

M

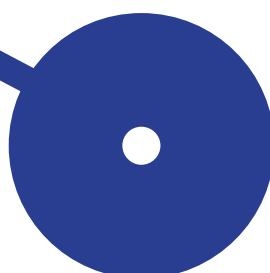
MESTRADO

Administração das Organizações Educativas

O papel do coordenador interno da ação, no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA

José da Silva Ferreira

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

José da Silva Ferreira

O papel do coordenador interno da ação, no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2023

À memória dos meus pais, pelo amor incondicional.

Para toda a família e amigos, o meu agradecimento.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Paula Romão, pela disponibilidade, encorajamento, compreensão, amizade e contributo científico.

Aos Professores do Mestrado pelo saber que despertaram e arrebataram para novas aprendizagens e pela compreensão, humildade e sentido de humanidade.

Ao Professor Doutor Fernando Diogo pela sua sensibilidade e humanidade.

À Fátima pela sua amizade e incentivo a não desistir e na força para continuar.

À equipa formativa que participou espontaneamente neste projeto, sem vós, era impossível corporizá-lo.

Aos colegas de turma do 1.º ano, pela vossa amizade, companheirismo, camaradagem e colaboração. Como é bom ter turmas assim...

Ao Tiago e ao Gabriel, filhos incríveis e exemplares.

À Alexandra, pelo apoio incondicional, muitas vezes em silêncio.

RESUMO ANALÍTICO

Pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação profissional passou a ser considerada uma modalidade especial de educação escolar. Com a criação, divulgação e expansão massiva dos cursos de dupla certificação de EFA, surge a necessidade da existência de um profissional que seja o elo entre a equipa formativa, os formandos e a direção. Emerge aqui a figura do coordenador interno da ação. Passado mais de três décadas, pretendemos compreender o papel e a importância do coordenador interno da ação no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA.

Recorrendo a uma abordagem qualitativa de investigação, este estudo empregou uma amostra constituída por onze formadores externos que exercem a sua função nos cursos de educação e formação de adultos. A recolha de dados foi realizada com recurso a um guião de entrevista semiestruturado, que nos permitiu analisar a perceção da importância da figura do coordenador numa perspetiva holística. Os resultados do estudo apontam para a necessidade de valorização de um coordenador interno da ação, mais próximo da equipa formativa e mais empenhado. Permitiu também a realização de um plano de ação que integra a necessidade de resposta aos pontos de melhoria diagnosticados e a implementação de ações impactantes para que a equipa formativa seja mais motivada, disponível, empenhada e alinhada com os valores e missão das organizações.

Palavras-chave: coordenador interno ação; desenvolvimento profissional; equipa formativa.

ABSTRACT

Law 46/86 of 14 October, the Basic Law of the Education System, made vocational training a special form of school education. With the creation, dissemination and massive expansion of dual-certificate EFA (Educational Training on Adults) courses, there is a need for a professional who would be the link between the training team, the trainees and the management. Here the figure of the internal course coordinator emerges. After more than three decades, we intend to understand the role and the importance of the internal course coordinator in the performance of EFA training team.

Using a qualitative research approach, this study used a sample of eleven external trainers who work on adult education and training courses. Data was collected using a semi-structured interview script, which allowed us to analyse the perception of the coordinator importance from a holistic perspective. The results of the study point the need to value an internal action coordinator who is closer to the training team and more committed. It also allowed us to draw up an action plan that integrates the need to respond to the points of improvement diagnosed and the implementation of impactful actions so that the training team is more motivated, available, committed and aligned with the values and mission of the organisation.

Keywords: internal action coordinator; professional development; training team.

LISTA DE TABELAS /ILUSTRAÇÕES/GRÁFICOS/SIGLAS

Tabelas

Tabela 1: Descrição da Função	26
Tabela 2: Análise da Função.....	29
Tabela 3: Questões a efetuar face aos objetivos específicos	43
Tabela 4: Categorização das entrevistas	45
Tabela 5: Caracterização dos formadores.....	48
Tabela 6: Análise SWOT	60
Tabela 7: Síntese do plano de ação/cronograma	68

Figuras

Figura 1: Organograma da Equipa Técnico-Pedagógica	37
Figura 2: Gráfico de distribuição por sexo	38
Figura 3: Gráfico de distribuição por idade.....	39
Figura 4: Gráfico de distribuição por tempo de serviço.....	39
Figura 5: Gráfico de distribuição por local de Formação.....	41
Figura 6: Gráfico de Distribuição por Gráfico por número de coordenadores	41

Acrónimos

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SWOT- Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO ANALÍTICO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE TABELAS /ILUSTRAÇÕES/GRÁFICOS/SIGLAS	VI
ÍNDICE	VII
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	3
1.1.1. O DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO	3
1.1.2. IMPORTÂNCIA E FUNÇÕES DOS CURSOS EFA	14
1.2. O COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO NOS CURSOS EFA	17
1.2.1. A EMERGÊNCIA DESTA FUNÇÃO	18
1.2.2. PERFIL E FUNÇÕES.....	21
2. ESTUDO EMPÍRICO.....	32
2.1. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	32
2.1.1. PROBLEMÁTICA.....	32
2.1.2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	34
2.2. PLANO METODOLÓGICO.....	35
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA/PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	36
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
2.4.1. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS	42
2.4.2. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS.....	44
2.5. CONFIABILIDADE E VALIDADE	46
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
3.1. A EQUIPA FORMATIVA E O PAPEL DO COORDENADOR.....	48

3.2. IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO COORDENADOR NO DESEMPENHO DA EQUIPA FORMATIVA.....	52
3.3. RELAÇÃO ENTRE A POSTURA DO COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO COM A ATITUDE DA EQUIPA PEDAGÓGICA	54
3.4. DOCUMENTAÇÃO DOS CURSOS EFA.....	55
3.5. CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	56
4. PLANO DE AÇÃO.....	59
4.1. REUNIÃO PARA APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	59
4.2. ANÁLISE SWOT	60
4.3. FUNÇÕES DO COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO	62
4.4. REORGANIZAR PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA OS CURSOS EFA	63
4.5. TRANSFERÊNCIA DO TRABALHO BUROCRÁTICO/ADMINISTRATIVO PARA ASSISTENTES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	64
4.6. FORMAÇÃO CONTÍNUA	64
4.7. MUDANÇA DE ATITUDE DA EQUIPA FORMATIVA.....	65
4.8. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO.....	66
4.9. OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO E PROPOSTAS DE RESOLUÇÃO	67
5. CONCLUSÃO	71
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
LEGISLAÇÃO EUROPEIA CONSULTADA	81
LEGISLAÇÃO NACIONAL CONSULTADA	82
APÊNDICES.....	85

INTRODUÇÃO

Este estudo pretende caracterizar e aprofundar algumas linhas de pensamento e pressupostos teórico-práticos que, na nossa perspetiva, sustentam um conceito de coordenação interna capaz de promover e alavancar processos e práticas desenvolvidos no campo da intervenção dos formadores da educação de adultos. Atento este pressuposto, formulamos como objetivo geral “Compreender a importância que o Coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA”. Assim, delimitaremos a pesquisa a um conjunto restrito de referências, estando, porém, plenamente conscientes de que estas não esgotam a complexidade, grandeza, e a riqueza conceptual do que pode ser o processo de coordenação no campo da EFA.

Partindo de vários estudos de autores de referência na área, procuramos construir um quadro concetual de sustentação do nosso projeto, destacando um conjunto de pressupostos e de conceitos fulcrais que nos servirão de base e nos permitirão compreender a importância do papel do coordenador interno, no papel e intervenção do formador dentro do processo dinâmico, integrativo e integrador da aprendizagem de adultos (Canário, 2000; Dubar, C., 1996, Imaginário, 2011). Imbuído no conceito da educação e formação de adultos, temos o conceito Andragogia, “arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”, que pressupõe um foco no adulto enquanto aprendiz e personalidade autodirigida e nos remete para o papel dos diversos atores sociais que compõem todo o processo de aprendizagem (Imaginário, 2011). Aqui, é levantada a atenção para os formadores e demais atores que possibilitam este alavancar de todo o processo formativo. Conforme refere Imaginário (2011):

Recorde-se que o contexto de formação compreende uma “dimensão física”, de organização dos espaços, e uma “dimensão psicológica”, a mais importante, que exige práticas de respeito mútuo, de cooperação, de confiança recíproca, de apoio e ajuda, de abertura e autenticidade e mesmo de prazer, implicando sempre todos os participantes, aprendentes e formador (ou formadores). (p. 20)

Tendo em conta esta realidade, o objetivo geral deste trabalho tem o intuito de compreender a importância que o coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos EFA. Na primeira parte procede-se ao enquadramento teórico, abordando no primeiro capítulo os conceitos basilares da Educação e Formação de Adultos, tendo por base o território português. No segundo capítulo, fazemos uma breve abordagem e caracterização das atribuições do Coordenador interno da ação no âmbito dos cursos EFA.

A segunda parte do trabalho descreve o estudo empírico propriamente dito, identificando todo o percurso da investigação, identificação e caracterização da amostra, a opção pelas entrevistas semidiretivas como método de recolha de dados e os objetivos e metodologias utilizadas na investigação. Finalizamos com uma última parte dedicada à discussão dos resultados e apontamos sugestões para futuras investigações neste campo.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

1.1.1. O DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO E À FORMAÇÃO

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

Sócrates

A educação e formação de adultos, tendo passado por grandes mudanças ao longo da sua trajetória em Portugal, carecem de uma abordagem holística e não podem ser dissociadas da problemática básica da educação, uma vez que são parte integrante da mesma, ainda que possuindo determinadas especificidades.

A base e as condicionantes do despontar desta tipologia de ensino, foi a premente necessidade de desenvolvimento das qualificações da população adulta e do travar do abandono precoce do sistema de ensino português, bem como a tentativa de resposta à crescente necessidade de alfabetização e escolarização da população. Rui Canário (2000) refere inclusive que “a crença nas virtualidades da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como também suficiente para o êxito ... segundo a qual para mudar a educação, a saúde, a economia é preciso... formar, formar” (p. 140). As relações entre educação, formação profissional, competências, economia, emprego refletem-se socialmente e imprimem pressões no adulto para atualização de práticas técnico-profissionais numa perspetiva de aprendizagem. Para Barros (2013), a Educação de Adultos permite tornar as pessoas mais humanas para lidar com os desafios do mundo atual.

Tendo em conta a educação e formação enquanto bases das competências para o futuro, os “saberes” devem ser testados, verificados para se criarem referenciais que possam ser (re)adaptados e evolutivos, de forma sistematizada, para que o adulto não se perca em

informações efêmeras. Por isso, é fundamental refletir numa educação e formação promotora de aprendizagens múltiplas e diversificadas a que todos tenham acesso e que os norteiem ao longo da vida. É percebido que o conhecimento e as competências apreendidas pelo adulto provavelmente bastam para um determinado momento, mas já não se adequam indefinidamente. Neste sentido, torna-se premente não só esta educação e formação base, mas o somar de conhecimentos para adaptação a um mundo em constante mudança de modo que a educação surja como uma experiência global e holística a levar a cabo ao longo e ao largo de toda a vida, quer cognitivamente, emocionalmente e na sua componente prática (Delors, et al., 1997).

De acordo com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, os pilares do conhecimento norteiam o sistema educativo, aprender a aprender como projeto e história de vida do adulto, de forma sustentada e dinâmica do conhecimento, combinando, de forma flexível, os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O “Aprender a conhecer” tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos e competências, pois, quem aprende a conhecer, aprende a aprender ao longo da vida, aprimorando conhecimentos em todas as ocasiões da existência humana (Delors, et. al, 1997). O “Aprender a fazer” enfatiza, para além da sua qualificação profissional, a preparação da pessoa para o mundo do trabalho, despertando e estimulando a criatividade, para executar tarefas em equipa, utilizando ferramentas de cooperação e de conhecimento alternado com o trabalho. Fala-se em “Aprender a viver juntos”, numa atitude solidária, cooperante e de inclusão. O pilar “Viver com o outro” requer comunicação e partilha de pontos de vista diferentes no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão recíproca e da paz. Já o “Aprender a ser”, refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico, ético e estético perante o outro e perante a sociedade. É importante o conhecimento de si mesmo, o saber agir e estar nos diferentes contextos sociais. O desenvolvimento da personalidade, autonomia e “responsabilidade pessoal” gera criatividade, inovação, aptidão para comunicar e novas formas de perceber o trabalho (Delors, et. al, 1997, pp. 85-97).

O Relatório, dá ênfase à “educação durante toda a vida” como premissa para o século XXI, considerando que a educação permanente é uma aprendizagem ao longo da vida, é, por isso construtora, que dá corpo a uma sociedade mais empenhada, mais disponível e com cidadania.

Para Filho (2001) “É nas tensões entre o presente e o futuro, entre o individual e o coletivo, entre a unidade e a diversidade, entre o saber constituído e o saber ser construído, que a tarefa educacional deve se estabelecer” (p. 151).

Com o surgir de novas indústrias, tornou-se necessário reclassificar e requalificar o pessoal operário proporcionando-lhes formação profissional adequada, para capacitá-los para o desempenho novas funções. É neste contexto que é criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada – IFPA, pelo do Decreto-Lei n.º 44 538, de 23 de agosto de 1962. Este diploma refere que o ensino deve ser ministrado através de métodos ativos e altamente relacionados, para rápida qualificação dos trabalhadores sem descurar o nível exigido, contribuindo para uma reciprocidade entre o homem e o posto do trabalho e atendendo às condições fisiológicas e psicotécnicas da profissão. Isto significa, mais uma vez, que o indivíduo seria visto de forma holística, com uma preocupação no seu pleno potencial.

É, todavia, a partir de 1964 que é implementado o “Sistema de Formação Profissional Acelerada” ou “Formação Profissional para Adultos”, através dos Centros de Formação Profissional Acelerada. O objetivo seria então, qualificar os adultos em profissões para áreas como a construção civil. Estes cursos, de curta duração, utilizariam o método *Carrard*, modelo francês de formação, aplicado no pós-guerra, o qual foi replicado em Portugal com a já referida designação de “Formação Profissional Acelerada”. A este propósito, Cardim (2019) refere que:

O ensino de cada profissão orientava-se por um programa, “a progressão”, que assentava na decomposição das tarefas que constituíam a estrutura essencial da profissão a ensinar, ordenando-as para promover a sua aprendizagem, do simples ao complexo. O método permitia a execução de um ensino racionalizado, ativo e progressivo, assentando em instrumentos de programação da formação e em princípios de adaptação gradual dos formandos à prática profissional concreta em cada profissão específica, reduzindo a sua aprendizagem a poucos meses. (p. 32)

A amplificação e o crescimento acelerado da educação de adultos no período do pós-guerra foi fundamental não apenas para um crescimento de algo que já existia e se fazia fundamental, como também para a construção e conseqüente evolução de um campo de práticas educativas múltiplas, diferentes e cada vez mais relevantes (Canário, 2013).

Em 1971, surge a DGEP (Direção-Geral da Educação Permanente) pelo Decreto-Lei n.º 408, de 27 setembro, cuja missão é planear e desenvolver, principalmente na população adulta, um plano de educação fora do ensino escolar na sua vertente mais cultural e profissional.

Surge posteriormente a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, onde a Educação Permanente é integrada na estrutura do Sistema Educativo com o objetivo principal de atualizar e o de melhorar as competências nas suas vertentes cultural, científico e profissional numa lógica de formação contínua a permanente. Por conseguinte, desponta a necessidade de reestruturação dos cursos de educação básica para os adultos por forma a diminuir a taxa de analfabetismo, sobretudo na população com idade superior a 40 anos, e a melhorar o nível de conhecimentos desta população. Em consequência desta premissa, o Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro, reestrutura os cursos de educação básica para adultos no sentido de, por um lado, erradicar o analfabetismo, principalmente das pessoas com mais de 40 anos, e, por outro lado, incidir no aperfeiçoamento profissional e escolar, isto é, elevar o nível cultural para além dos conhecimentos da alfabetização.

A partir 25 de abril dá-se a rutura com as políticas do Estado Novo e termina também a extensão das medidas de educação de adultos para níveis de escolaridade formais. Tal como é referido por Melo (1981):

Podemos afirmar, sem receio de desmentidos, que não houve em Portugal, até 1974, um verdadeiro sistema de educação de adultos. As vias de educação permanente e educação popular estavam bloqueadas, respetivamente, por um sistema de ensino conservador, escolástico e escolarizante, "infantilista", e por um regime político dogmático e repressivamente paternalista, para quem qualquer "adulto" – sujeito autónomo e participante ativo do processo de aprendizagem e da transformação consciente do meio físico e social – era inevitavelmente um "agente de subversão". Numa sociedade em que era proibido ser-se adulto, é natural que não se tivessem constituído e desenvolvido estruturas e práticas de educação de adultos. (p. 368).

Com a Portaria n.º 419/76, de 13 de julho, estabelecem-se os princípios orientadores do processo de aprendizagem, das regras e forma de avaliação final, e são estabelecidos critérios para a definição das capacidades de comunicar, de cálculo e de análise a desenvolver e a demonstrar pelos adultos numa constatação de aprovação face aos objetivos propostos inicialmente. Como não existia até à data uma grande componente teórica em relação à educação e formação de adultos, houve a necessidade de se criar a possibilidade de uma livre experimentação dos meios

pedagógicos e didáticos tendo por referência os desejos e a história de vida da população adulta. A experiência e os acontecimentos de vida do adulto, assumiriam aqui uma extrema importância na noção de consolidação da aprendizagem.

Apesar das sucessivas políticas de educação e formação, o progresso realizado para a alfabetização nacional, como se depreende, não foi atingido e viria a persistir, pois a crescente escolarização dos mais jovens exerce pressão para uma desqualificação dos adultos, para além de que, novos saberes e competências, implicam uma exigibilidade crescente do conhecimento e, por isso, novos níveis para atingir, como por exemplo o da literacia digital (Canário, 2020).

Só em 1986, com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, que estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a formação profissional é uma modalidade especial de educação escolar e institui-se o ensino recorrente de adultos e educação extraescolar. O art.º 22 deste diploma, clarifica o enquadramento da formação profissional, como integração mais facilitada do adulto no mundo do trabalho.

Seria desta forma esperado, que a aquisição de conhecimentos e de competências profissionais e a consequente melhoria na resposta aos avanços tecnológicos, funcionaria como complemento da preparação iniciada no ensino básico, e assumir-se-ia como a arma para uma integração mais facilitada.

