



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Margarida Inês dos Santos Ferreira

**DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:
DA MOTIVAÇÃO AO ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e
Intervenção Comunitária orientada pelo Professor Doutor Joaquim Armando Gomes
Alves Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra.**

Julho de 2020

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, orientador deste trabalho, pelo apoio dado ao longo deste processo, pelas orientações e conselhos.

À minha orientadora local, Dr.^a Anabela Rocha, pelo acompanhamento realizado ao longo dos últimos meses, pelo companheirismo, profissionalidade, conselhos e amizade.

Aos formandos e formadores pela colaboração neste projeto e simpatia demonstrada.

À DIB por me ter me ter acolhido bem e pela disponibilidade demonstrada.

Aos meus pais, irmãos e cunhadas por desde início estarem ao meu lado e apoiarem todas as decisões tomadas ao longo deste caminho.

À Inês, Bia, Nadége e Francisco por estarem presentes desde o início do meu percurso académico, por todos os conselhos, momentos de alegria, por terem feito deste trajeto especial e único.

Aos amigos do Dia das Aventuras pelo apoio e pela longa amizade.

Aos colegas de mestrado pelo companheirismo e espírito de entreatajuda.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma estiveram presentes ao longo deste percurso.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que decorreu no centro de formação profissional Do It Better, de São João da Madeira, Aveiro.

Este teve início em setembro de 2019 e término em junho de 2020. As atividades desenvolvidas centraram-se na coordenação pedagógica e na realização de uma investigação relacionada com a motivação para os adultos frequentarem a formação profissional.

A coordenação pedagógica é uma atividade que esteve presente diariamente no decorrer do estágio, através das tarefas realizadas, através do apoio aos formandos e formadores, auditorias, divulgação da formação nas redes sociais e apoio no trabalho desenvolvido pelas restantes coordenadoras do centro de formação.

O projeto de investigação ocorreu junto dos formandos de turmas distintas, em que se pretende compreender quais os motivos dos formandos da Do It Better de São João da Madeira terem optado pela formação profissional. Para a realização do mesmo foi passado um questionário e o respetivo consentimento informado. O projeto de investigação intitulado de *Motivos para Frequentar a Formação Profissional* contou com a participação de setenta e dois inquiridos, sendo vinte e três do sexo masculino e quarenta e nove do sexo feminino, com grupos etários compreendidos entre “menos de 20 anos” e “50-59 anos”. A análise dos resultados procedeu-se em função do sexo e da faixa etária. Tendo em consideração o sexo, salientamos que, os participantes do sexo feminino frequentam a formação profissional principalmente para obterem novas funções no trabalho, enquanto que os homens para terem um ambiente de trabalho diferente.

Ao longo do presente relatório descrevemos as atividades desenvolvidas no âmbito da coordenação pedagógica e analisamos e discutimos os resultados obtidos com a investigação realizada.

Palavras-chave:

Educação e Formação de Adultos, Coordenação Pedagógica, Formação Profissional, Motivação

Abstract

This report is part of the curricular internship of the Master of Education and Training of Adults and Community Intervention of the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra, which took place at the professional training center Do It Better, in São João da Madeira, Aveiro.

This started in September 2019 and ended in June 2020. The activities developed focused on pedagogical coordination and conducting research related to the motivation for adults to attend vocational training.

Pedagogical coordination is an activity that was daily present during the internship, through the tasks performed, through support to trainees and trainers, audits, dissemination of training on social networks and support in the work developed by the other coordinators of the training center.

The research project took place with the trainees of different classes, in which it is intended to understand the reasons why the trainees of Do It Better in São João da Madeira have opted for professional training. For the realization of the same, a questionnaire and the respective informed consent were passed. The research project entitled *Reasons to Attend Vocational Training* was attended by seventy-two respondents, twenty-three males and forty-nine females, with age groups ranging from “under 20 years old” to “50-59 years”. The analysis of the results was made according to sex and age group. Taking gender into account, we emphasize that female participants attend vocational training mainly to obtain new jobs at work, while men say it will be to have a different work environment.

Throughout this report, we describe the activities developed within the scope of pedagogical coordination and analyze and discuss the results obtained with the research carried out.

Key words:

Adult Education and Training, Pedagogical Coordination, Vocational Training, Motivation

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica	3
1.1. A Educação e Formação de Adultos.....	4
1.1.1. Evolução da Educação e Formação de Adultos Em Portugal	5
1.1.2. O Papel da Formação Profissional	8
1.2. Motivação na Educação e Formação de Adultos.....	10
1.2.1. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter.....	10
1.2.2. Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan.....	11
1.2.3. Teoria da Auto-Eficácia de Bandura	12
1.2.4. Teoria da Atribuição Causal de Weiner	13
1.2.5. Modelo Teórico de Philippe Carré	14
1.3. Estudos Portugueses Relacionados com a Motivação para a Formação	17
Capítulo II – Do It Better	19
2.1. Caracterização da Instituição.....	20
2.2. Metodologia 360°	21
2.3. Certificação.....	23
2.4. Missão e Visão	24
2.5. Organigrama	24
Capítulo III – Coordenação Pedagógica	27
3.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas	28
3.1.1. Integração na DIB.....	28
3.1.2. Tarefas na Área do Marketing.....	29
3.1.3. Abertura e Acompanhamento das Turmas	30
3.1.4. Outras Tarefas De Coordenação Pedagógica	33
3.1.5. Encerramento da DIB	34
3.1.6. Reabertura da DIB	35
3.1.7. Reflexão das Atividades de Coordenação Pedagógica.....	36
Capítulo IV – Motivos para os Adultos Frequentarem a Formação Profissional ..	37
4.1. Introdução.....	38
4.2. Delimitação do Problema e Objetivos	38
4.3. Instrumentos	39
4.4. Procedimentos	41

4.5. Caracterização da Amostra.....	41
4.6. Apresentação dos Resultados	45
4.7. Discussão dos Resultados	63
Capítulo V – Outras Atividades	68
5.1. Entrevista às Coordenadoras	69
5.1.1. Objetivos.....	69
5.1.2. Metodologia.....	69
5.1.3. Síntese das Entrevistas	70
5.2. Qualifica 2020	73
5.2.1. Enquadramento do Qualifica 2020	73
5.2.2. Participação no Qualifica 2020.....	74
Conclusão	75
Referências Bibliográficas	77
Apêndices.....	82
Apêndice I – Exemplos de Publicações nas Redes Sociais	83
Apêndice II – Termo de Consentimento Informado para o Preenchimento do Questionário	85
Apêndice III – Inquérito “Motivos para Frequentar a Formação Profissional”	86
Apêndice IV – Termo de Consentimento Informado das Entrevistas	88
Apêndice V – Guião de Entrevista	89
Apêndice VI – Entrevista à Coordenadora C1	91
Apêndice VII – Entrevista à Coordenadora C2	94

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Organização dos motivos presentes no questionário, segundo o Modelo Teórico de Phillipe Carré.....	40
Tabela 2 - Distribuição da amostra, em função do sexo.....	42
Tabela 3 - Distribuição da amostra, em função da faixa etária	42
Tabela 4 - Distribuição da amostra, em função do nível de escolaridade	43
Tabela 5 - Distribuição da amostra, em função da situação face ao emprego.....	43
Tabela 6 - Distribuição da amostra, em função à frequência na formação profissional. 44	
Tabela 7 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativos aos motivos intrínsecos	45
Tabela 8 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - epistémico	46
Tabela 9 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - sócio-afetivo	46
Tabela 10 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - hedonista	47
Tabela 11 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativos aos motivos extrínsecos	48
Tabela 12 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – económico.....	49
Tabela 13 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – prescrito	49
Tabela 14 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – derivativo	50
Tabela 15 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – operacional profissional.....	51
Tabela 16 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – identitário	51
Tabela 17 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – vocacional	52
Tabela 18 - Média, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para frequentar a formação profissional, em função do sexo	53
Tabela 19 – Média, desvio-padrão dos motivos intrínsecos, em função do sexo.....	54

Tabela 20 - Média, desvio-padrão dos motivos extrínsecos, em função do sexo.....	55
Tabela 21 - Média, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para frequentar a formação profissional em função da faixa etária.....	56
Tabela 22 - Média, desvio-padrão dos motivos intrínsecos, em função da faixa etária .	57
Tabela 23 - Média, desvio-padrão dos motivos extrínsecos, em função da faixa etária	58
Tabela 24 - Motivos intrínsecos para os formandos terem optado pela formação da DIB	59
Tabela 25 - Motivos extrínsecos para os formandos terem optado pela formação da DIB	60
Tabela 26 – Outros motivos para os formandos terem optado pela formação da DIB ..	61
Tabela 27 - – Expectativas para os formandos terem optado pela formação da DIB.....	61
Tabela 28 - Cursos que os formandos gostariam de ver promovidos pela DIB	62

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Motivações para os adultos frequentarem a formação</i>	15
Figura 2 - <i>Metodologia 360°</i>	21
Figura 3 - <i>Organigrama geral da Do It Better</i>	25

Lista de Acrónimos

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ, I. P. – Agência Nacional para a Qualificação

CQEP – Centros para a Qualificação e Ensino Profissional

DGEP – Direção-Geral de Educação Permanente

DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

DIB – Do It Better

EFA – Educação e Formação de Adultos

HAC – Horas de Autonomia e Cooperação

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INEM – Instituto Nacional de Emergência Médica

LBSE – Lei de Bases de Sistema Educativo

PISC – Projeto de Intervenção Social e Comunitária

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos

PSP – Polícia de Segurança Pública

Introdução

Nos dias de hoje existe uma crescente procura de educação e formação. O acesso à formação e ter conhecimentos numa área de interesse torna-se uma preocupação da população.

Neste sentido, os centros de formação são encarados como uma resposta a esta necessidade, devido à abrangente oferta formativa, certificação reconhecida, duração e horários, onde é possível conciliar com outras atividades. A Do It Better (DIB) é um desses centros que se encontra organizado para dar resposta a esta necessidade.

O presente relatório foi realizado no âmbito do plano de estudos do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

O estágio teve a duração de um ano letivo, com início em setembro de 2019 e término em junho de 2020, tendo sido realizado no Centro de Formação Profissional Do It Better, em São João da Madeira, Aveiro. Este percurso contou com a orientação local da Dr.^a Anabela Rocha, mestre em Ciências da Educação e com orientação académica do professor doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira.

Para a realização do estágio foram definidos objetivos a serem cumpridos no decorrer do mesmo. Estes centraram-se em conhecer o âmbito, missão e plano estratégico do centro de formação profissional DIB, compreender o funcionamento de um centro de formação, colaborar nas atividades diárias do centro de formação, identificar as motivações dos indivíduos a optar pela formação profissional e conhecer as perspetivas dos formandos com a formação.

As principais atividades do estágio relacionaram-se com o trabalho de coordenação pedagógica e o desenvolvimento de um projeto de investigação. A primeira desenvolveu-se através de tarefas diárias que permitiam conhecer o normal funcionamento do centro. Enquanto a segunda, com um projeto de investigação intitulado de “motivos para frequentar a formação profissional”, que nos ajudou a conhecer quem são os formandos da DIB e quais as suas motivações e expectativas acerca da formação profissional. Para a sua realização utilizamos como instrumento um

questionário, composto por três grupos de questões, sendo o primeiro de caracterização sociodemográfica do público-alvo, o segundo sobre os motivos para frequentar a formação profissional e o terceiro sobre os motivos para frequentar a formação da DIB.

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, apresentando o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019/2020.

No *Capítulo I – Fundamentação Teórica* começamos por apresentar a evolução da Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal, seguidamente do papel da formação profissional. Neste mesmo capítulo abordamos as questões da motivação na EFA, assim como cinco teorias associadas à temática, sendo estas a teoria da aprendizagem social de Rotter, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan, a teoria da auto-eficácia de Bandura, a teoria da atribuição causal de Weiner e o modelo teórico de Philippe Carré. Por último, apresentamos dois estudos realizados em Portugal acerca da motivação para a formação.

O *Capítulo II – Do It Better* diz respeito à caracterização da instituição, apresentando uma breve evolução acerca da mesma. Abordamos ainda a metodologia 360°, certificação, missão e visão e apresentamos o organigrama geral da empresa.

Já no *Capítulo III – Coordenação Pedagógica* retratamos as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, reflectindo sobre as mesmas. Para além disso, com base na observação e no quotidiano da DIB descrevemos o que aprendemos o que é ser coordenador pedagógico.

O *Capítulo IV – Motivos para os Adultos Frequentarem a Formação Profissional* é referente ao projeto de investigação realizado junto dos formandos da DIB. Aqui começamos por apresentar os objetivos e questões da investigação, seguindo-se os instrumentos e procedimentos utilizados. Posteriormente caracterizamos a amostra, apresentamos e discutimos acerca dos resultados e refletimos sobre as principais implicações dos mesmos para a instituição Do It Better.

Por fim, no *Capítulo V – Outras Atividades* abordamos são apresentadas um conjunto de atividades realizadas durante o estágio curricular, sendo de destacar as entrevistas às coordenadoras pedagógicas e a participação no Qualifica 2020.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1.1. A Educação e Formação de Adultos

Antes de explorarmos a evolução da Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal é importante conhecermos o significado de *educação de adultos* e *formação de adultos*.

Assim sendo, a *formação de adultos* visa a “aumentar a competência inicial do sujeito no domínio próprio da sua atividade, em função do seu estatuto”, enquanto que a *educação de adultos* tem como finalidade “alargar a polivalência, mas sem modificar o estatuto, tendo em vista os tempos livres ou uma mais sólida cultura geral” (Avanzini, 1996, cit. por Canário, 2000, p. 35).

Perante a necessidade de agrupar os conceitos anteriormente apresentados, entende-se que a *educação e formação de adultos* como a combinação dos fatores culturais, cívicos, científicos, humanísticos, técnicos, criativos e estéticos, tendo o adulto no seu todo, não esquecendo a sua história de vida e aspetos profissionais e sociais (Lima, Afonso & Estêvão, 1999).

A EFA é bastante abrangente, em que incorpora com a vida e o quotidiano dos mesmos (Nóvoa & Finger, 1988 cit. por Távora, Vaz & Coimbra, 2012). Nesta mesma obra, são enunciados seis princípios orientadores do projeto de formação dos adultos defendidos por António Nóvoa, 1988 (cit. por Canário, 2000), a saber:

1. Qualquer adulto que esteja em situação de formação é detentor de história de vida e experiência profissional;
2. Tendo em conta a tripla dimensão do saber – conhecimentos, capacidades e atitudes – a formação é um processo de transformação individual;
3. A formação é um processo de mudança institucional;
4. Para formar é necessário trabalhar na resolução de problemas e não apenas ensinar conteúdos;
5. A estratégia deve de estar presente na formação, para que os formandos adquiram as competências necessárias;
6. O homem é capaz de ultrapassar as diversas situações.

Perante isto, devemos de encarar o processo da formação como um momento de reconhecimento, balanço de competências e potenciador de reflexão-ação (Távora et al., 2012).

Após a reflexão sobre em que consiste a EFA, iremos constatar que ao longo do tempo, em Portugal, esta tem sofrido diversas alterações, com avanços e recuos. Por isso mesmo importa compreender qual o percurso da mesma no nosso país.

1.1.1. Evolução da Educação e Formação de Adultos em Portugal

Em 1836 surgiu pela primeira vez a educação de adultos, com lições três vezes por semana em regime noturno. Durante o restante século, a cargo da sociedade civil estas decorriam em regime noturno e dominicais. Já durante a primeira República houve uma preocupação em combater o analfabetismo, com a promoção de cursos através das câmaras (Eurydice, 2007). Porém, mais tarde, durante o “Estado Novo” viveu-se um retrocesso das medidas até então implementadas.

Durante o Estado Novo, existiu um retrocesso das medidas tomadas em relação à Educação de Adultos. Nesta altura, questionava-se a pertinência de políticas, que visavam a alfabetização da população adulta (Ferreira, 2010).

Já na década de 70, com a criação da Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), com o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro. A DGEP era principalmente dirigida para a população adulta, visando a promoção cultural e profissional (Decreto-Lei n.º 408/71, art.º 17).

Apesar de Portugal ainda se encontrar atrasado nas medidas de Educação de Adultos, após a revolução de 74, que impulsionou para o seu desenvolvimento, surgiu em 1979 com a coordenação da Direção Geral de Educação de Adultos, o Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Base de Adultos (PNAEBA).

De acordo com a Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro, o PNAEBA tem como objetivo a “eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus de escolaridade obrigatória” (Lei n.º 3/79, art.º

3). Cabe às juntas de freguesias e câmaras municipal a elaboração de ações de alfabetização e educação base dos adultos (Lei n.º 3/79, art.º 8). Este plano foi encarado pela população de forma entusiasta por todos, quer população, associações e instituições, porém devido à falta de recursos e apoios políticos o PNAEBA acabou por ser extinto (Parecer n.º 1/96, de 7 de setembro).

A anterior extinção ficou marcada pelo surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Aqui, o país passou um novo retrocesso na educação de adultos. Segundo LBSE (Lei n.º 46/86), a formação profissional e o ensino recorrente de adultos são considerados modalidades especiais da educação escolar.

A formação profissional “visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica” (Lei n.º 46/86, art.º 19). Esta destina-se a todos que tenham cumprido a escolaridade obrigatória, aos que atingiram a idade limite da escolarização obrigatória e a quem quer aperfeiçoar conhecimentos. Por sua vez o ensino recorrente de adultos é dirigido a quem atingiu a idade e aos que não tiveram possibilidade de integrar o sistema educativo, com vista a combater o analfabetismo (Lei n.º 46/86, art.º 20).

Segundo a LBSE, a educação extra-escolar “integra-se numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa” (Lei n.º 46/86, art.º 23). Esta é vista como medida para potencializar conhecimentos, de forma a complementar a formação escolar (Parecer n.º 1/96, de 7 de setembro).

Passados cinco anos da LBSE, segundo o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro que surge com vista a reorganizar e assegurar o acesso a todos de igual forma à educação, cultura e ciência. Aqui é valorizado a educação permanente, sendo a educação de adultos um subsistema da mesma. Já o ensino recorrente é destinado para quem abandonou o ensino e para os que não tiveram acesso à educação na idade própria. Por sua vez, a educação extra-escolar ocorre fora do ensino regular, através de processos não formais e formais, sendo constituída por diversas atividades escolares.

O conceito de EFA, que atualmente utilizamos, surgiu pela primeira vez em substituição de educação de adultos em 1998 no documento intitulado *Uma Aposto*

Educativa na Participação de Todos. Documento de Estratégia para o Desenvolvimento e Expansão da Educação de Adultos (Guimarães, 2012). Desta forma, a *Educação e Formação de Adultos* visa aumentar a qualificação dos adultos, tendo em consideração a empregabilidade, cidadania e desenvolvimento pessoal. Tal só é possível se houver complemento e reforço entes instituições e as iniciativas de educação e formação ao longo da vida (Melo, Matos & Silva, 2001 cit. por Guimarães, 2012).

Segundo Simões (2007), a mudança de século foi importante para o rumo da educação e formação de adultos como hoje a conhecemos, marcado por momentos altos e baixos.

Em 1999, com o Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro, surgiu a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sendo considerado um marco histórico para o país (Simões, 2007), apesar de ter apenas durado dois anos (Canário, 2013). A ANEFA tinha como propósito combater o atraso existente em relação à educação e formação de adultos, assim como compor projetos com vista a assegurar a igualdade oportunidades.

Sucedendo à ANEFA surgiu, em 2002 a Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) onde estavam contemplados os projetos e funções existentes anteriormente (Eurydice, 2007). Com isto, “como continuadora das tarefas da ANEFA, a própria designação poucas dúvidas deixava, sobre o seu real alcance – o de reduzir a educação de adultos à qualificação dos recursos humanos” (Simões, 2007, p. 7).

Com a extinção da DGFV, surge a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ, I. P.), através do Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de outubro, que tem como missão produzir políticas de educação e formação a jovem e adultos, com vista a garantir o “desenvolvimento e gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 213/2006, art.º 17).

Com a Iniciativa Novas Oportunidades pretendia-se culminar o atraso na educação e formação de adultos existente em Portugal (Guimarães, 2012). Desta forma, procura-se aliar a educação à formação profissional (Ferreira, 2010)

A ANQ, I. P. difere da DGFV na proposta realizada da publicação do Catálogo Nacional de Qualificações, que engloba diversas qualificações conferentes a nível não

superior, abrangendo quarenta e uma áreas diferentes de educação e formação (Ferreira, 2010).

Em 2012, a ANQ, I.P. extingue-se e surge a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P., através do Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. Esta tem como missão de “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-Lei n.º 36/2012, art.º 3), contribuindo para a melhoria da educação e formação profissional e visando o aumento de trabalho.

