

**Generosa Correia  
de Brito**      **Recrutamento, Seleção e  
Competências-Chave do Formador:  
Estudo de Caso**

**Projeto** submetido como requisito parcial para obtenção do **grau de Mestre em Ciências Empresariais**: Ramo Gestão de PME's

**Júri**

**Presidente:** (Professora Doutora Luísa Carvalho, Instituto Politécnico de Setúbal)

**Vogal Arguente:** (Professora Doutora Maria Amélia Marques, Instituto Politécnico de Setúbal)

**Orientador** (Professor Doutor João Cordeiro, Instituto Politécnico de Setúbal)



## **Agradecimentos**

Agradeço à minha família, aos meus filhos, irmão e aos meus pais porque os amo muito e peço desculpa porque durante o desenvolvimento deste projeto não lhes dei a atenção que merecem.

Aos meus colegas de trabalho que colaboraram como inquiridos nos inquéritos a especialistas e a formadores de referência e aos candidatos entrevistados, os meus agradecimentos por despenderem um pouco do seu tempo precioso neste meu projeto.

Ao Professor Doutor João Cordeiro que abnegadamente concordou em ser meu orientador embora soubesse à partida quão desafiante e difícil iria ser, os meus maiores agradecimentos e também as minhas desculpas pelas preocupações causadas.

À Diretora do Mestrado em Ciências Empresariais, Professora Doutora Luísa Carvalho que acreditou que apesar dos prazos apertados eu poderia conseguir apresentar este projeto e intercedeu por mim, os meus maiores agradecimentos e também as minhas desculpas pelas preocupações causadas.

Bem hajam!

## Resumo

Este projeto teve como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia que sustentasse o processo de Recrutamento e Seleção de formadores com base nas necessidades identificadas para o ano letivo 2019/2020 no Cenfim núcleo de Sines, através da criação de três ferramentas que sustentassem a recolha e análise de dados por forma a chegar a conclusões de modo sustentado que assegurasse a isenção do processo. Ao nível metodológico foi feito um estudo de caso com a utilização de diferentes técnicas de recolha de informação (análise documental, observação participante, entrevistas e inquéritos). Participaram neste processo dois tipos de intervenientes para além dos candidatos a formador “objetos” do processo de seleção, os quais forneceram os dados que balizaram a ferramenta de análise que permitiu chegar às conclusões no processo de seleção. Os primeiros corresponderam ao conjunto de especialistas, colaboradores do Cenfim NSI com funções estruturantes das ações de formação conhecedores das competências de formação mais proficientes à condução de sessões de formação de sucesso junto dos formandos do NSI. Os segundos correspondem aos formadores de referência cujas competências servem de modelo para comparar com a autoavaliação dos candidatos a formador. No final do processo obteve-se o valor de similaridade do perfil de competências do candidato com o perfil de competências definido como mais adequado. Quanto maior a percentagem de similaridade, maior é a adequação do candidato ao perfil pretendido. De referir que as percentagens de similaridade obtidas neste processo foram muito significativas, situando-se entre os 83% e os 89%. Ao nível das implicações, este estudo poderá servir de piloto a um estudo mais alargado e aprofundado à população de formadores dos 13 núcleos do Cenfim, não só para avaliação de pontos fortes e pontos fracos no que diz respeito às competências-chave no processo de ensino aprendizagem, bem como uma oportunidade de desenvolvimento de ações de formação conducentes a ações de melhoria da proficiência das competências detetadas como pontos a melhorar.

**Palavras-chave:** Recursos Humanos; Recrutamento e Seleção; Competências-Chave; Formação Profissional

## **Abstract**

This project aimed to develop a methodology that would support the process of Recruitment and Selection of vocational trainers based on the identified needs for the academic year 2019/2020 at Cenfim Sines. This was achieved throughout developing three tools to support the collection and analysis of data that permitted to reach conclusions in a sustained manner ensuring that the process is clear and exempt. A case study methodology was put in place, using different information gathering techniques (document analysis, participant observation, interviews and surveys). Two types of participants took part in this process in addition to the candidates for vocational trainer which were the main objects of the selection process. These two groups provided the data that guided the analysis tool that led to conclusions in the selection process, being the set of specialists, Cenfim NSI collaborators with structuring functions of training actions who are aware of the most proficient training competencies in conducting successful training sessions with NSI trainees, the latter is of the reference vocational trainers whose skills serve as a model to compare with the self-assessment of vocational trainer candidates. At the end of the process, the similarity value of the candidate's competency profile was obtained with the competency profile defined as most appropriate. The higher the percentage of similarity, the greater the suitability of the candidate to the desired profile. It should be noted that the similarity percentages obtained in this process were very significant, ranging from 83% to 89%. At the implications level, this study could serve as a pilot for a broader and deeper study of the Cenfim 13 vocational training centers trainer population, not only to assess strengths and weaknesses with regard to key competences in the teaching-learning process, as well as an opportunity to develop training actions leading to activities to improve the proficiency of the detected competences as points for improvement.