Com a Estratégia de Lisboa (2000), as linhas orientadoras no que concerne à educação e formação, focar-se-iam no desenvolvimento da sociedade de informação e formação, visando impulsionar o investimento em educação e formação dos recursos humanos numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (ALV). Pressupõe-se, desta forma, que melhores competências aumentam a empregabilidade, o que pressupõe igualmente o desenvolvimento da sociedade de conhecimento com níveis de competitividade mais elevados e de maior dinamismo face ao crescimento económico, emprego e coesão social, utilizando os meios digitais disponíveis. As conclusões do balanço intercalar da Estratégia de Lisboa, em particular em matéria de emprego e competitividade, apontaram para resultados moderados, o que motivou, por parte da Comissão Europeia, uma atitude de redefinição de prioridades fixadas pela Estratégia de Lisboa por forma a

assegurar o desenvolvimento sustentável e a sua implementação completa, nas suas dimensões económica, desenvolvimento social e proteção ambiental.

Foi neste sentido que a Resolução do Parlamento Europeu (2008), sobre a “Educação de adultos: nunca é tarde para aprender”, referiu que a educação e a formação são fatores críticos para mais crescimento económico, mais competitividade e mais inclusão social. A educação de adultos e as estratégias de aprendizagem ao longo da vida, o reconhecimento e a validação da aprendizagem formal, não formal e informal, passam a ser uma prioridade, pois parecem aumentar os retornos sociais e culturais em termos de bem-estar, desenvolvimento pessoal e cidadania ativa. Assumem-se ainda determinantes para a empregabilidade e mobilidade no mercado de trabalho e para a inclusão social. Por último, aquela Resolução sublinha a igualdade de género, para que mulheres e homens possam aceder aos programas de aprendizagem ao longo da vida (Resolução do Parlamento Europeu, 2008).

O princípio de modelo social em que o trabalho é para todos, com qualidade, adaptabilidade e mobilidade, com igualdade de oportunidades de género, promoção da inclusão social e investimento no capital humano, implica um mercado de trabalho dinâmico, apetecível – “trabalhar compensa”. Nesta lógica, entende-se que deve proporcionar a conciliação entre o trabalho e a família, a segurança e a flexibilidade e, por último, adaptável à economia permitindo um aumento da competitividade e menores custos de produtividade.

Perante esta realidade, que tem por máxima a ideia do capital humano enquanto maior riqueza do país, o estado “convoca” as pessoas a aumentarem o nível geral de educação numa tentativa de redução do abandono escolar. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida torna-se uma prioridade, exigindo qualidade elevada a todos os níveis. Esta oportunidade é aberta a todos, nas escolas, nas empresas e nas famílias, especialmente para os trabalhadores menos qualificados. Por isso, as condições de acesso para a frequência de cursos de educação e formação passam a ser facilitadas pelas empresas na organização do tempo de trabalho, dos serviços de apoio à família, da orientação profissional e de novas formas de dirimir custos.

Neste alinhamento, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada pelo Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro que tem como objetivos principais, elevar os níveis de qualificação da população adulta, bem como a construção de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, visando a certificação escolar e/ou profissional. O Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de novembro, aprova o Regulamento para o desenvolvimento de 15 ações de formação profissional destinadas ao público adulto, acreditadas pelo Instituto para a Inovação da Formação (INOFOR). Esta oferta de educação e formação viria a contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional. Assiste-se assim ao lumiar de um sistema de acreditação de conhecimentos e competências fora do Sistema Escolar.

No prosseguimento desta estratégia educativa, que decorre entre 2001 e 2005, são implementados noventa e oito centros de RVCC. O Decreto-lei 208/2002, de 17 de outubro, faz ressoar políticas formativas para a qualificação dos adultos e promoção da qualidade da educação e da formação como desígnio da estratégia nacional. As competências obtidas numa qualificação profissional inicial de jovens emergem como elo de transição para a vida ativa como sendo as mais adequadas, embora, não descurando a formação ao longo da vida. Tendo em conta este mesmo diploma, o qual aprova a orgânica do Ministério da Educação, é extinta a ANEFA, competindo agora à Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) assegurar a prossecução das suas atribuições. Os centros RVCC constituem a base de promoção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Portaria n.º 1082-A/2001, de 8 de setembro) e destinam-se a assegurar a orientação e o encaminhamento dos adultos que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade o encaminhamento para: i) realização de um processo de RVCC; ii) seguimento para um curso de educação e formação de adultos (curso EFA) profissional ou escolar; iii) outro percurso educativo e formativo mais apropriado ao seu perfil.

Perante esta realidade, o enfoque passa a ser nos adultos e nas suas motivações/ qualificações e na aprendizagem ao longo da vida e no abandono escolar precoce. Assim, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 190/2005, de 16 de dezembro, aprova o Plano Tecnológico que convoca o País, para a qualificação dos recursos humanos, para a inovação, para uma sociedade

da informação e para a ciência e a tecnologia. Visa-se estimular a criação, a difusão, a absorção e o uso do conhecimento. Com esta resolução, surge o Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego (PNACE 2005-2008), que concretiza as dimensões de inovação, investigação, desenvolvimento e qualificação, dando ênfase ao ensino profissionalizante de dupla certificação, aos cursos EFA e ao sistema RVCC através do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos e formação ao longo da vida.

Neste contexto, e para operacionalizar as políticas de educação e formação, é aprovada, através do Decreto-Lei n.º 276-C/2007, de 31 de julho, a estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), cuja missão é coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional e desenvolver e gerir o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Contudo, em 2012 (Decreto-Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro) toma a designação Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.), com a responsabilidade de contribuir para a melhoria dos níveis de qualificação dos jovens e dos adultos (do nível 1 - Segundo ciclo do ensino básico, ao nível 8 - Doutoramento), promovendo a procura por qualificações, escolares e profissionais (dupla certificação) e a oferta de formação inicial e ao longo de vida que lhes pudesse servir de alavanca.

No período de 2007-2013, a agenda do Programa Operacional Potencial Humano coloca em prática as políticas de emprego e formação e a definição das prioridades estratégicas elencadas no Quadro de Referência Estratégica Nacional (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007). Este estabelece as seguintes prioridades:

- Superação do défice estrutural de qualificações da população de jovens e adultos, consagrando o nível secundário como referencial mínimo para todos. A estratégia passa por flexibilizar a formação que permita a aquisição de competências e para a formação inicial de jovens expandir as vias profissionalizantes;
- Promover o conhecimento científico, a inovação e a modernização do tecido produtivo; alargar as qualificações pós-graduadas em áreas de ciência e tecnologia e apoiar formações e processos formativos integrados para uma mudança organizacional;

- Estimular a criação e a qualidade do emprego, nomeadamente através do empreendedorismo, bem como apoiar os processos de transição da educação e formação para o mercado de trabalho;
- Promover a igualdade de oportunidades para a inserção social de pessoas vulneráveis a trajetórias de exclusão social, bem como a integração da igualdade de género como fator de coesão social.

Todavia, o abandono escolar precoce e o desemprego dos jovens, parecem tornar difícil a transição para a vida adulta. A dimensão da educação e do trabalho caracterizam-se por percursos escolares mais prolongados e por inserções profissionais mais tardias e instáveis. Este percurso de incerteza, de risco e a dificuldade em superar obstáculos, são desvantagens que encaminham os jovens adultos para a exclusão social, pobreza e discriminação. O programa “Garantia Jovem” surge como resposta a estes desafios e destina-se a jovens adultos com menos de 30 anos. O esforço no investimento do capital humano dos jovens adultos, evita a entrada em ciclos longos de desemprego, favorece a futura inserção no mercado de trabalho e contribui para um crescimento económico duradouro e inclusivo.

Em resposta a todas as fragilidades estruturais apresentadas, surge a Estratégia Europeia 2020 (Comunicação da Comissão Europa, 2020) que reconhece que a União Europeia deve estabelecer três prioridades que se complementam:

- i) O crescimento inteligente cujo enfoque é fortalecer a economia baseada no conhecimento e na inovação, onde a melhoria do nível de qualidade da educação e formação sejam ajustadas às necessidades do mercado de trabalho;
- ii) O crescimento sustentável reduzindo os impactos ambientais promovendo uma economia mais eficiente na utilização dos recursos;
- iii) O crescimento inclusivo, através da redução do abandono escolar, da coesão social e territorial, promovendo equidade na distribuição dos recursos e serviços num desenvolvimento pessoal e de cidadania ativa.

Com a publicação da Portaria n.º 232/2016 (2016), foi dado novo impulso à qualificação dos adultos, através do Programa Qualifica, devido, particularmente, ao desinvestimento feito nos Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, que vieram substituir os Centros Novas Oportunidades. O Programa Qualifica, que se constitui como uma estratégia integrada de formação e qualificação de adultos, tem como missão corrigir o expressivo défice estrutural de qualificações dos adultos, nomeadamente através do: i) reconhecimento, validação e certificação das competências adquiridas por vias formais, não formais e informais (sejam de âmbito escolar, profissional ou de dupla certificação) para os adultos que não completaram o patamar mínimo do ensino secundário; ii) de qualificações flexíveis e adequadas às necessidades e aos contextos dos adultos, isto é, aposta em percursos de formação que conduzam a uma qualificação efetiva, que acrescente valor à qualificação e melhoria da empregabilidade dos adultos, condição imprescindível para a valorização de cidadania democrática ativa e para o desenvolvimento sustentável do país (Portaria n.º 61/2022).

O alinhamento dos objetivos da Estratégia Portugal 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020), identificados no programa Pessoas 2030, dedicado à demografia, qualificações e inclusão, intervém nos domínios das políticas ativas de emprego e da educação e formação profissional. Alguns dos objetivos no que concerne à educação e formação consistem em:

- i) igualdade de acesso, discriminação e abandono escolar precoce dos adultos à educação e formação, para a conclusão do ensino secundário (meta mínima de escolaridade), apostando nas vias profissionais;
- ii) inclusão e participação ativa, igualdade de oportunidades e não discriminação dos grupos vulneráveis através do desenvolvimento de competências básicas e transversais, incluindo as competências verdes e digitais;
- iii) aposta-se na qualidade e eficiência do sistema de educação e formação e na promoção de uma cultura científica;
- iv) quintuplicar o número de adultos em formação ao longo da vida, isto é, aumentar o nível de competências dos adultos, em particular a literacia digital, o que envolve a sua

consolidação da (re)qualificação para o encaminhamento das modalidades que mais se adequam às suas necessidades e ao seu contexto pessoal e social;

As estruturas de formação profissional (centros qualifica, centros de formação, ensino superior, empresas e organizações em geral) têm grande responsabilidade na prossecução destes objetivos, uma vez que se espera atingir 60% de participação de todos os adultos em ações de educação e formação em alinhamento com a meta europeia e prevê a integração de migrantes e a integração da população cigana, com o intuito de contribuir para reduzir a taxa de DLD (desempregados de longa duração) e aumentar a sua participação na educação e formação, com competências digitais básicas, para níveis europeus.

O século XXI mostra-se impactante nas profundas transformações no domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação. As redes sociais, o e-mail, as plataformas digitais para estarmos conectados, as salas de formação online, a internet, fazem parte do nosso dia-a-dia. Estas competências digitais sustentam a base de como interagimos e lidamos com o trabalho moderno. À medida que esta transformação digital aumenta, os procedimentos e as rotinas de trabalho alteram, e requerem um domínio firme das competências digitais para impulsionar a inovação e a competitividade (Nascimento & Gasque, 2017; Ferreira et al., 2018).

Neste contexto profissional, as pessoas necessitam de dominar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) em contexto profissional e pessoal. Por outro lado, as organizações e instituições – públicas e privadas – esperam que os seus trabalhadores respondam com capacidade e profissionalismo a este desafio.

Segundo Zandvliet (2012), o choque tecnológico e as pressões de natureza social, tecnológica, política e económica têm fomentado a gradual inclusão das TIC nos sistemas de educação e formação. Este envolvimento tem gerado preocupação na comunidade científica devido à crescente aquisição de equipamento informático ou aos fins didáticos e construção de conhecimento.

De acordo com Fonseca et al. (2019), a comunidade escolar aderiu às TIC. Esta procurou aliar novas metodologias em que o processo de ensino e aprendizagem seja mais prático e fecundo, isto é, para além de permitir rápido acesso aos conhecimentos por parte do formando, permite que o formador promova a sua prática formativa, tornando o espaço formativo mais democrático, mais fecundo e adequado ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e consequente produção da aprendizagem significativa, num ambiente social mais inclusivo.

A facilidade de acesso à internet em qualquer lugar e momento, permite pessoas distantes interagir com as mais próximas numa aprendizagem colaborativa e motivadora. Para Bacich e Moran (2018, p. 11), um formando “não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura”.

A proposta do Caminho para a Década Digital reflete o apoio e acompanhamento da infraestrutura, transformação digital de negócios e serviços público. A União Europeia pretende que, pelo menos, 80% das pessoas possuam competências digitais básicas e aumentar o número de especialistas em TIC para 20 milhões (cerca de 10% do emprego total), com convergência entre homens e mulheres até 2030.

1.1.2. IMPORTÂNCIA E FUNÇÕES DOS CURSOS EFA

O conceito social do alfabetismo foi-se adaptando, como reação às inovações tecnológicas e industriais, sendo condição essencial para o crescimento económico, integração social e para o desenvolvimento dos indivíduos e da sua qualidade de vida.

A alfabetização, inicialmente centralizada na aquisição das aprendizagens de leitura, escrita e cálculo, “envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO 2005, p. 21). Este objetivo, marcado pela evolução social, pressupõe investimento nas estruturas formativas, nos conteúdos e nos modelos pedagógicos, de forma a garantir “o direito de acesso à educação e sucesso educativo de

todos os adultos”, “no exercício da cidadania e na construção de uma sociedade democrática” (Cavaco, 2020, p. 103). A garantia de formação básica de qualidade é importante para que todos terminem a escola com sucesso evitando o analfabetismo, a exclusão social, a regressão a “altas taxas de percentagem de absentismo e fracasso escolar” (Osório, 2005, p. 169).

O desemprego está associado normalmente, a níveis baixos de escolaridade, com níveis baixos de qualificações profissionais e conteúdos funcionais empobrecidos. As mulheres em comparação com o sexo masculino, têm “taxas de desemprego mais elevadas e vínculos contratuais mais precários”, apesar de apresentarem elevadas taxas de atividade profissional. As qualificações regularmente baixas, o permanecer por longos períodos no desemprego provoca “sentimentos de tristeza, desânimo”, perda de autoestima, segurança, apatia e o convívio social (relações com colegas de trabalho, família e amigos) é afetado, daí o isolamento e “um empobrecimento cultural e lúdico” (Marques, pp. 62-85). O combate pode ser feito através de uma formação prática em contexto de trabalho, no desenvolvimento de novas competências (nomeadamente no domínio tecnológico, organizacional e relacional), consolidadas e refletidas à luz dos quadros teóricos aprendidos, permitindo novos saberes e competências profissionais, numa dinâmica empresarial, facilitando, desta forma, a (re)inserção profissional (Aguar, 2013).

Os cursos EFA permitem o acesso e a melhoria das qualificações dos adultos (incluindo aqueles que possuem muito baixas qualificações), com percursos flexíveis e adaptados às suas necessidades num contexto de aprendizagem ao longo da vida, possibilitando a obtenção de uma qualificação de dupla certificação escolar e profissional, desenvolvendo competências profissionais e relacionais, para o exercício de uma atividade profissional.

A estrutura curricular dos cursos EFA consiste em: i) formação base, que visa a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes para a capacitação dos adultos a uma qualificação escolar; ii) formação tecnológica, que visa a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes associadas à respetiva qualificação; iii) formação em contexto de trabalho, que visa a aplicação e a consolidação dos conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridas em contexto de empresa. Por conseguinte, permite aos empregadores

conhecer o perfil do formando e “obter ganhos de empregabilidade pela aquisição de competências de comunicação, participação e reflexão crítica, iniciativa, criatividade, autoconfiança e responsabilidade” (Capucha, 2013, p. 34).

A equipa técnico-pedagógica é constituída pelo i) Mediador - responsável pedagógico; ii) Formadores; iii) Coordenador interno da ação; iv) Tutor da formação em contexto de trabalho, quando aplicável; v) Equipa de orientação profissional e serviço social.

A educação e formação passou a ser considerada indispensável no mundo laboral (Catarino, 2019), tanto para os empregadores como para os próprios trabalhadores. Conforme vimos, são vários os benefícios para ambas as partes e para o país. Todavia, ainda é necessário vencer o conservadorismo, a resistência numa da educação formal instalada em empresários, famílias e criar sinergias com todos os agentes envolvidos nos processos de educação e formação de adultos (Carvalho et al., 2009).

Com o programa Pessoas 2030, pretende-se que a participação de todos os adultos em ações de educação e formação atinja 60%, em alinhamento com a meta europeia. Prevê ainda, a integração de migrantes e a integração da população cigana, com o intuito de contribuir para reduzir a taxa de DLD (desempregados de longa duração) e aumentar a sua participação na educação e formação, com competências digitais básicas, para níveis europeus. Por conseguinte, as estruturas de formação profissional (centros qualifica, centros de formação, ensino superior, empresas e organizações em geral) têm grande responsabilidade na prossecução destes objetivos, colocando-se ao serviço deste desígnio nacional (Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020).

Perante este paradigma, os atores sociais da Educação e Formação de Adultos, deverão possuir um olhar atento, para dentro de si mesmos, refletir e analisar de que forma podem minimizar estes riscos, preparar e motivar os seus recursos humanos para a importância que reveste a qualificação da formação na história de vida dos formandos. Este grito deve ecoar dentro da instituição e só uma equipa coesa, com coração forte pode inverter a situação descrita.

1.2. O COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO NOS CURSOS

EFA

Para Macedo (2016), Teixeira (2020) é difícil estabelecer a identidade do Coordenador Interno da Ação (CIA) quando existem diversas nomenclaturas para o mesmo trabalho. Assim, gestor de formação, coordenador de formação, supervisor da formação, responsável pedagógico, orientador pedagógico, responsável da formação, responsável pelos cursos EFA, e mais concretamente o *Técnico Responsável* concorrem para uma falta de clareza das atribuições do coordenador interno da ação (Macedo, 2016). Esta nomenclatura é utilizada no sistema informático SGFOR (que serve para registar e regularizar todos os dados dos formandos e dos cursos). Teixeira (2020), acrescenta que o coordenador, no seu quotidiano diário, está “atolado” em funções e atividades administrativas que acabam diluindo o seu papel primordial que é o de fomentar relações pedagógicas para orientar e acompanhar os formadores.

Estas “responsabilidades administrativas” por um lado, poderiam e deveriam ser efetuadas por Assistentes Técnicos dado que o grau e complexidade da função tem enquadramento legal; por outro lado, tem enorme peso no desempenho do trabalho do coordenador “dificultando ou mesmo inviabilizando o desempenho das funções pedagógicas” (Delgado et al, 2021, p. 83).