No ano que se segue surgiram os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Segundo a Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, os CQEP têm como missão atuar de forma rigorosa nos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, garantindo qualidade nas políticas de qualificação, emprego e aprendizagem ao longo da vida, partindo de estruturas de educação e formação. Desde então, têm surgido algumas alterações ao definido pela presente Portaria, nomeadamente, o surgimento dos Centros Qualifica, com a Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Desta forma, pretende-se que os Centros Qualifica centrem as suas atividades na “qualificação de adultos assente na complementaridade entre o reconhecimento, validação e certificação de competências e a obrigatoriedade de frequência de formação certificada” (Portaria n.º 232/2016), tendo em atenção o perfil do formando.

Percorrendo a evolução da EFA no nosso país, percebemos que este não é um percurso linear, ao longo da sua história existem altos e baixos. Além disso, consideramos que as políticas atuais são um bom indicador do trabalho desenvolvido, com oferta diversificada e adequada para os indivíduos.

1.1.2. O Papel da Formação Profissional

Em Portugal a formação profissional, segundo a LBSE de 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), é contemplada na modalidade especial de educação escolar (Lei n.º 49/2005, art.º 19).

Para além disso, esta modalidade deve de preparar o indivíduo para a vida ativa e integração dinâmica no mercado de trabalho, através de transmissão de competências e conhecimentos (Lei n.º 49/2005, art.º 22). Esta deve de atender à evolução tecnológica, respondendo às suas necessidades.

De acordo com a Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, em que aprova a revisão do código do trabalho, a formação profissional é tida com os seguintes objetivos (Lei n.º 7/2009, art.º 130): “proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação” (Lei n.º 7/2009, art.º 130), “assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa” (Lei n.º 7/2009, art.º 130), “promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em ressico de desemprego” (Lei n.º 7/2009, art.º 130), promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência, em particular daquele cuja incapacidade resulta de acidente de trabalho” (Lei n.º 7/2009, art.º 130) e, por fim, “promover a integração socioprofissional de trabalhador precedente a grupo com particulares dificuldades de inserção” (Lei n.º 7/2009, art.º 130).

Assim, a formação profissional dirige-se a todos que tenham concluído a escolaridade obrigatória ou que tenham a idade limite da mesma, a quem pretende aprofundar conhecimentos e a quem pretende obter competências numa determinada área (Lei n.º 7/2009, art.º 22). Esta deve de ser organizada tendo em atenção as necessidades regionais e nacionais face ao emprego. A duração dos módulos pode ser variada e “combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados” (Lei n.º 7/2009, art.º 22), e com o término do curso com sucesso é atribuído a devida certificação.

Os cursos podem funcionar em diversos espaços, entre os quais, escolas de ensino básico ou secundário, empresas e autarquias e instituições específicas (Lei n.º 7/2009, art.º 22).

1.2. Motivação na Educação e Formação de Adultos

Os adultos têm procurado diferentes alternativas para apostarem na sua educação e formação, recorrendo à formação profissional. Tal procura tem suscitado interesse junto dos investigadores, surgindo assim teorias relativas à motivação na educação e formação de adultos.

A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa mover, avançar, ou seja, colocar a energia a fim de alcançar determinado objetivo. Desta forma, para “estar motivado para aprender é, assim, uma condição essencial para que a aprendizagem possa ocorrer” durante todo o processo educativo (Oliveira, 2017, p.329).

Entende-se por motivação o conjunto de vários motivos que conduzem à realização do ato, tendo por base as definições comuns. Porém, do ponto de vista científico, Carré e Caspar (1999) mostram que segundo Vallerand e Thill a motivação é uma “construção hipotética”, ou seja, a motivação surge a partir do “desencadear, direção, intensidade e persistência dos comportamentos” e das forças, tanto internas como externas.

Relacionado com o conceito de motivação existem diversas teorias associadas, como a teoria da aprendizagem social de Rotter, a teoria de Deci, a teoria de Bandura, a teoria de Weiner e o modelo teórico de Philippe Carré, não havendo, assim, uma definição única para o conceito de motivação (Loi, Escaleira, & Marques, 2015).

1.2.1. Teoria da Aprendizagem Social de Rotter

A Teoria da aprendizagem social tenta agrupar duas tendências antagónicas, ou seja, a complexidade do comportamento humano e constructos e hipóteses empiricamente testáveis, fazendo com que esta seja modelar (Rotter, 1975).

De acordo com a presente teoria, os fatores “potencial de comportamento” (Rotter, 1975), “expectativas do reforço” (Rotter, 1975), “valor do esforço” (Rotter, 1975) e “situação psicológica” (Rotter, 1975) estão na base do comportamento humano. Relativamente ao primeiro fator este indica que os comportamentos ocorrem de determinadas situações. Já referente ao segundo fator, relaciona-se com a existência de

reforços, em função de comportamentos e momentos. Por sua vez, o terceiro fator está relacionado com a interpretação que o indivíduo faz acerca do momento, o que dá origem a diferentes expectativas e a “situação psicológica” está associada à percepção sobre a ação e da vida (Rotter, 1975; Loi et al., 2015).

Segundo Rotter, o reforço atua com o objetivo de fortalecer, tal como mencionado, as expectativas sobre determinado comportamento. Qualquer que seja a natureza associada ao reforço, estes são importantes para determinar o comportamento (Rotter, 1966). O reforço é entendido pelo próprio indivíduo quando numa ação, não sendo necessariamente dependente desta, é entendido como resultado do destino, sorte, acaso ou fatores imprevisíveis. Se a interpretação do indivíduo sobre a ação for da forma descrita, estamos perante controlo externo, caso entenda que a ação depende de comportamentos e características permanentes, chamamos de controlo interno (Rotter, 1966; 1975).

Perante isto, o controlo interno ou externo de reforço (*locus* de controlo) não depende de fatores externos, mas de fatores internos que baseiam-se no indivíduo (Loi et al., 2015).

O *locus* de controlo, conceito defendido por Rotter apresenta valor heurístico, que se devem à importância da definição, incorporação de contexto teórico amplo, a escala para a avaliação partir da própria teoria psicológica e a divulgação da investigação (Rotter, 1990).

1.2.2. Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan

Na obra *Intrinsic Motivation* (1975), Deci defende que uma pessoa está intrinsecamente motivada para a realização da atividade quando a concretiza por vontade própria, sem esperar nada em troca (Loi et al., 2015). Assim, o autor contraria os pressupostos behavioristas e psicanalíticos, dando ênfase a pressupostos cognitivistas (Correia, 2009; Ferreira, 2010).

De acordo com a teoria da autodeterminação defendida por Deci e Ryan, os indivíduos têm a capacidade de se reconhecerem como protagonistas ou agentes das atividades que os marcam (Orbegoso, 2016).

Para além disso, segundo a teoria supramencionada existem diferentes tipos de motivação que estão na origem da realização de atividades, sendo que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca as mais comuns (Ryan & Deci, 2000a). A motivação intrínseca está associada ao prazer que o indivíduo tem em realizar uma determinada tarefa e não aquilo que pode vir a ganhar (Ryan & Deci, 2000a). Na base desta motivação está subjacente a curiosidade e o interesse que são fatores importantes para o desenvolvimento tanto em termos cognitivos e sociais do indivíduo (Ryan & Deci, 2000b).

Porém, as pessoas deixam de ser intrinsecamente motivadas, quando está associada à realização de atividades uma finalidade. Neste caso estamos perante a motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000a).

De facto, a este tipo de motivação está associado a finalidade do sujeito, como recompensa e pressão por parte de outrem (Ryan & Deci, 2000a; 2000b).

1.2.3. Teoria da Auto-eficácia de Bandura

Para Bandura, a auto-eficácia é entendida como um pressuposto cognitivo que intervém no comportamento, regulando-o. Neste sentido, é importante que o indivíduo acredite nas suas capacidades e habilidades, para assim atingir os rendimentos necessários para a atividade. Podemos afirmar, que a auto-eficácia é determinante para a conduta de situações específicas (Busot, 1997).

Tendo por base a presente definição, Bandura utiliza o conceito de expectativa, distinguindo expectativa de eficácia e expectativa de resultado, sendo que ambas influenciam o comportamento. Por um lado, expectativa de eficácia diz respeito à perceção que o indivíduo tem quanto à realização de determinada tarefa. Por outro lado, a expectativa de resultado relaciona-se com os comportamentos do indivíduo conduzir a determinados resultados (Bandura, 1977).

Bandura (1977) afirma que as expectativas da auto-eficácia são tidas como fontes de informação. Em primeiro lugar, realização e desempenho na execução (“performance accomplishments”), que está associado ao domínio que o indivíduo tem sobre a experiência. De seguida, experiência vicariante (“vicarious experience”), onde muitas das experiências derivam desta fonte, pois os indivíduos não acreditam que a experiência seja a única origem de informação acerca da auto-eficácia. Em terceiro, persuasão verbal (“verbal persuasion”) é bastante utilizada, na medida em que o indivíduo é levado a acreditar que é capaz de lidar com a experiência. Por último, ativação emocional (“emotional arousal”), que independentemente da experiência e da emoção que pode provocar, apresenta informações acerca do comportamento.

Desta forma, podemos afirmar que a teoria da auto-eficácia é importante na mudança de comportamento do indivíduo, existindo estudos que relatam diversos resultados positivos, como no desempenho académico, escrita e matemática (Busot, 1997).

1.2.4. Teoria da Atribuição Causal de Weiner

Weiner (1985) com a teoria da atribuição causal procura relacionar o pensamento, ação e dinâmica da ação. Assim, procura-se compreender como a relação entre o ambiente e o sujeito leva a certos comportamentos (Correia, 2009).

Nesta teoria, as causas associadas ao sucesso e fracasso demonstrados pelo sujeito resultaram em três dimensões, sendo estas o *locus*, a estabilidade e a controlabilidade (Weiner, 1985).

Aqui o sucesso é atribuído à capacidade (habilidade), através da felicidade, orgulho, esforço, sorte, gratidão e trabalho demonstrado pelo sujeito. O fracasso é visto de forma similar, porém, é atribuído à falta de esforço e habilidade, levando os sujeitos a demonstrarem vergonha, culpa e incompetência (Weiner, 1985; Loi et al., 2015).

O autor atribuiu a *locus* a localização das causas, que podem ser internas, como a aptidão, esforço e humor, ou externas, como a dificuldade e a sorte. Respeitante à estabilidade classificou como estável, como o esforço, e instável, como a capacidade,

sendo que esta está relacionada com a duração da causa. A controlabilidade pode ser controlável ou incontrolável, ou seja, está relacionada com a capacidade que o indivíduo tem de controlar as causas (Weiner, 1985).

1.2.5. Modelo Teórico de Philippe Carré

Philippe Carré (2001) apresentou uma investigação onde apresenta dez motivos para os adultos frequentarem a formação, que ficou conhecido como o *Modelo Teórico de Philippe Carré*.

Para a realização desta investigação, o autor dividiu-a em três fases, durante um período de três anos, entre 1997 e 1999. A primeira fase consistiu em construir modelos teóricos que descrevem as motivações para os adultos frequentarem a formação. A segunda fase da investigação passou por elaborar um instrumento válido que permita compreender os motivos apresentados na fase anterior. A última fase prendeu-se com a apresentação e discussão dos resultados obtidos na investigação (Carré, 2001).

Para o autor os motivos pelos quais os adultos se envolvem na formação são plurais, contingentes e evolutivos. Em primeiro são plurais, pois existe mais do que um motivo para se envolver na formação. Segundo, contingentes, uma vez que refletem o projeto de formação do indivíduo, situações e a fase da vida em que se encontra. Em terceiro, são evolutivos, porque tendo em conta a vivência da pessoa, os motivos são alterados (Carré & Caspar, 1999).

Assim, o autor apresentou na sua investigação um esquema em que mostra dez motivos, em que três são intrínsecos e sete são extrínsecos. A figura 1 mostra o esquema apresentado por Carré (2001), onde existem dois eixos, o da orientação motivacional, que pode ser intrínseca ou extrínseca e o eixo voltado para a aprendizagem e participação.

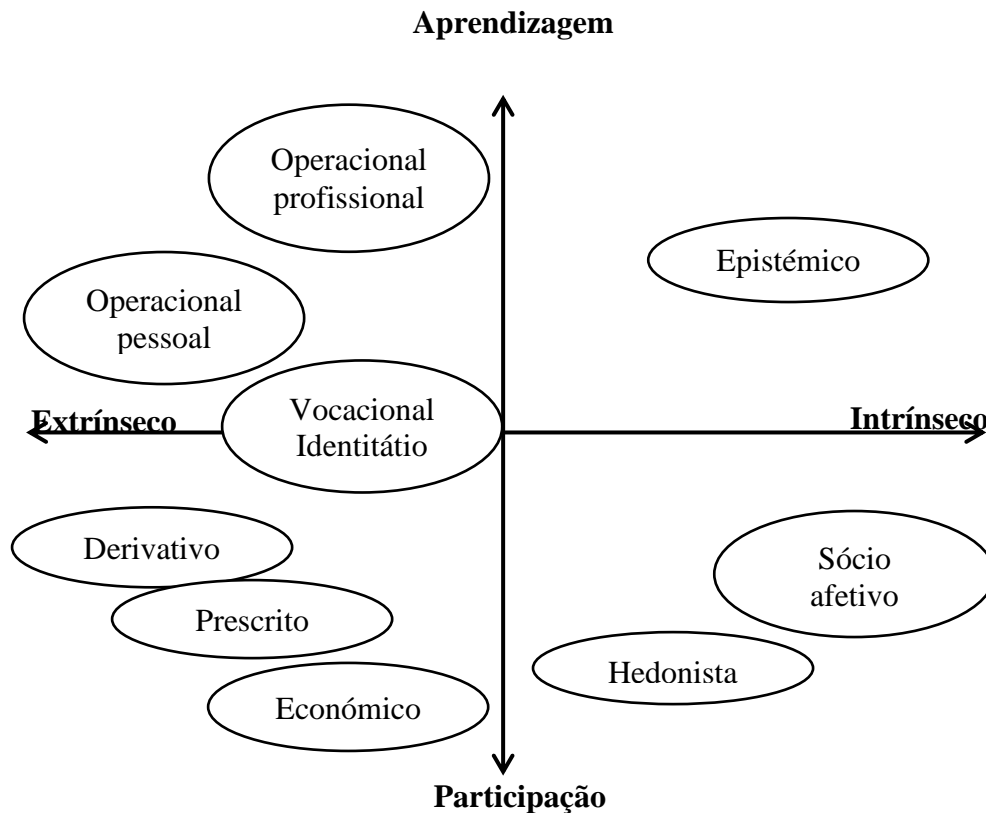


Figura 1 - *Motivações para os adultos frequentarem a formação*

(Adaptado: Carré, 2001)

Tal como referido anteriormente, Carré (2001) identificou três motivos de natureza intrínseca. O *motivo epistémico*, em que o conhecimento é tido como fonte de prazer, pois o adulto procura a formação pelo prazer que tem em aprender e não pela obrigação. O *motivo sócio-afetivo*, onde o adulto participa na formação como forma de criar contactos com outras pessoas, em que o grupo é visto como fonte de aprendizagem. Aqui é valorizado a criação de novos contactos, a comunicação e a geração de laços sociais. Por fim, o *motivo hedonista*, em que a participação na formação deve-se ao ambiente e condições que são proporcionadas, independentemente das aprendizagens e conteúdos. A “atmosfera” e conforto da formação, as ferramentas e materiais disponíveis estão presentes neste motivo.

Por sua vez, os restantes motivos apresentados pelo autor são de natureza extrínseca. No *motivo económico*, a razão para frequentar a formação está associada ao benefício que esta acarreta em termos materiais. Relativamente ao *motivo prescrito*, o indivíduo frequenta a formação por imposição, sendo que ocorre devido a sugestão de terceiros ou superiores, também por exigência da lei. No *motivo derivativo*, a mudança está na base deste motivo. O indivíduo procura a formação quando quer mudar de rotinas, quando o ambiente de trabalho não é favorável, falta de interesse nas atividades que está inserido. O *motivo operacional profissional* está associado à participação na formação com a finalidade de aquisição de competências necessárias à realização do trabalho. Para além disso, a formação é necessária para preparar o adulto a mudanças técnicas, aperfeiçoar habilidades, que permitem a concretização de novas tarefas. No *motivo operacional pessoal*, o adulto participa na formação devido a curiosidade, para obter conhecimentos que lhe são necessários para o quotidiano, fora do ambiente laboral. No *motivo identitário*, a frequência na formação deve-se ao reconhecimento que o adulto vai adquirir, assim como o estatuto que lhe está associado. Por fim, no *motivo vocacional*, a razão para frequentar a formação está associada com a orientação profissional, gestão de carreira e procura de emprego do adulto (Carré, 2001).

Para além, destes motivos, Carré (2001) identificou três conceitos que estão presentes no seu modelo teórico, sendo estes o sentimento de autodeterminação (capacidade de escolha e iniciativa do adulto se inscrever na formação), perceção de competências (capacidade do adulto avaliar se tem o necessário para frequentar a formação) e projeto (se o adulto sabe o que quer concretizar após a formação).

Posto isto, para a realização do estudo, Carré (2001) organizou um instrumento com as seguintes dimensões:

- Análise dos motivos, com oitenta itens, sendo oito para cada motivo;
- Análise das dimensões, com cinquenta e três itens:
 - Sentimento de autodeterminação, com dezoito itens;
 - Perceção de competência, com vinte e quatro itens;
 - Projeto, com onze itens
- Variáveis sociodemográficas, com dez itens.

1.3. Estudos Portugueses Relacionados com a Motivação para a Formação

Em Portugal os estudos relacionados com a motivação para a formação são praticamente inexistentes, porém podemos salientar dois estudos, em que o primeiro realizado por Carla Correia (2009) intitulado de *Motivos para a formação e satisfação profissional dos técnicos superiores da administração local* e o segundo da autoria de Patrícia Ferreira (2010) denominado de *A Natureza dos motivos para a formação de adultos que frequentam cursos EFA*.

Para o primeiro estudo (Correia, 2009) foram delineados cinco objetivos, que a autora considera que foram cumpridos, apesar de limitado apenas a uma zona do país. O primeiro objetivo consistiu em adaptar o questionário de motivação para a formação de Philippe Carré, para estudar a motivação dos Técnicos Superiores da Administração Local, em segundo “averiguar quais os motivos para a frequência da formação profissional, dos Técnicos da Administração Local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego” (Correia, 2009), em terceiro “perceber quais os motivos que, de forma predominante, influenciam a inscrição dos Técnicos Superiores da Administração Local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego” (Correia, 2009), em quarto lugar “estudar a satisfação profissional dos Técnicos Superiores da Administração Local do Pinhal Interior Norte e do Baixo Mondego” (Correia, 2009) e por fim “compreender a relação entre a satisfação profissional e a motivação para a frequência de ações de formação profissional” (Correia, 2009).

Com a realização deste estudo Correia (2009) concluiu que os principais motivos para a inscrição em formações foram melhorar o desempenho no trabalho, responder a novos desafios profissionais e enriquecimento do currículo pessoal. Por último, grande parte dos participantes do estudo consideram que a formação profissional é relevante para a concretização de projetos futuros, indicando que estes têm uma boa perceção pessoal de projeto.

Por sua vez, o segundo estudo da autoria de Ferreira (2010) constituído por cem participantes do Centro de Formação Profissional de Seia tinha como objetivos “contribuir para adaptar o questionário da Motivação para a Formação de Philippe Carré, à realidade portuguesa de forma a estudar a motivação dos adultos que se

encontram a frequentar cursos EFA” (Ferreira, 2010) e “perceber quais os motivos que, de forma predominante, influenciam a inscrição dos adultos em cursos EFA” (Ferreira, 2010).

Com o presente estudo Ferreira (2010) concluiu que os principais motivos que levam os adultos a inscrever-se em Cursos de Educação e Formação de Adultos estão relacionados com conseguir gerir de melhor forma a carreira profissional e com a aquisição de competências para manter ou procurar o emprego.

Capítulo II – Do It Better

2.1. Caracterização da Instituição

A Do It Better (DIB) é uma empresa jovem, dinâmica e em crescimento que surge a 7 de julho de 2007, em Lisboa. Quando surgiu, desenvolvia o seu trabalho na área da consultoria de *software* de gestão, *websites* e desenvolvimento de instrumentos do CRM (Customer Relationship Management) (Do It Better, 2017).

Pouco tempo depois do surgimento, a DIB deparou-se com a necessidade de expansão. Neste seguimento, em 2009 é lecionada a primeira formação profissional intitulada de *Atendimento e Vendas* destinada a pequenas e médias empresas com formação à medida (Do It Better, 2017).