**Keywords:** Human Resources; Recruitment and Selection; Key Competencies; Vocational Training.

## Índice Geral

Introdução.....	8
I – Revisão da Literatura.....	10
1.1. Práticas de Gestão de Recursos Humanos.....	12
1.1.1. Recrutamento e Seleção.....	13
1.1.2. Modalidades de Recrutamento.....	14
1.1.3. O Processo de Seleção.....	16
1.1.4. A Entrevista de Seleção.....	17
1.2. Sobre a Formação Profissional.....	19
1.2.1. O Sistema Educativo e Formação Profissional em Portugal.....	21
1.2.1.1. Formação Profissional em Portugal: modalidades e estruturas de intervenção.....	21
1.2.2. O Formador.....	25
1.2.2.1. Tornar-se Formador: um processo contínuo.....	26
II – Metodologia.....	31
2.1. Objetivos do Projeto.....	31
2.2. Caracterização da Entidade e da Região.....	32
2.3. Abordagem Metodológica.....	33
2.3.1. Tipologia.....	33
2.3.2. Técnicas de recolha de informação.....	35
2.3.2.1. Análise documental.....	35
2.3.2.2. Observação participante.....	36
2.3.2.3. Entrevista semidiretiva.....	36
2.3.2.4. Inquéritos por questionário.....	38
2.3.2.5. População, constituição da amostra ou seleção do “caso”.....	41
2.4. Pedidos de Autorização e Consentimento Informado.....	42
III – Resultados e Propostas de Intervenção.....	43
3.1. Propostas de Intervenção.....	43
3.2. Análise dos Dados.....	49
3.2.1. Inquérito por Questionário a Especialistas – D.1.1.....	52

3.2.2. Inquérito por Questionário a Formadores de Referência – D.1.2 .....	54
3.2.2.1. Similaridade PCIF – PCFR – F.A.1 .....	56
3.2.3. Inquérito por Questionário Online – S.1.2 .....	57
3.2.3.1. PCF do Formador 1 – PCF1 .....	57
3.2.3.2. PCF do Formador 2 – PCF2 .....	59
3.2.3.3. PCF do Formador 3 – PCF3 .....	61
3.2.3.4. PCF do Formador 4 – PCF4 .....	62
3.2.3.5. PCF do Formador 5 – PCF5 .....	64
3.2.3.6. Proficiência nas Competências-chave .....	67
3.2.3.7. Tabelas de cálculo de análise das respostas ao inquérito .....	69
3.2.4. Entrevistas – S.2. ....	69
Conclusão .....	72
Bibliografia .....	74
Apêndices .....	80
Anexos .....	105

## Índice de Figuras

Gráfico 1 – PCIF .....	53
Gráfico 2 – PCFR.....	55
Gráfico 3 - similaridade PCIF-PCFR .....	57
Gráfico 4 – similaridade PCIF-PCF1 .....	59
Gráfico 5 - similaridade PCIF - PCF2.....	60
Gráfico 6 – Similaridade PCIF-PCF3.....	62
Gráfico 7 – Similaridade PCIF-PCF4.....	64
Gráfico 8 – Similaridade PCIF-PCF5.....	65
Gráfico 9 - Importância das competências para os candidatos .....	66
Gráfico 10 - Traços de personalidade - Códigos .....	71

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização Formadores de Referência .....	40
Tabela 2 – Caracterização Candidatos a Formador .....	40
Tabela 3 - Caracterização Especialistas .....	41
Tabela 4 - PCIF.....	52
Tabela 5 – PCFR .....	55
Tabela 6 - Similaridade PCIF-PCFR .....	56
Tabela 7 – PCF1.....	57
Tabela 8 – PCF2.....	60
Tabela 9 - PCF3.....	61
Tabela 10 – PCF4.....	62
Tabela 11 – PCF5.....	64
Tabela 12 – PCF.....	66
Tabela 13 – Ranking da proficiência nas competências-chave .....	68

## **Lista de Siglas**

ARH – Administração de Recursos Humanos

ANQUEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAP – Certificado de Aptidão Pedagógica

CCP – Certificado de Competência Pedagógica

CGP – Centros de Gestão Participada

CNC – Controlo Numérico Computadorizado

PCIF – Perfil de competências Ideal do Formador

PCF – Perfil de competências do Formador

PCFR – Perfil de competências do Formador de Referência

NSI – Núcleo de Sines do Cenfim

RS – Recrutamento e Seleção

GRH – Gestão de Recursos Humanos

RH – Recursos Humanos

MAR – Matemática Aplicada à Realidade

MAPL – Matemática Aplicada

CLI – Comunicar em Língua Inglesa

GTP – Gestão Técnico Pedagógica

OI – Ordem de Importância

EFA – Educação e Formação de Adultos

CEF – Curso de Educação e Formação de Jovens

IEFP – Instituto de Formação Profissional

EQAVET – European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais)

## INTRODUÇÃO

No decorrer da experiência profissional da investigadora, verificou-se a necessidade de criação de um sistema que apoiasse o processo de recrutamento e seleção de formadores no Núcleo de Sines do Cenfim. Por ser uma atividade recente para a investigadora dado que toda a equipa de apoio à gestão também era recente na atividade, houve necessidade de romper com o status quo e fazer uma reflexão sobre os resultados da formação ministrada até ao momento, identificando oportunidades de melhoria. Manifestamente um bom resultado para a atividade de um Centro de Formação será que os seus formandos tenham aproveitamento positivo, o que significa que interiorizaram o perfil de conhecimentos e competências previsto no referencial do curso, e que, à posteriori, tenham empregabilidade na área da formação frequentada.

Da reflexão realizada concluiu-se que uma das partes envolvidas neste processo (o conjunto de formadores de uma determinada ação de formação) é um elemento chave para alcançar o sucesso. É da máxima relevância que a escolha do processo de recrutamento e seleção de formadores seja o mais adequado ao que se pretende: obter candidatos com as competências adequadas ao perfil desejado e averiguar o grau de efetivação e sucesso dessas competências no decurso profissional dos candidatos.