Apesar das competências pedagógicas que são exigidas para a função, a diversidade de programas informáticos, com inserção de dados repetidos, redundantes em plataformas que utilizam tecnologias obsoletas ou mal delineadas, uma vez que não fazem interligação da informação, numa lógica de ilha, e que são assistidas permanentemente através do sistema “*helpdesk*” geram enormes custos, são fatores que concorrem e sobrecarregam o coordenador. Pensamos que a solução a ser encontrada passará por integrar todas as bases de dados da organização, todo o hardware e sistema operacional para trabalharem em conjunto, como único sistema “*Data Warehouse*” que permita a análise e gestão de toda a informação e que possa ser usada a longo prazo e protegida de “ataques informáticos”. (Oliveira, 2002).

A figura do coordenador é essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pela elevação da qualidade da formação ministrada pela equipa formativa, pela interação e fortalecimento nos processos de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades formativas a montante, nomeadamente, o impacto da formação na vida profissional do formando.

O ponto 7, do Guia Organizativo – Cursos de Educação e Formação de Adultos, do Departamento de Formação Profissional (2022) refere que, entre outros elementos, a equipa técnico-pedagógica é constituída pelo mediador, formadores e técnico do Centro de Formação que faz o acompanhamento da ação. Já o n.º 1, art.º 13.º, da Portaria n.º 86/2022 de 4 de fevereiro, que regulamenta os cursos de educação e formação de adultos, estabelece que “a equipa técnico-pedagógica dos cursos EFA é constituída pelo responsável pedagógico com funções de mediador e pelos formadores”. Daqui se depreende que nos cursos EFA existem um responsável pela ação.

1.2.1. A EMERGÊNCIA DESTA FUNÇÃO

A coordenação/gestão da formação passou por diversas fases ao longo do tempo. Assim, com o Sistema de Formação Acelerada, a responsabilidade da gestão da formação é efetuada pelo único monitor de formação profissional que consiste, particularmente, no cumprimento dos conteúdos programáticos (a progressão), elaboração da folha de assiduidade dos formandos, sumários e recolha dos documentos respeitantes aos apoios sociais. O monitor de formação profissional pertence à carreira de Técnico de Formação Profissional, sendo uma carreira específica criada para o efeito, que é o de monitorar formação e acrescentando competências de gestão da formação. É composta por três categorias a saber: i) técnico de formação assessor; ii) técnico de formação principal; iii) técnico de formação propriamente dito.

A partir de 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) a formação profissional passa a ser compreendida como uma modalidade especial de educação escolar. Nas ações de formação profissional, surge a necessidade de ser incluída a figura central do coordenador, como gestor de equipas formativas e como elo entre estas, os formandos e a entidade formadora. Todo o trabalho desde o planeamento, programação, início, desenvolvimento e avaliação da formação tem a condução atenta do coordenador.

No Regulamento de Carreiras e Concursos (RCC), homologado em 02-10-2003, pelo Secretário de Estado do Trabalho da altura, surge a figura de Técnico Superior de Formação. Esta carreira apresentava-se, do mesmo modo, com três categorias: i) Técnico Superior de Formação Consultor; ii) Técnico Superior de Formação Assessor e iii) Técnico Superior de Formação propriamente dito. As habilitações necessárias é a “Licenciatura adequada à natureza das funções a exercer” (RCC, 2003). A Circular Interna n.º 121/2004, de 27 de maio, ao fazer recrutamento de uma vaga para este profissional, corrobora esta situação ao estabelecer a área académica incerta como condição exigida, isto é, “licenciatura adequada à natureza das funções a exercer”. No entanto, já eram requeridos conhecimentos em software na área específica da formação, deveriam possuir facilidade de comunicação e relacionamento interpessoal e ainda, sentido de responsabilidade e capacidade de autonomia e iniciativa.

Em 20 de janeiro, a Circular Interna n.º 005/2006, veio clarificar as áreas de formação académica e licenciaturas que poderiam ser mais adequadas à função e perfil do Técnico Superior de Formação. Assim, são eleitas as seguintes áreas: Economia, Gestão, Sociologia, Psicologia, Ciências da Educação e Sociologia.

Conteúdo funcional do Técnico Superior de Formação, conforme o Regulamento de Carreiras e Concursos (2003):

- Realiza estudos e emite pareceres tendo em vista a definição de políticas a desenvolver pela Instituição na área da formação profissional;
- Concebe e propõe normativos respeitantes ao planeamento, investigação, programação, organização e gestão da formação profissional da Entidade Formadora;
- Estuda e avalia métodos e instrumentos a utilizar na concretização de medidas e ações no campo da formação profissional, apoiado, entre outros, em diagnósticos de necessidades de formação;
- Assegura o desenvolvimento das atividades na Unidade Orgânica a que está afeto e, quando necessário, o atendimento ao público;
- Desenvolve programas e instrumentos técnico-pedagógicos necessários à implementação e avaliação das ações de formação;

- Colabora na elaboração/ definição dos programas, espaços de formação, equipamentos e recursos didáticos, necessários aos diferentes percursos formativos;
- Organiza, coordena e acompanha o desenvolvimento das ações de formação e ministra formação;
- Colabora na implementação e gestão de um sistema de formação, divulgação e promoção de formação profissional, a nível local, regional e nacional.

Em 2014, a carreira específica de Técnico Superior de Formação foi integrada nas carreiras gerais da Administração Pública, passando a designar-se Técnico Superior (Lei n.º 35/2014, de 20 de junho), com grau de complexidade funcional 3, isto é, quando é exido o grau académico de, pelo menos, licenciatura, sendo uma aposta na valorização da carreira oferecendo um percurso profissional com futuro.

Conteúdo funcional do Técnico Superior, conforme o n.º 2 do artigo 88, da Lei n.º 35/2014, de 20 de junho:

- Funções consultivas, de estudo, planeamento, programação, avaliação e aplicação de métodos e processos de natureza técnica e ou científica, que fundamentam e preparam a decisão;
- Elaboração, autonomamente ou em grupo, de pareceres e projetos, com diversos graus de complexidade, e execução de outras atividades de apoio geral ou especializado nas áreas de atuação comuns, instrumentais e operativas dos órgãos e serviços;
- Funções exercidas com responsabilidade e autonomia técnica, ainda que com enquadramento superior qualificado;
- Representação do órgão ou serviço em assuntos da sua especialidade, tomando opções de índole técnica, enquadradas por diretivas ou orientações superiores.

Esta descrição é abrangente, não se dedica a descrever pormenorizações relativas às tarefas da carreira ou categoria (n.º 2 do art.º 80, da mesma Lei).

Em julho de 2016, o CNFF dá corpo ao estipulado no art.º 7, da Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, e elabora o Referencial de Formação Pedagógica para Ações de Formação para o Desempenho da Função de Gestor/Coordenador de Formação (CNFF, 2022). Esta ação de formação

(de 50 horas), destinada a licenciados detentores do Certificado de Competências Pedagógicas, quando concluída com sucesso, confere direito a certificado de especialização, em que os/as formandos/as obtêm “competências relacionadas com a gestão e coordenação do dispositivo de formação utilizando técnicas de planeamento, organização, promoção, acompanhamento e avaliação de planos ou ações de formação, garantindo a articulação das atividades de formação com a estratégia geral e a política de formação da empresa/sector/região, as necessidades dos recursos humanos e a evolução da procura e do mercado de trabalho” (CNFF, 2022, p. 8).

Assim, a igualdade de acesso a todas as pessoas com licenciaturas diversas, fica assegurada, bastando que possuam, como pré-requisito, o curso de Certificado de Competências Pedagógicas e aproveitamento no curso Gestor/Coordenador de Formação.

1.2.2. PERFIL E FUNÇÕES

A partir do século XX, com a revolução industrial, surgem modelos de gestão, tais como Fordismo e Taylorismo, que têm como objetivos a produção em série, aumento da produtividade, redução dos custos com a mão-de-obra e a maximização dos lucros. Nestes modelos, o foco é o trabalho e a sua rentabilização consistia na avaliação de tempos, ritmos e cadências de trabalho, standardização de produção, rankings de trabalhadores. A parte subjetiva do trabalho inerente à pessoa humana, particularmente os elementos psicológicos na interação com o processo produtivo da organização, não estão refletidos nesses modelos (Prien & Ronan, 1971). Face a esta realidade, a análise e descrição de funções vai-se afirmando como uma ferramenta indispensável na Gestão dos Recursos Humanos.

A análise de funções para Singh (2008) é uma ferramenta de gestão indispensável que tem implicações diretas no desempenho, funcionamento e bem-estar da organização. Quando alinhadas nos objetivos da empresa, contribuem para o valor organizacional e para a visão da sua estratégia, otimizando processos, funções e postos de trabalho (Siddique, 2007). Para Melo e Machado (2015) é um pré-requisito indispensável para implementação das práticas de planeamento, recrutamento, seleção, formação, remunerações, avaliação de desempenho e higiene e segurança no trabalho.

Na análise de funções para Viegas (2013), o foco está na gestão de competências uma vez que esta ajuda a organização a encontrar o candidato à vaga do posto de trabalho que mais se adequa e ajusta às funções requeridas, premissa complementada por Barbosa (2018) quando refere que “para muitas organizações, as competências são o que definem o sucesso da implementação da estratégia de negócio” (p. 1).

Schneider e Konz (1989) referem que a prática da análise e descrição de funções deve ser dinâmica de forma a especificar por um lado, as tarefas e respetivas funções a serem desenvolvidas, por outro lado, o conhecimento, competências e aptidões (*KSA - Knowledge, Skills, Abilities*) necessários para o desempenho de um trabalhador. Para Pires (2018), o pilar da análise de funções estão nas competências e qualificações necessárias para o desempenho de uma função, bem como o seu contributo para o sucesso dos objetivos da organização.

De acordo com o INE (2010), o posto de trabalho engloba as “tarefas e funções a realizar por uma pessoa, trabalhador por conta de outrem ou por conta própria” (p. 20). Por sua vez Cardoso (2014) refere que a tarefa é o conjunto de atividades que envolvem operações que necessitam de habilidades, quer seja trabalho físico ou mental; já a função consiste em tarefas e atividades, que são inerentes a uma pessoa que ocupa um cargo, o qual implica o alcance de objetivos delineados; por último, o cargo consiste num “conjunto de funções que possui uma posição na estrutura organizacional” (Cardoso, 2014, p. 52).

A análise de funções pode ser entendida como um processo organizado de recolha de informação e de dados, que procura conhecer o conteúdo de uma função, suas características, competências e conhecimentos necessários, isto é, as atividades e procedimentos que uma pessoa ou um grupo de pessoas devem executar em contexto de trabalho (Rego, et al., 2015). A descrição de funções consiste na enumeração daquilo que o trabalhador executa, como o faz e em que condições, sendo possível, de forma geral, identificar, de acordo com Pató (2014, citado por Pires, 2018), os seguintes aspetos: i) identificação da função – designação, categoria profissional, relação hierárquica; ii) missão e objetivos da função – tomada de decisões para o seu cumprimento e sua responsabilidade; iii) equipamentos e materiais – utensílios ferramentas e máquinas necessárias ao desempenho da função; iv) condições de higiene e segurança no trabalho e do ambiente –

segurança da pessoa aos perigos e exposição de agentes químicos e risco de contaminação ambiental. Quanto aos requisitos ou exigências necessárias para o desempenho de uma determinada função, podemos elencar as habilitações acadêmicas e profissionais, a experiência profissional anterior, as aptidões e ainda conhecimentos informáticos e outras línguas (inglês, francês, alemão, etc.) entre outras que se considerem relevantes para as tarefas a desempenhar.

Uma utilização consistente e regular da análise de funções, para além de implicar correções e adaptações do trabalhador ou processos de trabalho, permite que os decisores obtenham melhores resultados para a empresa. Siddique (2007), refere que as organizações que promovem, pelo menos em cada dois anos, a análise de funções de forma proativa e dinâmica (e não de forma reativa), dá tempo ao gestor da empresa para serem tomadas as diligências e correções necessárias para as deficiências ou anomalias encontradas. Por conseguinte, esta “prática de análise de funções proativa” permite obter conhecimento sobre as forças, fraquezas ou limitações dos seus trabalhadores, identificar fatores que concorrem para a sua motivação e satisfação, obter melhores resultados (maior produtividade, menores custos, maior lucro), bem como melhor ambiente organizacional (Siddique, 2007).

Singh (2008), salienta que os métodos e técnicas para uma análise de funções são diversos e em constante evolução. As técnicas de recolha de informações podem ser variadas, tais como: observação direta, entrevista pessoal ou em grupo, questionário, diário, conferência técnica (Brannick e Levine, 2002). Estas técnicas apresentam prós e contras, devendo a sua escolha estar relacionada com a natureza do objetivo a pesquisar, da informação que é pretendida, do tempo e recursos financeiros disponíveis, pois como é referido por Rodrigues (2019), “o mais adequado será a combinação de várias técnicas, uma vez que esta permite uma abordagem mais completa e proveitosa” (p. 20).

O perfil e funções para o cargo de Gestor/Coordenador de Formação na Portaria n.º 851/2010, de 6 de setembro, republicada pela Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho, no seu anexo II, I – Requisitos de estrutura e organização internas, 1 – Recursos humanos, refere que o perfil e funções de um gestor de formação são:

- possuir habilitação de nível superior;
- experiência profissional ou formação adequada.

Considera -se experiência profissional adequada três anos de funções técnicas na área da gestão e organização da formação; considera -se formação adequada a formação na área da gestão e organização da formação e, eventualmente, na área pedagógica, com duração mínima de 150 horas

- que seja responsável:
 - pela política de formação;
 - pelo planeamento, execução, acompanhamento, controlo e avaliação do plano de atividades;
 - pela gestão dos recursos afetos à atividade formativa;
 - pelas relações externas respeitantes à mesma;
- que exerça as funções a tempo completo ou assegure todo o período de funcionamento da entidade, ao abrigo de vínculo contratual.

A este perfil e funções, o Guia da Certificação de Entidades Formadoras, Sistema e Requisitos de Certificação, Versão 1.17 (2017), acrescenta ainda que:

(...) a articulação com os responsáveis máximos da entidade e com os destinatários da formação; a promoção das ações de revisão e melhoria contínua e a implementação dos mecanismos de qualidade da formação;

- Interlocutor privilegiado com o Sistema de Certificação - garante que as práticas formativas implementadas na entidade estão em harmonia com os requisitos de certificação

- Garantia de estabilidade através do exercício da função a tempo completo e vínculo laboral devidamente formalizado. (P. 18)

Importa referir que a motivação para autoaprendizagem, o investimento no desenvolvimento profissional, o ser crítico, reflexivo, com capacidade de comunicação e estar aberto e disponível para o diálogo, são essenciais para o melhor desempenho da função de coordenador. Assim, para Oliveira e Nunes (2020) referem os “saberes” do trabalho do coordenador pedagógico como sendo:

(...) saber fazer e acontecer o trabalho coletivo; compreender a função social da escola no mundo contemporâneo; incluir os professores como sujeitos do processo de ensinar e aprender; escutar os professores, possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho; coordenar o grupo de educadores, articulando teoria e prática; organizar formação

coletiva e interações individuais; acolher as críticas, reclamações, queixas e saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões, reflexões. (p. 355)

Para Franco (2016), para que um processo pedagógico seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e de compromisso, é necessário que o coordenador possua pensamento crítico e reflexivo sobre as teorias e práticas pedagógicas, pois acredita que é "... fundamental, ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo..." (p. 19). Já Libâneo (2018), refere que este profissional deve pautar pelo sentido da responsabilidade, disciplina e iniciativa. Deve estar disponível para liderar e dialogar com todos os intervenientes do processo pedagógico.

As qualidades pessoais e profissionais do coordenador interno da ação, devem estar alinhadas com a ética da organização e os demais atores do processo formativo. Estas devem passar pela empatia, inteligência emocional, capacidade de comunicação e de adaptação, resiliência e relacionamento interpessoal.

Outro atributo deste profissional é articular e colocar em prática a ação de formação, a qual precisa de ser planeada, programada e operacionalizada. É um elo essencial da ação formativa pelos sentidos da análise crítica e reflexiva, interação e formas de trabalho colaborativo, por isso participativo e indispensável.

Com o confinamento provocado pela pandemia COVID 19, as atividades formativas tiveram de transitar para as plataformas digitais, em regime de ensino *on-line*. Para Lopes et al. (2021, p. 33), "A passagem, em regime de emergência, de um ensino maioritariamente presencial para uma modalidade de Ensino a Distância (EaD), criou desafios, mas também constrangimentos...", nomeadamente o investimento nas TIC.

Enquanto meio facilitador para aquisição de competências profissionais e escolares, a sala de formação presencial como único contexto formativo, deu lugar a um espaço partilhado através da Internet, que permite novas formas de comunicar mais rápidas e mais flexíveis (idem, p. 33).

O impacto que estas mudanças tecnológicas trazem às equipas formativas, no seu processo colaborativo, devem ser exploradas para servir como meios de construção do conhecimento pedagógico e auxiliar o trabalho entre pares e, ainda, criar possibilidades para aprender e ensinar.

Esta capacitação digital quando colocada ao serviço da educação e formação, concorre para alavancar melhorias nas competências e inclusão digitais nas suas práticas profissionais e pedagógicas, nas rotinas e procedimentos diários, ser capaz de transmitir confiança, motivação e, por último e não menos importante, o conhecimento que é o motor de desenvolvimento e de transformação de um país.

O coordenador interno da ação é o impulsionador e motivador para que a equipa pedagógica tenha dinâmicas de aprendizagem, possa refletir e incorporar novos saberes. Sem formadores não existe formação, é verdade. Mas também sem formandos, os formadores não importam. Contudo, a formação a ministrar deve ser de qualidade, atual, atendível ao público-alvo e suas predisposições (passado, valores, conhecimento) para aprender.

A valorização dos coordenadores (e já agora, os formadores) pressupõe que eles saibam quais são os valores e a missão da organização, que valoriza o contexto da formação profissional na importância vital para as empresas e queira participar numa mudança ativa e disponível.

As tabelas 1 e 2 que apresentamos de seguida, fazem a descrição e análise da função do coordenador interno da ação.

Tabela 1

Descrição da Função

DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO
Organização/Instituição: Centros de Formação Profissional
Designação da Função: Técnico(a) Superior e Coordenador/Gestor de Formação

Enquadramento Orgânico:

- A função é exercida na Entidade Formadora na dependência direta do(a) Diretor(a).
- A função requer relações com todos os serviços.

CONTEÚDO DA FUNÇÃO

Equipamento e Material Utilizado:

- Computador portátil (preferencialmente) com acesso à rede e internet (largura de banda suficiente)
- Software de aplicação de intranet da organização, SIGO, MS OFFICE (ou compatível)
- Acesso a outras bases de dados necessárias (ex.: catálogo nacional de profissões) e arquivos da Instituição/ Organização;
- Impressora em rede
- Equipamento e utensílios de escritório (ex.: secretária, cadeira, agrafador, telefone, etc.)
- Material de desgaste rápido para escritório (ex.: lápis, borracha, papel, etc.)