Desde então o crescimento tem sido notório, não só pelo número de centros, como de oferta formativa e colaboradores. Diariamente trabalham para o público em geral atendendo às suas necessidades e objetivos. Desta forma, a oferta formativa da DIB procura dar solução e resposta às necessidades de mercado (cf. Manual de Integração ao Estágios Curriculares, 2019).

Face à necessidade de expandir a DIB, desde o seu início, em 2007, já abriu quinze centros de formação localizados em todo o território nacional. Em 2010 abre o primeiro centro DIB em Alverca, com a Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF). De forma a dar resposta à procura pela sua oferta formativa, em 2013 nasceram dois centros, em Almada e Amadora. No ano de 2014, a DIB abriu o primeiro centro a norte do país, sendo o Porto a cidade escolhida. Neste mesmo ano, nasceu o centro em Lisboa e é onde atualmente está assediada a empresa. No ano que se segue, Coimbra e Braga são as cidades que acolhem a DIB. Em 2016, seguiu-se Faro. Ano após ano abrem novos centros DIB e 2017 não foi exceção. Neste ano, surgem em Vila Nova de Gaia e no ano seguinte em Setúbal e Viseu. Já em 2019 são abertos três novos centros, em Leiria, Cascais e Funchal (Do It Better, 2007).

Em S. João da Madeira, a DO IT BETTER está presente desde 2017, sendo que no primeiro ano funcionava em regime de *franchising*. Contudo, em dezembro de 2018 juntou-se à DIB.

2.2. Metodologia 360°

A acompanhar o crescimento da DIB surgem novos cursos nas mais diversas áreas. Tal como mencionado a educação foi a primeira área de formação da instituição. Com a aposta inicial em formação direcionada para pequenas e médias empresas rapidamente se percebeu que o mercado era mais abrangente, surgindo assim os cursos de formação profissional de curta e longa duração. Atualmente a instituição tem cursos nas mais diversas áreas, entre as quais, saúde, beleza, educação, segurança, administração, cozinha, veterinária, decoração, desporto, informática, línguas, marketing e vendas (Do It Better, 2017). Denota-se que com um leque variado de áreas de formação, a instituição pretende dar resposta às necessidades do mercado, que se encontra cada vez mais exigente e competitivo.

Como forma de atender a esta carência, a DIB aposta numa formação inovadora, dinâmica e adaptada ao contexto real e aos objetivos dos formandos, a *Metodologia 360°* (Figura 2).

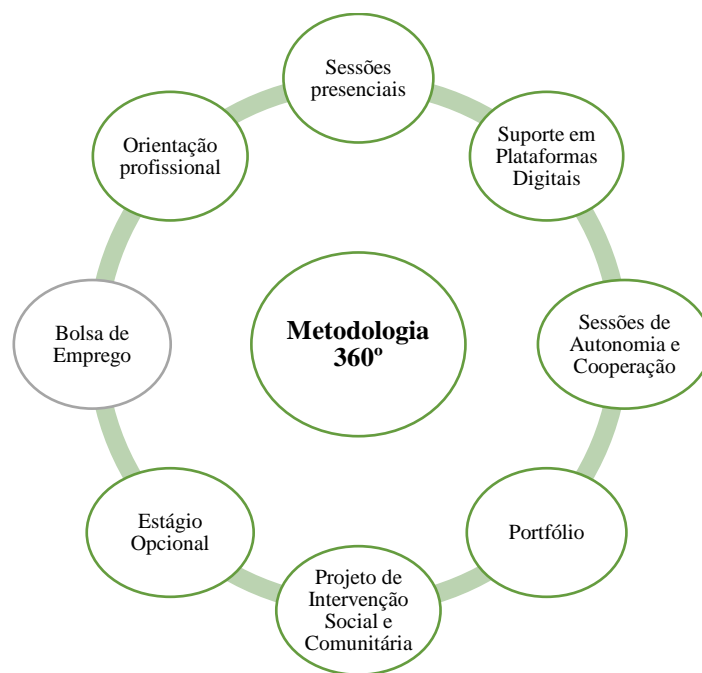


Figura 2 - Metodologia 360°

(Adaptado: <https://doitbetter.pt/>)

A *Metodologia 360°* é pensada e estruturada com a finalidade de proporcionar ao formando a melhor experiência possível, ajudando a orientar o seu futuro de acordo com os objetivos do mesmo.

Assim sendo, nesta constam as sessões presenciais onde os formadores expõem os conteúdos a ser abordados, que estão disponíveis em suporte digital na plataforma *Moodle 31*. Nesta plataforma, também estão presentes os objetivos da formação e de cada módulo, atividades a serem realizadas no decorrer da mesma, pauta e inquéritos de satisfação.

Para além disso, existem horas de autonomia e cooperação (HAC), que consistem em exercícios disponibilizados pelo formador, para que os formandos possam colocar em prática, de forma autónoma, as aprendizagens das sessões presenciais. Esta tem como finalidade o formando compreender quais as suas dificuldades e apresenta-las junto do formador para que as possa ver esclarecidas.

Ao longo da formação, os formandos constroem um portfólio onde deve constar a introdução, bibliografia, reflexões e atividades que consideram mais pertinentes relativos a cada módulo. A realização do portfólio é uma mais-valia para o formando, uma vez que futuramente pode vir a ser utilizado como suporte a uma entrevista de emprego.

Na fase final da formação, é proposto aos formandos a realização do Projeto de Intervenção Social e Comunitária (PISC). De cariz social, permite aos formandos dinamizarem uma atividade onde colocam em prática os conteúdos abordados durante a formação. O PISC é uma atividade que se realiza em todas as formações.

As formações da DIB têm associadas a realização de um estágio com a duração de duzentas horas, opcionais. Considera-se a sua realização uma mais-valia, pois é uma forma de colocar em prática a formação e um potencial local de trabalho, após a conclusão da respetiva formação.

Por fim, a DIB disponibiliza, ainda, uma bolsa de emprego, que serve de apoio aos formandos e ex-formandos na procura de emprego.

2.3. *Certificação*

A DIB é uma empresa certificada por diversas entidades de referência. Tais certificações conferem à DIB o reconhecimento e mérito na uma oferta formativa. Desta forma, a instituição é certificada pelo IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional), PSP (Polícia de Segurança Pública), DGERT (Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho) e INEM (Instituto Nacional de Emergência Médica).

O IEFP¹ confere à DIB a certificação na área da educação e formação, dando nesta forma a autorização para a ministração para o curso de FPIF, através da Portaria n.º 851/2010 de 26 de junho.

O Departamento de Segurança Privada da Direção Nacional da PSP² autenticou a DIB como entidade formadora certificada ao abrigo da Lei n.º 34/2013, de 16 de maio.

A DGERT³ é uma entidade responsável pela gestão do Sistema de Certificação de Entidades Formadoras. Assim sendo a DIB possui certificação na área do desenvolvimento pessoal (090), marketing e publicidade (342), informática na ótica do utilizador (482), formação de professores e formadores de áreas tecnológicas (146), terapia e reabilitação (726), trabalho social e orientação (762), proteção de pessoas e bens (861), saúde – programas não classificados noutra área de formação (729) e cuidados de beleza (815).

Por fim, mais recentemente, o INEM⁴ acreditou a DIB para ministrar formações em Suporte Básico de Vida Adulto e Pediátrico. Portanto, esta acreditação tem como finalidade proporcionar a formandos de várias áreas conhecimentos necessários para a prática de primeiros socorros.

¹ O IEFP tem como principal função prevenir o desemprego, promovendo a criação de novos postos de emprego. Este possibilita que outras entidades sejam acreditadas, dispondo dos diversos serviços de apoio ao empreendedorismo (IEFP, n.d.).

² A PSP é responsável por garantir a segurança, direitos dos cidadãos e que a lei seja cumprida de acordo com a Constituição Portuguesa (PSP, n.d.). A Direção Nacional da PSP é o organismo acreditado para autorizar a formação na área da segurança privada (ePortugal, 2020).

³ A DGERT é uma entidade reconhecida, responsável pela gestão do Sistema de Certificação de Entidades Formadoras. A esta compete a avaliação da qualidade da formação profissional, garantindo a credibilidade, exigência e inovação (DGERT, 2019).

⁴ O INEM, organismo do Ministério da Saúde, é responsável por garantir a prestação de serviços de cuidados de saúde. Desde 2012, o INEM pode acreditar entidades externas, garantindo a qualidade das mesmas (INEM, 2017).

2.4. Missão e Visão

Segundo Silva (2010, p. 69) “a visão é o sonho, a missão o propósito de realizar uma parte importante daquele com os recursos e forças disponíveis”.

A Do It Better tem como missão promover formações de qualidade e excelência, tendo em conta o mercado de trabalho, promovendo o crescimento e sucesso dos formandos (cf. Manual de procedimentos, 2018).

A visão da instituição está assente em transformar-se numa entidade de referência na área da formação profissional, onde se privilegia a componente prática e a empregabilidade dos formandos (cf. Manual de integração aos estágios curriculares, 2019).

2.5. Organigrama

A DIB está organizada por departamentos, que se interligam entre si, constituindo o organigrama (Figura 3). São eles a direção – órgão máximo – departamento de formação, departamento operacional, departamento financeiro, departamento de qualidade, departamento informático, departamento de marketing e comunicação e departamento de recursos humanos (cf. Manual de procedimentos, 2018).

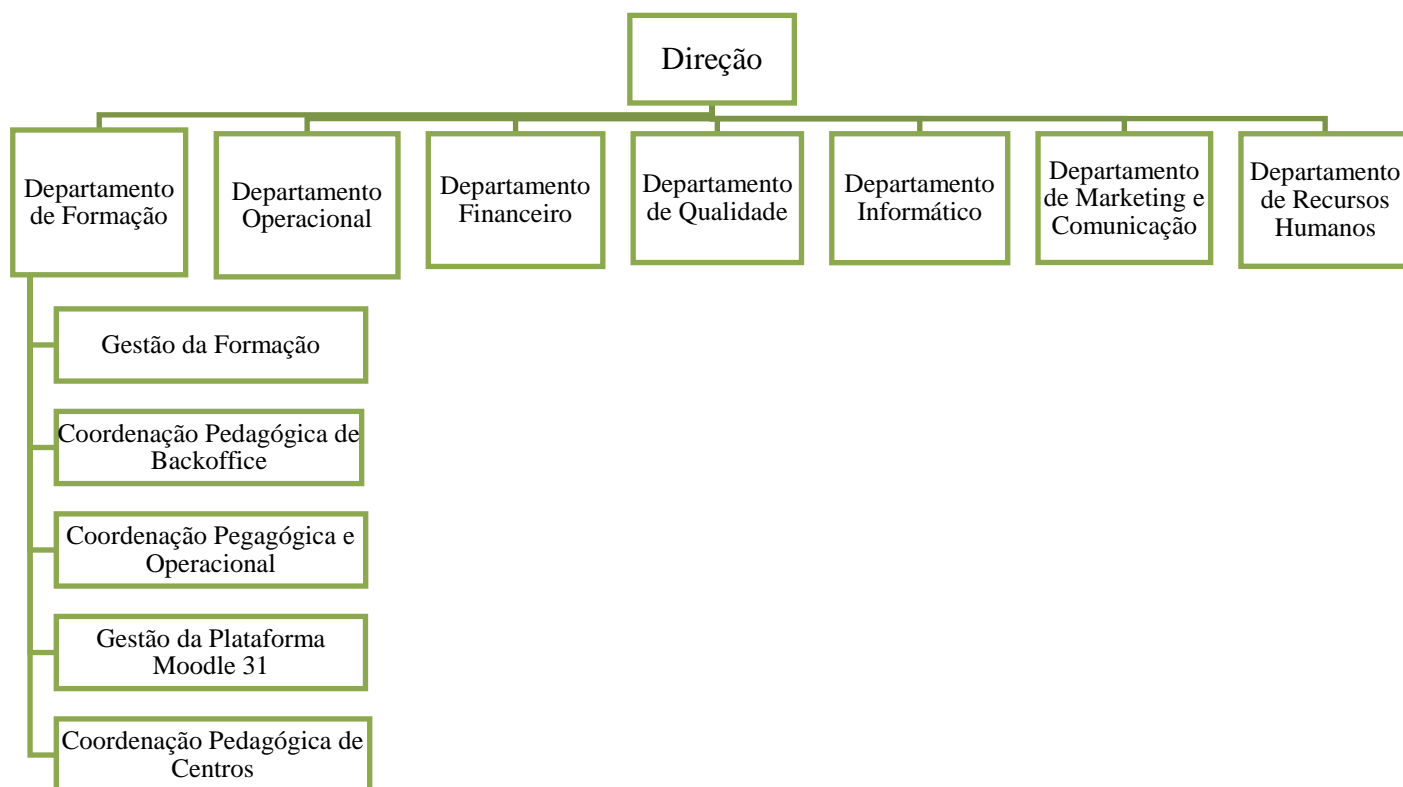


Figura 3 - Organograma geral da Do It Better

(Fonte: Manual de Procedimentos, 2018)

O Departamento de Formação é constituído por várias repartições que em conjunto garantem o melhor funcionamento deste departamento. Cabe à Gestão de Formação dinamizar e desenvolver os planos de atividades da DIB, assim como gerir a atividade formativa da instituição, tanto presencial como à distância. À Coordenação Pedagógica de BackOffice prestar apoio na construção e elaboração de materiais pedagógicos e garantir a qualidade da formação. Compete à Coordenação Pedagógica e Operacional garantir que todos os centros trabalhem conforme o padrão estabelecido, obedecendo aos processos e procedimentos. A Gestão da Plataforma *Moodle 31* é responsável por manter o normal funcionamento da plataforma. Por sua vez, a Coordenação Pedagógica dos Centros é responsável pelo atendimento ao público, construção de turmas e garantir o normal funcionamento das mesmas, também acompanhar os projetos de desenvolvimento formativo.

O Departamento Operacional é encarregue de articular com o Departamento de Formação a realização de todos os processos relativos à atividade formativa.

O Departamento Financeiro tem a responsabilidade de controlar todos os movimentos financeiros, como os processamentos de salários, gestão de *stock* dos centros e gestão de seguros.

Cabe ao Departamento de Qualidade contribuir para o aperfeiçoamento dos sistemas de informação, da plataforma PHC e funcionamento dos centros.

O Departamento Informático tem como funções garantir a manutenção das plataformas, gerir as redes informáticas e organizar o banco de dados.

O departamento de Marketing e Comunicação é responsável por promover os diferentes tipos de marketing, gerir as redes sociais, desenvolver acordos de parcerias com outras entidades, também assessoria da empresa.

Por fim, o Departamento de Recursos Humanos é responsável pelo planeamento e operacionalização do processo de recrutamento e seleção, pela formação interna e pela avaliação de desempenho de equipas.

Capítulo III – Coordenação Pedagógica

3.1. Descrição das Atividades Desenvolvidas

Durante esta experiência foi-me proporcionado de forma gradual a participação e autonomia em diversas tarefas de coordenação pedagógica. Tal permitiu-me compreender qual o papel do coordenador pedagógico, as tarefas que desempenha e a gestão entre o trabalho diário do centro e o atendimento ao público.

Inicialmente houve a integração na Do It Better (DIB) caracterizado pelo período de adaptação a novas rotinas, hábitos, ambiente diferente e bastante próximo daquilo que será o contexto real de trabalho. Passada esta etapa, começaram a surgir mais tarefas a desenvolver, entre as quais, divulgação da oferta formativa nas redes sociais, procedimentos relacionados com a abertura e acompanhamento das turmas, auditorias e acompanhamento nas tarefas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas do centro, que iram ser descritas ao longo do capítulo.

Para a realização do estágio curricular as expectativas eram elevadas, devido às referências que tinha acerca da mesma, mas também para que a adaptação à empresa fosse bem-sucedida.

3.1.1. Integração na DIB

Numa fase inicial, foi-me dado o acesso aos materiais de apoio necessários para o normal funcionamento do centro, em que li todas as informações. Com estes tive a oportunidade de ficar a conhecer o funcionamento da DIB, através do manual de procedimentos e os referenciais da oferta formativa do centro.

A leitura e análise do Manual de Procedimentos foi importante para conhecer como a DIB está estruturada, organizada, bem como todas as normas de boas práticas da instituição. O Manual de Procedimentos funciona apoio à coordenação, pois consta a explicação de vários procedimentos que são essenciais para o dia-a-dia. Considero que este instrumento é uma mais-valia, uma vez que é uma forma de todos os centros estarem em conformidade ao qual se pode recorrer sempre que haja alguma dúvida na execução de determinada tarefa. A análise dos referenciais da oferta formativa permitiu-me conhecer como está organizado um curso. Estes instrumentos possibilitam compreender como é estruturada e pensada uma formação, ou seja, quais os métodos de

avaliação, os módulos e conteúdos a ser abordados em cada um e a carga horária do curso, servindo de apoio à equipa da coordenação pedagógica para a apresentação de um curso a quem o procura.

Este período inicial que passou essencialmente pela leitura dos diversos instrumentos foram importantes para conhecer a DIB e para me ajudar a perceber o que queria desenvolver ao longo deste período. Além disso, considero que é um trabalho importante para a realização de tarefas futuras, aliando a leitura e a observação. Esta conjugação é fundamental para o estágio curricular, pois possibilitou-me conhecer a DIB e a forma como executa o trabalho, desde o atendimento ao público, assim como a execução das tarefas, tanto aquelas que já estão previstas como as que surgem no decorrer do dia-a-dia.

Passada esta fase inicial comecei a executar algumas tarefas de auxílio à coordenação pedagógica, conforme solicitadas.

3.1.2. Tarefas na área do marketing

Desde cedo uma das tarefas que comecei a realizar passou pela divulgação da oferta formativa e dos cursos que iriam iniciar, num futuro próximo. Esta era executada através das redes sociais com publicações diárias. Para a sua concretização tinha liberdade para escolher como a poderia fazer, utilizando os meios que tinha disponíveis, como a página de YouTube com vídeos informativos, *site* da DIB, com os casos de sucesso de ex-formandos, fotos de turma, aulas práticas e imagens disponibilizadas para divulgação da formação. Nas publicações tinha de constar o nome da formação, dias e horário, pequena descrição da mesma, dados do centro (morada, contactos telefónicos e e-mail) e algo ilustrativo (Apêndice I).

Sendo as redes sociais um forte veículo de chegar mais facilmente à população, considero que esta é uma tarefa essencial e necessária para garantir o funcionamento do centro, uma vez que parte dos formandos conhece a DIB e a sua oferta formativa através das mesmas. As publicações deviam ser apelativas, com linguagem simples, clara e direta, de forma a ser entendida e vista pelo maior número de pessoas possível. Esta é uma forma simples, rápida e eficaz de chegar ao público-alvo. Sendo uma das

tarefas integrada nos objetivos semanais de marketing, que variavam de semana a semana e da qual era responsável. No final da semana tinha de preencher uma tabela, reportando se os objetivos propostos tinham sido atingidos.

Aquando da integração na DIB foi explicitado a importância para o centro das redes sociais e consequentemente a importância do marketing nessas redes como forma de divulgação da oferta formativa. Tal se veio a comprovar rapidamente, quando ao longo do estágio curricular assisti nas reuniões de esclarecimento acerca dos cursos, no momento em que futuros formandos respondiam à questão de como tinham conhecido o centro. Para além disso, com a realização desta tarefa diariamente, aprendi acerca do impacto que marketing tem na divulgação e promoção do centro e da respectiva oferta formativa, nomeadamente através da divulgação nas redes sociais. Esta é a forma mais rápida e eficaz de chegar ao maior número de pessoas de várias zonas e com motivos e expectativas completamente diferentes. Por consequente, esta tarefa permitiu-me desenvolver competências na área da comunicação virtual, ao nível da escrita e compreender qual a utilidade desta na área da formação.

3.1.3. Abertura e acompanhamento das turmas

Uma das outras tarefas em que estive envolvida diz respeito a toda a preparação que está inerente à abertura de turmas, onde existe um processo que é comum a todos os cursos. Na preparação dos materiais para o normal funcionamento da turma são necessários alguns instrumentos. Cada turma tem o seu próprio Dossier Técnico-Pedagógico (DTP), onde constam todos os documentos em formato de papel, divididos pelos respectivos separadores, como os processos dos formandos e documentos relativos aos seguros e atas. Assim sendo, no DTP deve constar todos os documentos previstos e exigidos pela DGERT, sendo que tudo deve estar também em formato digital. A sua organização e estrutura podem não obedecer a uma ordem específica. A documentação devidamente organizada permite à entidade formadora ter um maior controlo sobre as ações que estão em atividade e ser consultado de forma rápida, sempre que seja necessário, tanto pela entidade formativa como pelas auditoras (cf. Guia da Certificação de Entidades Formadoras - Sistema de Requisitos de Certificação, 2017).