Com a aproximação do início de um novo ano letivo, e após decisão dos novos cursos a abrir, procedeu-se à avaliação das necessidades relativamente aos formadores a recrutar. Como Macnealy (1997) enunciou é importante e necessário explorar uma situação que não está bem definida, ou como Halinen & Törnroos (2005) e Yin (1994) referiram, quando o conhecimento sobre o fenómeno é pequeno o “como” e/ou o “porque” são as perguntas centrais sobretudo porque o investigador tem um pequeno controle sobre os eventos e o elemento de estudo é um fenómeno contemporâneo do contexto da vida real. Logo, a ideia de desenvolver o Projeto aplicado de mestrado no estudo de caso do recrutamento e seleção de formadores para o novo ano letivo no núcleo de Sines do Cenfim tornou-se na escolha mais proficiente a adotar.

Ao desenvolver este estudo será definido o perfil ideal do formador do Cenfim de Sines, sendo desenvolvida uma ferramenta que permita avaliar o grau de similaridade do candidato ao perfil, a qual será uma mais-valia e ajuda na transparência do processo de seleção. Como Benbasat, Goldstein e Mead (1987) declararam, os resultados dependem fortemente da capacidade de integração do investigador.

Este projeto seguiu a metodologia de estudo de caso único com uma abordagem qualitativa e quantitativa dos dados a recolher através de entrevistas e inquéritos por questionário. A recolha de informação centrou-se em 3 grupos distintos: grupo de colaboradores da equipa de gestão do Núcleo de Sines do Cenfim, que serão referidos como

especialistas; grupo de formadores de referência, são formadores que colaboram com o NSI desde longa data e, finalmente, os candidatos a formador. Os resultados obtidos concorreram para a conclusão do processo de seleção destinado a contratar os candidatos com o perfil semelhante ao definido como perfil de competências a recrutar.

Estruturalmente este trabalho é constituído por três partes principais. Na primeira parte referente à Revisão da Literatura é descrita a evolução do conceito de Gestão de Recursos Humanos e explicitam-se as práticas de GRH referentes ao Recrutamento e Seleção. Também neste capítulo é descrito sucintamente o Sistema Educativo e a Formação Profissional em Portugal, suas modalidades e estruturas. Por último, é descrita a função de Formador bem como as competências nucleares do perfil de formador.

Na segunda parte é descrita a estratégia metodológica seguida no desenvolvimento deste projeto, nomeadamente as ferramentas de recolha de dados que permitiram caracterizar as unidades em análise, a amostra e as técnicas de análise de dados.

Na terceira parte é feita a descrição e a análise dos dados obtidos através dos três tipos de Inquéritos utilizados.

Por último são apresentadas as conclusões e a apresentação de estudos futuros que podem ser desenvolvidos utilizando as ferramentas e metodologias de análise desenvolvidas para este projeto.

## I – REVISÃO DA LITERATURA

A Gestão de Recursos Humanos (GRH) assume-se como um processo complexo, fulcral nos contextos organizacionais e significativamente responsável pela excelência dos mesmos, sublinhando a importância do fator humano (Chiavenato, 1999) significativamente para potenciar o desempenho organizacional, permitindo alcançar os resultados definidos pela mesma (Moreno, 2012).

Desde a sua implementação, o conceito de Gestão de Recursos Humanos tem vindo a sofrer notáveis alterações, sendo evidentes as diferenças identificadas desde a sua configuração tradicional, altura em que era designada de Administração de Recursos Humanos (ARH) (Chiavenato, 1999). Trata-se, portanto, de uma área de atividade em contínuo progresso e transformação, que implica conseqüentes esforços de constante adaptação por parte das estruturas empresariais, especialmente tendo em consideração o contexto de elevada competitividade em que se encontram. Assim, através das práticas e metodologias de Gestão de Recursos Humanos, as organizações têm a oportunidade de se diferenciarem, sendo que existe uma clara relação entre o modo como os recursos humanos (RH) de uma empresa são geridos e o próprio desempenho organizacional (Cardoso, 2012).

São muito diversificadas as áreas que, ao longo do tempo, se têm vindo a debruçar sobre esta questão. Encontramos um primeiro momento significativo na sequência da Revolução Industrial, período em que a sociedade tradicional dá lugar a uma sociedade moderna. No final do século XIX/ início do século XX, aquando da Segunda Revolução Industrial, a conjuntura social, económica, política e tecnológica, associadas a uma complexidade organizacional crescente e paralela evolução das ciências sociais e humanas e de gestão (Padial, 2005), levaram a que o foco outrora colocado na produtividade (Taylorismo) passa a ser colocado no próprio trabalhador.

No decorrer dos anos 80, e na sequência de significativas evoluções tecnológicas, verificou-se um desenvolvimento significativo ao nível da GRH. Já nos anos 90, toma-se consciência da necessidade de integrar a estratégia de RH na estratégia global da empresa (Dessler, 2003), gerindo adequada e estrategicamente o fator humano (Carvalho, 2015). É notório, nesta fase, o papel central do capital humano para o sucesso organizacional, considerando que o investimento nos colaboradores terá um impacto em relevantes variáveis institucionais, tais como o desempenho e a produtividade (Cardoso, 2012).

No decorrer destas duas décadas, e como consequência das pressões económicas que se fizeram sentir, agravando a competitividade, os contextos organizacionais percecionaram a necessidade de passar a haver maior envolvimento entre a empresa e os seus trabalhadores (Milkovich & Bourdreau, 2000). Nesse sentido, as pessoas passam a ser percecionadas tendo em consideração as suas capacidades, competências, saberes e

experiências de valor económico para as organizações, que deverão ser devidamente valorizados, principalmente tendo em conta que os RH não são passíveis de replicação, motivo pelo qual são usualmente designados por ativos intangíveis (Huslelid & Becker, 1996).