Descrição Sumária da Função:

- Responsável pela gestão e coordenação do dispositivo de formação utilizando técnicas de planeamento, organização, promoção, acompanhamento e avaliação de planos ou ações de formação, garantindo a articulação das atividades de formação com a estratégia geral e a política de formação da empresa/sector/região, as necessidades dos recursos humanos e a evolução da procura e do mercado de trabalho.

Descrição Detalhada da Função:

O(A) Técnico(a) Superior e Coordenador/Gestor de Formação desenvolve as seguintes funções:

-
- Distinguir as competências e funções do gestor/coordenador de formação em função dos contextos em que intervém;
 - Realizar diagnósticos de necessidades de formação alinhados com as orientações estratégicas da entidade e com as políticas de formação políticas de formação das empresas/sectores/regiões
 - Planear a formação com base nas necessidades identificadas das empresas/sectores/regiões;
 - Gerir e controlar financeiramente projetos de educação/formação;
 - Promover e divulgar um plano/ação de formação;
 - Organizar, orientar, acompanhar e coordenar a formação e as equipas de trabalho;
 - Adotar técnicas de gestão da formação, para administrar o dispositivo formativo da organização;
 - Gerir e coordenar ações de formação a distância;
 - Conhecer os modelos e orientações específicas para a qualidade da formação;
 - Desenvolver um sistema de avaliação da formação que permita avaliar a qualidade, eficiência e eficácia do projeto formativo;
 - Implementar sistemas de melhoria contínua da formação aplicando os métodos e as técnicas necessárias à otimização dos resultados das atividades de gestão e avaliação.
 - Aconselhar e executar recrutamento, colocação, formação, promoção, indemnização e outras áreas da política de recursos humanos
 - Estudar e analisar trabalhos realizados através de entrevistas aos trabalhadores, supervisores e gestores
 - Preparar informação profissional ou trabalhar em sistemas de classificação de Profissões
 - Estudar e aconselhar sobre oportunidades de emprego, escolhas de carreiras e necessidades de formação
 - Apoiar na gestão e na organização do processo de avaliação de desempenho
 - Avaliar a formação realizada e a tramitação técnica e administrativa dos
-

-
- procedimentos de formação
 - Elaborar pareceres e projetos com diversos graus de complexidade e executar outras
 - atividades de apoio especializado na área cadastral e de remunerações
 - Gerir contratos de trabalho
 - Realizar e tratar dados estatísticos no âmbito da formação
-

NOTA. Adaptado de Gonçalves (2018), Guia da Certificação de Entidades Formadoras, Sistema e Requisitos de Certificação, Versão 1.17 (2017) e Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho

Tabela 2

Análise da Função

ANÁLISE DA FUNÇÃO

Requisitos Mentais e Técnicos

Perfil Básico:

- Formação/Qualificação mínima necessária: Licenciatura
 - Certificado de Competências Pedagógicas
 - Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização de Gestor/Coordenador de Formação
 - Experiência mínima necessária: 1 ano de experiência
 - Género: Masculino ou Feminino
-

Perfil Preferencial:

- Formação/qualificação: Formação específica ou experiência profissional relevante no âmbito da educação e formação de adultos (metodologia de Balanço de Competências e abordagens autobiográficas).
-

Competências Técnicas:

-
- Domínio da Língua Portuguesa (nível C1) escrito e falado
 - Domínio das ferramentas básicas de informática (Microsoft Office: Word, Excel, Outlook, PowerPoint, correio eletrónico e internet)
 - Domínio do software de aplicação de intranet da organização
 - Bons conhecimentos da legislação específica e de âmbito geral
-

Competências Comportamentais:

- Criar empatia, ser perspicaz, inteligente e desenvolto
 - Ser resistente à frustração e resiliente
 - Capacidade de adaptação a contextos e a métodos de execução e organização de tarefas
 - Dinamismo e rigor
 - Capacidade para trabalhar sob pressão
 - Boa capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal
 - Sentido de responsabilidade e capacidade de assumir compromissos
 - Boa capacidade de improvisar alternativas de execução
 - Pontualidade e sentido de compromisso
 - Capacidade de expressão, comunicação verbal e escrita (capacidade de síntese, saber apresentar opiniões e pontos de vista)
 - Transmitir segurança, fiabilidade, abertura e disponibilidade.
-

Responsabilidade:

- Atuar de acordo com o código de ética e de conduta em vigor;
 - Conhecer e aplicar os normativos e a legislação inerentes à função
 - Estar atualizado e propor autoformação
-

Condições de Trabalho:

- Termo do contrato de trabalho a combinar
-

-
- Horário de trabalho: a combinar
 - Higiene e Segurança no Trabalho de acordo com a legislação em vigor
-

Motivações:

- Integração dentro da organização que é de prestígio nacional
 - Remuneração de acordo com a tabela de remunerações em vigor ;
 - Acesso a formação complementar
-

Nota. Adaptado de Gonçalves (2018), Guia da Certificação de Entidades Formadoras, Sistema e Requisitos de Certificação, Versão 1.17 (2017) e Portaria n.º 208/2013, de 26 de junho

2. ESTUDO EMPÍRICO

Assente nos pressupostos teóricos, com o objetivo de perceber a importância que a função do Coordenador Interno da Ação (CIA) exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos EFA, apresentamos o presente estudo empírico, na tentativa de aclarar a questão de partida e a sua problemática. De acordo com Coutinho (2014), o investigador deve “mergulhar” nesta problemática, a qual requer planeamento dinâmico, desde a formulação de objetivos, a definição das variáveis e seleção dos instrumentos de análise, “até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados” (p. 47). Em contraponto, um conjunto de dados e resultados inconsistentes, sem relevância, não servem os propósitos da investigação. Para os alcançar, o investigador deve “desenhar” o seu estudo, planificar a investigação a empreender, utilizando métodos e técnicas adequadas (Coutinho, 2014).

Assim, a sequência organizativa do presente estudo empírico, vai desde a questão de partida e sua problemática, passando pelos objetivos, metodologia, definição de variáveis, contextos e participantes, caracterização do instrumento de recolha de dados, técnicas de tratamento de dados, fiabilidade e validade do estudo.

2.1. PROBLEMÁTICA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

2.1.1. PROBLEMÁTICA

Uma investigação envolve resposta a perguntas formuladas previamente, para compreensão de um determinado fenómeno. Pretende-se desta forma partir à descoberta, num pressuposto de que investigar é “uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas para que a investigação seja levada a cabo” (Coutinho, 2014, p. 6).

Como temos vindo a demonstrar, nas ações de formação profissional, existe o coordenador interno da ação como gestor de equipas formativas e como elo entre estas, os formandos e a entidade formadora. Toda a execução do trabalho, desde o planeamento, programação, início, desenvolvimento e avaliação da formação tem a condução atenta do coordenador. Tem ainda a seu cargo, atividades pedagógicas para a elevação da qualidade da formação ministrada pela equipa formativa e conseqüente impacto na vida profissional do formando. Em sentido inverso, o processo burocrático inerente às diversas atividades administrativas tem enorme peso no desempenho do seu trabalho e tende a diluir o seu papel primordial que é o de fomentar relações pedagógicas para orientar e acompanhar os formadores (Teixeira, 2020).

Deste modo, pretendemos por um lado, analisar as representações e práticas da coordenação no contexto dos cursos de EFA; por outro lado, estudar a implementação de um plano de ação que promova o conhecimento das funções do CIA, bem como, uma coordenação agregadora e transformadora para melhores práticas pedagógicas e formativas.

A garantia da qualidade da aprendizagem e a aceitação dos formandos pelo tecido empresarial, tem como premissa uma perspetiva holística e sistémica, que agrega um esforço global de todos os atores que integram o processo formativo, nomeadamente a direção dos centros de formação, o coordenador interno da ação e a equipa formativa. A revisão sistemática e rigorosa dos procedimentos formativos e a análise crítica e reflexiva dos intervenientes são a base estrutural de qualquer sistema de formação e educação (Azevedo, 2007).

A Coordenação tem como objetivos dar resposta ao articulado pela direção da Entidade Formadora, ao desenvolvimento profissional das equipas formativas e acompanhar todo o processo pedagógicos e formativo.

A este propósito, recordamos Oliveira e Nunes (2020), quando refere que os “saberes” do trabalho do coordenador pedagógico vão muito além de uma formação de base:

(...) saber fazer e acontecer o trabalho coletivo; compreender a função social da escola no mundo contemporâneo; incluir os professores como sujeitos do processo de ensinar e aprender; escutar os professores, possibilitar que se manifestem e assumir o diálogo como conceito fundamental do trabalho; coordenar o grupo de educadores, articulando teoria e prática; organizar formação

coletiva e interações individuais; acolher as críticas, reclamações, queixas e saber pesquisar, estudar, construir bases teóricas que possam fundamentar suas ações, discussões, reflexões. (p. 355)

Isto pressupõe uma procura constante ao longo da vida, adaptação e transformação dos saberes do coordenador, para além de uma atitude reflexiva e crítica das práticas pedagógicas. Esta é a superação de quem deseja coordenar e de quem ousa transmitir conhecimento. Por isso, de acordo com Freire (1999), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (p. 64). Nesta perspetiva, o coordenador consciente e vestido de humildade, é um ser inacabado e em constante “construção” e atualização.

Como já foi referido, a coordenação deve ser encarada como um todo construtivo e inclusivo, criador e potenciador de mudanças, de atitudes e crenças, que torne o trabalho impactante ao longo do processo pedagógico e formativo.

2.1.2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Iniciamos com a apresentação dos objetivos do estudo, seguindo-se a metodologia adotada em termos de descrição dos critérios de seleção da amostra, dos instrumentos utilizados e dos procedimentos na recolha e na análise dos dados. Fundamentado no enquadramento teórico descrito nos capítulos anteriores, o estudo que se apresenta tem como objetivo geral “Compreender a importância que o coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA”.

Com o intuito de aceder aos significados do objetivo de investigação e à construção da sua realidade, foram definidos os seguintes objetivos específicos de investigação:

- Aferir qual o conhecimento que a equipa formativa possui acerca do papel e funções do coordenador interno da ação nos cursos EFA;
- Identificar a importância que a equipa formativa atribui ao papel do coordenador interno da ação, no que respeita ao seu desempenho no exercício do cargo;

- Identificar se a postura do coordenador da ação se pode relacionar com uma atitude de uma equipa formativa mais: Disponível – Empenhada – Motivada.

Além dos objetivos enunciados, pretende-se identificar o impacto sentido pelos formadores decorrente da interação com o coordenador, mas também a compreensão alargada desta experiência, colaborando para a consciencialização do desempenho de coordenador acerca do seu papel e funções bem como uma atitude mais presente.

Neste sentido, o segundo objetivo geral pretende invocar um plano de ação:

- Conceber um plano de ação para a implementação de práticas pedagógicas e formativas inerentes ao coordenador interno da ação.

2.2. PLANO METODOLÓGICO

A metodologia apresentada neste projeto, tendo em conta a “especificidade do fenómeno educativo” (Amado, 2014, p. 19) é consentâneo com um processo de investigação de natureza qualitativa, em vez de uma perspetiva quantitativa, pela riqueza da diversidade individual e “engloba diferentes perspetivas de investigação: diferentes nas hipóteses teóricas, no modo de entender o seu objeto e na sua perspetiva metodológica” (Flick, 2005, p. 17).

Pelo cariz eminentemente exploratório, estamos perante a opção da utilização da metodologia qualitativa. Esta investigação recorre a esta metodologia, não só porque é especialmente adequada na exploração de questões que se referem à construção de significado das experiências individuais – como é o caso do que pretendemos analisar – como também ao conhecimento da complexidade do comportamento e perceções do ser humano” (Darlington & Scott, 2002). Pretende-se obter diversidade e riqueza individual, pois, “mais importante que o rigor é a relevância dos significados, e daí que o propósito do investigador não seja de generalizar, mas particularizar, estudar os dados a partir de uma situação concreta” (Coutinho, 2014, p. 27).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA/PARTICIPANTES DO ESTUDO

Neste caso, “a amostra não se constitui por acaso, mas em função das características específicas que o investigador quer pesquisar” (Guerra, 2006, p. 43).

Para que possamos contextualizar a constituição da nossa amostra, é relevante fazer referência ao facto de que na metodologia qualitativa, é interrogado um número limitado de pessoas, não se colocando por isso a questão da representatividade (Rosenthal, C. & Frémonttier-Murphy (2002), uma vez que o objetivo não será nunca generalizar, mas sim partir à descoberta das razões para determinado fenómeno acontecer.

A amostra é de carácter não aleatório e a sua seleção foi realizada por conveniência, isto é, em “função das características específicas que o investigador quer pesquisar” (Guerra, 2006, 43).

Para o efeito, centramo-nos em três critérios basilares:

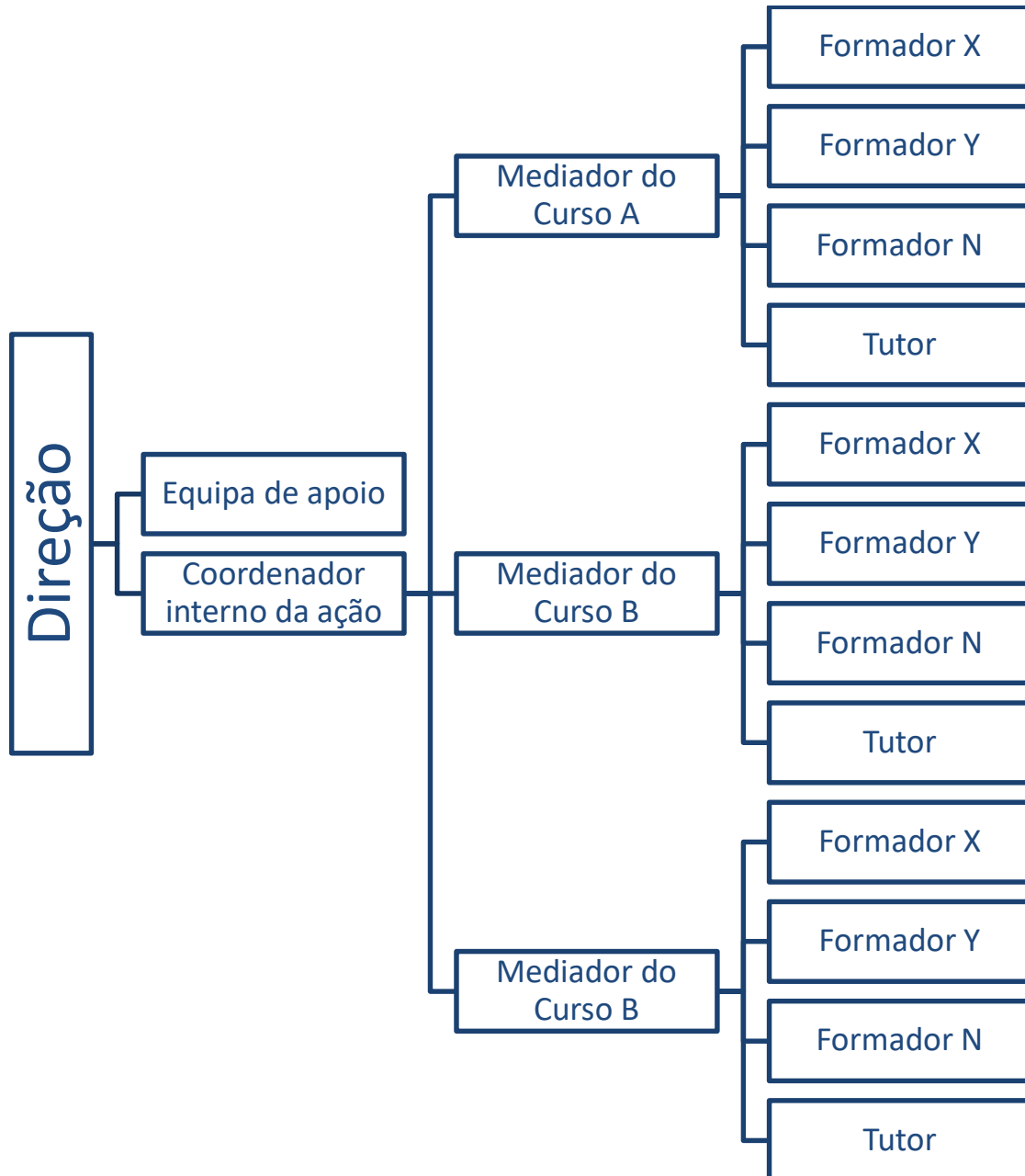
- i) em elementos da equipa formativa que possuíssem pouca experiência na área da educação e formação de adultos;
- ii) em elementos da equipa formativa que possuíssem larga experiência na área da educação e formação de adultos;
- iii) em elementos da equipa formativa que trabalham ou tenham trabalhado com diversos coordenadores em diferentes instituições

Junto dos participantes foram observados todos os princípios éticos que regem a investigação em educação, bem como as autorizações necessárias, e todos os intervenientes na investigação foram devidamente informados dos objetivos da nossa investigação. Preencheram e assinaram a declaração de consentimento informado para a participação em entrevistas (cf. Apêndice A).

De acordo com Figura 1, a equipa técnico-pedagógica é composta por um técnico do Centro (coordenador interno da ação), mediador, formadores, tutor e elementos da equipa de apoio técnico. O organograma da equipa técnico-pedagógica é o seguinte:

Figura 1

Organograma da Equipa Técnico-Pedagógica



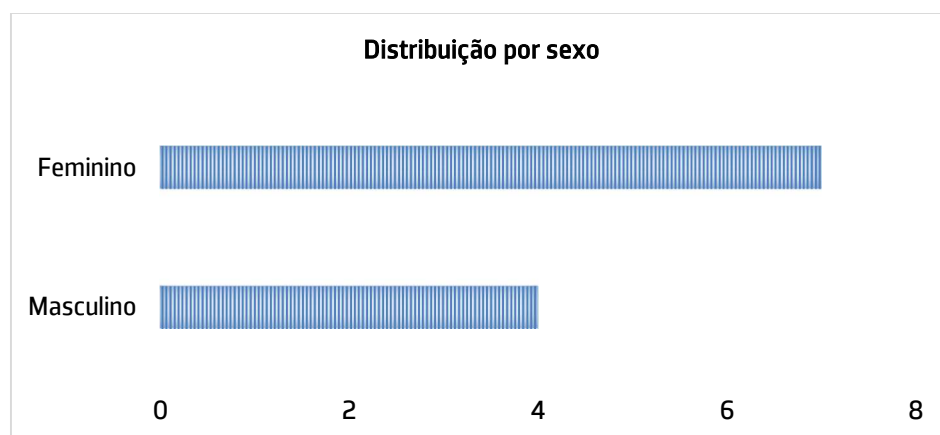
A amostra é constituída por formadores que ministram formação em vários cursos de EFA, os quais podem ser acompanhados por diversos coordenadores. Assim, tentamos diversificar a recolha da informação do universo dos formadores tendo em conta: i) as ações em que ministram formação; ii) a disparidade de tempo de serviço; iii) explorar o apoio do coordenador devido a uma maior distância onde decorrem as ações de formação.