Para além disso, é necessário proceder ao controlo de documentos, ou seja, verificar quais os documentos solicitados até ao primeiro dia de formação. Em simultâneo é preparado para cada formando uma pasta onde consta o guia do formando, referencial da formação, cronograma e respectivos contratos de formação.

Já a formação inicia-se com uma breve apresentação da DIB aos formandos, explicação acerca do curso, entrega das pastas anteriormente mencionadas, apresentação da plataforma Moodle31, onde os formadores disponibilizam todos os materiais necessários e avaliações. Esta plataforma permite criar um ambiente de aprendizagem e facilitador na comunicação entre o educador e o educando, através das ferramentas que possui. Além disso, é uma plataforma intuitiva, de fácil manuseio e de acesso aos diferentes recursos (Moodle, 2020).

Depois desta sessão de esclarecimentos inicia-se a formação. Apesar de não ter conduzido nenhuma abertura, tive a oportunidade de acompanhar e observar a coordenadora pedagógica neste processo, sendo uma mais-valia. Permitiu-me compreender a forma como as coordenadoras conduzem esta sessão, como comunicam com os formandos e a postura.

Todo o processo inerente à preparação para a abertura de turma deu-me a conhecer os procedimentos associados a esta atividade, compreender como proceder a uma abertura de turma é essencial, uma vez que é uma das tarefas desenvolvidas pela coordenação pedagógica. Além disso, percebi qual a postura que esta deve adotar neste momento, sendo que deve colocar os formandos à vontade para começarem a estabelecer relações entre si e para sempre que estes tiverem alguma dúvida não hesitarem em questionar. A comunicação de forma clara e perceptível é fundamental. Denotamos que todo o procedimento associado à abertura de turma é importante para que tudo corra em conformidade. Considero que este procedimento exige atenção e concentração, pois trata-se das metodologias base para o funcionamento da turma.

No decorrer da formação, os formadores tinham de levar para a sessão as folhas de presença e sumário. A organização destas e material necessário para a formação, era uma das últimas tarefas diárias realizadas, deixando tudo pronto para as formações do dia seguinte.

Para além disso, os alunos são avaliados tanto por trabalhos como por testes, que têm de estar em formato papel no DTP e digital na plataforma Mega. A disponibilização destes materiais no Mega foi uma tarefa realizada algumas vezes, já numa fase mais adiantada do estágio curricular.

No término de cada módulo, para além das devidas avaliações dos formandos, estes também tinham de preencher um inquérito na plataforma Moodle31, avaliando o mesmo. Nesta sequência, verificava de forma regular se os formandos iam preenchendo os mesmos, caso não o tivessem feito era lembrado junto deles o mesmo. Para além disso, aos formandos que sentiam mais dificuldades a preencher os mesmos, auxiliava-os nessa tarefa. Por último, no final de cada módulo escrevia uma ata onde constava o feedback acerca do módulo, levantamento dos documentos em falta solicitados na inscrição e balanço acerca dos inquéritos do Moodle31.

Para garantir que os formadores disponibilizavam as notas aos formandos, se os formandos entregavam os trabalhos pedidos e preenchiam os questionários, semanalmente, realizava auditorias às duas plataformas, tarefa que faz parte dos procedimentos do centro. Juntamente com estas preenchia as respetivas grelhas de auditoria. Periodicamente, também fazia a auditoria aos DTP's, preenchendo a respetiva grelha. Para a execução desta tarefa tinha de confirmar se no DTP constavam todos os sumários, folhas de presença (formador e formandos) devidamente preenchidas, se as datas em que estão a decorrer as aulas coincidem com as datas definidas em PHC, se as atas estão todas em conformidade e se todos os trabalhos e testes estão arquivados. Esta tarefa requer atenção e rigor, uma vez que todos os dados têm de coincidir, permitindo-me fazer tarefas de coordenação pedagógica que são essenciais.

As atividades relacionadas com a abertura e o acompanhamento das turmas foram das tarefas em que estive mais envolvida durante o estágio curricular. Com isto aprendi como é constituído um DTP e como deve ser organizado e quais os documentos que devem constar. Quanto mais DTP's preparei, mais facilidade senti na sua realização. Em relação ao acompanhamento das turmas foi essencialmente devido ao preenchimento dos inquéritos do Moodle31, que alertava para o preenchimento dos mesmos e ajudava quem sentia mais dificuldades na realização desta tarefa. Isto permitiu-me estabelecer relações positivas e de empatia com os formandos e, além disso, desenvolver competências de comunicação ao ter que expressar-me para

pequenos grupos de pessoas, progressivamente estando mais à vontade e sem receios de falar em público. Por fim, o contacto que existiu foi importante para conhecer os formandos, o que considero essencial para o capítulo que se segue (*Capítulo IV – Motivos para os Adultos Frequentarem a Formação Profissional*), uma vez que contribuiu para a adesão destes ao preenchimento do questionário objeto de estudo.

3.1.4. Outras Tarefas de Coordenação Pedagógica

O auxílio das coordenadoras pedagógicas do centro desde início estava inerente, sendo visível em diversas tarefas como na realização do feedback de inscritos semanal. Esta tarefa consiste em todas as semanas atualizar uma tabela com as novas inscrições e com as datas de previsão das novas turmas, sendo a sua finalidade ajudar na organização e gestão das salas de formação, assim como de toda a preparação mencionada relativa à abertura de turma.

Para além disso, já numa fase avançada do estágio, tive acesso ao PHC, que é uma plataforma de gestão nas mais diversas áreas. Com esta é possível que todos os colaboradores e departamentos estejam interligados entre si, além disso adapta-se às necessidades da instituição. A plataforma permite aumentar o desempenho, através da melhoria na comunicação entre os diferentes profissionais da entidade (PHC Software, 2020). Aqui comecei a realizar chamadas da bolsa de contactos de potenciais formandos. O seu objetivo é angariar novos formandos para as diferentes formações, logo tinha de ter em consideração qual o interesse da pessoa com quem estava a conversar e convidá-lo a vir conhecer o espaço e as restantes informações que pretendia. Encarei o acesso ao PHC como forma de demonstração do voto de confiança acerca do trabalho que tinha desenvolvido até então, algo que já desejava algum tempo. Este foi visto e enfrentado com responsabilidade, pois é uma das mais importantes ferramentas de trabalho da equipa de coordenação pedagógica da DIB, onde está contemplada a organização diária do centro e tarefas que devem de ser realizadas ao longo do dia. Apesar de ter realizado poucas tarefas na plataforma, vi como uma oportunidade de fazer algo diferente do que tinha realizado anteriormente. Com isto, aprendi que o papel do coordenador pedagógico é mais do que o que está relacionado com as turmas.

Enquanto futura profissional esta foi uma oportunidade de estar bastante próxima daquilo que é o contexto real de coordenador pedagógico.

3.1.5. Encerramento da DIB

Porém, com a pandemia Covid-19 que o país atravessou a DIB, como medida de prevenção e segurança de todos os colaboradores e formandos viu-se forçada a fechar portas por tempo indeterminado, passando assim, as formações a decorrer por videoconferência. Durante este período, foi-me dada a oportunidade de continuar em estágio, porém de forma muito limitada, devido à falta de recursos e acessos a plataformas que utilizava no centro diariamente.

Apesar destas limitações e dos poucos recursos continuei responsável pela divulgação das formações do centro nas redes sociais, tal como fazia anteriormente. Durante este período, nas publicações era importante referir que estas decorriam em formato *e-learning*. A aquisição de novos formandos tornou-se um desafio, devido à localização geográfica do centro, uma vez que é perto do concelho que se encontrou em cerca sanitária e de onde são oriundos parte dos formandos e futuros formandos.

Este período apesar de ter sido de incerteza e devido a circunstâncias que nunca ninguém tinha vivido anteriormente acabou por ser desafiador. Neste sentido e dentro das possibilidades era necessário tentar manter a normalidade. Há equipa de coordenação pedagógica cabia garantir que era possível dar continuidade às formações, mesmo à distância. Por sua vez, para os formadores transmitir aos formandos os devidos conhecimentos.

Ao longo da quarentena aprendi que não é fácil manter a normalidade, pois os meios para a realização das tarefas são mais limitados e pelo facto de não ter contacto direto com as coordenadoras condicionou a concretização das tarefas, sendo que por vezes não existia resposta imediata. Além disso, senti que o facto de estar cada pessoa em sua casa dificultou a motivação e entreaajuda, que presenciei diariamente.

3.1.6. Reabertura da DIB

Quando já foi possível a abertura do centro, voltei ao local de estágio. Apesar de o retorno ter sido por pouco tempo, foi importante para compreender como se procedeu à reorganização do centro e ao acolhimento dos formadores e formandos.

Importa salientar que com a reabertura do centro foram tomadas as medidas aconselhadas pela Direção-Geral de Saúde, nomeadamente com a disponibilização do gel desinfetante, manter as distâncias de segurança dentro das salas, com a separação das mesas e apenas um formando por cada carteira e a utilização obrigatória da máscara para todos que se encontram dentro do centro, sendo que nas formações é obrigatório a utilização de máscara por parte do formador e formandos, assim como pela equipa de coordenação pedagógica e para todas as pessoas que venham obter informações. O atendimento ao público passou a ser realizado uma pessoa de cada vez, sendo que os restantes têm de esperar pela sua vez fora da DIB.

Com a adoção das medidas de segurança recomendadas, para a reabertura da DIB foi necessário ter em consideração dois pontos, ambos importantes: o primeiro relacionado com a reorganização de todos os materiais relativos às turmas que tiveram as suas formações por videoconferência e reintegração das mesmas na DIB e o segundo relativo às tarefas diárias do centro, que continuam a ser necessárias para a concretização dos objetivos do centro.

No que diz respeito ao primeiro ponto foi necessário organizar nos DTP's de todas as turmas todo o material da formação, desde testes, HAC e portfólios, tendo em consideração os módulos, existindo assim em formato papel toda a documentação. Aliada a esta tarefa tivemos de organizar as folhas de registo de sumários e de presenças, quer dos formandos como dos formadores. Seguidamente realizava-se a auditoria ao DTP. O regresso das turmas ao centro ocorreu de forma gradual e de acordo com a vontade dos formandos.

Relativamente ao segundo ponto mencionado, com a abertura da DIB a dinâmica do centro volta a ser aquilo que era antes da pandemia. Encontrar a melhor gestão entre a reorganização do centro com as atividades diárias tornou-se essencial para garantir o melhor funcionamento da DIB. Começamos a ser procurados para pedir informações para as formações e a receber formandos e formadores nas instalações.

Neste processo de reabertura da DIB aprendi que era necessário a reorganização do centro para acolher novamente os formandos e formadores, para além disso houve adaptação às medidas de segurança recomendadas. O período de adaptação que existiu no início do estágio curricular parece que voltou a existir, mas por motivos diferentes. Agora a adaptação prende-se com a criação de novas rotinas, hábitos e horários. Além disso, houve a adaptação às alterações em alguns procedimentos que ocorreram durante a pandemia Covid-19.

3.1.7. Reflexão das atividades de coordenação pedagógica

As atividades descritas não têm uma ordem em específico, sendo apenas as principais tarefas em que participei e realizei durante o estágio curricular, todas elas com o seu grau de importância e no qual aprendi que são necessárias para a prática da coordenação pedagógica do centro de formação DIB.

Ao longo do estágio curricular considero que existiu esforço e interesse das pessoas com quem estive em contacto para me integrarem da melhor forma possível no centro, para estar o mais envolvida possível nos diversos assuntos e para que tivesse uma experiência bastante aproximada do contexto real do trabalho. Importa salientar que ao longo deste período houve sempre espírito de ajuda e disponibilidade para me esclarecerem todas as dúvidas que foram surgindo ao longo do trabalho desenvolvido.

Apesar de considerar que nem todos os dias correram da melhor forma, por nem sempre ter conseguido realizar todas as tarefas que estavam destinadas a fazer ou então por ter sentido mais dificuldades na execução das mesmas, existiu sempre algo que aprendi e a retirar desse mesmo dia. Considero que ao longo deste período cresci e desenvolvi competências enquanto estudante, pessoa e futura profissional. Enquanto estudante aprendi a conciliar as obrigações académicas com as do estágio na instituição e como aplicar os conhecimentos em contexto real. Enquanto pessoa estabeleci laços com quem passei mais tempo, nomeadamente as coordenadoras pedagógicas e formadores. Enquanto futura profissional, aprendi as funções inerentes às do coordenador pedagógico e da gestão da formação.

Capítulo IV – Motivos para os Adultos Frequentarem a Formação Profissional

4.1. Introdução

Atualmente os adultos apostam na sua formação através de alternativas diferentes das convencionais, como por exemplo, a formação profissional. Desta forma, com o presente estudo pretendemos compreender o que motiva os adultos a frequentarem a formação profissional.

O levantamento de dados decorreu entre dezembro de 2019 e março de 2020, junto das turmas existentes durante o período referido no Centro de Formação Profissional de Do It Better, de São João da Madeira.

Para a realização do presente estudo foi necessário a elaboração de um Termo de Consentimento Informado (Apêndice II) distribuído aos formandos, onde é pedida a autorização da utilização dos dados recolhidos através do questionário intitulado *Motivos para Frequentar a Formação Profissional* (Apêndice III).

4.2. Delimitação do Problema e Objetivos

De forma a definir qual o problema do nosso estudo, devemos de ter em consideração as regras para traçar o problema. Assim, devemos de ter em consideração que um problema deve de ser claro e objetivo. Para além disso, deve de ser formulado na afirmativa e sem ambiguidade (Lima, Vieira & Oliveira, 2007).

A questão principal de investigação que norteou o presente estudo foi a seguinte:

“Quais os motivos para os formandos da Do It Better de São João da Madeira terem optado pela formação profissional?”

Para a realização do questionário anteriormente referido foram traçados os seguintes objetivos:

- Compreender os principais motivos para frequentar a formação profissional;
- Descrever os motivos que levaram os participantes a terem escolhido a DIB para realizar a formação;
- Analisar as expectativas dos formandos com a formação da DIB.

Com o presente estudo pretendemos responder especificamente às seguintes questões de investigação:

1. Quais os principais motivos que levam os formandos a frequentar a formação profissional?
2. Os motivos para frequentar a formação profissional serão diferentes para os homens e mulheres?
3. De acordo com a faixa etária, existem diferenças nos motivos dos inquiridos para frequentarem a formação profissional?

4.3. Instrumentos

O questionário foi o instrumento escolhido, pois permite-nos conhecer os formandos e aos seus interesses, desta forma os dados obtidos apresentam um valor informativo (Lima et al., 2007).

Este encontra-se dividido em três partes. A primeira parte diz respeito à caracterização sociodemográfica, a segunda aos motivos para frequentar a formação profissional e a terceira parte os motivos para frequentar a formação profissional da DIB.

De facto, a primeira parte do questionário tem como finalidade conhecer o nosso grupo e compreender as características dos formandos da DIB.

Na segunda parte é apresentado uma lista com trinta motivos para os adultos frequentarem a formação profissional. Aqui, através de uma escala de tipo Likert, classificada de 1 a 5 (1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – nem discordo nem concordo, 4 – concordo, 5 – concordo totalmente), os formandos terão de assinalar o valor que consideram mais adequado de acordo com a afirmação.

Tendo em conta, a teoria de Carré, apresentada anteriormente, iremos organizar esta lista em motivos intrínsecos e extrínsecos e seguidamente pelas subescalas apresentadas pelo autor (tabela 1).

Tabela 1 - Organização dos motivos presentes no questionário, segundo o Modelo Teórico de Phillippe Carré

Motivos intrínsecos	Epistémico	4. Satisfazer a minha curiosidade 15. Ganhar novas experiências 21. Aprender a fazer atividades diferentes 22. Aprender a fazer novas tarefas do meu trabalho 30. Concretizar os objetivos traçados
	Sócio-afetivo	11. Criar relações com os outros 27. Partilhar experiências com os outros
	Hedonista	13. Mudar a rotina diária 25. Ter um ambiente de trabalho diferente
Motivos extrínsecos	Económico	8. Melhorar a minha remuneração salarial 18. Ter ganhos materiais com a formação
	Prescrito	17. Dar resposta a novos desafios profissionais 19. Obter novas funções no meu trabalho 24. Corresponder a expectativas superiores
	Derivativo	23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária 29. Mudar o contexto diário de trabalho
	Operacional profissional	2. Responder aos meus interesses profissionais 5. Melhorar o meu currículo 7. Procurar novos desafios profissionais 12. Adquirir novas técnicas de trabalho 20. Progredir na carreira 26. Obter certificação profissional
	Operacional pessoal	10. Atualizar os meus conhecimentos
	Identitário	1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa 6. Obter reconhecimento no meu trabalho 14. Aumentar a minha auto-estima 16. Aumentar os meus conhecimentos profissionais
	Vocacional	3. Ingressar no mercado de trabalho 9. Mudar de área profissional 28. Procurar novo emprego

Por fim, na terceira parte, pretendemos compreender quais os motivos para que os inquiridos escolheram a DIB para realizar a sua formação. Este grupo é constituído por questões de resposta aberta. Estas têm como finalidade dar-nos informações mais detalhadas acerca dos motivos por ter escolhido a DIB e expectativas para o futuro, assim como formações que gostariam de ver dinamizadas pelo centro. Estas questões

permitem ao inquirido dar-nos uma resposta livre e que considera mais acertada, contudo existe o risco de se verificarem respostas omissas (Lima et al., 2007).

4.4. Procedimentos

Para o tratamento de dados utilizamos o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 22, que nos permite realizar a análise estatística, possibilitando do retirar conclusões e elaborar uma reflexão crítica, tendo por base a análise dos dados recolhidos no âmbito do trabalho desenvolvido.

Com vista, a conhecer o público-alvo, iremos proceder a análises estatísticas através da análise de frequências, percentagens, médias e desvios-padrão. Relativamente ao *alfa de Cronbach* iremos a analisar a consistência interna dos diferentes motivos apresentados no questionário. Por fim, com o *Teste t*, analisaremos as diferenças nos motivos em função do sexo e da idade.

Os valores do *alfa de Cronbach* variam entre 0 e 1, avaliando assim a consistência interna da escala e a precisão do instrumento. Para calcular estes valores são necessários, pelo menos, dois itens. Valores de *alfa de Cronbach* iguais ou superiores a 0,70 são considerados satisfatórios (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

O *teste t* é um instrumento paramétrico, como mencionado, tem como finalidade determinar o valor médio entre grupos independentes, averiguando a existência de diferenças significativas (Lima et al., 2007).

4.5. Caracterização da Amostra

Relativamente à caracterização da amostra, como podemos verificar na tabela 2, existe uma predominância do sexo feminino (n=49) comparado com o masculino (n=23).

Tabela 2 - Distribuição da amostra, em função do sexo

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Masculino	23	31,9	31,9	31,9
Feminino	49	68,1	68,1	100,0
Total	72	100,0	100,0	

De acordo com a tabela 3 verificamos que a faixa etária compreendida entre os 21 e 29 anos é onde existe um maior número de formandos (n=37), sendo o grupo de idades entre 50 e os 59 anos (n=2) onde existe menor número de formandos. Para além disso, verificamos que os jovens adultos representam parte significativa da nossa amostra.

Tabela 3 - Distribuição da amostra, em função da faixa etária

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Menos de 20 anos	9	12,5	12,5	12,5
21-29 anos	37	51,4	51,4	63,9
30-39 anos	17	23,6	23,6	87,5
40-49 anos	7	9,7	9,7	97,2
50-59 anos	2	2,8	2,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Perante a análise da tabela 4, observamos que na DIB existem formandos com vários níveis de escolaridade. Salientamos que a maior parte dos inquiridos apresenta o nível de escolaridade compreendido entre o 10º e o 12º anos (n=41) e o nível que apresenta menor número é o grupo entre o 5º e 6º anos (n=1). Referimos, ainda que entre o 7º e o 9º anos temos 12 inquiridos e com ensino superior 18 formandos.

Tabela 4 - Distribuição da amostra, em função do nível de escolaridade

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido 5º-6ºanos	1	1,4	1,4	1,4
7º-9ºanos	12	16,7	16,7	18,1
10º-12ºanos	41	56,9	56,9	75,0
Ensino superior	18	25,0	25,0	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Aos participantes que indicaram que tinham formação superior, quando questionados qual a sua formação acadêmica, verificámos que esta é diversificada, não havendo nenhum curso predominante. Contudo, salientamos que quanto ao grau académico existem mais pessoas licenciadas do que mestres, onde destacamos as áreas das ciências sociais, gestão, saúde e línguas.

No que diz respeito à situação face ao emprego (tabela 5), verificamos que existem uma diferença entre o número de formandos desempregados e empregados. Assim sendo, os inquiridos empregados (n=51) são em maior do que o número de os inquiridos desempregados (n=21).

