores... em termos até de métodos pedagógicos, criatividade. Quer queiramos quer não, vamos estar sempre a fazer a mesma coisa, o formador acaba por bloquear às vezes em técnicas e não sai da zona de conforto.</p> <p>F7- Mais na parte dos formadores, acho que também era importante fazer investigação sobre o que são as práticas pedagógicas e a diferenciação pedagógica. Cada vez mais, em sala nós temos de diferenciar, as pessoas não podem ser tratadas da mesma forma, têm necessidades diferentes, temos de ver de onde elas vêm, para onde elas vão, o que elas trazem, e acho que a este nível havia muito trabalho para fazer, acerca do que são as práticas pedagógicas.</p> <p>F10- No caso dos formadores, eu diria qualidade da formação, os métodos e metodologias que são utilizados, até mesmo o investimento que os formadores possam fazer na sua formação. O que noto, muitas vezes, é que falta um bocadinho de formação a esse nível, em termos de metodologia, métodos, mas pronto, tudo isto bate na questão da qualidade, é central eu diria.</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
	Gestão da formação	Análise de necessidades	<p>F2- Eu acho que havia necessidade era de fazer mesmo uma identificação das necessidades reais daquilo que são os empregos em Portugal, daquilo que podem vir a ser, daquilo que já não são, para então depois ver dentro do catálogo, os cursos que hão de ser eliminados, ou deveriam ser eliminados, aqueles que poderiam ser fundidos e dar um mais desenvolvido, e eventualmente os cursos que deveriam sair novos, porque há aqui as novas realidades.</p> <p>F2- Agora, acho que isso era importante, saber onde é que há falhas, onde é que já não há procura, ou a procura é limitada e aí pode-se fazer formações à medida, ah... e onde é que efetivamente falha a formação.</p> <p>F3- Eu acho que deveria ser estudado exatamente ah esta parte... há aqui um <i>gap</i> entre o interesse na formação e o que o mercado vai exigir do nosso formando.</p> <p>F5- Tem muito a ver com o estudo das necessidades que a sociedade, ou o país, que cada um tem.</p> <p>F6- A questão do mercado de trabalho estar em evolução e aquelas funções, tipo mecânicas, virem a ser substituídas por robots, tecnologia, e ver até que ponto a formação pode contribuir para trazer novos conteúdos e novas reflexões para o mercado de trabalho, porque a formação também deve contribuir nesse sentido de evolução.</p> <p>F7- Olhe essencialmente a adequabilidade daquilo que são as necessidades do ponto de vista social e económico, as necessidades formativas do país, para que nós possamos adequar, acho que era importante fazermos este estudo.</p> <p>F9- Eu acho que cada vez mais a formação tem de ser pensada para as pessoas e tem de ser adaptada à realidade dos formandos, para que realmente haja eficácia na formação, a vontade das pessoas de se inscrever na formação... se ela se identificar à realidade, naturalmente as pessoas vão se identificar com aquela formação. E, naturalmente que vão estar com vontade, e é essencialmente isto.</p> <p>F10- Eu acho que é importante ver os estudos que estão a ser feitos, ver os resultados desses estudos, e perceber por onde canalizar depois a formação, dirigi-la mais especificamente para as necessidades das pessoas, eu acho que esse é que é o grande objetivo, não é?</p>

Subcategorias	Domínios	Subdomínios	Unidades de registo
			<p>F10- Eu acho que, lá está, a adequabilidade dos conteúdos será seguramente um deles, perceber o que se está a passar. Lá está nós não podemos ultrapassar o que são as necessidades das pessoas, nós temos de ir por aí.</p>
		Impacto da formação	<p>F4- Eu não sei até que ponto todas pessoas que estão nos centros de formação, do outro lado, qual é a probabilidade depois daquela formação, do trabalho, que as pessoas continuem a não entrar no mercado de trabalho. Não sei qual a percentagem, não sei se há estudos feitos neste país, não tenho conhecimento nenhum, e eu acho que tínhamos uma grande surpresa se fosse feito.</p> <p>F4- Agora, qual o impacto da formação não sei... Eu também gostaria de saber, eu por acaso digo-te. Eu não sei, se neste país já fizeram esse estudo.</p> <p>F4- E depois outra que o país deveria fazer era a nível da empregabilidade. E que nem custa fazer isso...</p> <p>F6- Eu penso que era importante uma questão que foi aqui abordada: até que ponto a formação tem um impacto construtivo na evolução do trabalhador, do profissional.</p> <p>F6- Até que ponto a formação contribui para uma pessoa, desempregada há não sei quanto tempo e frequentou não sei quantas formações, a formação foi importante para repensar a sua vida profissional, agarrar as oportunidades, ele próprio criar oportunidades, repensar-se, reorganizar-se, enquanto pessoa e enquanto profissional.</p> <p>F7- Acho que era muito importante fazermos uma investigação que nos permitisse avaliar que tem sido feito, do ponto de vista da aquisição de conhecimento no pessoal, social e principalmente profissional, porque será esse o objetivo principal da formação, portanto nos últimos anos.</p> <p>F8- Se calhar era preciso ter noção, avaliar o impacto da formação nas empresas, no local de trabalho. Os formandos que tiveram formação, qual foi o aumento de produtividade, efetivamente? Só assim é que se mede se a formação resulta ou não resulta.</p>