Os contatos exploratórios foram efetuados no sentido de aferir a disponibilidade dos onze formadores selecionados em termos de horários, e se obter a sua autorização para a realização da entrevista. Após descrição do contexto em que consubstanciava o tema do trabalho, todos mostraram disponibilidade e interesse em participar. Foi elaboramos a estatística nas categorias de distribuição por sexo, por idade, por tempo de serviço, local de formação e número de coordenadores afetos:

A figura 2 dá-nos o número de pessoas do sexo feminino e masculino, sete e quatro, respetivamente.

Figura 2

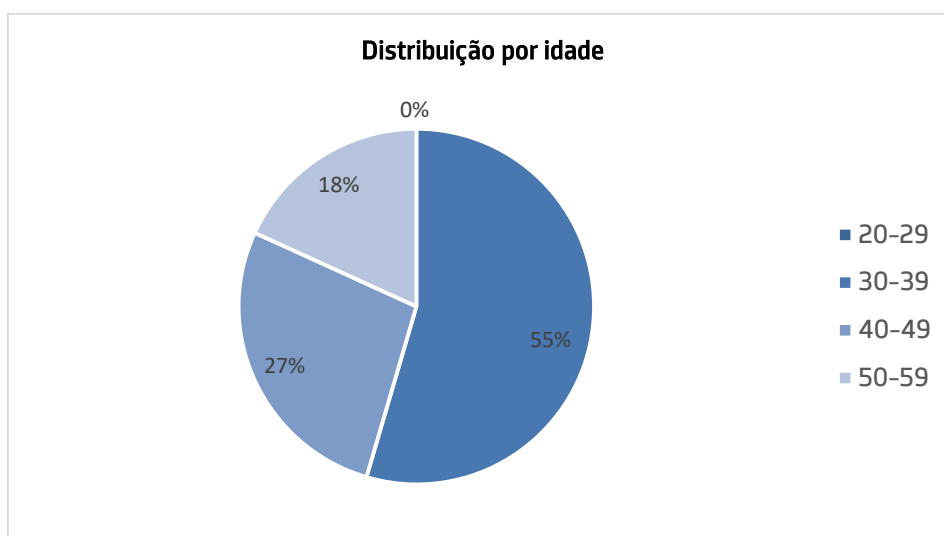
Gráfico de distribuição por sexo



Na figura 3, é apresentada a idade dos formadores, a qual foi inserida numa das categorias por motivos de confidencialidade: i) 20 – 29; ii) 30 – 39; iii) 40 – 49; iv) 50 – 59.

Figura 3

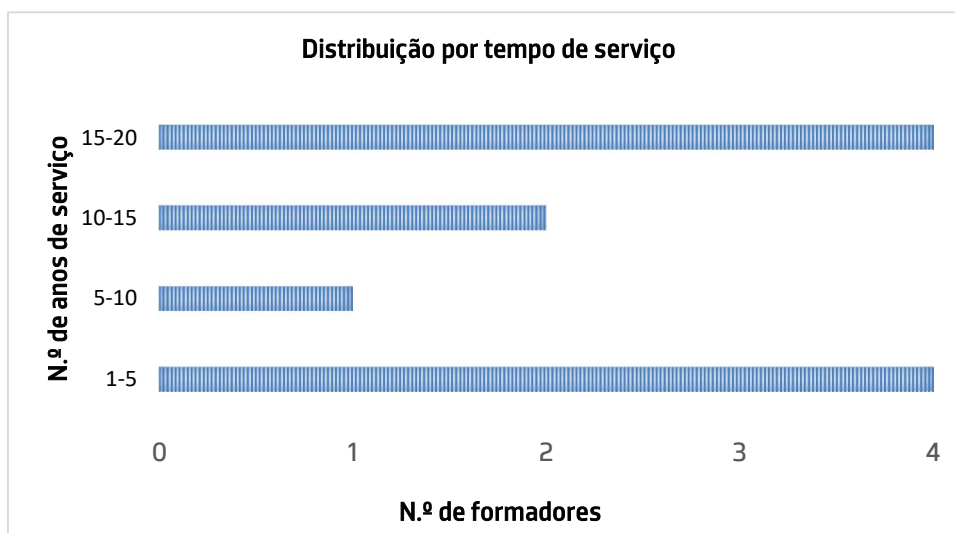
Gráfico de distribuição por idade



O design da figura 4, serve para dar a perspetiva do tempo de serviço dos formadores em cursos EFA.

Figura 4

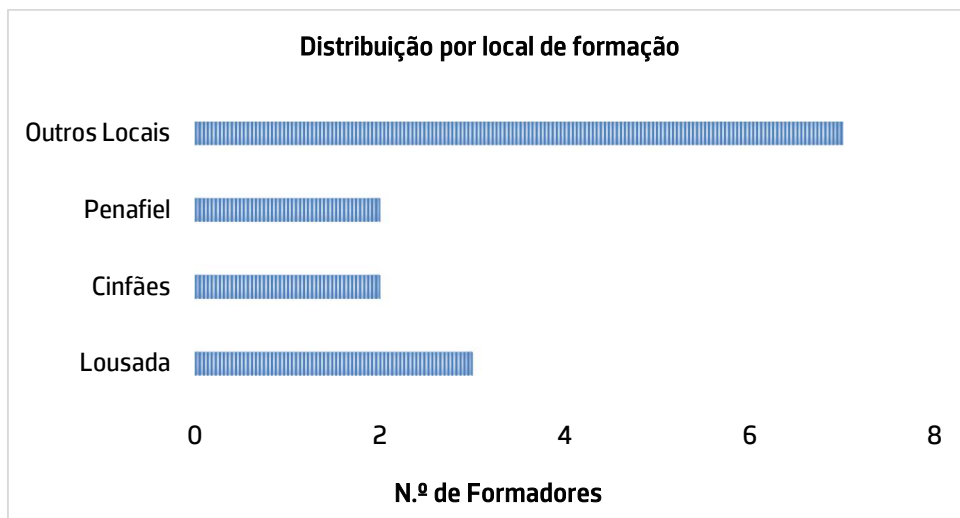
Gráfico de distribuição por tempo de serviço



Os formadores dos cursos EFA, normalmente, não ministram formação num só local. Exercem a sua atividade em diferentes zonas do país da região norte. Assim, a Figura 5, dá-nos essa perspetiva.

Figura 5

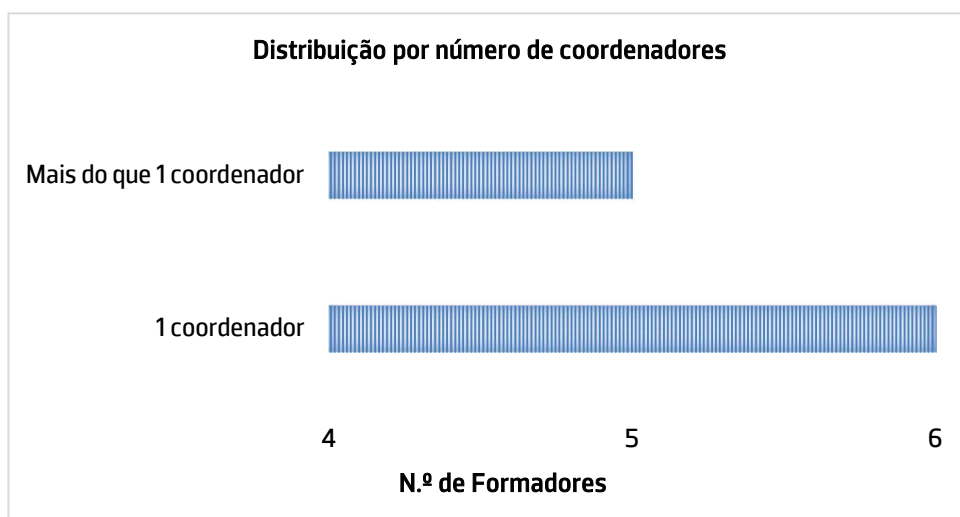
Gráfico de distribuição por local de Formação



Na atividade desenvolvida por um formador, este pode trabalhar com um ou mais coordenadores. A Figura 6, dá-nos essa distribuição.

Figura 6

Gráfico de Distribuição por número de coordenadores



2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.4.1. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

A realização das entrevistas foi efetuada tendo por base:

- i) O ambiente calmo e descontraído, as entrevistas foram efetuadas numa sala de formação, com duração média de 20 minutos;
- ii) A não alteração da sequência às questões do guião e sem qualquer questão adicional do entrevistador para promover a igualdade e a maior transparência no discurso do entrevistado;
- iii) Outros dados, nomeadamente zona geográfica em que ministra formação, tempo de serviço e número de coordenadores afetos com que trabalha, foram obtidos através de consulta aos sistemas de informática existentes para a formação.

Podemos definir entrevista como a “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo da obtenção dos dados que interessam à investigação” (Gil, 2008, p. 109), isto é, obter informação rica em conteúdo, “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 2002, p. 137).

Durante a entrevista, e com o intuito de aceder aos significados e representações dos participantes na sua forma mais natural e fiel possível, permitimos que os participantes falassem livremente, todavia, para não nos alhearmos ao nosso foco temático, optamos pela entrevista semiestruturada por conter questões previamente estudadas para dar orientação ao entrevistador (Amado & Ferreira, 2014). Tentamos, contudo, não condicionar o pensamento e a reflexão do entrevistado, criando espaço para que, por um lado, sem estar vinculado à pergunta, expresse de forma livre o seu pensamento; por outro lado, permitir que o investigador possa melhor construir conhecimento dos seus pontos de vista. A este propósito, Stake (1995) citado por Yazan (2016), refere que “a maioria dos pesquisadores qualitativos contemporâneos afirmam que o conhecimento é construído ao invés de descoberto” (p. 155). Em complemento, Bogdan & Biklen (1994, p. 138) afirma que o papel do investigador “não consiste em modificar pontos de

vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los". Assim, durante as entrevistas efetuadas, e não descurando o foco das questões abordadas, o entrevistado sentiu-se à vontade para participar e verbalizar com exatidão as suas ideias, sem restrições nas respostas com o intuito de maior grau de "autenticidade e de profundidade" (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 192), conferindo, neste sentido, validade e credibilidade ao estudo.

Para a construção do referido guião de entrevista semiestruturada, e tendo em conta os objetivos específicos da investigação, a relação das questões é apresentada na Tabela 3 e são as seguintes:

Tabela 3

Questões a efetuar face aos objetivos específicos

Objetivos Específicos:	Questões:
Objetivo 1 – Aferir qual o conhecimento que a equipa formativa possui acerca do papel e funções do coordenador interno da ação nos cursos EFA.	Há quanto tempo desempenha funções na área da educação e formação de adultos e qual a função que desempenha? Existe algum coordenador interno afeto aos percursos nos quais desempenha funções? Conhece as funções desse coordenador interno nos percursos nos quais desempenha funções? Pode enumerar algumas?
Objetivo 2 – Identificar a importância que a equipa formativa atribui ao papel do coordenador interno da ação, no que	Considera importante a presença e o papel do coordenador nos percursos? Como é que, na sua opinião, o coordenador pode ter um papel importante na motivação da equipa formativa?

respeita ao seu desempenho no exercício do cargo.

Objetivo 3 - Identificar se a postura do coordenador da ação se pode relacionar com uma atitude de uma equipa formativa mais:
- Disponível; - Empenhada; - Motivada.

Na sua opinião, a postura do CIA da ação pode relacionar-se com uma atitude da equipa formativa em relação aos fatores:
- Disponibilidade? Empenho? Motivação?
Em que medida?

2.4.2. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS

A forma expedita de fazer a análise de dados, é através da análise de conteúdo, a qual consiste num conjunto de técnicas de análise que utiliza vários procedimentos como a criação de objetivos e posterior análise de dados (Bardin, 2009). Esta análise permite conhecer os atributos da entrevista e compreender o contexto social, características e termos pessoais utilizadas pelo entrevistado. Assim, os dados recolhidos foram organizados e seriados em unidades manipuláveis, sintetizados e uniformizados, com o intuito de tomada de decisão sobre o interessa à investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

A tabela que 4 apresenta as categorias e subcategorias que foram consideradas à medida que as entrevistas eram analisadas. Por sua vez, foram criadas mais subcategorias para que as unidades de sentido fossem contextualizadas.

Tabela 4*Categorização das entrevistas*

Categoria	Subcategoria	Unidades
Perceções sobre o papel e funções do coordenador interno da ação dos cursos EFA	Coordenação ao nível gestão da formação. Coordenação ao nível da orientação da equipa formativa.	Conceções sobre o papel e funções organizativas. Conceções sobre o papel e funções das práticas pedagógicas.
O papel e funções do coordenador interno da ação dos cursos EFA, numa perspetiva holística.	- Papel e funções do coordenador interno da ação	
Importância atribuída quanto à sua presença e papel.	Vertente operacional/Administrativo. Vertente operacional/Motivacional.	Reconhecimento da importância ao nível operacional/Administrativo. Simplificar, reorganizar e transferir trabalho administrativo. Reconhecimento da importância ao nível operacional/Motivacional Formação profissional orientada para alavancar a equipa formativa.
Implicações no desenvolvimento profissional da equipa formativa.	Implicações na disponibilidade; Implicações no empenho; Implicações na motivação.	

Este procedimento tem como objetivo responder à questão inicial sobre o impacto do papel do coordenador interno da ação, no desempenho da equipa formativa dos cursos EFA, simplificando o processo de análise de conteúdo e ao mesmo tempo penetramos na riqueza das percepções e conceções demonstradas pelos entrevistados.

2.5. CONFIABILIDADE E VALIDADE

A investigação qualitativa é especialmente adequada na exploração de questões que se referem à construção de significado das experiências individuais e ao conhecimento da complexidade do comportamento e percepções do ser humano (Darlington & Scott, 2002). Por esta razão, é um processo que envolve subjetividade do pesquisador, o qual terá de efetuar esforços para ser claro, rigoroso e fidedigno, e, por isso, garantir a confiabilidade e validade do projeto de investigação.

O processo de validação deste estudo iniciou-se com descrição pormenorizada e rigorosa da revisão teórica, do processo de recolha e da obtenção de dados. A construção do projeto e a panóplia da documentação relacionada, nomeadamente diplomas regulamentares, documentos institucionais, publicações de autores de renome, conferem credibilidade e segurança ao estudo apresentado.

A elaboração do guião de entrevista semiestruturada foi objeto de revisão recursiva por parte do investigador o que implicou alteração das questões para melhorar a objetividade e sequência e, por conseguinte, facilitar o entendimento por parte dos entrevistados (cf. Apêndice B).

Posteriormente à recolha dos dados, o conteúdo das entrevistas foi transcrito pelo investigador, respeitando a linguagem e expressões dos participantes. As transcrições foram devolvidas e aprovadas pelos participantes do estudo para assegurar a coerência entre o que foi referido e significado que era pretendido.

A criação e a definição das categorias de análise referidas anteriormente, resultou dos dados obtidos na revisão bibliográfica, da análise dos objetivos de investigação e dos temas que emergiram ao longo da realização de entrevistas. Foram também selecionadas passagens que

consideramos relevantes para integrar na grelha de análise de conteúdo. Este processo implicou as seguintes fases: 1) leitura integral do conteúdo das entrevistas; 2) verificação e confrontação desse conteúdo com os objetivos da investigação e com a revisão da literatura; 3) organização do material por temas significativos; 4) criação das categorias e subcategorias iniciais; 5) revisão de natureza recursiva destas categorias e subcategorias.

Para manter o anonimato dos entrevistados, atribuímos um número sequencial a cada entrevista, a iniciar no número 1. Assim, como exemplo, a entrevista 1 terá a designação de "F1", a entrevista 2 terá a designação de "F2", e assim sucessivamente.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em consideração os resultados descritos no capítulo anterior, proceder-se-á à sua discussão, procurando salientar os mais significativos e sobretudo, procurando confrontar os mesmos com o quadro teórico de referência. Para o efeito, iremos seguir o sistema de categorização referido.

Conforme exemplificado na Tabela 5, procedemos à caracterização geral dos formadores entrevistados, analisámos as variáveis sexo e anos de serviço. Por razões de confidencialidade, não apresentamos as variáveis “idade” e “estado civil”.

Tabela 5

Caraterização dos Formadores (F1 a F11)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11
Sexo	M	F	M	F	M	M	F	F	F	F	F
Anos de serviço	20	14	13	3	4	2	17	1	5	15	20

3.1. A EQUIPA FORMATIVA E O PAPEL DO COORDENADOR

Objetivo1. Aferir qual o conhecimento que a equipa formativa possui acerca do papel e funções do coordenador interno da ação nos cursos EFA.

Um dos objetivos do presente trabalho consistiu na aferição acerca do conhecimento que a equipa formativa possui acerca do papel e funções do coordenador interno da ação nos cursos EFA.

Assim, à pergunta sobre a existência de um coordenador afeto aos percursos nos quais desempenham funções, todos os entrevistados responderam que os percursos EFA onde ministram formação tem afeto um coordenador interno da ação.

Ao longo de cada entrevista conseguimos perceber que, no que concerne às perceções em torno do papel e funções do coordenador, que os entrevistados identificam, cada um por si, funções avulsas da coordenação elencadas no referencial teórico. Demonstraram pouco conhecimento sobre as funções deste profissional e alguma confusão na perceção do desenvolvimento do seu trabalho. F1 afirma que “é ele que faz as compras do material necessário aos cursos”, F5 refere que lhe compete “promover o arquivo” e F11 fortalece a ideia de que faz “o pagamento a formandos, os transportes e as petições para a bolsa.”

Elegem maioritariamente as funções de planeamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos de EFA e não tanto as práticas pedagógicas. Assim, F4 elenca e “gestão e orientação da equipa formativa”, F5 dá sentido à “organização e gestão dos cursos e acompanha o desenvolvimento das formações”, enquanto F7 nomeia as funções do coordenador interno tais como “supervisionar e coordenar ações formativas (...) comunicar e colaborar com todos os intervenientes (...) resolução de problemas” da ação e “avaliar o desempenho do percurso e identificar áreas de melhoria”. Por sua vez, F1 e F9 dá ênfase à “gestão dos processos técnico-pedagógicos”, F10 “é a ele a quem normalmente respondemos” e F11 “é um elemento agregador (...) disponível para articular situações/dúvidas dos formadores e formandos.” Estas descrições estão alinhadas com Favinha et al (2012) pois o coordenador “deve possuir competência profissional, pois tem de conhecer os normativos legais que regulam o sistema educacional e ter capacidade de relacionamento, ... bem como mediar as relações que se interpõem diariamente” (p. 13). Tem de ser resiliente, ter bom senso e ser capaz de motivar a equipa.