Tabela 5 - Distribuição da amostra, em função da situação face ao emprego

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Desempregado	21	29,2	29,2	29,2
Empregado	51	70,8	70,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Aos participantes que responderam que estavam desempregados foi perguntado há quanto tempo se encontravam nesta situação. As respostas variam entre 0 e 24 meses, sendo que quatro responderam que se encontravam há três meses, sendo esta a resposta com maior frequência.

Para além disso, quando questionados aos que responderam que se encontravam empregados sobre as funções que desempenham verificamos as seguintes ocupações: operador/a fabril (n=5), empregado/a de mesa (n=4), lojista (n=3) e bombeiro/a (n=2).

Tendo em conta a presente amostra, quando questionados se tinham frequentado alguma formação profissional (tabela 6), verificamos que não existem diferenças significativas entre as respostas positivas (n=32) e negativas (n=40).

Tabela 6 - Distribuição da amostra, em função à frequência na formação profissional

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Não	40	55,6	55,6	55,6
Sim	32	44,4	44,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Em suma, constatamos que a nossa amostra é abrangente, na medida em que temos formandos com as mais diversas características tendo em conta os dados sociodemográficos recolhidos. Notamos que nesta amostra existe uma elevada participação de inquiridos do sexo feminino, quando comparado com o masculino, contudo existem participantes de diferentes faixas etárias e com diferentes níveis de escolaridade.

4.6. Apresentação dos Resultados

Na primeira fase da apresentação dos resultados, iremos calcular o *alfa de Cronbach* para os motivos intrínsecos e extrínsecos, segundo o modelo teórico de Philippe Carré, seguindo das suas subescalas, conforme apresentadas anteriormente.

Na tabela 7, está presente a média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido, relativo aos motivos intrínsecos. Aqui verificamos que para os nove itens o *alfa de Cronbach* apresenta o valor de 0,711, indicando que este apresenta uma boa consistência interna.

Tabela 7 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativos aos motivos intrínsecos

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
4. Satisfazer a minha curiosidade	3,93	0,915	0,325	0,698
11. Criar relações com os outros	3,86	0,816	0,531	0,659
13. Mudar a rotina diária	3,72	1,017	0,472	0,667
15. Ganhar novas experiências	4,58	0,577	0,602	0,663
21. Aprender a fazer atividades diferentes	4,15	0,749	0,328	0,696
22. Aprender a fazer novas tarefas no meu trabalho	3,68	0,938	0,175	0,727
25. Ter um ambiente de trabalho diferente	3,73	1,055	0,323	0,702
27. Partilhar experiências com os outros	3,92	0,890	0,434	0,676
30. Concretizar os objetivos traçados	4,38	,724	0,432	0,680

Analisando o quadro anterior, identificamos o item 22 (aprender a fazer novas tarefas do meu trabalho) como o que apresenta a correlação item-total mais baixo e o item 15 (ganhar novas experiências) com o valor de correlação item-total mais elevada. É de notar que os motivos intrínsecos apresentam uma média de 35,94 e o desvio-padrão de 4,279.

Seguidamente, iremos calcular para o motivo intrínseco – epistémico o valor da média, desvio- padrão, correlação item-total e alfa corrigido (tabela 8), composto por

cinco itens, com o valor de *alfa de Cronbach* de 0,563, que apesar de ser inferior a 0,70 é um indicador aceitável tendo em consideração o número de itens para a subescala e a sua utilização na investigação.

Tabela 8 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - epistémico

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
4. Satisfazer a minha curiosidade	3,93	0,909	0,322	0,512
15. Ganhar novas experiências	4,58	0,575	0,468	0,456
21. Aprender a fazer atividades diferentes	4,15	0,744	0,345	0,496
22. Aprender a fazer novas tarefas no meu trabalho	3,68	0,932	0,254	0,560
30. Concretizar os objetivos traçados	4,38	0,721	0,301	0,520

Aqui, verificamos que o item 22 (aprender a fazer atividade diferentes), apresenta a correlação item-total de 0,254 com o valor mais baixo e o item 15 (ganhar novas experiência) com o valor mais elevado, de 0,468. Relativamente à média do motivo intrínseco – epistémico é de 20,72, por sua vez o desvio-padrão é de 2,375.

De seguida, com a tabela 9, apresentamos o valor da média, desvio- padrão, correlação item-total e alfa corrigido, composto por dois itens. Aqui o *alfa de Cronbach* é de 0,660, sendo já considerado um valor aceitável de consistência interna, tendo por base o número de itens.

Tabela 9 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - sócio-afetivo

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
11. Criar relações com os outros	3,86	0,816	0,495	.
27. Partilhar experiências com os outros	3,92	0,890	0,495	.

Neste quadro verificamos que o valor de correlação item-total de ambos os itens apresenta o mesmo valor. A média é de 7,77 e o desvio-padrão é de 1,475.

Na tabela 10, iremos apresentar os valores relativo ao motivo intrínseco – hedonista, mostrando o valor da média, desvio- padrão, correlação item-total e alfa corrigido. Composto por dois itens, o *alfa de Cronbach* é de 0,660, indicando a existência de consistência interna, com base na constituição da subescala.

Tabela 10 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo intrínseco - hedonista

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
13. Mudar a rotina diária	3,71	1,013	0,391	.
25. Ter um ambiente de trabalho diferente	3,74	1,048	0,391	.

Após a análise do presente quadro, verificamos que esta não apresenta valor de alfa corrigido e que o valor de correlação de item-total é o mesmo para ambos os motivos. Além disso, a média é de 7,44 e o desvio padrão de 1,719.

De seguida, iremos apresentar o valor da média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido para os motivos extrínsecos e respetivas subescalas.

No que diz respeito à dimensão que integra os motivos extrínsecos (tabela 11) o conjunto dos itens apresenta um valor de *alfa Cronbach* de 0,849, sendo um valor de consistência interna elevado bastante satisfatório. Quanto maior a consistência interna, maior a fidelidade dos constructos. Esta dimensão é constituída por vinte e um itens. Porém, apenas a subescala relativa ao motivo extrínseco – operacional pessoal não foi calculado o valor do *Alfa de Cronbach*, uma vez que é constituída por apenas um item. Importa referir que a média é de 85,46 e o desvio-padrão de 9,591.

Tabela 11 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativos aos motivos extrínsecos

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa	3,56	0,996	0,372	0,845
2. Responder aos meus interesses profissionais	4,59	0,523	0,362	0,846
3. Ingressar no mercado de trabalho	4,46	0,651	0,525	0,840
5. Melhorar o meu currículo	4,68	0,528	0,586	0,840
6. Obter reconhecimento no meu trabalho	4,17	0,862	0,550	0,838
7. Procurar novos desafios profissionais	4,72	0,512	0,320	0,847
8. Melhorar a minha remuneração salarial	4,18	0,850	0,663	0,833
9. Mudar de área profissional	3,70	1,258	0,127	0,860
10. Atualizar os meus conhecimentos	4,30	0,818	0,499	0,840
12. Adquirir novas técnicas de trabalho	4,48	0,673	0,447	0,842
14. Aumentar a minha auto-estima	3,72	1,124	0,453	0,842
16. Aumentar os meus contactos profissionais	4,14	0,816	0,439	0,842
17. Dar resposta a novos desafios profissionais	4,34	0,792	0,457	0,842
18. Ter ganhos materiais com a formação	3,80	0,920	0,468	0,841
19. Obter novas funções no meu trabalho	3,72	1,017	0,576	0,836
20. Progredir na carreira	4,38	0,976	0,659	0,832
23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária	2,85	1,338	0,404	0,846
24. Corresponder a expectativas superiores	3,27	1,195	0,328	0,848
26. Obter certificação profissional	4,59	0,623	0,220	0,849
28. Procurar novo emprego	3,97	1,121	0,335	0,847
29. Mudar o contexto diário de trabalho	3,85	0,980	0,554	0,837

Analisando o quatro, verificamos que o item 9 (mudar de área profissional) apresenta o valor de correlação item-total mais baixo, enquanto que o item 8 (melhorar a minha remuneração salarial apresenta o valor mais elevado. É de notar que a média prende-se nos 85,46 e o desvio-padrão nos 9,591.

Na tabela 12, iremos apresentar os valores relativos ao motivo extrínseco – económico, mostrando o valor da média, desvio- padrão, correlação item-total e alfa corrigido. Composto por dois itens, o *alfa de Cronbach* é de 0,526, que apesar de baixo iremos manter para fins de investigação.

Tabela 12 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – económico

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
8. Melhorar a minha remuneração salarial	4,19	0,850	0,358	.
18. Ter ganhos materiais com a formação	3,81	0,914	0,358	.

Perante este quadro, é de salientar que ambos os itens apresentam o mesmo valor para a correlação item-total. Em relação à média é de 8,00 e o desvio-padrão de 1,454.

Relativamente ao motivo extrínseco – prescrito iremos analisar da média, desvio- padrão, correlação item-total e alfa corrigido (tabela 13). Este é constituído por três itens e apresenta o valor de *alfa de Cronbach* de 0,594, valor que apesar de considerado baixo é aceitável devido ao número reduzido de itens que compõe esta subdimensão.

Tabela 13 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – prescrito

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
17. Dar resposta a novos desafios profissionais	4,34	0,792	0,457	0,842
19. Obter novas funções no meu trabalho	3,72	1,017	0,576	0,836
24. Corresponder a expectativas superiores	3,27	1,195	0,328	0,848

Observando a tabela 13, notamos que o item 24 (corresponder a expectativas superiores) apresenta o valor de correlação item-total mais baixo e o item 19 (obter novas funções no meu trabalho) o valor mais alto. Respeitante à média, esta é de 11,35 e o desvio-padrão de 2,265.

Através da tabela 14, iremos observar o valor da média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido do motivo extrínseco - derivativo, sendo este composto por dois itens. Apesar do valor de *alfa de Cronbach* ser de 0,618 consideramos aceitável devido à dimensão da subescala.

Tabela 14 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – derivativo

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária	2,86	1,335	0,468	.
29. Mudar o contexto diário de trabalho	3,86	0,983	0,468	.

No presente quadro, verificamos que nos dois itens constituintes, o valor de correlação item-total é igual. Quanto à média apresenta o valor de 6,72 e o desvio-padrão é de 1,995.

A tabela 15, composto por seis itens, pretendemos averiguar média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido do motivo extrínseco – operacional profissional. Nesta subdimensão encontramos um valor de *alfa de Cronbach* de 0,796, sendo este um bom indicador de consistência interna.

Tabela 15 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – operacional profissional

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
2. Responder aos meus interesses profissionais	4,59	0,523	0,362	0,846
5. Melhorar o meu currículo	4,68	0,528	0,586	0,840
7. Procurar novos desafios profissionais	4,72	0,512	0,320	0,847
12. Adquirir novas técnicas de trabalho	4,48	0,673	0,447	0,842
20. Progredir na carreira	4,38	0,976	0,659	0,832
26. Obter certificação profissional	4,59	0,623	0,220	0,849

Perante a análise da tabela 15, verificamos que o item 26 (obter certificação profissional) apresenta o menor valor de correlação item-total, por sua vez o item 12 (adquirir novas técnicas de trabalho) corresponde ao maior valor de correlação item-total. Notamos que a média é de 27,47 e o desvio-padrão é de 2,773.

De seguida, com a tabela 16, apresentamos o valor da média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido, para motivo extrínseco – Identitário, composto por quatro itens. Aqui o *alfa de Cronbach* é de 0,634, sendo considerado um indicador aceitável tendo em consideração o reduzido número de itens na subescala.

Tabela 16 – Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – identitário

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa	3,56	0,996	0,372	0,845
6. Obter reconhecimento no meu trabalho	4,17	0,862	0,550	0,838
14. Aumentar a minha auto-estima	3,72	1,124	0,453	0,842
16. Aumentar os meus contactos profissionais	4,14	0,816	0,439	0,842

Notamos que o item 1 (conhecer-me melhor enquanto pessoa) apresenta o valor de correlação item-total mais baixo e o item 14 (aumentar a minha auto-estima) o mais alto. Para além disso, a média é de 15,59 e o desvio-padrão é de 2,643.

Com a tabela 17 pretendemos analisar a média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido do motivo extrínseco – vocacional. Quanto ao *alfa de Cronbach* é de 0,716, ou seja, apresenta-se como um bom indicador de consistência interna.

Tabela 17 - Média, desvio-padrão, correlação item-total e alfa corrigido relativo ao motivo extrínseco – vocacional

Motivos	Média	Desvio-padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
3. Ingressar no mercado de trabalho	4,47	0,649	0,468	0,840
9. Mudar de área profissional	3,72	1,258	0,580	0,860
28. Procurar novo emprego	3,99	1,120	0,667	0,847

Através da tabela 17 compreendemos que o item 3 (ingressar no mercado de trabalho) tem o valor mais baixo de correlação item-total e mais elevado é o item 28 (procurar novo emprego). A média para o conjunto dos itens da subescala é de 12,18 e o desvio-padrão de 2,497.

Após calcular o *alfa de Cronbach* tendo em consideração os motivos intrínsecos e extrínsecos e o modelo teórico de Philippe Carré, calculamos agora, através do *teste t* a existência de diferenças significativas nos motivos apresentados, quer em função do sexo, como da idade.

O quadro que se segue (tabela 18) mostra, em função do sexo, a média, desvio-padrão e teste t relativamente aos motivos para frequentar a formação profissional. Com estes quadro pretendemos compreender se existem diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino e em que motivos essas diferenças são mais evidentes.

Tabela 18 - Média, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para frequentar a formação profissional, em função do sexo

Motivos	Masculino		Feminino		t	p
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa	3,39	1,033	3,65	0,978	0,111	0,740
2. Responder aos meus interesses profissionais	4,52	0,511	4,63	0,528	0,192	0,663
3. Ingressar no mercado de trabalho	4,42	0,511	4,45	0,709	2,115	0,150
4. Satisfazer a minha curiosidade	3,91	0,848	3,94	0,944	0,018	0,894
5. Melhorar o meu currículo	4,70	0,470	4,67	0,555	0,418	0,520
6. Obter reconhecimento no meu trabalho	4,39	0,656	4,08	0,932	3,542	0,064
7. Procurar novos desafios profissionais	4,74	0,541	4,71	0,500	0,024	0,876
8. Melhorar a minha remuneração salarial	4,26	0,689	4,16	0,921	2,077	0,154
9. Mudar de área profissional	3,57	1,343	3,80	1,224	0,239	0,627
10. Atualizar os meus conhecimentos	4,30	0,635	4,29	0,890	1,645	0,204
11. Criar relações com os outros	3,61	1,033	4,00	0,677	8,743	0,004
12. Adquirir novas técnicas de trabalho	4,43	0,507	4,51	0,739	1,473	0,229
13. Mudar a rotina diária	3,70	0,876	3,71	1,080	1,026	0,314
14. Aumentar a minha auto-estima	3,74	1,054	3,73	1,169	0,782	0,380
15. Ganhar novas experiências	4,57	0,590	4,59	0,574	0,045	0,832
16. Aumentar os meus contactos profissionais	4,43	0,662	4,02	0,854	0,006	0,940
17. Dar resposta a novos desafios profissionais	4,43	0,662	4,31	0,847	0,272	0,603
18. Ter ganhos materiais com a formação	3,83	0,778	3,80	0,979	0,889	0,349
19. Obter novas funções no meu trabalho	3,87	0,694	3,63	1,131	8,275	0,005
20. Progredir na carreira	4,48	0,665	4,35	1,091	2,415	0,125
21. Aprender a fazer atividades diferentes	4,09	0,793	4,18	0,727	0,031	0,861
22. Aprender a fazer novas tarefas no meu trabalho	3,78	0,795	3,63	0,994	1,722	0,194
23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária	2,78	1,166	2,90	1,418	2,418	0,124
24. Corresponder a expectativas de superiores	3,43	1,037	3,22	1,279	1,688	0,198
25. Ter um ambiente de trabalho diferente	4,04	0,706	3,59	1,153	7,756	0,007

26. Obter certificação profissional	4,61	0,583	4,59	0,643	0,076	0,783
27. Partilhar experiências com os outros	3,82	0,853	3,96	0,912	0,322	0,572
28. Procurar novo emprego	3,91	1,276	4,02	1,051	0,408	0,525
29. Mudar o contexto diário de trabalho	3,96	0,878	3,82	1,034	2,649	0,108
30. Concretizar os objetivos traçados	4,30	0,822	4,41	0,674	4,41	0,674

A partir da análise da tabela 18, verificamos que o item 11 (criar relações com os outros) apresenta diferenças significativas ($t = 8,743$; $p = 0,004$). Encontramos igualmente diferenças significativas no item 19 (obter novas funções no meu trabalho) ($t = 8,275$; $p = 0,005$) e no item 25 (ter um ambiente de trabalho diferente) ($t = 7,756$; $p = 0,007$). Os restantes itens não apresentam valores estatisticamente significativos.

De seguida, iremos apresentar a tabela 19 com a média e desvio-padrão relativos aos motivos intrínsecos, segundo o modelo teórico de Philippe Carré, em função do sexo.

Tabela 19 – Média, desvio-padrão dos motivos intrínsecos, em função do sexo

Motivos intrínsecos	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
Epis.	20,65	2,25	20,76	2,45	0,102	0,751
Socio-af.	7,36	1,67	7,96	1,36	1,858	0,177
Hed.	7,74	1,29	7,31	1,88	3,877	0,053

Legenda: Epis. – Motivo intrínseco – epistémico; Socio-af. – Motivo intrínseco – sócio-afetivo; Hed. – Motivo intrínseco – hedonista

Com a análise deste quadro verificamos que o motivo intrínseco – epistémico apresenta a média mais elevada para ambos os sexos, enquanto que a média mais baixa para o sexo masculino é a do motivo – intrínseco sócio-afetivo e no sexo feminino é no motivo intrínseco – hedonista. Importa referir que as subescalas dos motivos intrínsecos

não apresentam diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, uma vez que o valor de *p* é superior a 0,05.

De seguida, com a tabela 20 iremos analisar a média e o desvio-padrão, relativamente aos motivos extrínsecos, de acordo com o modelo teórico de Philippe Carré.

Tabela 20 - Média, desvio-padrão dos motivos extrínsecos, em função do sexo

Motivos extrínsecos	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
Eco.	8,09	1,20	7,96	1,57	0,346	0,731
Pres.	11,74	1,45	11,16	2,55	1,0006	0,318
Deri.	6,74	1,69	6,71	2,14	0,049	0,961
Op.prof.	27,48	1,88	27,47	3,12	0,013	0,990
Iden.	15,96	2,21	15,42	2,83	0,803	0,425
Voc.	12,00	2,50	12,27	2,51	0,043	0,836

Legenda: Eco. – Motivo extrínseco – económico; Motivo extrínseco – prescrito; Motivo extrínseco – derivativo; Op.prof. – Motivo extrínseco – operacional profissional; Iden. – Motivo extrínseco – identitário; Voc. – Motivo extrínseco – vocacional.

Perante a análise do presente quadro salientamos que o motivo extrínseco – operacional profissional apresenta a média mais elevada, tanto para o sexo masculino como para o feminino. Por sua vez, o motivo extrínseco – derivativo apresenta a média mais baixa para ambos os sexos. Após verificar o valor *p* das subescalas dos motivos extrínsecos, o motivo extrínseco – prescrito e o motivo extrínseco – operacional profissional apresentam diferenças estatisticamente significativas, o que não se verifica nas restantes subescalas.

Atendendo à faixa etária optamos por dividir os participantes em dois grupos etários, menor de 30 anos e maior de 30 anos. Consideramos pertinente a formação dos dois grupos, uma vez que segundo Arnett (2004) existe um período entre o final da adolescência e a idade adulta, chamado de adultez emergente. Arnett (2004) refere que

o período de transição se situa entre os 18 e 29 anos de idade, em que os indivíduos já não têm características dos adolescentes mas não apresentam traços da idade adulta (Mendonça, Andrade & Fontaine, 2009, pp. 148-149). Seguidamente, iremos calcular a média desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para os adultos frequentarem a formação profissional em função da faixa etária (tabela 21).