Na atualidade, podemos afirmar que a Gestão de Recursos Humanos engloba um conjunto de políticas e práticas, que formam um sistema, que influenciam o comportamento, as atitudes e o desempenho dos profissionais, aumentando a sua competitividade e a sua capacidade de aprendizagem (Cunha, Rego, Gomes, Cunha, Cabral-Cardoso & Marques, 2010). Assim sendo, identifica-se como sendo uma “estrutura responsável pela componente administrativa de pessoal, com responsabilidades de gestão, articulando-se com a estratégia económica da empresa” (Campos, 2018:9). Considera ainda que o desempenho das organizações está intimamente relacionado com a contribuição das pessoas que a integram, assim como com a organização institucional e o próprio investimento no seu desenvolvimento contínuo (Sousa, Duarte, Sanches, & Gomes, 2006).

Podemos considerar que a GRH desempenha um papel mediador entre as pessoas e a organização, sustentando a cultura organizacional e valorizando o potencial dos trabalhadores. Encarrega-se, como tal, de práticas que permitam a promoção do envolvimento, da adaptação e da excelência de todos os trabalhadores, estimulando globalmente o desempenho da organização (Cardoso, 2012). Tal articulação reveste-se de suma importância, especialmente quando consideramos que cada novo trabalhador de uma organização é dotado de um conjunto de valores, motivações e expectativas, nem sempre coincidentes com a realidade vivenciada pelos restantes e, como tal, o equilíbrio social até então existente pode sofrer alterações, sendo necessário intervir para restabelecer o equilíbrio pretendido (Fernandes & Caetano, 2000).

De acordo com Sousa et al. (2006) podemos salientar duas vertentes principais no que concerne às responsabilidades da GRH. A primeira vertente será mais focada na Organização, deverá ajudar a alcançar os objetivos e atuar de forma a realizar a sua missão, proporcionar trabalhadores competentes e motivados e ainda fomentar o autodesenvolvimento contínuo, desenvolvendo e esforçando-se por manter a satisfação e a qualidade de vida no trabalho. A segunda vertente encontra-se direcionada para as Pessoas e encarrega-se pela definição de políticas para gerir o capital humano, coordenar atividades administrativas e ainda garantir consistência e coerência das políticas e práticas de GRH.

Importa que a principal intervenção do gestor de RH passa pelo desempenho do papel de facilitador no processo de desenvolvimento organizacional e agente ativo na mudança. Dessa forma, requer uma consciência holística da realidade, não apenas institucional, focada nas prioridades e planos de negócio da organização, mas global, compreendendo a visão da sociedade em cada momento da sua evolução. Será esta competência que lhe proporcionará

a possibilidade de definir e implementar as estratégias mais adequadas em cada momento (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007).

Em suma, e sustentados pela perspectiva de Chiavenato (1999), a GRH, como atualmente é concebida, encontra-se alicerçada em três premissas essenciais:

- Pessoas como Seres Humanos, com identidades, personalidades e histórias distintas;
- Pessoas como impulsionadores ativos dos recursos organizacionais, acrescentando valor, com as suas competências e experiências e preparando a organização para as constantes mudanças e desafios impostos;
- Pessoas como parceiros da organização, motivados para procurar o sucesso da mesma, com a sua dedicação e responsabilidade, esperando simultaneamente retorno desse investimento, sob a forma de incentivos financeiros, progressão na carreira, entre outros.

Percebe-se claramente que, na atual conjuntura organizacional, a ênfase é colocada nas pessoas, naquilo que estas sentem e pensam a respeito do contexto de trabalho, bem como na consciência de que é no capital humano que residem as possibilidades de diferenciação, capazes de fazer frente aos elevados níveis de competitividade que se fazem sentir. É notório que a GRH acrescenta valor às organizações, exercendo grande impacto ao nível da sua eficiência e capacidade de gerar desejada vantagem competitiva (Chadwick & Dabu, 2009).

### **1.1. Práticas de Gestão de Recursos Humanos**

Para compreender o papel da Gestão de Recursos Humanos de uma organização, importa perceber que este não se baseia num processo único e singular, mas sim num conjunto de práticas, das quais são exemplo o recrutamento e seleção, avaliação de desempenho, formação, entre outras.

As práticas de GRH podem ser definidas como um conjunto distinto e interrelacionado de atividades, processos e funções diretamente associadas à atração, desenvolvimento e manutenção dos Recursos Humanos de uma organização (Gurbuz, 2009).

De acordo com Way, Tracey, Fay, Wright, Snell, Chang, & Gong (2015, cit. in Veloso, 2007), práticas de GRH eficazes são aquelas que se encontram alinhadas com a estratégia organizacional previamente definida, pelo que é imperativo que sejam devidamente planeadas, em estreito paralelismo com os objetivos a atingir. Pretende-se que, por meio das práticas de GRH, seja possível fazer coincidir os objetivos pessoais de cada trabalhador com

os objetivos organizacionais, permitindo que os colaboradores se mantenham satisfeitos e motivados (Veloso, 2007).

As práticas de GRH compreendem atividades de aquisição (recrutamento e seleção), retenção (políticas adequadas às necessidades da organização e das pessoas que a integram), *empowerment* (formação e desenvolvimento contínuo) e motivação dos colaboradores (incentivos e feedback) (Kaya Koc & Topcu, 2010).

### **1.1.1. Recrutamento e Seleção**

O recrutamento e seleção assumem-se como as principais funções da gestão de recursos humanos (Absar, 2012). Trata-se de um processo no qual ações e decisões são articuladas, de modo cada vez mais específico, até ser possível chegar aos candidatos ideais e capazes de cumprir com as necessidades das organizações (Carvalho, 2015).