É importante que este possua maior autonomia para resolver assuntos que surgem no terreno, que requerem soluções imediatas sob pena de prejudicar o normal funcionamento da formação e não estar dependente da direção. É por isso uma função de confiança, de compromisso com os valores éticos da organização e de elevado desempenho. Para Franco (2016), “Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil” (p. 27).

A estabilidade das equipas que se pretende, é prejudicada pela mudança constante dos formadores, provocada, nomeadamente, pela sua colocação tardia nas escolas públicas, acarretando impossibilidade de se obter, um melhor desempenho do trabalho, e a afinação das práticas pedagógicas. Esta dispersão do conjunto, também não contribui para envolvimento coeso da equipa.

É difícil, no dia a dia, desenvolver métodos de contratação mais eficazes, que assegurem a escolha do perfil mais adequado do formador para ministrar determinada formação, atenta a sua disponibilidade, motivação, e postura mais ou menos proativa quando, muitas vezes, a proposta para a sua contratação se concretiza de acordo com a disponibilidade horária e temporal dos formadores.

Reunir com o formador, previamente à assinatura do contrato de formação é o ideal para o integrar e dar a conhecer o projeto de formação, missão e valores da Organização, expectativas sobre o seu trabalho e desempenho. Também aqui, o coordenador se depara com constrangimentos dado que, face à ausência de um formador para ministrar determinada UFCD, é necessária a pesquisa na Base de Dados, que possui, atualmente cerca de 2900 formadores, sem indicação se possuem os requisitos formais (documentação obrigatória) ou disponibilidade horária.

Para Girardelo e Sartori (2018), o coordenador promove a integração dos formadores, dos formandos, estabelecendo, de forma harmoniosa, as relações interpessoais. É um profissional que atua entre a direção e os formadores. Para além disso, compete-lhe ser agente articulador, com rotinas de trabalho pautadas na ação-reflexão, visando um ensino de qualidade. O trabalho deste profissional é complexo, pois tem de coordenar todas as atividades da formação mediando a atuação dos formadores.

É de salientar que F1 refere que o coordenador “está carregado de coisas para fazer, pois está sempre agarrado ao PC e com pastas à sua volta. É um trabalho burocrático que eu não queria para mim”, F2 menciona que é grande o “trabalho administrativo e imensa burocracia” e F11 acrescenta que “existem um cem número de funções muito burocráticas que condicionam um

acompanhamento pedagógico que poderia e deveria ser efetuado”. O coordenador responde às solicitações da direção, segue o plano de ações de formação planeadas, faz a gestão das ações a iniciar, incluindo espaços formativos adequados, equipas formativas e formandos. Estas funções administrativas não se esgotam aqui, pois é singular este atolamento que sai do âmbito do acompanhamento das equipas formativas e formandos que, do nosso ponto de vista, tem um único sentido que é o executar aspetos da gestão financeira e administrativa que é da sua esfera e responsabilidade. Neste sentido, faz do coordenador um inquisidor de procedimentos cumpridos. São rotinas redutoras e formatadoras da sua atividade.

Neste contexto, e como já foi descrito, Teixeira (2020), refere que as funções e atividades administrativas do coordenador são inúmeras e que condicionam um acompanhamento e orientação pedagógica e formativa. Em sentido contrário, para o fortalecimento e fomentação das relações pedagógicas, estas “questões burocráticas/administrativas” poderiam e deveriam ser efetuadas por trabalhadores administrativos, pois tem enorme peso no desempenho do trabalho do coordenador “dificultando ou mesmo inviabilizando o desempenho das funções pedagógicas” (Delgado et al, 2021, p. 83). Tal afirmação vai ao encontro do que é referido pela nossa amostra que alude frequentemente à perceção da carga burocrática intensa assumida pelo coordenador interno da ação.

Assim, e de acordo com o Guia da Certificação de Entidades Formadoras, Sistema e Requisitos de Certificação, Versão 1.17 (2017), elencamos algumas tarefas burocráticas realizadas por este profissional:

- i) Identificação e acompanhamento do processo de escolha das instalações onde é ministrada a formação;
- ii) Registo do plano curricular (unidades de formação);
- iii) Registo dos formadores (das UFCD, da gestão dos contratos, do processamento das horas de formação, do cronograma em plataforma informática própria);
- iv) Registo dos formandos (integração na ação, definição das UFCD a realizar, registo de cronograma, registo das faltas, contratos de formação e documentação legalmente exigida para a frequência da ação);

- v) Avaliação (registar os mapas de avaliação por UFCD);
- vi) Certificação dos formandos da ação no software SIGO.

Para além deste elenco, compete ainda ao coordenador, responder a informações superiormente solicitadas, instruir reclamações e processos disciplinares (formandos), requerer materiais para a ação de formação e assegurar o envio dos certificados aos formandos.

Por conseguinte, se queremos um trabalho direcionado para a qualidade da formação ministrada, do acompanhamento das práticas pedagógicas é fundamental transferir o trabalho burocrático para o serviço administrativo. É necessário fazer opções.

3.2. IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO COORDENADOR NO DESEMPENHO DA EQUIPA FORMATIVA

Objetivo 2. Identificar a importância que a equipa formativa atribui ao papel do coordenador interno da ação, no que respeita ao seu desempenho no exercício do cargo.

No que respeita ao domínio operacional/administrativo, de forma geral, os entrevistados reconhecem a importância do trabalho do coordenador na gestão, orientação da equipa formativa, no acompanhamento pedagógico e formativo, na organização e gestão dossier técnico-pedagógica e na avaliação dos percursos e na identificação das áreas a melhorar, o que requer partilha.

Quanto à vertente operacional/motivacional, reconhecemos que o coordenador ainda tem de melhorar. Assim, no que concerne à importância dada pela equipa ao seu desempenho, F1 refere que o coordenador “deve valorizar e reconhecer o desempenho e o trabalho da equipa (...) deve estar disponível para ajudar (...) ter uma atitude positiva, deve reconhecer e valorizar o trabalho, pois o sucesso do coordenador depende do sucesso da equipa”. Neste aspeto F11 alinha pelo mesmo diapasão, enquanto F7 refere que o coordenador “deve valorizar o trabalho e os esforços da equipa formativa, pode fornecer *feedback* construtivo e orientações para a equipa formativa.

Isso inclui reconhecer o bom desempenho, mas também oferecer sugestões de melhoria quando necessário, poder dar suporte à equipa formativa, estar disponível para responder a perguntas, fornecer recursos ou auxiliar em desafios que possam surgir, pode criar um ambiente de trabalho positivo e colaborativo. Todas estas estratégias podem contribuir para o coordenador ter uma equipa motivada.” Esta ideia é partilhada também por F2 “O coordenador deve ter um papel importante na motivação da equipa formativa por meio de uma comunicação clara, reconhecimento e valorização, criação de um ambiente de confiança, desenvolvimento profissional, definição de metas realistas e estímulo à colaboração e trabalho em equipa.” Nesta direção, Ramos e Waterkemper (2013) “reforçam o papel do coordenador pedagógico como um sujeito que exerce uma escuta que favorece o diálogo quando promove discussões bem planeadas, cria espaço de socialização de ideias e experiências, favorece a comunicação entre os protagonistas nos momentos de crise” (p. 162).

Dos onze entrevistados, dez referem que é fundamental que o coordenador tenha “um olhar mais atento” no “acompanhamento emocional” (F7), ao reforço positivo (F4 e F10), ao reconhecimento e valorização (F1 e F2), pois uma “avaliação positiva implica melhor desempenho junto das equipas formativas” (F3) e “oferecer suporte técnico ou emocional”. Por outro lado, F8 refere que “A postura do coordenador deve ser assertiva, com algum rigor, mas igualmente compreensivo, flexível, sem julgar, com intuito de promover a integração de toda a equipa, de todos os elementos da ação de formação. Apenas desta forma as pessoas se sentem motivadas, empenhadas e disponíveis para cumprir os seus objetivos individualmente e em equipa.” Perante esta situação, que se consubstancia na dificuldade por parte do coordenador em liderar e gerir a equipa pedagógica, compete-lhe “olhar para dentro” e encontrar soluções para que possa ser agente de mudança, dar impulso e motivação para que a equipa tenha dinâmicas de aprendizagem, possam refletir e incorporar novos saberes.

Tal como afirma Freire (1993), “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (p. 40). Por isso, é importante o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade educativa e formativa para crescermos juntos, tal como afirma Almeida (2011) citado por Ramos e Waterkemper (2013) “(...) na tarefa da coordenação pedagógica, de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu

momento, enfim. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir” (p. 71).

3.3. RELAÇÃO ENTRE A POSTURA DO COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO COM A ATITUDE DA EQUIPA PEDAGÓGICA

Objetivo 3. Identificar se a postura do coordenador da ação se pode relacionar com uma atitude de uma equipa formativa mais: – Disponível – Empenhada – Motivada.

No que concerne às implicações no desenvolvimento profissional da equipa formativa constata-se que todos os entrevistados vão ao encontro de, pelo menos, uma das implicações: disponibilidade, empenho e motivação. Assim, por exemplo, F2 começa por colocar a condição “Se o Coordenador demonstrar uma postura aberta e recetiva, encorajando a comunicação aberta e a colaboração, a equipa provavelmente se sentirá mais à vontade para partilhar as suas preocupações, disponibilizar o seu tempo e participar ativamente da ação formativa. ... Se o coordenador interno for capaz de motivar a equipa formativa, reconhecendo seus esforços, fornecendo *feedback* construtivo e criando um ambiente de trabalho positivo, isso pode aumentar a motivação dos formadores” dá a ideia de que o coordenador deve colocar o foco na motivação, no empenho e disponibilidade. F4 alinha no mesmo diapasão “Sendo um coordenador sempre disponível para ajudar e orientar a sua equipa formativa, empenhado nas suas funções e motivando a sua equipa, através de reforços positivos e críticas construtivas irá conseguir uma ótima relação Formador-Coordenador e vice-versa que é fundamental para que o percurso formativo se desenrole com mais qualidade em todos sentidos”. F8 enfatiza que “A postura do coordenador deve ser assertiva, com algum rigor, mas igualmente compreensivo, flexível, sem julgar, com intuito de promover a integração de toda a equipa, de todos os elementos da ação de formação. Apenas desta forma as pessoas se sentem motivados, empenhados e disponíveis para cumprir os seus objetivos individualmente e em equipa.”

A palavra forte, que mais vezes foi pronunciada pelos intervenientes, é a “disponibilidade”. Assim, como enfoque nas implicações no desenvolvimento profissional da equipa formativa, relevamos F10 “A disponibilidade da equipa, quer em reuniões, quer no envolvimento no próprio processo, está intimamente ligada à disponibilidade, proximidade do CIA. É, portanto, diretamente proporcional. O mesmo se pode dizer do empenho, que é tanto maior, quanto maior for o propósito incutido pelo coordenador e por fim, é este que ajuda no motivo para a ação e sobretudo na busca pela excelência. Caso o CIA se demita do seu papel de rigor e presença, a probabilidade de ter uma equipa menos comprometida é muito grande”.

Como já foi referido, existe uma carga elevada de trabalho administrativo que não lhe permite ter disponibilidade para acompanhar as ações de formação no terreno. A quantidade de ações (incluindo outras modalidades de formação) a cargo do coordenador são inúmeras. Acresce que, as deslocações aos locais onde decorrem as formações se tornam difíceis, pois, muitas vezes, não existe viatura disponível porque se encontra ocupada ou avariada (parque automóvel envelhecido).

Um projeto de formação pertence a todos, é de todos! Implica o empenhamento de todos! Mas, contrariamente, como Alarcão (2003) refere, se não existir esse envolvimento continuado das pessoas, torna-se num projeto inerte, infrutífero. Por isso, “são as pessoas que, na qualidade de atores sociais, dão vida aos projetos, desenvolvendo atividades várias, e mobilizando, nesse sentido, as estratégias que se lhes apresentam como conducentes à realidade das tarefas a executar” (p. 6).

3.4. DOCUMENTAÇÃO DOS CURSOS EFA

Um tema sugerido por dois entrevistados foi o da documentação que os diversos coordenadores usam. O problema é pertinente e diz respeito aos formulários, normativos e documentação diversa que é utilizado nos cursos EFA, que se encontram dispersos, difíceis de encontrar e os procedimentos documentais são díspares. Paralelamente, cada coordenador criou os seus próprios modelos para que os formadores utilizarem. Esta situação, está a criar constrangimentos à gestão do DTP que se traduzem em enganos, perdas de tempo, atrasos na entrega da

documentação. Assim F1 refere que “existe uma diversidade de documentos (...) o mesmo documento não é igual para todos os coordenadores. (...) cada um tem o seu esquema de trabalho e os seus documentos. Era necessário existir simplificação dos documentos”. F11 alinha pelo mesmo diapasão pois “nesta burocracia toda existem documentos a mais com o mesmo objetivo. Às vezes, perco-me e tenho de pensar para quem é que estou a trabalhar, qual é o coordenador”. A reorganização e a simplificação dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para os cursos EFA é crucial para funcionamento do trabalho administrativo por parte da equipa formativa e, por consequência, do coordenador.

3.5. EPÍLOGO DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação e discussão dos resultados, compete-nos perceber e apurar as respetivas conclusões em referência à questão de partida e aos objetivos definidos. A discussão dos resultados será realizada respeitando o sistema de categorização referido.

No que concerne às perceções em torno do papel e funções do coordenador, constata-se que a maioria dos entrevistados vão ao encontro das definições do papel e funções da coordenação que se elencaram no referencial teórico. Assim, é perceção geral que o técnico superior tem a função da coordenação que todos dizem conhecer nos percursos em que desempenham funções. Elegem maioritariamente as funções de planeamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos EFA. Consegue-se perceber que o foco do coordenador é a gestão e organização do DTP e não tanto, as práticas pedagógicas e formativas, como referem alguns formadores.

Existem algumas dificuldades ao nível da identificação do papel e funções do coordenador devido à inexistência de integração dos formadores. Em todos os discursos é patente a disponibilidade que o acompanhamento às ações de formação requer. No entanto, quando o coordenador se desloca a uma ação de formação, os formadores assumem uma intencionalidade de avaliação e não de acompanhamento, da promoção da qualidade formativa e fortalecimento da confiança que se estabelece no sistema formativo. A assunção da equipa formativa desta prática, está em linha

com a representatividade do ato de contratar e pagar aos formadores ou com alguma punição ou consequência por parte do coordenador. Ele é visto como “chefe” e não como líder, pois “é a ele que normalmente respondemos” (F10). Se é verdade que o “coordenador é o rosto do centro” (F6), não é menos verdade que a atividade desempenhada pelo formador também o é, pois é a “extensão” e representação do coordenador e da Entidade Formativa, sendo soberano e responsável na qualidade da formação que ministra e na aprendizagem dos formandos.

As funções e atividades administrativas do coordenador são inúmeras e condicionam a sua disponibilidade para um acompanhamento e orientação da equipa formativa. É comumente assente que este tipo de trabalho pode dificultar ou mesmo inviabilizar o desempenho das funções pedagógicas e que, por isso, poderia e deveria ser efetuado por trabalhadores administrativos.

Pelo estreitamento da relação que se estabeleceu ao longo das entrevistas, foi manifesta a falta de integração dos formadores: i) na Entidade Formadora, para conhecimento dos valores, missão e objetivos; ii) nas equipas pedagógicas e formativas para uma maior proximidade, disponibilidade e cumplicidade com a equipa.

Ao longo do estudo, os formadores reconhecem a importância atribuída quanto à sua presença e papel, na vertente operacional administrativo e motivacional. Quando existe acompanhamento das ações, a presença do coordenador é vista com rigor e qualidade por parte da equipa. Contudo, este exercício requer *feedback*, nos dois sentidos: a coordenação e a equipa formativa devem estar alinhadas para a mudança e construção de melhores práticas pedagógicas pautadas pela disponibilidade, comunicação assertiva, motivação e resiliência e pelos resultados de aprendizagem dos formandos. No entanto, os formadores elencaram fragilidades que o coordenador possui para liderar e gerir a equipa pedagógica. Neste sentido, compete-lhe “olhar para dentro” e encontrar soluções que possam refletir e incorporar novos saberes. Considerou-se pertinente que, face a estas dificuldades, seja efetuado o levantamento das necessidades formativas para que, desta forma, lhe sejam dadas competências e se encontrem soluções para os desafios constantes da coordenação, através da realização de ação de formação em horário acordado.

Outro aspeto referido pelos entrevistados foi a dificuldade na uniformização dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação que compõem o dossier técnico pedagógico (DTP), tendo em conta a variedade de documentação que é imposta pela modalidade e por cada coordenador. Os formulários, normativos e documentação que são utilizados nos cursos EFA são extensos e dispersos. Por conseguinte, conclui-se sobre a necessidade da simplificação da documentação, e concomitantemente a localização mais facilitada.

Todos contam para o projeto, e existe grande adesão para a sua concretização. No entanto, poderão existir algumas dificuldades, nomeadamente disponibilidade e abertura, devido à não inclusão de todos para este estudo. A estes, torna-se necessário captá-los para esta missão. O plano de ação a implementar, deve ser flexível e promover a inclusão de todos e para todos.

Como já foi referido, este é um projeto de todos e de partilha com todos. Deste modo, pretendemos implementar um plano de ação que dê a conhecer as funções do CIA bem como uma coordenação agregadora, transformadora e transparente para as melhores práticas pedagógicas e formativas. É esta a dinâmica, a partilha, o confronto positivo e grupo de mulheres e homens que teimam em educar e formar os formandos e dar-lhes asas para que possam voar.

4. PLANO DE AÇÃO

Os resultados analisados permitem-nos compreender que uma coordenação com maior proximidade é uma necessidade a implementar. Isto coloca desafios uma vez que o plano de ação, que comporta diversas fases e objetivos de execução, requer a participação ativa e disponível de todos os intervenientes do processo formativo. Dada a sua natureza, complexidade e variáveis a serem estudadas, iremos essencialmente focar-nos no papel e função do coordenador e na forma como o seu desempenho é percebido pela equipa formativa. São olhares diferentes, mas que se completam porque têm a mesma finalidade, o mesmo objetivo: a melhoria do processo formativo e a aprendizagem dos formandos. Assim, a apresentação dos resultados e a partilha do estudo é fundamental para transmitir o conhecimento acerca das necessidades identificadas, por todos acordado (se necessário com flexibilidade, principalmente ao nível das datas propostas).

Com este plano de ação pretendemos alavancar ações de melhoria que permitam a colaboração e envolvimento de todos os intervenientes da formação e com benefícios para todos.