ANEXOS

Anexo 1:

Ficha de inscrição dos formandos

CURSO

Data de Início ___/___/___

Local de Realização _____

IDENTIFICAÇÃO

Nome _____

Morada _____

Localidade _____ Cód.Postal _____ - _____ Freguesia _____ Concelho _____

Telefone _____ Telemóvel _____ E-mail _____

Data de Nascimento ___/___/___

Idade _____

Género M F

Natural de _____ Distrito _____ Concelho _____ Nacionalidade _____

Se tem menos de 23 anos, já fez descontos para a Segurança Social durante mais de 12 meses? Não Sim

Assinale qual o seu documento de identificação:

Bilhete de
Identidade Cartão de
Cidadão Passaporte Autorização
de Residência Outro: _____

Nº _____ Data de emissão ___/___/___ Data de validade ___/___/___ Arquivo _____

Nº Contribuinte _____

Nº Segurança Social _____

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Indique com um (X) o último ano concluído

1º Ciclo			2º Ciclo		3º Ciclo			Ensino Secundário			Ensino Superior				
< 4 anos	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento	

Designação do Curso: _____

Os dados pessoais constantes neste impresso são confidenciais e destinam-se a tratamento estatístico, assegurando-se, nos termos legais, o direito ao acesso às informações prestadas.

SITUAÇÃO FACE AO EMPREGO **Empregado por conta de outrem** **Empresário**

Empresa	_____	Função	_____
Atual	_____		
Morada	_____	Localidade	_____
		Cód.Postal	_____
Freguesia / Concelho onde exerce a atividade profissional			

Telefone	_____	Fax	_____
E-mail	_____	www	_____
Ramo de Atividade da Empresa		Nº de Trabalhadores	
_____		_____	
Nº de Contribuinte (NIPC) _____			

 Trabalhador Independente - Profissão que exerce : _____ **Reformado** **Desempregado:** À procura do 1º emprego Menos de 1 ano (Desde ____/____/____) Mais de 1 ano (Desde ____/____/____)Beneficiário de Prestação Social Não Sim (Assinale qual) Subsídio de Desemprego Subsídio Social de Desemprego Rendimento Social de Inserção (RSI) Outro - _____

Como teve conhecimento do CECO A?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ex-Formando do CECO A | <input type="checkbox"/> Site do CECO A | <input type="checkbox"/> Motor de Pesquisa (Google, Sapo, etc.) |
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> LinkedIn | <input type="checkbox"/> Jornais |
| <input type="checkbox"/> Centro de Emprego /IEFP | <input type="checkbox"/> Outro - _____ | |

Fui devidamente informado(a) sobre a Política de Privacidade e de Tratamento de Dados, disponível em www.cecoa.pt/Política de Privacidade. Para qualquer esclarecimento adicional contactar dpo@cecoa.pt. Aceito ser contactado para receber informações por mensagem eletrónica, sms ou chamada telefónica relativas aos serviços prestados pelo CECO A. Aceito receber a *Newsletter* do CECO A. Aceito ser contactado para receber informações relativas à divulgação da atividade do CECO A, como cursos, eventos, projetos e iniciativas.

Fui devidamente informado(a) e aceito as condições de inscrição e participação para frequentar este curso, e confirmo a veracidade das informações prestadas.