Quando nos reportamos aos conceitos de recrutamento e seleção devemos estar cientes de que, apesar de distintos, fazem parte de um mesmo processo fundamental na empresa. Trata-se de um processo fundamental para a organização por se focar na qualidade da moldura humana da mesma. Constituem duas fases de um mesmo processo, responsável pela inserção de novos elementos na organização, porém merecem ser devidamente distinguidos. Com efeito, podemos definir recrutamento como sendo o processo através do qual as empresas procuram atrair pessoas capazes de desempenhar funções de forma eficaz e eficientemente, culminando no processo de escolha do futuro colaborador, designado de seleção (Rego et al., 2015). Os objetivos centrais do recrutamento passam por averiguar as necessidades atuais e futuras relativamente ao planeamento de recursos humanos, aumentar o número de potenciais candidatos qualificados e ainda selecionar os candidatos que poderão acrescentar valor ao contexto organizacional (Muscalu, 2015).

O processo de recrutamento e seleção desempenha um papel estratégico, com impacto significativo nos resultados obtidos e nos objetivos atingidos, pelo que mais do que recursos e mão-de-obra, procuram-se competências, talentos e pessoas que sejam capazes de desempenhos de excelência (Polainas, 2005).

Podemos considerar que o recrutamento se assume como um elemento fundamental na gestão de recursos humanos, cujo objetivo principal passa por atrair um número suficiente de candidatos, capazes de fazer face às exigências do trabalho (Muscalu, 2015). Compreende, portanto, o processo decorrente desde que se percebe a necessidade e se toma a decisão de preencher um cargo e o momento em que se apuram os candidatos cujo perfil corresponde àquele que previamente foi definido como adequado para a função a desempenhar.

O perfil de funções assume-se como sendo o elemento base da GRH e deverá incluir a formação académica, formação profissional, experiência profissional, bem como as competências transversais e específicas adequadas a cada função. É também através deste perfil que se torna possível elaborar o anúncio de recrutamento e preparar um guião orientador da entrevista, que permitirá aferir se as competências do candidato se enquadram no perfil pretendido (Silva, 2012).

O processo de recrutamento é frequentemente condicionado por fatores externos à organização, como é o caso dos fatores demográficos e o mercado de trabalho, mas também fatores internos, tais como a dimensão da organização, a sua política de recrutamento e a imagem da própria organização (Secara, 2016). É importante fazer referência à necessidade das organizações investirem na promoção e preservação da sua imagem, de modo a serem tidas como empregadores favoráveis e privilegiados em comparação à concorrência, pois este será um fator determinante da facilidade que terá, ou não, em atrair bons candidatos (Srivastava & Bhatnagar, 2010).

### **1.1.2. Modalidades de Recrutamento**

O recrutamento encontra-se subdividido em três modalidades principais, sendo elas o recrutamento interno, o recrutamento externo e ainda o recrutamento considerado misto. De acordo com Cardoso (2010) será necessário avaliar qual o tipo de recrutamento a utilizar, analisando as vantagens e desvantagens associadas a cada um deles e optando pela modalidade que se afigurar mais vantajosa para os interesses organizacionais.

#### **Recrutamento Interno**

Tal como o próprio nome sugere, um processo de recrutamento interno diz respeito a trabalhadores que já se encontram na organização, aproveitando de forma mais eficaz o seu potencial humano. Segundo Chiavenato (2006) o recrutamento interno é uma movimentação interna de recursos humanos, sendo que, a escolha de um trabalhador deverá privilegiar esta modalidade de recrutamento (Moreno, 2012). Para possibilitar um processo de recrutamento interno, é possível recorrer a diversas fontes, tais como a transferência, reconversão e a promoção (Carvalho, 2015).

Apesar de, numa primeira análise, esta modalidade de recrutamento aparentar ser mais simples, dado ao facto do trabalhador ser já parte integrante da organização, como em todas as questões existem pontos positivos e desejáveis, bem como pontos menos favoráveis. Como vantagens para a organização, podemos salientar a maior segurança na seleção

candidato, uma vez que já existe um conhecimento prévio parte a parte, o facto de se tratar de um processo mais rápido e que envolve menos custos, é igualmente um incentivo para os funcionários que pretendem vir a desempenhar outras funções ou ambicionam a promoção, motivando-os para a permanência e para um desenvolvimento de excelência, desenvolvendo as suas competências profissionais. O próprio candidato poderá ser também beneficiado por uma adaptação mais facilitada, pelo facto da cultura organizacional ser já conhecida, promovendo assim a estabilidade organizacional. Por outro lado, existem desvantagens associadas, como as limitações nos candidatos disponíveis, clima de competição negativa e eventuais conflitos de interesse entre os colaboradores, desencadeando atritos nas relações profissionais. É igualmente possível que a organização seja prejudicada por bloquear a entrada de novos elementos, com novas perspetivas, ideias e metodologias de trabalho que poderiam ser mais-valias para a mesma (Chiavenato, 2005).

### **Recrutamento Externo**

Em contraste, o recrutamento externo, procura candidatos que ainda não se encontrem vinculados à organização. Para tal, é possível recorrer a diferentes opções, tais como o recrutamento académico, o recrutamento mediante centros de emprego, anúncios, empresas especializadas e *Head-hunting* (outsourcing), candidaturas espontâneas, recrutamento *online* (*e-recruitment*) e ainda o recrutamento informal (Sousa, Duarte, Sanches & Gomes, 2006).