4.1. REUNIÃO PARA APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

O início do presente plano dá-se com a partilha dos resultados alcançados neste estudo. Assim, a identificação dos problemas, e das melhorias necessárias, poderá ser o estímulo para a direção validar e autorizar a implementação do plano de ação. Nesta fase, irá ser efetuada alguma possível recolha de sugestões de melhoria para uma melhor adequação do plano aos seus destinatários. No arranque dos trabalhos, pretendemos que a direção esteja presente, sem prejuízo de ulteriormente darmos o *feedback* sobre o desenvolvimento das ações a implementar. Pensamos que esta articulação é fundamental para o sucesso deste desafio. Após a validação e autorização, estamos em condições de poder dar a conhecer os resultados, bem como o desenvolvimento deste projeto à equipa. O cronograma a apresentar poderá sofrer alterações das datas e horários propostos, podendo a equipa avaliar e sugerir outras que façam mais sentido e que estimulem a participação de todos.

Se assim o entenderem, e com os ajustes necessários ou até a sua reformulação, este plano poderá ter aplicação, para outras modalidades de formação, que não EFA, nomeadamente no contexto das medidas de Aprendizagem e de Vida Ativa, com a flexibilidade que se impõe pelos regulamentos, normativos, público-alvo e pré-requisitos.

O desenvolvimento deste plano irá ser implementado para a ação de Técnico de Gestão Ambiental que tem início no dia 05-02-2024 e fim no dia 16-05-2025.

Finda esta tarefa, estamos em condições de avançar para o passo seguinte que consiste na apresentação da análise *SWOT*.

4.2. ANÁLISE SWOT

A sigla SWOT é um acrónimo de Forças (*Strengths*), Fraquezas (*Weaknesses*), Oportunidades (*Opportunities*) e Ameaças (*Threats*). A análise SWOT é uma técnica de planeamento estratégico que está relacionada com o desenvolvimento de projetos. Tem o objetivo de sintetizar a análise efetuada, identificando elementos-chave e priorizá-los bem como as opções estratégicas e aspetos a melhorar. Na Tabela 6 apresenta as Forças ou Pontos Fortes, Fraquezas ou Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças encontradas na Organização Formativa.

Tabela 6

Análise SWOT

FORÇAS	FRAQUEZAS
<ul style="list-style-type: none">▪ Facilidade de comunicação com a Direção▪ Boa relação, colaboração e envolvimento dos formadores e coordenador.	<ul style="list-style-type: none">▪ Coordenação pedagógica sem definição da função▪ Confusão na definição e conhecimento da função do Coordenador

-
- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidade para se proceder à redefinição das funções do coordenador ▪ Simplificar e uniformizar a documentação DTP dos cursos EFA ▪ Compromisso do coordenador em valorizar a equipa formativa: no empenho, na motivação e na disponibilidade ▪ Disponibilidade do coordenador para formação ▪ Usar as TIC para a divulgação da documentação e FAQ's (Frequently Asked Questions) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de informação e bases de dados da organização dispersas e pouco amigáveis ▪ Elevada carga burocrática / administrativa ▪ Resistência à mudança do coordenador para unificar a documentação técnica-pedagógica ▪ Tempo escasso para deslocações e acompanhamento das ações e formação contínua ▪ Dificuldades para liderar e motivar equipas formativas ▪ Estrutura administrativa pouco favorável à cooperação e à colaboração ▪ Maior foco nos resultados do que nos processos pedagógicos |
|--|--|
-

OPORTUNIDADES

AMEAÇAS

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproveitamento das verbas do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) ▪ Políticas de formação comunitária para a realização de ações EFA ▪ A mudança de quadro comunitário conduz a verbas para ações EFA | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistemas de informação e bases de dados exteriores à organização ▪ Referenciais da ANQ desajustados ao tecido empresarial ▪ Mudança de políticas de formação ▪ Falta de verbas e apoios comunitários |
|---|---|
-

-
- Novos domínios ou áreas de formação ou profissões emergentes
 - Organização de eventos profissionais para troca de experiências adquiridas na formação
 - Falta de Formadores externos para ministrar determinadas áreas
 - Verbas do orçamento de estado para equipamento geral, parque informático e parque de viaturas
 - Falta de espaços adequados ou devidamente equipados para desenvolver formação
-

4.3. FUNÇÕES DO COORDENADOR INTERNO DA AÇÃO

A definição das funções do coordenador interno da ação é importante para a Entidade Formadora na medida em que permite direcionar o trabalho deste profissional para o seu melhor desempenho.

Assim, a proposta será a criação de um grupo de trabalho onde serão incluídos os coordenadores e a direção para proceder ao diagnóstico e redefinição da função de coordenador interno da ação, privilegiando as tarefas e atribuições inerentes aos aspetos pedagógicos. Nesta sequência, iremos proceder à elaboração e divulgação de um guião das funções do Coordenador usando linguagem acessível, objetiva e disponível, sempre que possível, em formato digital e em partilha na nuvem para facilitar o acesso aos elementos da comunidade educativa e formativa.

4.4. REORGANIZAR PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA OS CURSOS EFA

A modalidade EFA obriga que o DTP seja composto por diversos formulários: sumários, fichas de avaliação, grelhas gerais de avaliação, planos de sessão, etc.

Atualmente, os coordenadores possuem uma multiplicidade de formulários, produzidos ao longo dos anos, o que não assegura uniformidade de tratamento e eficácia. Esta necessidade de mudança, contende com a resistência dos coordenadores em uniformizar e simplificar a documentação técnica-pedagógica dos cursos EFA. Por outro lado, a dispersão de fontes normativas e documentais não estão alinhadas com as respetivas modalidades de formação. Para além disso, a disseminação da informação existente, além de confusa é dispersa e complexa. Assim, impõem-se a criação de um grupo de trabalho, com todos os coordenadores, para que haja consenso na documentação a utilizar comumente (um formulário para cada aspeto do DTP, ou, em alternativa, a criação de novo documento).

É fundamental proceder à simplificação e à reorganização dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para os cursos EFA, e disponibilizá-los em lugar acessível e em formato digital em partilha na nuvem para facilitar o acesso de todos. Neste sentido, outra proposta é a criação de FAQ's (*Frequently Asked Questions*) uma vez que constantemente surge a necessidade de responder às mesmas questões.

O tempo disponível para esta ação não deve ultrapassar os 45 dias e o momento ideal para iniciar este trabalho será até à primeira quinzena de janeiro do próximo ano e deverá ter em conta a disponibilidade dos coordenadores.

4.5. TRANSFERÊNCIA DO TRABALHO BUROCRÁTICO/ADMINISTRATIVO PARA ASSISTENTES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

Sobre o trabalho burocrático/administrativo e tendo por base o diagnóstico de necessidades que se concluiu anteriormente, deverá ser proposta à direção a diminuição da elevada carga burocrática/administrativa, e a sua transferência para o serviço administrativo e seu reforço quantitativo. Esta mudança, de execução difícil para a direção tomar, traduz-se em valorizar as práticas pedagógicas, o acompanhamento das ações e formandos, em detrimento dos resultados numéricos de ações, do volume de formação e número de formandos.

4.6. FORMAÇÃO CONTÍNUA

No seguimento do diagnóstico de necessidades de formação anteriormente concluída, é prioritário que o coordenador obtenha competências transversais nos domínios da Liderança, gestão e motivação de equipas e da inteligência emocional. A conceção desta ação de formação tem a designação de “Competências transversais de liderança, motivação e inteligência emocional”. Poderá ser composta pelas seguintes duas UFCD:

- i) UFCD: 9761 – Liderança, gestão e motivação de equipas – 25 horas, cujos conteúdos consistem em i) Gestão de Pessoas nas Organizações Positivas; ii) Centralidade da Liderança; iii) Equipas positivas, gestão de stress e gestão de conflitos;
- ii) UFCD: 9208 – Inteligência emocional – 25 horas, cujos conteúdos consistem em: i) Estilos de relacionamento interpessoal; ii) Inteligência emocional e criatividade na capacidade de comunicar; iii) Empatia com os outros e capacidade de dinamização de grupos.

Estes conhecimentos permitem que os participantes obtenham competências ao nível da liderança, do relacionamento pessoal, gestão das emoções e gestão de conflitos. A partir das dificuldades sentidas pelos intervenientes pretende-se contribuir para a mudança de comportamentos e atitudes de modo que seja possível fazer a articulação entre os intervenientes do processo educativo e formativo. Este é um plano teórico-prático de formação, uma vez que, para além dos conhecimentos a adquirir, ao frequentarem a ação de formação, torna-se numa oportunidade de colocar em prática as competências adquiridas.

Devido ao número de horas e disponibilidade dos coordenadores, esta ação de formação pode ser ministrada ao longo do tempo para permitir mais flexibilidade e uma maior compreensão e sedimentação dos conceitos. Contudo, é necessário que não se perca o foco da formação devido à extensão temporal e se torne numa ação de formação desgastante. No final, é esperado que o coordenador adquira competências que permitam dar novo impulso, na motivação, na disponibilidade e no empenho da equipa pedagógica. A ação de formação inicia em 01-04-2024 e fim em 29-04-2024 (cf. Apêndice C).

4.7. MUDANÇA DE ATITUDE DA EQUIPA FORMATIVA

A mudança de atitude da equipa formativa requer dedicação e atenção do coordenador. É importante que as funções do coordenador se revistam de caráter de transversalidade em todo o percurso formativo, desconstruindo as conceções dos formadores em relação ao coordenador, com caráter construtivo, de maior proximidade e disponibilidade. Pretendemos que a coordenação seja vista como “espaço aberto” à reflexão, de oportunidades de formação partilhada, de momentos informais, de colaboração entre todos, onde possam ser debatidas as suas experiências, valorizar e projetar as melhores práticas educativas e formativas no desenvolvimento do trabalho do formador. Neste sentido, e conforme Lopes & Silva (2001, citados por Fialho, 2016) para que se cumpra estes desígnios, é importante

'espaços' de tolerância aos erros e de abertura a novas experiências, onde uma cultura de confiança e de compromisso possibilite a aprendizagem partilhada entre pares. Os professores precisam de estar num ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas. Portanto, espaços de discussão, experimentação e reflexão colaborativa onde os professores partilhem as suas concepções, crenças e modelos sobre o modo como ensinam e como os alunos aprendem (Lopes & Silva, 2001, p. XIII citados por Fialho, 2016, p.32).

Assim, a metodologia a seguir envolve: i) reuniões gerais mensais a serem efetuadas em horário onde os participantes possam estar disponíveis; ii) criação de espaços de partilha, por área de formação, a realizar a cada quinze dias ou quando seja necessário.

Estas reuniões podem decorrer a distância, *on-line*, para facilitar as deslocações dos formadores e rentabilizar melhor o tempo disponível. É natural uma resistência inicial por parte de algumas pessoas da equipa, por isso cabe ao coordenador promover um espírito de abertura e de disponibilidade, dando a conhecer o plano de intervenção, o que lhes é esperado e a importância na envolvência deste projeto.

Ao longo da ação de formação EFA, é fundamental que se promovam temas transversais ligados à cidadania e que envolvam não só os formadores, mas toda a comunidade formativa com o intuito de promover o conhecimento, as relações pessoais, bem como a inclusão, e o respeito mútuo.

4.8. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

A avaliação do plano de ação, é um processo metodológico que permite obter informações sobre o resultado atingido, e orientar, se necessário, para os objetivos das de práticas pedagógicas e tomada de decisões mais consistente e abrangente. O objetivo desta ação é a melhoria do desempenho do coordenador e dos formadores. O compromisso dos intervenientes, para além de ser um pilar para o sucesso do plano de ação, é fundamental para que se estabeleça comprometimento e confiança.

Por conseguinte, o que se pretende é que no final da ação EFA se efetue um levantamento das dificuldades sentidas e se identifique a sua prioridade, para que, em partilha, a equipa pedagógica reflita e implemente ações de melhoria a serem integradas na próxima ação EFA a desenvolver. A reestruturação do plano de ação é dinâmica, isto é, pode ser repetido no final de cada ação EFA. As fragilidades encontradas podem ser objeto de formação profissional e serem agilizadas pela Entidade Formativa. Os objetivos da formação fazem sentido quando estes alinhados com as necessidades identificadas.

Na mesma linha, deve ser efetuada avaliação da simplificação e uniformização dos documentos técnico-pedagógicos, bem como a transferência do trabalho burocrático para o serviço administrativo. Também neste domínio, se devem encontrar soluções e melhorias que permitam responder às necessidades reais.

4.9. OBJETIVOS DO PLANO DE AÇÃO E PROPOSTAS DE RESOLUÇÃO

Os objetivos do plano são elencados na Tabela 7. As propostas de resolução estão associadas às fragilidades diagnosticadas, bem como a calendarização e os intervenientes para a sua implementação. Salientamos, mais uma vez, a necessidade deste plano ter o acompanhamento da direção para assim poder intervir e agilizar as propostas de resolução elencadas.

Tabela 7*Síntese do plano de ação/cronograma*

Objetivos	Fragilidades	Propostas de resolução	Calendarização	Intervenientes
Dar a conhecer os resultados do estudo efetuado e o plano de ação à direção, aos coordenadores e à equipa formativa.		Apresentação dos resultados do estudo efetuado e do plano de ação à direção para autorização e implementação.	Início de janeiro 2024.	Direção
		Possibilidade de recolha de sugestões de melhoria para uma maior adequação do plano de ação aos seus destinatários.		Coordenadores
		Apresentação dos resultados do estudo efetuado e subsequente plano de ação que se pretende implementar no início da próxima ação EFA.		Coordenador Equipa Pedagógica
Dar a conhecer o papel e as funções do coordenador para galvanização da coordenação e das equipas formativas.	Confusão na definição e conhecimento da função do Coordenador.	Proceder ao diagnóstico e redefinição da função de coordenador interno da ação privilegiando as tarefas e atribuições inerentes aos aspetos pedagógicos. Proceder à elaboração e divulgação de um guião das funções do Coordenador usando linguagem acessível, objetiva e disponível, sempre que possível, em formato digital e em partilha na nuvem para facilitar o acesso aos elementos da comunidade educativa.	Final em janeiro de 2024.	Criação de um grupo de trabalho onde serão incluídos a direção e os coordenadores.

Objetivos	Fragilidades	Propostas de resolução	Calendarização	Intervenientes
Reorganizar procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para os cursos EFA.	<p>Dispersão da informação e normativos.</p> <p>Diversificação de modelos para o mesmo documento.</p> <p>Resistência dos coordenadores, pois possuem os seus próprios documentos.</p> <p>A disseminação da informação é confusa, dispersa e complexa.</p>	<p>Proceder à simplificação e à reorganização dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para os cursos EFA, em lugar acessível e disponível em formato digital para facilitar o acesso aos elementos da comunidade educativa.</p>	<p>Início na 1ª quinzena de janeiro de 2024.</p>	<p>Coordenadores</p>
Transferir trabalho burocrático para o serviço administrativo.	<p>Estrutura Administrativa pouco favorável à cooperação e à colaboração.</p> <p>Direção com pouca margem para alteração dos procedimentos.</p>	<p>Propor à direção a diminuição da elevada carga burocrática, através da transferência deste trabalho para a área administrativa.</p> <p>Requer a contratação de um administrativo com o objetivo de libertar o coordenador para efetuar melhor acompanhamento das ações de formação e das equipas formativas.</p>	<p>Iniciar processo em março de 2024.</p>	<p>Direção</p> <p>Serviço Administrativo</p>
Ser agente de mudança, dar impulso e motivação para que a equipa pedagógica tenha dinâmicas de aprendizagem, possam refletir e incorporar novos saberes.	<p>Dificuldades para liderar e gerir equipas pedagógicas de formação, pedagógica e dinâmica.</p>	<p>Capacitar os Coordenadores de competências transversais nos domínios de liderança, gestão de conflitos, inteligência emocional.</p> <p>- Efetuar o planeamento desta ação de formação;</p> <p>- Oportunidade de os coordenadores frequentarem a ação de formação e colocar em prática as competências adquiridas.</p>	<p>Início em fevereiro de 2024.</p> <p>Início em abril de 2024.</p>	<p>Coordenadores</p> <p>Entidade Formadora</p> <p>Coordenadores</p>

Objetivos	Fragilidades	Propostas de resolução	Calendarização	Intervenientes
Incrementar o número de presenças do Coordenador junto das equipas para maior empenho, motivação e disponibilidade.	O excesso de carga burocrática, implica menor tempo disponível para acompanhamento no terreno.	Alocação de uma hora por semana das 9-10 horas e na semana a seguinte, das 17-18 horas (e assim sucessivamente) onde o Coordenador atende formadores e formandos. Colocar sempre que possível em formato digital para facilitar o acesso de todos e afixar na sala de formação respetiva. O atendimento poderá ser efetuado presencialmente ou à distância.	Início em fevereiro de 2024 e fim em maio de 2025.	Coordenador
	Poucos momentos de intervenção do coordenador junto da sala de formação o que origina um menor envolvimento e proximidade da equipa formativa.	Investir no <i>feedback</i> contínuo das equipas formativas e formandos. Criar formas e instrumentos para obtenção de <i>feedback</i> , nomeadamente através de inquéritos, diálogos ou atendimentos informais.		
	Falta de <i>feedback</i> da equipa formativa.	Alocar uma manhã ou uma tarde por semana para acompanhamento da formação no terreno.		
	Pouco envolvimento dos formandos no processo de acompanhamento da formação.	Reunião pedagógica pelo menos uma vez por mês e/ou sempre que necessário com elaboração da respetiva ata.		
Avaliar o plano de ação implementado para obter informações sobre o resultado atingido.		Efetuar a partilha do levantamento das dificuldades sentidas, priorizá-las segundo a pertinência e necessidade para melhoria do desempenho do coordenador, dos formadores para a qualidade das aprendizagens dos formandos.	Após o fim da ação EFA, na primeira quinzena de junho 2025.	Direção, coordenador Equipa Formativa

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O projeto apresentado procurou aprofundar, conhecer e compreender a importância que o Coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA.

A abordagem do coordenador interno da ação teve por base encarar este profissional como um todo, abrangente nas suas atividades quer na horizontalidade e verticalidade da organização, perspetivando assim este papel de forma holística. Constatamos que esta transformação implica colaboração e partilha das atividades organizadas e orientadas pelo coordenador. Conclui-se que no desempenho de uma função, não se mudam atitudes e comportamentos abruptamente. Entende-se que é nos pequenos pormenores que se encontra o lugar para ultrapassar as barreiras e obstáculos que surgem no dia-a-dia neste contexto profissional.

Em primeiro lugar, concluímos que é preciso efetuar o levantamento das funções que devem ser acometidas ao coordenador. Foi ainda possível concluir que a figura central do coordenador é essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, pela elevação da qualidade da formação ministrada da equipa formativa, pela interação e fortalecimento nos processos de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das atividades formativas a montante, nomeadamente, o impacto da formação na vida profissional do formando. A centralidade do coordenador em relação à direção, aos formadores e formandos é evidente e deve manter-se para que ele possa possuir uma visão geral do seu trabalho e chamar a si o processo pedagógico e formativo para o acompanhar, orientar e tomar decisões.