Tabela 21 - Média, desvio-padrão e teste t relativos aos motivos para frequentar a formação profissional em função da faixa etária

Motivos	Menor de 30 anos		Maior de 30 anos		t	p
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa	3,52	1,005	3,64	0,995	0,180	0,673
2. Responder aos meus interesses profissionais	4,59	0,498	4,62	0,571	0,199	0,657
3. Ingressar no mercado de trabalho	4,57	0,583	4,31	0,736	0,528	0,470
4. Satisfazer a minha curiosidade	4,13	0,778	3,58	1,027	3,075	0,084
5. Melhorar o meu currículo	4,72	0,455	4,62	0,637	4,132	0,046
6. Obter reconhecimento no meu trabalho	4,30	0,785	3,96	0,958	0,207	0,650
7. Procurar novos desafios profissionais	4,76	0,524	4,65	0,485	0,878	0,352
8. Melhorar a minha remuneração salarial	4,37	0,711	3,88	0,993	1,552	0,217
9. Mudar de área profissional	3,67	1,230	3,81	1,327	0,374	0,547
10. Atualizar os meus conhecimentos	4,37	0,799	4,15	0,834	0,029	0,865
11. Criar relações com os outros	4,00	0,699	3,65	0,977	5,563	0,021
12. Adquirir novas técnicas de trabalho	4,52	0,623	4,42	0,758	0,907	0,344
13. Mudar a rotina diária	3,80	0,957	3,54	1,104	0,747	0,390
14. Aumentar a minha auto-estima	3,83	1,081	3,58	1,206	1,052	0,309
15. Ganhar novas experiências	4,61	0,577	4,54	0,582	0,140	0,709
16. Aumentar os meus contactos profissionais	4,24	0,736	4,00	0,938	0,620	0,434
17. Dar resposta a novos desafios profissionais	4,41	0,617	4,23	1,032	3,616	0,061
18. Ter ganhos materiais com a formação	3,93	0,904	3,93	0,904	0,112	0,739
19. Obter novas funções no meu trabalho	3,89	0,948	3,38	1,061	1,503	0,224
20. Progredir na carreira	4,46	,887	4,27	1,116	1,097	,299

21. Aprender a fazer atividades diferentes	4,09	,725	4,27	0,778	1,275	0,263
22. Aprender a fazer novas tarefas no meu trabalho	3,80	,859	3,46	1,029	1,578	0,213
23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária	2,76	1,268	3,04	1,455	0,837	0,363
24. Corresponder a expectativas de superiores	3,17	1,141	3,50	1,304	1,082	0,302
25. Ter um ambiente de trabalho diferente	3,72	,981	3,77	1,177	0,974	0,327
26. Obter certificação profissional	4,59	,580	4,62	0,697	0,022	0,884
27. Partilhar experiências com os outros	3,91	,865	3,92	0,954	0,193	0,662
28. Procurar novo emprego	4,00	1,155	3,96	1,076	0,000	0,985
29. Mudar o contexto diário de trabalho	3,96	,893	3,69	1,123	2,726	0,103
30. Concretizar os objetivos traçados	4,46	,690	4,23	0,765	0,000	0,992

De acordo com a tabela 21, revelaram-se apenas diferenças significativas nos itens 5 (melhorar o meu currículo) e 11 (criar relações com os outros) com os participantes com menos de 30 anos a apresentarem valores médios estatisticamente superiores aos participantes com mais de 30 anos. Nos restantes itens não se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Com a tabela 22 pretendemos calcular a média e desvio-padrão dos motivos intrínsecos, em relação à faixa etária.

Tabela 22 - Média, desvio-padrão dos motivos intrínsecos, em função da faixa etária

Motivos intrínsecos	Menos de 30 anos		Mais de 30 anos		t	p
	M	DP	M	DP		
Epis.	20,08	2,56	21,09	2,21	0,105	0,746
Socio-af.	7,52	1,64	7,91	1,38	2,577	0,113
Hed.	7,31	2,09	7,52	1,49	2,523	0,117

Legenda: Epis. – Motivo intrínseco – epistémico; Socio-af. – Motivo intrínseco – sócio-afetivo; Hed. – Motivo intrínseco – hedonista

Perante o quadro, identificamos o motivo intrínseco – epistémico como o que tem a média mais elevada em ambas as faixas etárias. Enquanto o motivo intrínseco – hedonista apresenta a média mais baixa, tanto nos inquiridos com menos de 30 anos, como nos que têm mais de 30 anos. Relativamente aos motivos intrínsecos notamos a inexistência de diferenças estatisticamente significativas, uma vez que *p* apresenta valores superiores a 0,05.

Seguidamente, apresentamos a média e desvio padrão relativos aos motivos extrínsecos, de acordo com o modelo teórico de Philippe Carré, em função da faixa etária (tabela 23).

Tabela 23 - Média, desvio-padrão dos motivos extrínsecos, em função da faixa etária

Motivos extrínsecos	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
Eco.	8,30	1,28	7,46	1,61	0,541	0,465
Pres.	11,48	1,98	11,12	2,73	0,760	0,386
Deri.	6,72	1,77	6,73	2,38	3,564	0,063
Op.prof.	27,63	2,35	27,19	3,43	3,082	0,084
Iden.	15,89	2,65	15,04	2,59	0,019	0,892
Voc.	12,24	2,47	12,08	2,59	0,214	0,645

Legenda: Eco. – Motivo extrínseco – económico; Motivo extrínseco – prescrito; Motivo extrínseco – derivativo; Op.prof. – Motivo extrínseco – operacional profissional; Iden. – Motivo extrínseco – identitário; Voc. – Motivo extrínseco – vocacional.

Analisando a tabela, o motivo extrínseco – operacional profissional apresenta a média mais elevada em ambas as faixas etárias. Por sua vez, o motivo extrínseco – económico tem a média mais baixa, quer nos formandos com menos de 30 anos como nos mais de 30 anos. Além disso, é de referir que em nenhum dos motivos extrínsecos existe diferenças estatisticamente significativas, pois o valor de *p* é superior a 0,05.

Para a terceira parte do questionário, *Motivos para frequentar a formação da DO IT BETTER*, iremos proceder à análise das respostas abertas das três questões presentes neste grupo. Importa referir, devido ao tipo de questões colocadas existe o risco de respostas omissas (Lima et al., 2007), tal como verificamos em vinte e cinco das questões relativas a esta última parte.

Relativamente à primeira questão, em que se pedia para os formandos indicarem três motivos por terem optado a formação da DIB dividimos as suas respostas em três grupos. Os dois primeiros têm por base o modelo teórico de Philippe Carré (motivos intrínsecos e extrínsecos) e o terceiro grupo relaciona-se com motivos que consideramos que não se inserem neste modelo.

A tabela 24 ilustra os motivos intrínsecos, agrupados por temas, enunciados pelos inquiridos. Alguns destes motivos vão de encontro ao que já tinham respondido anteriormente no questionário. É de salientar o motivo “aprender mais com a formação” (n = 27) como sendo aquele que os formandos mais referiram como motivo para terem optado pela formação da DIB, seguido de “gosto pela área” (n = 16). Os restantes motivos referidos apresentam frequências similares, não havendo nenhum de destaque.

Tabela 24 - Motivos intrínsecos para os formandos terem optado pela formação da DIB

Motivos intrínsecos	Frequência
Aprender mais com a formação	27
Gosto pela área	16
Desejo de realização do curso	5
Qualidade dos colaboradores (coordenação pedagógica e formadores)	5
Concretização de objetivos	4
Desafio pessoal	3
Relação com os outros	2
Novas experiências	2
Formato da formação	1
Recursos do centro de formação	1
Aumentar contactos	1

Por sua vez, os motivos extrínsecos encontram-se organizados na tabela 25. Nestes motivos encontram-se alguns que já tinham sido enunciados na segunda parte do presente questionário. Nos motivos extrínsecos referidos pelos participantes “obter certificação” (n =14) foi aquele com maior frequência seguindo-se “mudar de área profissional” (n = 13) e “realização profissional” (n =12).

Tabela 25 - Motivos extrínsecos para os formandos terem optado pela formação da DIB

Motivos extrínsecos	Frequência
Obter certificação	14
Mudar de área profissional	13
Realização profissional	12
Remuneração	11
Melhorar o currículo	10
Exercer na área de formação	8
Evolução na carreira	8
Recomendação por terceiros	7
Desenvolvimento pessoal	5
Melhorar a qualidade de vida	3
Melhores condições de trabalho	1
Grande oferta de trabalho	1

Para além dos motivos já apresentados, identificamos motivos que não se encontravam questionário elaborado de acordo com o modelo teórico de Philippe Carré (tabela 26). A “localização do centro” (n = 8) é considerado um motivo relevante para os formandos, assim como o “horário da formação” (n = 7), o “investimento na formação” (n = 3), os “conteúdos abordados” (n = 3) e a “duração da formação” (n = 2).

Tabela 26 – Outros motivos para os formandos terem optado pela formação da DIB

Outros motivos	Frequência
Localização do centro	8
Horário da formação	7
Investimento na formação	3
Conteúdos abordados	3
Duração da formação	2

No que diz respeito à segunda questão, foi pedido aos formandos que enunciassem quais as suas expectativas relativamente à formação que estão a realizar na DIB. Essas expectativas encontram-se organizadas na tabela 27. É de destacar a “realização profissional” (n =27) como a mais referida, seguindo-se “adquirir novos conhecimentos” (n =15).

Tabela 27 - – Expectativas para os formandos terem optado pela formação da DIB

Expectativas	Frequência
Realização profissional	27
Adquirir novos conhecimentos	15
Crescimento da pessoa	7
Reconhecimento profissional	6
Trabalhar de forma autónoma	4
Colocar em prática os conteúdos	4
Novas experiências	4
Certificação	4
Mudar de área	3
Realização pessoal	3
Ambiente da formação	2
Remuneração	2
Relação com o outro	2
Realizar estágio	1
Realização de sonho	1
Melhorar o currículo	1
Duração do curso	1

Por fim, na última pergunta do questionário pedia-se aos formandos para elencar cursos que gostariam de ver promovidos pela DIB. Importa salientar que houve

participantes que responderam mais do que um curso. Contudo, existiram respostas com cursos que estes gostariam de ver promovidos pela DID (tabela 28).

Tabela 28 - Cursos que os formandos gostariam de ver promovidos pela DIB

Cursos	Frequência
Cursos na área da psicologia	5
Medicinas alternativas	3
Curso de higiene e segurança no trabalho	2
Curso de mecânica	2
Curso técnico de turismo	1
Curso técnico de qualidade	1
ISO 9001	1
Curso de design gráfico	1
Personal trainer	1
Defesa pessoal	1
Danças tradicionais/ salão	1
Curso de suplementação alimentar	1
Curso de higiene e segurança alimentar	1
Moldagem de sapatos	1
Curso de tradução	1
Cursos de rececionista	1
Cursos na área comercial	1

Nesta questão verificamos que existiu um elevado número de respostas omissas (n=27), bem como respostas de formações já existentes (n=27). Para além disso, os formandos referiram igualmente que a DIB já tem a oferta formativa que é a necessária formação (n=5). Assim,

“ Na minha opinião tem todos os cursos” (F27)

“De momento penso que abrangem grande e boa qualidade de cursos” (F45);

“ De momento não me ocorre assim nada de diferente que a Do It Better já não tenha” (F68);

“Neste momento, a Do It Better proporciona cursos essenciais, deste modo não acrescentaria qualquer curso” (F70);

“ Acho que as formações da Do It Better já são bastantes e diversificadas” (F71).

A presente questão fez-nos pensar acerca da abrangência da oferta formativa da DIB, pois consideramos que esta já abarca diferentes áreas, mas que existe a possibilidade de existirem novos cursos, que iriam ter de igual forma procura por quem os desejasse frequentar.

4.7. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos com o questionário passamos à discussão dos resultados.

De forma a responder ao primeiro objetivo traçado, construímos os quadros acima referidos de forma a organizar os dados obtidos através da realização do teste t. Para tal tivemos em consideração a variável sexo e a faixa etária para verificar quais os motivos que diferenciam homens e mulheres bem como participantes com mais ou menos de 30 anos a frequentarem formação profissional.

Por um lado, tendo em conta a variável “sexo” verificamos que no motivo “criar relações com os outros” existem com diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino, com o valor de $p=0,004$ e $t=8,743$, o que indica que existem diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino. Analisando a média destes, o sexo masculino com média de 3,61 e o feminino com média de 4,00, deduzimos que as mulheres dão maior importância a este motivo do que os homens.

Destacamos igualmente o motivo “aumentar os meus contactos profissionais”, em que o valor de t ($t=0,006$) é baixo, indicando que a média de resposta é semelhante em ambos os sexos (masculino com média de 4,43 e feminino com média de 4,02), ou seja, a probabilidade de haver diferenças significativas é praticamente nula. Para além disso, verificamos que para os inquiridos de ambos os sexos este é um motivo relevante para frequentar a formação profissional. Além disso, importa referir que parte significativa dos inquiridos do sexo masculino respondeu que “concorda totalmente” com este motivo, enquanto os elementos do sexo feminino, também considera importante, tendo grande parte assinalado que “concorda” com a afirmação. Perante a análise deste resultado salientamos que os elementos do sexo masculino escolhem a

formação profissional por motivos externos, enquanto os do sexo feminino valorizam mais os motivos relacionados com a realização pessoal.

Os motivos “obter novas funções no meu trabalho” e “ter um ambiente de trabalho diferente” apresentam o valor de t elevado ($t=8,275$; $p \leq 0,05$ e $t=7,756$; $p < 0,05$, respectivamente), indicando que existem diferenças entre os sexos, com os homens a apresentarem valores mais elevados que as mulheres.

Após a análise dos motivos para frequentar a formação profissional, de acordo com o sexo, questionamo-nos se os motivos para frequentar a formação profissional são diferentes para os homens e as mulheres?

Como resposta a esta questão importa apenas três motivos diferem significativamente os homens das mulheres, com o item mais relacional (criar relações com os outros – item 11) a favorecer as mulheres e os itens “obter novas funções no meu trabalho” (item 19) e “ter um ambiente de trabalho diferente” (item 25) a favorecer os homens. Em todos os outros motivos não se encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres nos motivos para participarem na formação.

Por outro lado, tendo em conta a variável faixa etária, verificamos que existem motivos que podemos destacar devido aos valores que apresentaram. Assim sendo, o motivo “melhorar o meu currículo” apresenta $p=0,046$, indicando que existem diferenças significativas, ou seja, o grupo com a faixa etária menor de 30 anos considera mais importante a formação profissional para melhorar o currículo do que o grupo acima dos 30 anos, embora o grupo com a faixa etária superior aos 30 anos, também considere importante ao apresentar um média de 4,62 numa escala de 1 a 5. O valor superior neste motivo para o grupo com idades inferiores aos 30 anos poderá sugerir que este grupo ainda estará na fase inicial de procura de trabalho, tendo a preocupação mais presente de acrescentar valor ao currículo pessoal. Claro que o valor obtido pelos participantes mais velhos também revela a importância da formação para melhorar o currículo.

Evidenciamos o motivo “criar relações com os outros”, em que à semelhança do motivo anterior se mostram diferenças significativas ($p=0,021$). Aqui, os indivíduos do grupo maior de 30 já têm a vida mais estabilizada e um dos motivos para frequentar a formação profissional prende-se com o facto de sentirem necessidade de criar relações com os outros. Em contrapartida, o grupo correspondente aos menores de 30 anos dão

primazia a estes cursos como forma de ser um ponto de partida para ingressar no mercado de trabalho, não valorizando de forma tão marcante a criação de relações com os outros ($M = 3,65$; $DP = 0,977$). Nos outros vinte e oito motivos não se encontram diferenças significativas em função dos dois grupos etários atrás mencionados. Estes dados realçam a importância de todos os motivos para a formação profissional independentemente da faixa etária.

Com esta análise surge a questão: “de acordo com a faixa etária, existem diferenças nos motivos dos inquiridos para frequentar a formação profissional?”

Como podemos constatar nos resultados apresentados anteriormente somente se verificam diferenças significativas entre os dois grupos em dois dos trinta motivos, realçando que os valores médios se encontram superiores ao valor intermédio de 3 (escala oscila entre 1 e 5) na maioria dos motivos, realçando que 13 dos trinta itens apresentam valores superiores a 4 para ambos os grupos etários.

Ao analisar os resultados compreendemos que o segundo objetivo traçado para o estudo foi alcançado. Neste pretendíamos descrever quais os motivos para os inquiridos terem escolhido a DIB para realizar a formação profissional.

Relativamente aos motivos intrínsecos, segundo o modelo teórico de Philippe Carré, verificamos que “aprender mais com a formação” é aquele em que os formandos consideram o motivo mais relevante para ter escolhido a sua formação, pois pretendem adquirir mais conhecimentos (F42: “aprender mais, aumentando os meus conhecimentos”).

Aliado a este motivo destacamos o “gosto pela área” como a ter em consideração quando se pretende realizar uma formação (F10: “gosto pela área administrativa”; F19: “gosto pela área de segurança”).

Destacamos F5 que refere que “desde os meus 13 anos e desde que comecei a interessar-me pela área de desporto, a massagem e fisioterapia entrou na minha vida e gostava de ter conhecimentos” aqui verificamos os interesses antigos do formando e a vontade de aprender mais sobre a mesma. Para além disso, pretende com a formação “aumentar a minha carteira de clientes”, onde deduzimos que a formanda já trabalha na

área e encara a sua formação como forma de estender o seu leque de contactos e consequentemente de clientes.

Respeitante aos motivos extrínsecos, salientamos “obter certificação” como o motivo mais enunciado pelos formandos. Aqui deduzimos que os formandos com a obtenção de certificação sentem que com a formação estão habilitados a exercer profissionalmente na sua área de formação, transmitindo-lhes confiança e reconhecimento (F13: “Obter certificação profissional”). De seguida, “realização profissional” foi o segundo motivo mais enunciado pelos formandos. Aqui os formandos sentem que com a formação se tornam mais completos e eficientes em termos profissionais, como refere F7, que pretende “crescer profissionalmente” e F57, considerando que a formação lhe pode trazer “novas oportunidades profissionais”.

Outros dos motivos mais referidos relacionam-se com “mudar de área profissional”, em que é evidente o desejo de dar um novo rumo ao seu percurso profissional (F3: “mudar de carreira profissional”) e de experimentar atividades novas e diferentes (F67: “ganhar uma nova experiência nova”).

Uns dos motivos que também destacamos relacionam-se com o “desenvolvimento pessoal”. Os formandos consideram que com esta formação profissional que estão a realizar os ajuda a melhorar aspetos deste campo (F53: “quero ter mais autoconfiança”; F18: “progredir enquanto pessoa” e “ganhar mais autoconfiança”).

Além dos motivos intrínsecos e extrínsecos identificamos motivos apresentados pelos formandos que não se enquadram no modelo teórico de Philippe Carré. Destacamos a localização do centro (F66: “proximidade do local de residência”) e o horário da formação (F2: horários compatíveis com os meus trabalhos”).

Refletindo acerca do presente objetivo consideramos que os motivos para os inquiridos terem escolhido a DIB para realizar a formação destacamos “aprender com a formação”, “gosto pela área”, “realização profissional”, “mudar de área profissional” e “evolução na carreira”.

Importa referir que ao analisar a questão sobre as expectativas para a formação que está a frequentar verificamos que existem algumas respostas similares aos motivos anteriormente mencionados.

Desta forma, respondendo ao último objetivo do estudo destacamos as expectativas relacionadas com a “realização profissional” como a que os formandos mais enunciaram, uma vez que optam pela formação profissional para puderem ingressar no mercado de trabalho dentro da sua área de formação (F19: “conseguir entrar no mercado de trabalho com todo o profissionalismo adequado e necessário à profissão”; F46: “obter competências que vão de encontro aos desafios profissionais no qual pretendo seguir carreira”) ou então mudar de área profissional (F40: “trocar de emprego”).

Para além deste, realçamos as expectativas que os formandos têm em adquirir “novos conhecimentos”, ou seja, estas centram-se nos conhecimentos que lhes vão ser transmitidos durante a formação (F63: “adquirir novos conhecimentos”) e em saber mais acerca dos conteúdos abordados durante a formação (F36: “obter o máximo de conhecimentos e aprendizagens”).

Por fim, os formandos esperam com a formação que ocorra mudanças nas suas formas de ser e conseqüentemente tornam-se melhores profissionais (F59: “as minhas expectativas é a de adquirir capacidades de ser objetiva e assertiva na comunicação de conhecimentos aos outros”).

Capítulo V – Outras Atividades

5.1. Entrevista às Coordenadoras

No decorrer do presente estágio curricular consideramos que seria uma mais-valia a realização de entrevistas às coordenadoras com quem convivi diariamente. Elas melhor do que ninguém conhecem os procedimentos e as rotinas do centro.

Para a realização das presentes entrevistas foi construído um guião de entrevista. Ao longo das entrevistas vamos explorar o momento em que as coordenadoras entraram na DIB. No momento da realização das mesmas, as coordenadoras leram e assinaram o respetivo Termo de Consentimento Informado (Apêndice IV).