Assim sendo, o recrutamento académico diz respeito às parcerias estabelecidas com os estabelecimentos de ensino, que divulgam os candidatos e as respetivas competências. Por sua vez, e principalmente quando as organizações disponibilizam uma vaga que requer uma formação específica, os centros de emprego apoiam o encaminhamento de candidatos com o perfil pretendido. Tradicionalmente, as organizações recorrem a anúncios em jornais, revistas técnicas e internet, embora na atualidade as candidaturas espontâneas sejam significativas, sendo estas maioritariamente realizadas via *e-mail* ou mediante preenchimento de breves formulários disponíveis nos websites das organizações. Por sua vez, o recrutamento *on-line* permite grande espetro de abrangência por um reduzido custo associado ao processo de divulgação, possibilitando uma triagem mais rápida das candidaturas. Por último mas não menos implementado, o recrutamento informal refere-se à divulgação por meio dos próprios colaboradores ou outros conhecidos, permitindo mobilizar as redes de contactos da organização (Satake, Júnior, Reis, Batista, Godinho & Lima, 2011). As empresas podem preservar a sua autonomia na condução do processo de recrutamento e seleção ou, ainda, recorrer a empresas especializadas (outsourcing) (Carvalho, 2015).

Também no caso do recrutamento externo podemos observar pontos positivos que passam essencialmente pela possibilidade de optar entre um leque mais alargado de

candidatos e de renovar e enriquecer o capital humano e, dessa forma, estabelecer novas metas e ambições, apoiadas por novas perspectivas e competências de resolução de problemas. É também uma forma de tirar partido dos investimentos em formação, feitos pelas organizações concorrentes e pelos próprios candidatos e de construir uma base de dados que permita o acesso a candidatos pertinentes, em futuras necessidades evidenciadas pela organização (Sousa et al., 2006).

## **Recrutamento Misto**

Compreendidos os benefícios e desvantagens de cada modalidade de recrutamento, grande parte das organizações tem vindo a optar por um recrutamento misto, contemplando fontes internas e externas de recursos humanos (Satake et al., 2011). Resumidamente, podemos considerar que o recrutamento misto pretende dar acesso à oportunidade de preencher de concorrer para a vaga em questão, não apenas aos colaboradores já internos à organização, mas também a todos os outros que se encontram no mercado, externos ao contexto organizacional.

De acordo com Chiavenato (2002), o recrutamento misto pode ser subdividido em três tipos: Pode-se iniciar por recrutamento externo, e, caso este não apresente os resultados pretendidos, optar por recrutamento interno. Inversamente, é possível dar início ao processo através de recrutamento interno, dando prioridade aos colaboradores já afetos à organização e só optar por recrutamento externo no caso do interno não permitir fazer face às necessidades. Um terceiro panorama possível será iniciar simultaneamente com recrutamento interno e externo, principalmente se a vaga a preencher apresentar um carácter urgente.

### **1.1.3. O Processo de Seleção**

Posteriormente a uma fase de prospeção de candidaturas e de uma primeira triagem, na qual resultam os primeiros candidatos pré-selecionados, passamos à fase de seleção. Nesta, torna-se imperativo avaliar em que medida é que os candidatos possuem as competências necessárias para ocupar o lugar disponível. Mediante a realização de entrevista e outras avaliações complementares consideradas relevantes, será possível, mediante um processo de tomada de decisão, chegar a um resultado final, que corresponde à eleição do colaborador selecionado para a vaga, cujo perfil melhor se adequa à mesma.

Como referido anteriormente, o processo de seleção consiste na escolha entre os candidatos previamente recrutados e na tomada de decisão sobre qual deles deverá passar a colaborar com a organização (Carvalho, 2015). A seleção representa a segunda etapa do

processo que se iniciou com o recrutamento e culminará com o contrato definitivo, após o período de experiência. Inclui o conjunto de práticas e processos que permitirão eleger qual o candidato mais promissor, isto é, que aparenta ter melhores condições para se adaptar à organização e ao posto de trabalho, revelando-se dessa forma o mais adequado para a vaga existente (Lacombe, 2005). A seleção refere-se a um “conjunto de operações, através das quais e pela utilização de métodos e técnicas adequadas se avaliam as capacidades, as características e as qualificações dos candidatos a determinado lugar, escalonando-os face aos requisitos e exigências das respetivas funções” (Machado, Machado & Portugal, 2006:96).

O processo de seleção de trabalhadores reveste-se de especial importância, uma vez que o desempenho da organização encontra-se diretamente correlacionado com a qualidade dos seus trabalhadores. Assim sendo, podemos inclusivamente afirmar que a contratação de funcionários com antecedentes menos positivos poderá ser indicadora de uma seleção negligente. A tomada de decisão por parte dos empregadores deverá ser sustentada por documentação relevante e, em algumas situações, torna-se pertinente a aplicação de testes psicológicos, que deverão ser cotados e interpretados com o máximo rigor, por psicólogos que, desse modo, apoiam na definição do perfil dos candidatos, prevendo parcialmente padrões comportamentais que possam vir a manifestar (Campos, 2018). É neste sentido que Caetano e Vala (2007) defendem que a seleção ótima deverá representar a escolha da pessoa dotada de características psicológicas que lhe serão exigidas no posto de trabalho pretendido, tais como motivação, determinadas aptidões ou competências e ainda traços de personalidade considerados vantajosos.

É preciso ter em conta que a eficiência do processo de seleção está intimamente associada às técnicas e métodos de seleção e ao modo como os mesmos são colocados em prática. Será imperativo realizar uma boa entrevista, aplicar testes de conhecimentos válidos e precisos, demonstrar agilidade e rapidez na seleção, minimizar os custos operacionais e não esquecer de envolver as gerências e equipas de trabalho no processo seletivo (Chiavenato, 2009).

As técnicas de seleção devem ser adequadas à realidade de cada contexto organizacional. É através delas que se torna possível conhecer as características pessoais e profissionais de um candidato, com base em amostras do seu comportamento (Chiavenato, 2005).