Neste contexto, propomos a criação de uma carreira profissional específica ou, em alternativa, o cargo de coordenador interno da ação que poderia ser ou não renovado por um certo período, por exemplo três anos, para maior comprometimento e disponibilidade do coordenador. No que respeita à reorganização e simplificação dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação para os cursos EFA, propomos realizá-los em lugar acessível e disponível, sempre que possível, em formato digital para facilitar o acesso aos elementos da comunidade educativa.

Foram ainda reconhecidas fragilidades do coordenador para liderar e gerir equipas pedagógicas, tendo-se concluído que a motivação deste profissional para o exercício destas funções, passa por adquirir competências transversais nos domínios de liderança, gestão de conflitos e inteligência emocional.

No que concerne às implicações no desenvolvimento profissional para que a equipa formativa tenha maior disponibilidade, empenho e motivação, reconhecemos que estas dependem do coordenador, pois, cabe-lhe o esforço de estar alinhado com os princípios da comunicação, da escuta ativa relativa às preocupações da equipa, bem como o assumir de uma postura aberta e disponível. E é precisamente a disponibilidade que faz com que os formadores tenham maior proximidade, no empenho e motivação. É necessário criar mecanismos (reuniões, encontros de partilha) onde se coloquem questões que permitam perceber o que corre positivamente ou de forma menos positiva e sobretudo a definição de estratégias de melhoria e disponibilidade. Estes são exemplos que tencionamos aferir para depois respondermos à pergunta “o que podemos fazer para melhorar”.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído para uma maior compreensão acerca do papel e importância deste profissional, lançando novas perspetivas acerca da melhoria da atuação do mesmo por forma a potenciar percursos de maior envolvimento, motivação, participação e consequente melhoria no desempenho das equipas formativas.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Maria (2013). *Supervisão de Ensinos Clínicos em Enfermagem Perspetivas e Vivências dos Enfermeiros Orientadores*. [Dissertação de Mestrado, FMG - Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6427>
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Editora Cortez.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 205-214. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação, (Org.), *Avaliação das escolas, modelos e processos*, 13-99. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barbosa, V. (2018). A relação entre competência e performance. *RH Magazine*. <https://rhmagazine.pt/a-relacao-entre-competencia-e-performance/>
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos. Conceitos, processos e marcos históricos – Da globalização ao contexto português*. Instituto Piaget.

- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brannick, M. & Levine, E. (2002). Job Analysis: Methods, Research, and Applications for Human Resource Management in the New Millennium. *Asia Pacific Journal of Human Resources* 4(2). <https://doi.org/10.1177/10384111030412013>
- Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma prática. *Psicologia da Educação* 10/11, 29-52.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/issue/view/2107>
- Canário, R. (2013). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31(2), 555-570.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p555>
- Canário, R. (2020). Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás. Introdução. *Seminários e Colóquios*, 25-28.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf
- Capucha, L. (2013). Em defesa da Iniciativa Novas Oportunidades: a qualificação de adultos é uma prioridade. *Aprender*, 34, 29-65. <https://doi.org/10.58041/aprender.76>
- Cardim, J. (2019). A formação profissional no quadro do Ministério do Trabalho, in *Formação Profissional em Portugal - Percursos e Desafios, Testemunhos*, 25-41. Caleidoscópio.
- Cardoso, C. (2014). Manual de Funções e Competências e Manual de Acolhimento e Integração da INVDES: uma proposta aplicada a uma Organização do Terceiro Setor [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras]. Repositório da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/77531>

- Carvalho, A. V. N. & Meireles-Coelho, C. (2009). Educação e Formação de Adultos em Portugal: Desafios e Estratégias no Início do Século XXI. *Investigar, avaliar, descentralizar: Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. <http://hdl.handle.net/10773/7112>
- Catarino, A. (2019). Formação-Emprego. Uma realidade em construção. in *Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios, Testemunhos*, 149-156. Caleidoscópio.
- Cavaco, C. (2020). Política Pública de Educação de Adultos Em Portugal – A Importância do Reconhecimento e Validação de Adquiridos Experienciais. *Seminários e Colóquios*, 97-103. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf
- CNFF (2022), *Referencial de formação pedagógica para ações de formação para o desempenho da função de Gestor/ Coordenador de Formação*. <https://www.iefp.pt/referenciais-formacao/-/sgd/get-file/cS9wK2ITOUJZVWpVa2Vra2pneG0zSXJQZ2FBaFJEVE9rZThFcTN6bIJOT2dmbzhPOHo40XZnPT0%3D>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina
- Darlington, Y. & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice – Stories from the field*. Open University Press. <https://doi.org/10.4324/9781003117025>
- Delgado, J. P., João, M. S. C., Romão, P. & Martins, P. (2021). Que fatores contribuem para o sucesso da gestão escolar? A perspetiva dos diretores. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 73-94, <http://doi.org/10.21814/rpe.18920>

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. Q., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W. & Nanzhao, Z. (1997). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. ASA/Cortez
- Departamento de Formação Profissional (2022). *Guia Organizativo - Cursos de Educação e Formação de Adultos - EFA*, de <https://www.iefp.pt>
- Dubar, C. (1996). La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités? *Education Permanente*, 129, 19-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3073770>
- Favinha, M., Góis, M. & Ferreira, A. (2012). *A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo*. <http://hdl.handle.net/10174/8185>
- Ferreira, G. M. dos S., Freitas, R. C., & Moreira, L. C. P. (2018). Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada. *Revista Internacional De Educação Superior*, 4(1), 25-51. <https://doi.org/10.22348/riesup.v4i1.8650880>
- Fialho, I. J. (2016). Supervisão da Prática Letiva. Uma Estratégia Colaborativa de Apoio ao Desenvolvimento Curricular in *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-37. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=16>
- Filho, R. (2001). Novos currículos. Novas aprendizagens: Um novo sentido. Em A. Carvalho, A. Figueiredo, E. Morin, G. Delacôte, J. Silva, J. Pinheiro, J. Antunes, J. Tribolet, J. Azevedo, L. Resmick, M. Ambrósio, R. Carneiro, R. Filho, S. Papert (orgs.), *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 137- 152). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

- Fonseca, D. S., Prado, M. & Powell, A. (2019). As tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto do PIBID. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 12(2), 183-190. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2019v12n2p183-190>
- Franco, M. A. S. (2016). Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado in *A coordenação do trabalho pedagógico na escola. Processos e práticas*. Editoras Universitária Leopoldianum. <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (14ª ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Editora Atlas.
- Girardelo, E. & Sartori, J. (2018). *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores*. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2067>
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e Formas de Uso*. Príncipia Editora.
- Imaginário, J.L. & Castro, J.M. (2011). *Psicologia da formação Profissional e da Educação de adultos. Passos passados, presentes e futuros. Coletânea de textos*. Livpsic.
- INE. (2010). *Classificação Nacional das Profissões*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Libâneo, José Carlos (2018). *Organização e Gestão da Escola Pública: Teoria e Prática*. (6ª rev. ed.). Heccus Editora.

- Lopes, S., Delgado, P., & Araújo, M. J. (2021). Aprender num espaço partilhado: Métodos mistos e novas formas de construir conhecimento. Um estudo na ESE P.Porto em contexto de pandemia. *Sensos-E*, 8(1), 32–42. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3798>
- Macedo, S. (2016). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola - As raízes históricas: coordenação pedagógica e supervisão pedagógica imbricadas. Processos e práticas*. Editora Universitária Leopoldianum.
- Marques, Ana Paula (2009). *Trajectórias quebradas – A vivência do desemprego de longa duração*. Edições Afrontamento
- Melo, A. (1981), Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Silva, M. e Tamen, I. (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Melo, P., & Machado, C. (2015). *Gestão de Recursos Humanos nas Pequenas e Médias Empresas. Contextos, Métodos e Aplicações*. Editora RH
- Nascimento, A. & Gasque, K. (2017). Novas tecnologias, a busca e o uso de informação no ensino médio. *Informação e Sociedade: Estudos, João Pessoa*, 27(3), 205–218. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/32992/18980>
- Oliveira, E. G. de, & Nunes, C. P. (2020). Perfil e condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia. *Interfaces da Educação*, 11(32), 353–377. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4284>
- Oliveira, W. J. (2002). *Data Warehouse*. Editora Visual Books
- Osório, A. (2005). *A educação permanente e educação de adultos*. Edições Piaget
- Pires, E. (2018). *Análise de funções e identificação de competências: Contributos para a gestão estratégica de recursos humanos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/116249>

- Prien, E. P. & Ronan, W. W. (1971). Job Analysis: A review of research findings. *Personnel Psychology*, 24(3), 371–396. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1971.tb00363.x>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Gradiva
- Ramos, D. K. & Waterkemper, S. R. H. (2013). O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar: entre percepções e ações. *Dialogia – Revista científica do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais*, 17, 159–171. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N17.4014>
- Rego, A., Cunha, M. P., Gomes, J. F. S., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Edições Sílabo.
- Rodrigues, A. I. (2019). *Análise de funções: Estudo de Caso numa PME*. [Dissertação de Mestrado, Escola de Economia e Gestão]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/61122>
- Rosenthal, C. & Frémonttier-Murphy (2002). *Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais*. Piaget.
- Schneider, B., & Konz, A. (1989). Strategic Job Analysis. *Human Resource Management*, 28(1), 51–63. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930280104>
- Siddique, C.M. (2007). Job analysis: a strategic human resource management practice. *The International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 219–244. <https://doi.org/10.1080/0958519032000157438>
- Singh, P. (2008). Job analysis for a changing workplace. *Human Resource Management Review*, 18(2), 87–99. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2008.03.004>

- Teixeira, C. S. M. (2020). *SER "O FAZ-TUDO" NA ESCOLA: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública*. Acadêmica Editorial, Even3 Publicações. <https://doi.org/10.29327/517141>
- UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment: Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Unesco.
- Viegas, T. I. C. R. (2013). *Desenvolvimento do sistema de análise e descrição de funções de uma organização de serviços*. [Dissertação de Mestrado, School of Economics & Management]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/6048>
- Yazan, B. (2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta: Avaliação*, 8(22), 149-182. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.1038>
- Zandvliet, D. B. (2012). ICT learning environments and science education: perception to practice. In: Fraser, B. J., Tobin, K. G., McRobbie, C. J. (Eds.). *Second International Handbook of Science Education*. (Vol. 1), Springer, 1277-1289

LEGISLAÇÃO EUROPEIA CONSULTADA

CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52004XG0430(01)))

Comunicação da Comissão ao Conselho (2005). *Sobre as políticas europeias de juventudes – Responder às preocupações dos jovens europeus aplicação do Pacto Europeu para a Juventude e promoção da cidadania ativa*. COM (2005) 206 final, pp. 2-10, de 30.05.2005
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0206>

Comunicação da Comissão Europa (2020). *Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. COM (2010) 2020 final, 03-03-2010 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020>

Jornal Oficial da União Europeia, (2004). Educação e formação para 2010 – *A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa – Relatório intercalar conjunto do Conselho e da Comissão sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa* (OJ C, C/104, 30.04.2004, p. 1, <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/59381b9f-3a72-4bca-9b8f-1f9029644152/language-pt>

Resolução do Parlamento Europeu (2008), Educação de adultos: nunca é tarde para aprender. 16-10-2008. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2008-0013_PT.pdf

LEGISLAÇÃO NACIONAL CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 208/2002 do Ministério da Educação: *Aprova a orgânica do Ministério da Educação*. Diário da República n.º 240/2002, Série I-A de 2002-10-17, pp. 6790 - 6807.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/208-2002-432449>

Decreto-Lei n.º 396/2007 do Ministério do Trabalho e da Segurança Social: *Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento*. Diário da República n.º 251/2007, Série I de 2007-12-31, pp. 9165-9173.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/396-2007-628017>

Decreto-Lei n.º 92/2011 do Ministério do Trabalho e da Segurança Social: *Estabelece o regime jurídico do Sistema de Regulação de Acesso a Profissões (SRAP)*. Diário da República n.º 143/2011, Série I de 2011-07-27, pp. 4064-4071.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/92-2011-669541>

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 do Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação - Gabinetes dos Secretários de Estado do Trabalho e Formação e da Educação: *Aprova o regulamento para os cursos EFA*. Diário da República n.º 268/2000, Série II de 2000-11-20, pp. 18770 - 18775.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-conjunto/1083-2000-984686>

Portaria n.º 1082-A/2001 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade: *Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC)*. Diário da República n.º 206/2001, 1º Suplemento, Série I-B de 2001-09-05, pp. 2 - 11.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/1082-a-2001-307436>

Portaria n.º 781/2009 do Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: *Estabelece a estrutura e organização do Catálogo Nacional de Qualificações*. Diário da República n.º 141/2009, Série I de 2009-07-23, pp. 4774-4776.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/232-2016-75216372>

Portaria n.º 782/2009 do Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: *Quadro Nacional de Qualificações*. Diário da República n.º 141/2009, Série I de 2009-07-23, pp. 4776 – 4778.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/782-2009-493227>

Portaria n.º 475/2010 dos Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação: *Aprova o modelo da caderneta individual de competências e regula o respectivo conteúdo e o processo de registo no regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações*. Diário da República n.º 131/2010, Série I de 2010-07-08, pp. 2512-2513.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/475-2010-334590>

Portaria n.º 232/2016 do Ministérios do Trabalho e da Segurança Social, da Educação: *Regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica*. Diário da República n.º 165/2016, Série I de 2016-08-29, pp. 3006 – 3014.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/232-2016-75216372>

Portaria n.º 61/2022 do Ministério da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social: *Regula o reconhecimento, a validação e a certificação de competências no âmbito do Programa Qualifica*. Diário da República n.º 21/2022, Série I de 2022-01-31, pp. 6-19.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/61-2022-178394355>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2007 da Presidência do Conselho De Ministros: *Quadro de Referência Estratégico Nacional para o período 2007-2013*. Diário da República n.º 126/2007, Série I de 2007-07-03, pp. 4182-4283.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/86-2007-635817>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 173/2007 da Presidência do Conselho de Ministros: *Aprova um conjunto de medidas de reforma da formação profissional, acordada com a generalidade dos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social*. Diário da República n.º 214/2007, Série I de 2007-11-07, pp. 8135-

8151. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/173-2007-629163>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013 da Presidência do Conselho De Ministros: *Plano Nacional de Implementação de Uma Garantia Jovem*. Diário da República n.º 253/2013, Série I de 2013-12-31, pp. 7049-7055. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/104-2013-483892>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020 da Presidência do Conselho de Ministros: *Aprova a Estratégia Portugal 2030*. Diário da República n.º 222/2020, Série I de 2020-11-13, pp. 12-61. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/98-2020-148444002>

APÊNDICES

A- Declaração de consentimento informado

B- Guião da entrevista

C- Cronograma da ação

A – Declaração de Consentimento Informado para a participação em entrevistas



Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Título: O papel do Coordenador interno da ação, no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA

Investigador: José Ferreira

Orientadora: Prof.^(a) Doutor(a) Paula Romão

Objetivo Geral:

Compreender a importância que o Coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA

Metodologia:

Para esta investigação, realizaremos entrevistas com vista a uma compreensão mais aprofundada da perceção das equipas formativas acerca da importância atribuída ao coordenador interno da ação dos cursos EFA, na sua motivação.

As entrevistas serão realizadas com o investigador num local, data e hora a definir consoante a disponibilidade dos participantes. A participação no presente estudo não envolve riscos acrescidos, como também não acarreta vantagens e/ou desvantagens para o participante.

O material recolhido no estudo será tratado de forma confidencial, ficando conservado à responsabilidade do investigador e supervisora. Será também destruído após o seu tratamento.

Os resultados do estudo serão apresentados mais tarde, de forma global. Os participantes não serão identificados de forma individual, nem os dados apresentados no estudo final serão suscetíveis de serem usados para essa identificação, sendo desta forma assegurado o anonimato dos entrevistados e confidencialidade dos dados.

Os entrevistados terão a possibilidade de fazer a alteração aos dados após recolha, pois as transcrições serão devolvidas para serem aprovadas pelos próprios.

Cada participante tem o direito de colocar agora e durante o desenvolvimento do estudo qualquer questão relacionada com o mesmo, podendo desistir a qualquer momento se for essa a sua vontade.

Agradecemos desde já a participação.

Declaração de Consentimento Informado

Nome: _____

Tendo sido informado(a) sobre todos os aspetos que envolvem o estudo acima descrito, venho pelo presente termo declarar que concordo em colaborar, voluntariamente, como participante no referido estudo.

Data:

(Assinatura do/a participante)

(Assinatura do investigador)

B – Guião da entrevista



A presente entrevista tem como objetivo “*Compreender a importância que o Coordenador interno da ação exerce no desempenho da equipa formativa dos cursos de EFA*” e faz parte do projeto final para o mestrado em “Administração das Organizações Educativas”. Os dados recolhidos serão apenas utilizados nesta investigação. Em momento algum, poderá ser revelada a sua identidade.

Solicito, desde já, que autorize através da concordância e assinatura da “Declaração de Consentimento Informado”, que agora é apresentada.

Perguntas:

1. Há quanto tempo desempenha funções na área da educação e formação de adultos e qual a função que desempenha?
2. Existe algum coordenador interno afeto aos percursos nos quais desempenha funções?
3. Conhece as funções desse coordenador interno nos percursos nos quais desempenha funções? Pode enumerar algumas?
4. Considera importante a presença e o papel do coordenador nos percursos?
5. Como é que, na sua opinião, o coordenador pode ter um papel importante na motivação da equipa formativa?
6. Na sua opinião, a postura do CIA da ação pode relacionar-se com uma atitude da equipa formativa em relação aos fatores:

- Disponibilidade? Empenho? Motivação? Em que medida?

C – Cronograma da ação

Competências transversais de liderança, motivação e inteligência emocional

9761 – Liderança, gestão e motivação de equipas – 25 horas

9208 – Inteligência emocional – 25 horas

ABRIL 2024

Local: *On-Line*

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
01 SESSÃO SÍNCRONA 9671	02	03 SESSÃO ASSÍNCRONA 9671	04	05
08 SESSÃO ASSÍNCRONA 9671	09	10 SESSÃO ASSÍNCRONA 9671	11	12 SESSÃO ASSÍNCRONA 9671
15 SESSÃO SÍNCRONA 9671	16	17 SESSÃO SÍNCRONA 9208	18	19 SESSÃO ASSÍNCRONA 9208
22 SESSÃO ASSÍNCRONA 9208	23	24 SESSÃO ASSÍNCRONA 9208	25	26 SESSÃO ASSÍNCRONA 9208
29 SESSÃO SÍNCRONA 9208	30			

Nota:

A calendarização da formação pode ser ajustada de acordo com as disponibilidades dos coordenadores.

Horas dia: 4 horas.

M

MESTRADO

Mestrado em Administração das
Organizações Educativas

O papel do coordenador interno
da ação, no desempenho da
equipa formativa dos cursos de
EFA