5.1.1. Objetivos

Através deste método de investigação qualitativa, foram traçados os seguintes objetivos:

1. Conhecer o percurso das coordenadoras pedagógicas na Do It Better;
2. Caracterizar o trabalho de um coordenador pedagógico;
3. Identificar as principais alterações na Do It Better, de São João da Madeira;
4. Conhecer a estrutura da Do It Better;
5. Descrever quais as necessidades da Do It Better;
6. Clarificar as estratégias de crescimento da empresa.

5.1.2. Metodologia

As entrevistas foram semiestruturadas, uma vez que existia um plano prévio, com guião organizado de forma lógica. Para além disso, é de salientar a liberdade de resposta dada ao entrevistado, pois através desta pode transmitir opiniões, ideias, valores e atitudes (Amado & Ferreira, 2017).

Estas estão organizadas por blocos, organizados segundo uma ordem lógica. No primeiro bloco apresenta-se uma breve introdução explicando o propósito e objetivos da mesma. Os seguintes servem como guia para a restante entrevista. Esta é finalizada com um agradecimento à sua participação (Amado & Ferreira, 2017).

O primeiro bloco foi constituído pela legitimação da entrevista, o segundo pela integração na DIB, o terceiro com questões relacionadas com o centro, o quarto por estratégias e necessidades da DIB e, por fim, o quinto pelo *terminus* (Apêndice VI).

Denota-se que estas ocorreram em ambiente tranquilo, com a ausência de ruídos. Como recurso foi utilizado um gravador áudio para efectuar a gravação das mesmas. Após esta fase procedeu-se à transcrição das gravações.

5.1.3. Síntese das Entrevistas

Tal como mencionado, após a legitimação das respetivas entrevistas, o segundo bloco prende-se com a integração na DIB, de forma a responder aos objetivos primeiros objetivos supramencionados.

Ambas primeiramente explicaram como conheceram a DIB e seguidamente como foi o processo de integração no centro. Aqui é de salientar que as coordenadoras passaram por um processo de integração, com a duração de um mês no centro do Porto, com a finalidade de aprenderem os procedimentos e normas do centro (C2: “Inicialmente quando integrei na Do It Better estive cerca de um mês no centro de formação no Porto, no qual tive aqui um acompanhamento da coordenadora responsável do centro, ao qual me acompanhou e inteirou sobretudo o trabalho que se desenvolvia na Do It Better, a nível de coordenação, procedimentos, como é que se manuseia a plataforma Moodle”), posteriormente começaram a exercer a sua atividade em São João da Madeira (C1: “...após esse estágio vim para o centro de São João da Madeira, em outubro de 2017”).

Sendo a coordenação pedagógica uma componente bastante importante no estágio curricular e tal como referido no *Capítulo III - Coordenação Pedagógica*, para exercer de forma mais competente e eficiente este cargo é necessário compreender em que consiste e quais as tarefas que lhe estão associadas. Assim sendo, nas respostas obtidas frisaram diferentes aspetos. Por um lado a coordenadora C2 salientou a vertente comercial, a coordenação e acompanhamento pedagógico (C2: “A equipa de coordenação pedagógica tem aqui uma série de funções inerentes ao seu dia-a-dia, desde a parte comercial, de venda dos cursos, da explicação, como é que funciona a

nível de metodologias...depois passa por todo o processo de coordenação, no sentido de auditorias aos DTP's...o formando é nosso até ao momento que sai do centro"). Por outro lado, a coordenadora C1 salientou o acompanhamento às turmas, integração dos formandos em estágios e as auditorias. Tais tarefas constituem desafios diários para o exercício da coordenação pedagógica e com que cada dia não haja monotonia no centro (C1: "Fazemos aqui todo um complô de chamadas, reuniões presenciais, tentamos criar as turmas no mínimo com seis formandos...verificar a disponibilidade com os formadores para fazer o cronograma...organização do dossier, o acompanhamento depois às turmas, os estágios e as auditorias").

Tal como aprendemos ao longo deste período, ser coordenador pedagógico é ter capacidade de dar resposta de forma imediata e eficaz aos desafios que vão surgindo. Todas as atividades que referiram são importantes e essenciais para garantir o normal funcionamento do centro. A organização e gestão do tempo torna-se imprescindível para garantir a realização todas as tarefas previstas e os imprevistos que podem surgir ao longo do dia de trabalho (C2: "às vezes estamos a desempenhar uma tarefa e de repente temos aqui outra função para fazer e estamos aqui às vezes ao mesmo tempo no meio de três tarefas").

Desde o início, percebemos que a vertente comercial é importante, considerando que existe relação entre o trabalho diário e a parte comercial. Ambas salientaram, quando questionadas sobre a temática, que é nas reuniões realizadas com os potenciais formandos que essa relação é mais evidente. A análise das necessidades e interesses de quem têm à sua frente, a vocação profissional (C2: "a parte comercial e coordenação alia-se um bocadinho, através da parte da vocação, estudarmos e encaminharmos o cliente para o curso que melhor se adequa ao seu perfil") e a leitura e pesquisa de matérias acerca da formação (quer os referenciais da DIB, como manuais elaborados pelos formadores) (C1: "tento ver um bocadinho o que os formadores vão dando, lendo aqui um pouco os manuais para me ajudar na venda dos cursos") são estratégias utilizadas para o acolhimento de novos formandos, aliando-se desta forma a parte comercial e a coordenação pedagógica.

Já no terceiro bloco, as questões colocadas à coordenadora C1 tinham como objetivo identificar as principais alterações de regime para a DIB. Neste sentido, a coordenadora referiu que este foi um processo positivo para a empresa, uma vez que

passou a existir maior apoio ao centro e a implementação que procedimentos que anteriormente não eram necessários realizar (C1: “muito positivo, a nível de apoio, não somente logístico e até mais a nível das informações que a Do It Better dá, a nível das reuniões complementares”). Contudo, a principal dificuldade passou por integrar os formandos inscritos neste novo regime (C1: “Na passagem foi difícil ter que voltar a integrar todos os formandos que já estavam inscritos na altura e a decorrer nas diversas ações”). Além disso, considera que evoluiu profissionalmente com a mudança, sendo este um dos principais benefícios referidos pela mesma.

Por sua vez, à coordenadora C2 pretendíamos identificar os desafios da coordenação pedagógica e conhecer a organização e funcionamento da DIB. A coordenadora considera que os desafios deste cargo são enormes, pois é necessário garantir o normal funcionamento do centro e o bem-estar de todos, para que os objetivos traçados sejam cumpridos. Além disso, salientou que a DIB está organizada em vários departamentos interligados entre si (C2: “A Do It Better tem aqui esta função e sensibilidade de acompanhar aqui as necessidades do mercado de trabalho, os nossos cursos são desenvolvidos e criados nesse sentido”), sendo que aqueles com que tem mais contacto é o departamento do marketing, o departamento financeiro, o departamento operacional e o departamento de formação. Além disso, quando questionada acerca da metodologia 360° salientou que esta tem como principal objetivo preparar os formandos para o mercado de trabalho. As componentes desta metodologia permitem que no final da formação o formando tenha ferramentas diferentes para apostar no mercado de trabalho, como por exemplo o portfólio, uma mais-valia numa entrevista de emprego; estágio, porta de entrada para o mercado de trabalho; HAC permite ao formando identificar as suas dificuldades de forma autónoma (C2: “Nós queremos que os nossos formandos quando saíam da nossa porta que realmente estejam preparados para o mercado de trabalho. É importante que enquanto centro de formação consigamos trabalhar este tipo de ferramentas com os formandos”).

Quanto ao quarto bloco das entrevistas, pretendíamos descrever quais as necessidades da DIB e clarificar as estratégias da empresa. As coordenadoras salientaram que a DIB está adaptada às necessidades de mercado, todos os centros de formação têm a mesma oferta formativa e além disso, existe a possibilidade de criar um curso personalizado que vá de encontro às necessidades e objetivos do formando. Para

além disso, é dada primazia ao atendimento ao público, pois o contacto direto é entendido como estratégia, em que é possível o cliente esclarecer todas as suas dúvidas e transmitir informações que, por norma, não são facultadas via telefónica (C1: “Explicamos sempre a parte dos estágios, que ao telefone não é uma melhor opção...falamos sobre as sessões de autonomia, os portfólios, o projeto de intervenção social e comunitária, este tipo de informações são melhor passadas presencialmente, até porque fica registado numa folha e que o formando tem sempre a possibilidade de consultar assim que precisar”). Ainda, é identificado os angariadores comerciais como estratégia do centro e a participação em eventos, como feiras de emprego e formação.

Quando questionadas sobre o que difere a DIB dos outros centros de formação apontaram comunicação, a qualidade dos formadores, os conteúdos abordados, excelência, ética, rigor, profissionalismo e atenção às necessidades dos formandos como aspetos que a difere da concorrência (C2: “Nós tentamos que a nossa oferta formativa vá sempre de encontro com as necessidades quer dos formandos quer do mercado de trabalho”).

Por fim, relativamente ao quinto bloco questionamos se gostariam de acrescentar alguma aspeto ao que foi dito. Ambas responderam que não tinham nada a acrescentar.

5.2. Qualifica 2020

O Qualifica é uma Feira de Educação, Formação, Juventude e Emprego que se realiza na Exponor, Leça da Palmeira, Matosinhos, decorrendo entre os dias 11 e 14 de março de 2020.

5.2.1. Enquadramento do Qualifica 2020

A feira é composta por diversos expositores e montras em que é divulgado as ofertas existentes de ensino, formação e empregabilidade aos jovens. Além disso, nestes dias também existem diversas atividades e demonstrações (Exponor exhibitions, n.d)..

Na 13.^a edição com o tema *Economia Circular – Porque Tudo Acaba Onde Começa* pretendia-se sensibilizar os futuros profissionais para um consumo mais sustentável. A organização acredita que este é um tema com impacto em futuros negócios, produção e serviços, procurando assim debater acerca dos desafios e oportunidades em volta do tema (Exponor exhibitions, n.d.).

Ao longo dos três dias da feira contava-se com a participação de empresas em recrutamento, escolas de línguas, start-ups, ONGs e instituições públicas e privadas de educação e formação, contanto com a visita de alunos, pais e profissionais na área da educação (Exponor exhibitions, n.d.).

5.2.2. Participação no Qualifica 2020

Na edição deste ano estava previsto uma montra da DIB com demonstrações de diversas atividades práticas da oferta formativa do centro.

Neste sentido foi-me proposto a participação na mesma, no qual aceitei sem hesitar, para além de ser uma atividade diferente de tudo aquilo em que já estava envolvida, encarei como uma ótima oportunidade de conhecer elementos de outros centros da região norte (Porto, Vila Nova de Gaia e Braga), desde equipa de coordenação, formandos, formadores e outros colegas estagiários.

A minha participação na mesma tinha como principal finalidade adquirir novos contactos, como potenciais formandos de toda a oferta formativa existente na DIB.

Contudo, devido à pandemia Covid-19 que nestas datas já se estava a começar de se notar com preocupação na região norte do país e como medida de prevenção o evento foi adiado para o ano de 2021, com datas ainda por definir.

Conclusão

Ao longo destes últimos meses é possível retirar conclusões importantes acerca do trabalho desenvolvido no âmbito do estágio curricular na DIB, relacionadas com o crescimento profissional na área da educação e formação de adultos e intervenção comunitária.

O estágio permitiu-nos desenvolver competências profissionais, nomeadamente no trabalho desenvolvido num centro de formação, através da coordenação pedagógica. Para além disso, foi-nos possível colocar em prática conhecimentos obtidos durante a formação académica. Consideramos a experiência uma mais-valia, tanto no que diz respeito à aproximação ao mercado de trabalho como pela aquisição de competências e sua utilização em contexto da ação organização e formativa, tendo em vista contribuir para atingir os objetivos definidos pelo centro.

Em primeiro lugar, salientamos que consideramos os objetivos inicialmente traçados para o estágio curricular foram cumpridos. Durante este período foi-nos possível conhecer a DIB, através dos referenciais, regulamentos e manual de procedimentos, assim como ter contacto com os formandos, formadores e colaboradores de outros centros DIB. As atividades de coordenação pedagógica permitiram-nos compreender como funciona um centro de formação, quais os procedimentos necessários para a construção de uma turma e o que devemos de ter em atenção no decorrer da mesma, para que tudo decorra em conformidade. Estas foram essenciais para aprender o exercício da atividade. Para além disso, a elaboração do projeto de investigação junto dos formandos possibilitou-nos conhecer melhor o público-alvo da DIB e o porquê de procurar a formação profissional.

Tendo em consideração o mencionado anteriormente concluímos que num centro de formação não existem dias iguais e que os desafios são diários. No caso da DIB, o facto de não sabermos quem a procura e os motivos pela qual o faz, torna esses desafios mais evidentes, pois é necessário dar resposta diferenciada a todas e todos que procuram o centro DIB. Além disso, apesar de haver procedimentos do centro, significa que sejam sempre realizados pela mesma ordem, implicando trabalho diário uma constante reflexão sobre a ação, para providenciar respostas fundamentadas,

diferenciadas e contextualizadas. A monotonia é algo que não existe no trabalho de coordenação pedagógica.

O processo de integração na DIB ocorreu de forma gradual e a liberdade e autonomia na realização das tarefas surgiram na altura em que a coordenação pedagógica considerou ser a melhor e a mais indicada face ao desenvolvimento demonstrado.

A aplicação de um projeto de investigação no decorrer do estágio demonstrou ser um desafio, pois o receio face à adesão dos formandos e se iríamos ter o número de participantes suficientes foi vastamente ultrapassado como é notório pelo número de participantes no estudo. Com a análise e discussão dos resultados obtidos verificamos que os objetivos traçados e as questões colocadas foram respondidos de forma adequada. A diversidade dos participantes no projeto de investigação permitiu-nos notar que os motivos para a frequência da formação profissional não são iguais para todos, podendo variar consoante os contextos de trabalho, de vida e objetivos traçados pelos mesmos. Para além disso, a análise dos resultados obtidos permitiu-nos explorar e adquirir novas competências como a utilização do SPSS, ferramenta até então utilizada pontualmente durante o percurso académico, assim como interpretar os resultados obtidos.

Por fim, este percurso fez-nos crescer em termos pessoais e profissionais. Em termos pessoais, uma vez que ajudou-nos a compreender como lidar com as mais diversas situações e momentos em contexto de trabalho, permitindo um maior autoconhecimento e em termos profissionais, considerando que durante o estágio foi-nos possível explorar uma das possíveis saídas profissionais do ciclo de estudos, podendo facilitar o processo de transição da universidade para o mundo profissional.

Referências Bibliográficas

- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.ª ed., 209-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Busot, I. M. (1997). Teoría de la auto-eficacia (A. Bandura): un basamento para el proceso instruccional. *Encuentro Educacional*, 4(1), 53-63.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos?, *Perspetiva*, 31(2), 555-570.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carré, P. (2001), *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Correia, C. (2009). *Motivos para a formação e satisfação profissional dos técnicos superiores da administração local* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. (2019). Acedido a 22 de junho de 2020 em <https://certifica.dgert.gov.pt/quem-somos.aspx>
- Do It Better. (2017). Acedido a 28 de fevereiro de 2020 em <https://doitbetter.pt/>
- Do It Better. (2018). *Manual de Procedimentos*.
- Do It Better. (2019). *Manual de Integração aos Estágios Curriculares*.
- ePortugal. (2020). Acedido a 22 de junho de 2020 em <https://eportugal.gov.pt/empresas/Services/balcaodoempreendedor/Licenca.aspx?CodCategoria=37&CodSubCategoria=1&CodActividade=707&CodLicenca=2375&IdUnico=441>
- Eurydice (2007). *O sistema educativo em Portugal*. Bruxelas: CE.

Exponor exhibitions (n.d.). *Qualifica'20: oportunidades de ensino, formação e emprego para os profissionais do futuro*. Acedido a 25 de maio de 2020 em <https://qualifica.exponor.pt/imprensa/qualifica-20-oportunidades-de-ensino-formacao-e-emprego-para-os-profissionais-do-futuro/>

Ferreira, P. (2010). *A natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84.

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (n.d.). Acedido a 23 de junho de 2020 em <https://www.iefp.pt/instituicao>

Instituto Nacional de Emergência Médica, (2017). Acedido a 22 de junho de 2020 em <https://www.inem.pt/category/entidades/formacao-e-acreditacao-entidades/>

Legislação:

Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro. Diário da República n.º 228/1971 – 1ª Série. Ministério da Educação Nacional – Gabinete do Ministro. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/632734/details/normal?q=decreto-lei+408%2F71>

Lei n.º 3/79, de 10 de janeiro. Diário da República n.º 8/1979 – 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/476695/details/normal?q=Lei+n.%C2%BA%203%2F79>

Parecer n.º 1/96, de 7 de setembro. Diário da República n.º 208/1996 – 2ª Série. Conselho Nacional de Educação. Lisboa. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1996.pdf

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?q=lei+de+bases+do+sistema+educativo%7E>

Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1971 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/478447/details/normal?q=lei+74%2F91>

- Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro. Diário da República n.º 227/1999 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/667972/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20387%2F99>
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – 1ª Série A. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/245336/details/normal?q=lei+49%2F2005>
- Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro. Diário da República n.º 208/2006 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/545651/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20213%2F2006>
- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2009 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/602073/details/normal?p_p_auth=2KD03E9i
- Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro. Diário da República n.º 33/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/543022/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2036%2F2012>
- Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março. Diário da República n.º 62/2013 – 1ª Série. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/276436/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20135-A%2F2013>
- Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Diário da República n.º 165/2016 – 1.ª Série. Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Lisboa. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/75216372/details/normal?q=Portaria+n.%C2%BA%20232%2F2016>
- Lima, L. C., Afonso, A. J., & Estêvão, C.V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos: estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, M. P., Vieira, C. M. C., & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da Investigação Científica: caderno de textos de apoio (8ªed.)*. Coimbra: FPCE.
- Loi, P. I., Escaleira, L., & Marques, T. (2015). Motivação e Formação Profissional: A Importância da Transferência das Aprendizagens. *Administração*, 107, 213-234.
- Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho & Direcção de Serviços de Qualidade e Acreditação. (2017). *Guia da Certificação de Entidades Formadoras: Sistema e Requisitos de Certificação*. Disponível em: <https://certifica.dgert.gov.pt/documentos-do-sistema-de-certificacao/guia-do-sistema-de-certificacao-de-entidades-formadoras1.aspx>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4(1). 65-90.
- Mega. (2020). Acedido a 24 de junho de 2020 em <https://mega.nz/startpage>
- Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A. (2009). Transição para a Idade Adulta e Adulter Emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adulter Jovens Portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168.
- Moodle. (2020). Acedido a 23 de junho de 2020 em https://docs.moodle.org/39/en/About_Moodle
- Oliveira, A. L. (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2016* (328-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/CNE-EE2016_web.pdf
- Orbegoso, A. (2016). La motivation intrinseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Lumen Educare*, 2(1), 75-93.
- PHC Software. (2020). Acedido a 24 de junho de 2020 em <https://www.phcsoftware.com/>
- Polícia de Segurança Pública. (n.d.). Acedido a 22 de junho de 2020 em <https://www.psp.pt/Pages/sobre-nos/quem-somos/o-que-e-a-psp.aspx>

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychologicaal Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions ans New Directions. *Contemporary Educational Psichology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological*, 55(1), 68-78.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 53 – 89.
- Simões. A. (2007). Nota de abertura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 5-9.
- Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2012). A(s) Crise(s) da educação e formação de adultos em Portugas. *Saber &Educar*, 17, 28-40.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Apêndices

Apêndice I – exemplos de publicações nas redes sociais

- Exemplo de publicação de aulas práticas:



- Exemplo de publicações com a divulgação de oferta formativa:



- Exemplo de publicação com caso de sucesso:



- Exemplo de publicação com foto de turma:



Termo de Consentimento Informado

Declaro que tomei conhecimento do estudo referente “Motivos para frequentar formação profissional”. O presente questionário pretende estudar os adultos que frequentam cursos de formação profissional, na Do It Better de São João da Madeira. Este insere-se no relatório de estágio do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (MEFAIC), lecionada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Desde já, pedimos a sua participação no estudo, através do preenchimento do questionário, de livre vontade sem receber qualquer tipo de incentivo(s). Os dados obtidos apenas serão utilizados para o presente estudo, garantindo a confidencialidade dos mesmos.

Pedimos que responda às questões com honestidade, lembrando que não existem respostas certas ou erradas, apenas é pedido a sua opinião pessoal. O tempo para responder é ilimitado.