#### **1.1.4. A Entrevista de Seleção**

A entrevista é uma técnica que desempenha um papel central no processo de seleção, uma vez que permite aprofundar o conhecimento que se detém a respeito de cada candidato e estabelecer o seu perfil de forma mais coerente e assertiva possível. Assim, o recrutador

tem a possibilidade de realizar uma escolha criteriosa, com base na recolha de dados sobre o candidato, tanto a nível pessoal como profissional (Sekiou, Blondin, Fabi, Bayhard, Peretti, Allis & Chevalier, 2001). Permite ainda analisar e relacionar as exigências do cargo a desempenhar e as características pessoais e competências de cada candidato.

Contudo, na perspetiva de Klotz, da Motta Veiga, Buckley & Gavin (2013) é importante destacar que a entrevista também se reveste de importância para os candidatos, uma vez que se trata de um momento no qual têm oportunidade de esclarecer eventuais dúvidas relativamente à função a desempenhar, ajustando as suas expectativas em função à realidade inerente à oportunidade de trabalho em questão.

Ocorrendo após a triagem curricular, a entrevista pretende, entre outros aspetos, confirmar, clarificar e aprofundar elementos integrantes do CV e fornecer informações sobre a organização e o posto de trabalho, tais elementos referentes ao vencimento e benefícios sociais (Bilhim, 2009). Dessa forma, a entrevista tem como ponto de partida o conhecimento prévio a respeito do candidato, bem como o conhecimento que este detém da organização, com base em informações que previamente tenha recolhido.

A condução da entrevista é frequentemente fundamentada num guião elaborado com base na análise de funções. O guião da entrevista deverá focar temáticas adequadas às exigências para as funções pretendidas, tais como dados biográficos, a formação académica e técnica, a experiência profissional, os fatores de satisfação profissional, a situação familiar, especialmente de forma a abordar a disponibilidade para deslocações por parte do candidato, os seus passatempos e outros elementos considerados relevantes. Será igualmente benéfico abordar as competências pessoais necessárias para o desempenho da função, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura de personalidade, perfil psicológico e estabilidade emocional (Caetano & Vala, 2007).

Em casos de extrema urgência no processo de seleção, ou quando existem barreiras impostas por questões geográficas, é usual recorrer-se a entrevista telefónica (Torrington, Hall, & Taylor, 2008). Se por um lado é evidente que se trata de um método vantajoso, na medida em que minimiza as limitações geográficas, permite minimizar o tempo necessário para o processo e poderá ainda facilitar a comunicação, reduzindo a inibição dos candidatos, por outro, impede que o entrevistador tenha a possibilidade de observar as reações comportamentais do candidato (Ferreira, Martinez, Nunes, & Duarte, 2015). Neste sentido, importa realçar que atualmente, tirando partido das novas tecnologias da informação e comunicação, para além do contato telefónico, é usual recorrer-se a contactos por videochamada.

De acordo com Marras (2003), a entrevista de seleção deve envolver quatro fases principais. Assim sendo, a primeira será a fase de Apresentação, que se assume como a fase inicial do processo e representa o primeiro contacto formal entre ambas as partes. De seguida,

surge a fase de Preparação, momento em que se procura minimizar o impacto psicológico e emocional no candidato, conscientes de que um momento de avaliação é suscetível de despoletar ansiedade e mal-estar emocional. Inicia-se posteriormente a fase de Recolha de dados do candidato, subdivididos em quatro campos. O primeiro trata-se do Campo de personalidade, e compreende informações como a idade e estado civil, grau de motivação atual, perfil psicológico e principais aptidões e potencialidades. Quanto ao campo profissional, como o nome indica, incide nas anteriores experiências profissionais, tarefas desempenhadas, resultados obtidos e responsabilidades que assumiu. No Campo educacional encontramos informações referentes à formação académica e complementar bem como à cultura geral do candidato. Por sua vez, o Campo social remete-nos para a recolha de dados associados aos gostos e interesses ao nível de atividades de lazer e integração comunitária em associações culturais e sociais. Na quarta fase dá-se a Análise comportamental, ainda que esta esteja seja um processo contínuo no decorrer de toda a entrevista. Diz respeito à avaliação dos aspetos emocionais e comportamentais, tais como os elementos não-verbais e a postura assumida. A última fase de uma entrevista de seleção deverá coincidir com a Concessão de informações, ou seja, um momento em que o entrevistador fornece informações relevantes ao candidato. Assume-se como sendo o momento ideal para a clarificação de questões associadas a aspetos financeiros, físicos e humanos da organização, revelando igualmente o seu perfil e cultura organizacional, para que as potencialidades e fragilidades da empresa possam passar a ser conhecidas e consideradas por parte do candidato, numa lógica de transparência e abertura.

## **1.2. Sobre a Formação Profissional**

Tendo em consideração as crescentes exigências com que as organizações se confrontam, a formação profissional assume atualmente um papel fulcral, permitindo fazer frente à complexidade e competitividade que se faz sentir, através da atualização de conhecimentos (C. Neves, 2010).

Podemos definir a formação profissional como um processo de aprendizagem que possibilita a aquisição de saberes e saberes-fazer importantes para o desempenho de uma atividade de trabalho (Alaluf, 2007). Por sua vez, Velada (2007) acrescenta que a formação profissional pode ser tida em conta como uma experiência planeada de aprendizagem. Esta tem como objetivo a atualização contínua de conhecimentos, atitudes ou competências, e contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores. Tal possibilidade de desenvolvimento desempenha um papel de destaque na promoção do desempenho organizacional.