Data ____/____/____

Assinatura _____

Os dados pessoais constantes neste impresso são confidenciais e destinam-se a tratamento estatístico, assegurando-se, nos termos legais, o direito ao acesso às informações prestadas.

Anexo 2:

Checklist situação formandos

Anexo 3:
Guião de entrevista para seleção de
formandos



GUIÃO DE ENTREVISTA PARA SELEÇÃO DE FORMANDOS

Nota – Este guião deverá apenas servir como base orientadora para o desenrolar da entrevista. É uma ferramenta que se pretende flexível e adaptável a cada interlocutor. Nenhuma das questões é estanque/obrigatória e umas podem naturalmente conduzir/sobrepor-se a outras. Apesar de algumas informações poderem ser já recolhidas no Processo Individual de cada formando, fica em aberto a possibilidade de se voltar a questionar em entrevista. Dever-se-á, no entanto, assegurar a recolha da globalidade da informação.

CURSO: _____ **DATA DA ENTREVISTA:** _____

NOME DO CANDIDATO: _____ **IDADE:** _____

1. Percurso Escolar

- Quais são as suas habilitações? Quando concluiu? Com que média? (Verificar último ano concluído)

- Trajetória escolar até ao momento? (reprovações/desistências e motivos)

2. Experiência Profissional

- Já teve alguma experiência profissional?

- **SE SIM:**

- i. Qual a função e a Empresa? Porque é que o vínculo terminou?

- ii. O que motivou a procura de emprego? / Porque escolheu essa área?

- iii. Que balanço faz da(s) sua(s) experiência(s) profissionais? Aspectos positivos e menos positivos?

- iv. Sabendo que, até à data tem usufruído de um rendimento, como pensa assegurar a sua integração/continuidade no curso sem esse rendimento?

SE NÃO OU SE ESTÁ DESEMPREGADO:

- v. Alguma vez procurou emprego? Em que áreas? Porquê essas áreas?

- vi. Na sua opinião, porque razão não foi selecionado?



3. Motivação para o Curso

- Como soube deste curso?

- Porque se inscreveu neste curso? Porque entende ser importante nesta fase da sua vida, fazer uma escolha destas? Qual a importância da dupla certificação?

O que espera vir a alcançar com este curso?

- Se entrar neste curso, o que podemos esperar de si?

4. Identificação com a Profissão

- Quais as tarefas inerentes a esta profissão?

- O que o atrai nesta profissão/área? Porquê?

- Quais as competências/perfil fundamentais de um bom profissional nesta área?

- De que forma se identifica com este perfil?

5. Situação Familiar

- Com quem vive (idades, habilitações escolares e respetivas profissões)?

- Opinião dos familiares sobre esta candidatura?

6. Área de Residência

- Onde reside?

- Meios de transporte para a formação e tempo despendido na deslocação?

- Cumprimento de horários?

7. Caraterísticas do Candidato

- Que caraterísticas melhor o/a definem?



GUIÃO DE ENTREVISTA PARA SELEÇÃO DE FORMANDOS

- Que aspetos positivos destacaria em si?

- Que características melhoraria em si?

- De que forma as suas características podem contribuir para um bom desempenho nesta profissão?

8. **Hobbies**

- Como ocupa os seus tempos livres? Pratica algum desporto?

9. **Outros processos de Seleção**

- Está inscrito em mais algum curso/emprego? Aguarda alguma resposta para breve?

- Se tiver que optar entre o CECO A e outra alternativa, o que escolhe? Porquê?

10. **Eventuais esclarecimentos sobre o curso:**

- Regalias Sociais, Contrato de Formação, Pontualidade / Assiduidade, Dupla Certificação

11. **Será contactado pelo CECO A no prazo de _____ dias**

Observações:

Parecer Final a incluir no relatório:

- Favorável (candidatos que reúnem as condições desejadas)
- Favorável Com Reservas*
- Desfavorável

* A justificar no Relatório do Processo de Seleção (reservas ao nível de: motivação, perfil, situação financeira, situação familiar, saúde, etc;)

Técnico Responsável pela Entrevista

Anexo 4:
Questionários de avaliação da
formação



Questionário de Avaliação da Formação pelo Formando

Ação/Módulo: _____ Código: _____
Local: _____ Datas de Realização: ___/___/___ a ___/___/___

O objetivo deste questionário é avaliar o seu grau de satisfação relativamente a esta formação. O seu contributo é fundamental para podermos melhorar continuamente. Obrigado pela sua colaboração!