Coimbra, _____

Rúbrica do/a inquirido/a: _____

Rúbrica da aluna de MEFAIC: _____

Obrigada pela sua colaboração

Apêndice III – inquérito “motivos para frequentar a formação profissional”

Código: _____

Projeto de investigação: Motivos para Frequentar Formação Profissional

- Dados de caracterização sociodemográfica**

Sexo:

Masculino__ Feminino__

Faixa etária:

Menos de 20 anos__ 21-29 anos__ 30-39 anos__ 40-49 anos__ 50-59 anos__
Mais de 60 anos__

Nível de escolaridade (assinale com X o nível mais elevado alcançado):

1º-4º anos__ 5º-6º anos__ 7º-9º anos__ 10º-12º anos__ Ensino superior__

Se assinalou ensino superior, qual a sua formação? _____

Situação face ao emprego:

Desempregado__ Empregado__ Reformado__

Se assinalou desempregado, há quanto tempo se encontra nesta situação? _____

Se assinalou empregado, qual a função de desempenha? _____

Já frequentou alguma formação profissional?

Não__ Sim__

Qual? _____

- Motivos para frequentar a formação profissional**

O questionário apresenta alguns motivos para frequentar a formação profissional. Indique, de acordo com a tabela que se segue, o seu grau de concordância em relação a cada afirmação.

Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

DIRIA QUE FREQUENTO A FORMAÇÃO PARA:

	1	2	3	4	5
1. Conhecer-me melhor enquanto pessoa					
2. Responder aos meus interesses profissionais					
3. Ingressar no mercado de trabalho					
4. Satisfazer a minha curiosidade					
5. Melhorar o meu currículo					
6. Obter reconhecimento no meu trabalho					
7. Procurar novos desafios profissionais					
8. Melhorar a minha remuneração salarial					
9. Mudar de área profissional					

10. Atualizar os meus conhecimentos					
11. Criar relações com os outros					
12. Adquirir novas técnicas de trabalho					
13. Mudar a rotina diária					
14. Aumentar a minha auto-estima					
15. Ganhar novas experiências					
16. Aumentar os meus contactos profissionais					
17. Dar resposta a novos desafios profissionais					
18. Ter ganhos materiais com a formação					
19. Obter novas funções no meu trabalho					
20. Progredir na carreira					
21. Aprender a fazer atividades diferentes					
22. Aprender a fazer novas tarefas no meu trabalho					
23. Afastar-me de situações desagradáveis da minha vida diária					
24. Corresponder a expectativas de superiores					
25. Ter um ambiente de trabalho diferente					
26. Obter certificação profissional					
27. Partilhar experiências com os outros					
28. Procurar novo emprego					
29. Mudar o contexto diário de trabalho					
30. Concretizar os objetivos traçados					

- **Motivos para frequentar a formação da DO IT BETTER**

1. Indique três motivos por ter escolhido esta formação:

2. Quais as suas expectativas para a formação?

3. Que cursos de formação gostaria de ver promovidos pela DO it Better?

Obrigada pela sua colaboração

Termo de Consentimento Informado

No âmbito do estágio curricular, inserido no Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, leccionado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, declaro que tomei conhecimento dos termos para a realização da presente entrevista, conduzida pela aluna Margarida Ferreira.

As informações recolhidas serão utilizadas para a realização do relatório de estágio, com o objetivo de conhecer a Do It Better, assim como o trabalho desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica do centro de São João da Madeira, nomeadamente desafios, oportunidades e necessidades.

Desde já, pedimos a sua participação na entrevista de livre vontade sem receber qualquer tipo de incentivo(s) e que ao assumir o papel de entrevistado/a responda às questões colocadas com honestidade e de forma clara.

Pedimos autorização para gravação e transcrição da entrevista. Após este processo esta será devolvida ao entrevistado para alterações que considere pertinente.

Coimbra, _____

Rubrica do/a entrevistado/a: _____

Rubrica da aluna de MEFAIC: _____

Obrigada pela sua colaboração

Apêndice V – guião de entrevista

Guião de Entrevista

Entrevistadora _____ Entrevistada _____ Data ___/___/___ Local _____

Recursos _____

BLOCOS	Objetivos do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Bloco 1 – legitimação da entrevista	- Apresentar os motivos e objetivos para a realização da entrevista	- Com a realização da entrevista pretende-se conhecer a Do it Better, assim como o trabalho desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica do centro de São João da Madeira.	
Bloco 2 – integração na Do It Better	- Compreender como foi o processo de integração na Do It Better; - Caracterizar o trabalho de coordenador pedagógico;	- Como conheceu a Do it Better? - Em que consiste o trabalho de coordenação pedagógica de um centro de formação?	- Como foi o seu processo de integração na empresa? - Quais os principais desafios? - Como se alia a parte comercial com a de coordenação?
Bloco 3 –Do It Better	- Identificar os desafios de coordenação pedagógica; - Conhecer a organização e funcionamento da Do it Better;	- Como ocorreu a mudança do regime de franchising para o atual? - Neste momento assume o papel de coordenadora pedagógica responsável do centro.	- Quais as principais diferenças? - O que se manteve igual? - Quais os desafios deste cargo quando comprado com o trabalho que desenvolvia anteriormente?

		<ul style="list-style-type: none"> - Existem vários departamentos na Do It Better que estão interligados entre si. Quais são esses departamentos? - A Do It Better aposta numa formação dinâmica, inovadora e adaptada ao contexto real e de mercado de trabalho, aplicando a metodologia 360°. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que funções desempenham? - Pode descrever um pouco essa metodologia.
Bloco 4 – estratégias e necessidades da Do It Better	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever quais as necessidades da Do It Better; - Clarificar as estratégias de crescimento da empresa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que a Do it Better está adaptada às necessidades de mercado? - A divulgação nas redes sociais e abertura de novos centros são estratégias de crescimento da Do It Better. - O que difere a Do It Better de outros centros de formação? 	<ul style="list-style-type: none"> - E em São João da Madeira? - Que outras estratégias de crescimento são aplicadas?
Bloco 5 – <i>Terminus</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

Grelha adaptada: Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In Amado J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed., 209-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Apêndice VI – entrevista à coordenadora C1

Margarida Ferreira (MF) – Com a realização da entrevista pretende-se conhecer a Do It Better, assim como o trabalho desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica do centro de São João da Madeira. Como conheceu a Do It Better?

C1 – Conheci a Do It Better através da minha ex-patroa, foi ela que me contratou.

MF – Como foi o seu processo de integração na empresa? A adaptação?

C1 – Fiz um estágio na Do It Better do Porto, de um mês, e após esse estágio vim para o centro de São João da Madeira, em outubro de 2017.

MF – Fale-me do que consiste o trabalho da coordenação pedagógica nos centros.

C1 – Fazemos aqui todo um complô de chamadas, reuniões presenciais, tentamos criar as turmas no mínimo com seis formandos. Depois tratamos de verificar disponibilidade com os formadores para fazer o cronograma, verificamos, também a disponibilidade de salas. Temos a parte da organização do dossier, o acompanhamento depois às turmas, os estágios e as auditorias.

MF – Quais são os principais desafios?

C1 – Os principais desafios são, às vezes, fazer a integração dos seis elementos [na turma], tentamos aqui criar as turmas, mas nem sempre os próprios cursos tem uma procura maior, como caso de ação educativa, em que a procura já é muito menor do que antigamente, e então fase a isso é difícil criar as turmas com os mínimos que a Do It Better solicita.

MF – Existe também uma forte componente comercial. Com é que se alia a parte comercial com a coordenação, visto que existe também o atendimento ao público?

C1 – Neste caso, tento ver um bocadinho o que os formadores vão dando, lendo aqui um pouco os manuais para me ajudar na venda dos cursos e tentar aqui mesmo quando as colegas estão a fazer as reuniões delas tentar verificar aqui outras opiniões e outras soluções que elas apresentam que também será útil para melhorar cada vez mais as reuniões presenciais.

MF – Em 2017 a Do It Better abriu em São João da Madeira em regime de franchising e há cerca de um pouco mais de um ano houve a mudança para a Do It Better geral. Como é ocorreu essa mudança? Como é que aqui encarada?

C1 – Por mim muito positivo, a nível de apoio, não somente logístico e até mais a nível das informações que a Do It Better dá, a nível das reuniões complementares. A integração é muito melhor, porque uma vez que éramos franchising a nível de auditorias e algumas dúvidas que neste caso possa existir foi um bocadinho mais difícil não tínhamos tanta informação. Na passagem foi difícil ter que voltar a integrar todos os formandos que já estavam inscritos na altura e a decorrer nas diversas ações.

MF – **Essa integração pode ser dito como uma principal diferença ou houve mais diferenças a salientar entre os dois regimes.**

C1 – Não, penso que só mesmo a parte do apoio que a Do It Better dá enquanto Do It Better, neste caso. Enquanto que o apoio que deu ao franchising devia ter sido mais intenso, do que agora. Agora temos as auditorias normais, as reuniões, a equipa do marketing e assim está sempre presente.

MF – **O que é que se manteve igual entre os dois regimes?**

C1 – Neste caso a minha postura, quer dizer, acabou por melhorar conforme toda a formação que eles no dão [Do It Better]. Basicamente até nem mudou muita coisa.

MF – **Anteriormente já tinha dito que esta mudança trouxe vários benefícios para a Do It Better, em especial para a de São João da Madeira. Em que sentido isso ocorreu?**

C1 – Como dito anteriormente, uma vez que temos constante formação, ao termos essa formação vamos evoluir cada vez mais profissionalmente e assim também o sucesso que os nossos formandos têm deve-se ao facto da nossa formação ser completa e adaptada contexto real e de mercado de trabalho.

MF – **Considera que a Do It Better está adaptada às necessidades de mercado? Em especial às necessidades de mercado aqui em São João da Madeira?**

C1 – Sim, acho que quando um formando vem à Do It Better à procura de uma formação tentamos sempre verificar qual é o objetivo e as suas necessidades e se eventualmente a Do It Better no momento não tiver aqui o curso pretendido nós fazemos uma pesquisa, junto do formando e do formador e enviamos uma proposta à Do It Better [Departamento Operacional] para tentar ir de encontro a isso, depois fica ao critério da Do It Better conseguir então a estrutura ideal para o formando ter aqui acesso à formação.

MF – A Do It Better tem uma forte presença nas redes sociais faz muita divulgação dos cursos e dos projetos que está envolvidos nas redes sociais, isso é uma forma de crescimento. Que outras estratégias acha que existem?

C1 – O atendimento ao público, não dar aqui propriamente a informação por telefone como várias empresas o fazem, porque a diferença que vemos aqui que passam por vezes são mal passadas, ou então as pessoas ficam na mesma com muitas dúvidas, então nós pedimos sempre ao formando/ cliente que venha presencialmente ao nosso centro para que também conheça melhor essas informações e até mesmo as nossas instalações. Explicamos sempre a parte dos estágios, que ao telefone não é uma melhor opção falarmos, falamos sobre as sessões de autonomia, os portfólios, o projeto de intervenção social e comunitária, este tipo de coisas são melhor passadas presencialmente, até porque fica registado numa folha e que o formando tem sempre a possibilidade de consultar assim que precisar.

MF – Para além deste atendimento ao público o que difere a Do It Better dos outros centros de formação?

C1 – A Do It Better marca aqui a diferença pela comunicação aqui nas redes sociais, pela divulgação que faz todos os dias, dos cursos, casos de sucesso até da oferta de emprego. Marca aqui também pela qualidade dos formadores, tenta aqui procurar os melhores formadores para que os formandos tenham o melhor acompanhamento e também a nível dos conteúdos que são seleccionados, neste caso os referenciais.

MF – Já estamos mesmo a acabar a nossa entrevista. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

C1 – Não, acho que foi tudo dito.

Apêndice VII – entrevista à coordenadora C2

Margarida Ferreira (MF) – Com a realização da entrevista pretende-se conhecer a Do It Better, assim como o trabalho desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica do centro de São João da Madeira. Como conheceu a Do It Better?

C2 – Conheci a Do It Better quando estava a atravessar um período da minha vida um bocadinho crítico, no que respeita à inserção no mercado de trabalho. A Do It Better no momento em que estava desempregada colocou um anúncio de procura de emprego para o cargo de coordenadora pedagógica, ao qual concorri. Depois de enviar o currículo estive algum tempo à espera até que entraram em contacto comigo para agendarmos entrevista. Quando foi à entrevista explicaram-me que foi uma das selecionadas, mas que a fase de recrutamento teria várias etapas, se passasse na entrevista iria para a etapa seguinte e assim sucessivamente. Foi assim que conheci o centro de formação Do It Better.

MF – Isso também está associado ao seu processo de integração na empresa?

C2 – Exactamente. Inicialmente quando integrei na Do It Better estive cerca de um mês no centro de formação do Porto, no qual tive aqui o acompanhamento da coordenadora responsável do centro, ao qual me acompanhou e inteirou sobretudo o trabalho que se desenvolvia na Do It Better, a nível de coordenação, procedimentos, como é que se manuseia a plataforma Moodle, entre outras coisas. Só após este período de integração/formação é que passei para o centro ao qual tinha concorrido, o de São João da Madeira. A nível de integração posso dizer que a equipa da Do It Better, ou seja, nós consideramos uma família, mesmo a família DIB. Porquê? Porque há um espírito de interajuda, entre todos os colegas desde norte a sul, apesar de nós só nos encontrarmos em almoços de empresa, mas é como se nos conhecêssemos há anos. Pego no telefone, se ligar para Lisboa, a colega [de Lisboa] é como se me conhecesse há imenso tempo. Há este espírito de equipa e de interajuda entre todos os membros.

MF – Fale-me um pouco do trabalho desenvolvido pela equipa de coordenação pedagógica.

C2 – A equipa de coordenação pedagógica tem aqui uma série de funções inerentes ao seu dia-a-dia, desde a parte comercial, de venda dos cursos, da explicação, como é que funciona a nível de metodologias, até à própria inscrição do formando no curso que

pretenda. Depois passa por todo o processo de coordenação, no sentido de auditorias aos DTP's, verificar aquilo que está em falta, se os formandos entregam os trabalhos atempadamente, se os formadores corrigem os mesmos, se faltam os planos de sessão, ou seja, tudo o que for inerente às auditorias. Depois temos a parte do acompanhamento pedagógico, que é muito importante, porque não é só fazer uma inscrição e depois não fazemos este acompanhamento aos formandos. Porquê? Porque o formando é nosso até ao momento que sai do centro, ou seja, nós temos que e é nossa responsabilidade e função ir fazer uma visita de acompanhamento às salas, verificar se o módulo terminou da melhor forma, se os formandos estão aqui a obter os conhecimentos que devem de obter ao longo do módulo, se têm algum tipo de crítica/ sugestão de melhoria, entre outras coisas.

MF – E os desafios?

C2 – Os desafios são diários. Esse é mesmo aquele que nos dá aquela garra, não é um trabalho monótono, porque é como digo às vezes estamos a desempenhar uma tarefa e de repente temos aqui outra função para fazer e estamos aqui às vezes ao mesmo tempo no meio de três tarefas. O desafio é esse: é conseguir priorizar aquilo que realmente é prioritário e terminar as tarefas atempadamente. Esse é o principal desafio, fora as outras coisas que nos aparecem no dia-a-dia, que não estamos a contar e temos que igualmente dar resposta.

MF – Ou seja, não existem dois dias iguais aqui no centro?

C2 – Não. A palavra que acho que caracteriza aqui a nossa função é mesmo a parte do desafio.

MF – Como é que se alia a parte comercial com a parte da coordenação pedagógica?

C2 – Considero que estão interligadas, quando estou a fazer uma reunião para concretizar uma venda, estou a fazer um bocadinho de vocação profissional, a verificar os interesses e necessidades do formando e direccionar para o curso no qual o seu perfil se encaixa. Aqui a parte comercial e coordenação alia-se um bocadinho, através da parte da vocação, estudarmos e encaminharmos o cliente para o curso que melhor se adequa ao perfil.

MF – Neste momento assume o papel de coordenadora responsável do centro. Quais os desafios deste cargo quando comparado com as funções que desenvolvia anteriormente?

C2 – O desafio é enorme, porque uma pessoa que desempenhe aqui o cargo de responsável de centro, implica que tudo o que se passe no centro é de responsabilidade da coordenadora responsável. Se correr alguma coisa menos bem as responsabilidades vão ser apuradas para a coordenadora pedagógica do centro, mas sim para a responsável, ou seja, temos todas as funções para além de garantirmos o bem-estar e também a rentabilidade do centro para que realmente possamos atingir os objetivos e que os formandos estejam integrados da melhor forma possível e consigamos que o centro funcione em pleno.

MF – Existem vários departamentos na Do It Better que estão interligados entre si. Quais são esses departamentos? Que funções desempenham?

C2 – Nós temos alguns departamentos. Os departamentos que nós coordenação de centros que mais articulamos é o departamento de marketing, onde as suas funções passam pela parte da publicidade e de criar os materiais necessários, por exemplo, flyers, post's informativos para disponibilizarmos no Facebook, o marketing está mesmo responsável divulgar o mais possível a Do It Better. Também temos o departamento financeiro, onde está a colega que confirma as horas ministradas pelos formadores, faz os nossos contratos de trabalho, quando nos enganamos em algum fecho de caixa, corrige, alguma correcção de faturas, entre outras coisas. O departamento operacional que acaba por ser o nosso principal aliado, porque é onde existe a coordenação pedagógica que está a ser desenvolvido por duas coordenadoras, uma responsável pelos centro da zona norte e outra pelos centros do sul. Qual a principal função delas? Eu só coordeno um centro, elas têm vários centros. Têm que garantir e dar o apoio a todos os centros que coordenam. O departamento de formação é um departamento muito importante, porque é o que cria os nossos referenciais e que nos cria os cursos novos. A Do It Better tem aqui esta função e sensibilidade de acompanhar aqui as necessidades do mercado de trabalho, os nossos cursos são desenvolvidos e criados nesse sentido.

MF – A Do It Better aposta numa formação dinâmica, inovadora e adaptada ao contexto real e de mercado de trabalho, aplicando a metodologia 360°. De que forma essa metodologia é aplicada nas formações?

C2 – Essa metodologia 360° é única na Do It Better. Qual é o principal objetivo? Nós queremos que os nossos formandos quando saiam da nossa porta que realmente estejam preparados para o mercado de trabalho. É importante que enquanto centro de formação consigamos trabalhar este tipo de ferramentas com os formandos, por exemplo, um simples portfólio pode ser uma forma criativa dos formandos se apresentarem numa entrevista de emprego e assim se diferenciarem de tantos outros. A parte do estágio também é muito importante, porque eles conseguem aliar a teoria à prática. As horas de autonomia e cooperação, que estão criadas nos nossos cursos de longa duração e representam um papel muito importante, estas horas permitem que os formandos trabalhem de forma autónoma e que quando o estão a fazer consigam identificar as dificuldades ao longo da realização dos trabalhos e que consigam depois partilhar com o formador, o que é muito bom e o formando acaba por ter mais bagagem.

MF – A Do It Better é uma empresa em crescimento e que se vai adaptando às necessidades de mercado. E em São João da Madeira ocorre esse fenómeno?

C2 – Sim. São João da Madeira e qualquer outro centro está adaptado, porque, a Do It Better é apenas uma e acaba por ser a mesma para todos os centros. Nós não temos cursos que tenhamos num centro e que não tenhamos noutra, a não ser o curso de cozinha e pastelaria, por São João da Madeira não ter as instalações necessárias para desenvolver o curso, mas tirando isso temos todos os outros cursos.

MF – A divulgação nas redes sociais e abertura de novos centros são estratégias de crescimento da Do It Better. Que outras estratégias de crescimento são aplicadas, como forma de divulgação do centro e da oferta formativa?

C2 – Temos desde os angariadores comerciais, que pode ser qualquer pessoa que nos chegue e que efectivamente passe a divulgar a nossa oferta formativa, através de distribuição de flyers, pode ser nosso formando, ex-formando, formador, ou uma pessoa que venha simplesmente pedir informações do curso e que esteja aqui interessado em ser nosso angariador comercial. Apostamos fortemente no Facebook no qual temos tido bons resultados, pois somos diariamente questionados sobre a nossa oferta formativa ao qual damos sempre resposta e questionamos sempre a nível de

contactos telefónicos, para estabelecer contacto com os de quem de direito e também, que há necessidade e oportunidade participamos em eventos que nos permitam divulgar a nossa oferta formativa.

MF – O difere a Do It Better dos outros centros de formação?

C2 – Nós não olhamos para os outros centros como concorrência. Estudamos os outros centros e vemos o que eles têm a nível de oferta formativa. Nós tentamos que a nossa oferta formativa vá sempre de encontro com as necessidades quer dos formandos quer do mercado de trabalho. Pautamo-nos sempre pela excelência, rigor, ética e sobretudo pelo profissionalismo. Encaramos sempre o nosso trabalho com muito profissionalismo, o que nos leva ao êxito e está aí o resultado, catorze centros distribuídos de norte a sul, acho que isso já reflete a qualidade que temos.

MF – Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

C2 – Não, penso que não.