1. Os objetivos da formação foram cumpridos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

2. Os conteúdos abordados foram atuais e úteis?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

3. A documentação disponibilizada foi útil e adequada aos temas abordados?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

4. As condições da sala de formação foram adequadas?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

5. Os equipamentos utilizados na formação estavam em bom estado de funcionamento?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

6. O apoio técnico-administrativo prestado no decurso da formação foi adequado?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

7. A duração da formação face aos temas tratados foi:	Adequada	<input type="checkbox"/>
	Curta	<input type="checkbox"/>
	Excessiva	<input type="checkbox"/>

8. Qual a sua apreciação sobre esta formação face às suas expectativas?	Muito satisfeito	<input type="checkbox"/>
	Satisfeito	<input type="checkbox"/>
	Insatisfeito	<input type="checkbox"/>

9. Identifique os aspetos mais valorizados por si nesta formação:

10. Refira os aspetos que considera que podemos melhorar:

11. Comentários/Sugestões:

Questionário de Avaliação do Formador pelo Formando

Ação/ Módulo: _____

Código: _____

Nome do Formador: _____

Local: _____ Datas de Realização: ___/___/___ a ___/___/___

O objetivo deste questionário é avaliar o seu grau de satisfação relativamente a esta formação. O seu contributo é fundamental para podermos melhorar continuamente. Obrigado pela sua colaboração!

1. O formador dominou os conteúdos abordados?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

2. As metodologias utilizadas pelo formador (forma de abordagem dos temas, exercícios propostos, demonstrações, exemplos apresentados) facilitaram a compreensão dos conteúdos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

3. O formador utilizou adequadamente os meios audiovisuais?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

4. O formador comunicou com clareza e utilizou linguagem acessível?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

5. O formador demonstrou interesse pela aprendizagem dos formandos, verificando que estes compreenderam os conteúdos abordados?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

6. O formador desenvolveu um bom relacionamento com o grupo?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

7. Comentários/Sugestões	
--------------------------	--

Questionário de Avaliação do Formador pelo Técnico

Ação/ Módulo: _____ Código: _____

Nome do Formador: _____

Local: _____ Datas de Realização: ___/___/___ a ___/___/___

1. O formador cumpriu as datas previamente acordadas?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

2. O formador foi pontual?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

3. O formador informou atempadamente sobre os meios que pretendia utilizar e disponibilizou dentro dos prazos definidos os exercícios/documentação para reprodução?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

4. O formador preencheu corretamente e atempadamente todos os documentos do dossier técnico-pedagógico, nomeadamente, folhas de sumário/presenças, grelhas de avaliação de formandos, avaliação de satisfação, recursos didáticos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

5. O formador estabeleceu uma relação empática e adequada com os formandos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

6. O formador estabeleceu uma boa relação interpessoal, nomeadamente com o T.F., equipa pedagógica, entidades parceiras e outros colaboradores e formadores do CECO A?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>

7. O formador adotou uma atitude colaborante em relação às solicitações/orientações do CECO A?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>



Questionário de Avaliação da Formação pelo Formador

Ação/Módulo: _____ Código: _____
Local: _____ Datas de Realização: ___/___/___ a ___/___/___

No final desta ação de formação é importante conhecer a sua opinião sobre a forma como decorreu, pois essa informação irá contribuir para o aperfeiçoamento de ações futuras. Obrigado pela sua colaboração!

1. Os objetivos desta formação foram cumpridos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
2. Os conteúdos da formação foram abordados de acordo com o previsto?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
3. As metodologias previstas na formação (forma de abordagem dos temas, exercícios propostos, demonstrações, exemplos apresentados) foram implementadas?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
4. As dinâmicas/ interações geradas no grupo de formação facilitaram o cumprimento dos objetivos pedagógicos?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
5. As condições da sala de formação foram adequadas?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
6. Os equipamentos utilizados na formação estavam em bom estado de funcionamento?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
7. O apoio técnico-administrativo prestado no decurso da formação foi adequado?	Totalmente	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Suficiente	<input type="checkbox"/>
	Pouco	<input type="checkbox"/>
	Muito Pouco	<input type="checkbox"/>
	Nada	<input type="checkbox"/>
8. Refira as ocorrências que julgue relevantes no decurso da formação (grupo de formação, condições da sala, equipamentos, documentação)?		