Com o passar dos tempos, o conceito de formação profissional sofreu alterações sociais e organizacionais. Se num primeiro momento o conceito de formação profissional se encontrava estritamente associado à adequação do trabalhador às tarefas a desenvolver no seu cargo, atualmente a formação profissional é tida em conta como um “ meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem produtivas, criativas e inovadoras” (Chiavenato, 1999:294). Considera-se ainda que a formação profissional é suscetível de produzir no indivíduo diversas transformações, sendo elas a nível da assimilação da informação, do desenvolvimento de habilidades, do desenvolvimento de atividades e ainda do desenvolvimento de conceitos (Chiavenato, 1999).

Podemos considerar que o conceito de formação profissional não é recente, apesar de ter vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Em Portugal, passou-se a recorrer à expressão formação nos anos trinta, associada ensino técnico formal para profissões da base da cadeia operativa orientado para jovens (Guedes, 1930). Para além disso, não podemos deixar de observar o papel central que a formação profissional representa na empregabilidade, sendo esta considerada como a capacidade e predisposição do trabalhador para se manter atrativo no mercado de trabalho (Carbery & Garavan, 2005).

Atualmente, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro, artigo 3º, o Sistema Nacional de Qualificações compreende o conceito de formação profissional como “a formação com o objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais”. Quando nos reportamos ao contexto organizacional, percebemos a pertinência da formação, como forma de manter a competitividade, fazendo face às exigências crescentes do meio. Simultaneamente, é uma oportunidade concedida aos colaboradores para potenciar o seu crescimento profissional, por meio da aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Neste sentido, o desenvolvimento de programas formativos pressupõe três fases, iniciando num momento de diagnóstico de necessidades de formação, passando para a fase de realização da formação, optando pelo método formativo que se afigure mais adequado e finalizando com a avaliação da formação ministrada (Velada, 2007).

Para a realização de formação em contexto organizacional é ainda importante referir que, de acordo com a perspetiva de Marques (2005) a necessidade de conhecimento do contexto, das intenções da entidade, dos recursos humanos, financeiros e pedagógicos bem como uma definição prévia das competências consideradas necessárias, permitindo assim uma visão global e coerente das necessidades formativas e dos meios para a colocar em prática.

### **1.2.1. O Sistema Educativo e Formação Profissional em Portugal**

O sistema de educação e formação profissional em Portugal assenta num conjunto de princípios que procuram assegurar o direito à educação e formação, garantindo igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares, conforme definido na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Tendo em conta a discrepância existente entre os padrões médios de desenvolvimento da União Europeia, particularmente no que diz respeito aos níveis de educação e a realidade nacional, no decorrer dos últimos trinta anos têm vindo a ser realizados esforços consideráveis, como tentativa de recuperação do desfasamento verificado. Com efeito, nas últimas décadas, os níveis de escolaridade e de qualificação profissional em Portugal têm vindo a aumentar. Tal facto encontra-se relacionado com a entrada no mercado de trabalho da população mais jovem, sendo que esta beneficiou da expansão do sistema de educação e formação, e também com o alargamento progressivo das oportunidades para a educação e formação de adultos (Afonso & Ferreira, 2007).

#### **1.2.1.1. Formação Profissional em Portugal: modalidades e estruturas de intervenção**

Podemos considerar que o conceito de formação profissional não é recente, apesar de ter vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. Em Portugal, passou-se a recorrer à expressão formação nos anos trinta, associada ensino técnico formal para profissões da base da cadeia operativa orientado para jovens (Guedes, 1930). Atualmente, o Sistema Nacional de Qualificações compreende o conceito de formação profissional como “a formação com o objetivo de dotar o individuo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais” (Decreto-Lei 396/2007, 2007-12-31 - DRE, n.d.: Artº3º)

O desenvolvimento dos sistemas de formação mais estruturados parte do sistema educativo e da ação desenvolvida pelo Ministério do Trabalho. A Formação Profissional é também legalmente enquadrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e Decretos-lei nº 401/91 e nº 405/91. Subdivide-se em dois eixos, que representam ofertas formativas com características e destinatários distintos. Existe, portanto, a Formação Profissional que se encontra inserida no sistema educativo, dependente do Ministério da Educação e Ciência e a Formação Profissional inserida no mercado de emprego, à responsabilidade do Ministério da Economia e do Emprego.

A Formação Profissional abrange diversos sistemas e modalidades, em função das características, interesses e necessidades dos seus destinatários, do objetivo da aprendizagem, das metodologias pedagógicas, dos recursos envolvidos, da duração das ações, entre outros aspetos.

Podemos considerar duas categorias de formação profissional: a Formação Inicial e a Formação Contínua. Devemos, para tal, ter em consideração o momento em que a formação tem lugar, isto é, se decorre antes do se dar início ao exercício de uma profissão, se acompanha o desempenho de uma determinada profissão ou se coincide com um momento de transição profissional. Assim sendo, a Formação Profissional Inicial centra-se na aquisição das capacidades e competências necessárias para habilitar ao desempenho das tarefas que constituem uma determinada função, permitindo dessa forma dar início ao exercício de uma profissão. É direcionada para a integração de jovens ou adultos com pouca ou nula experiência anterior (Lourenço, 2015).

Por sua vez, a Formação Profissional Contínua compreende percursos formativos flexíveis, posteriores à formação profissional inicial ou mesmo após o ingresso no mercado de trabalho. A qualificação é feita em função dos interesses e necessidades dos destinatários (Afonso & Ferreira, 2007). Pretende permitir um aprofundamento de competências, profissionais e relacionais, e conseqüente adaptação às constantes mudanças e transformações no domínio tecnológico e técnico. O seu objetivo central centra-se na progressão ou retenção profissional e social dos indivíduos, reforçando não unicamente a sua empregabilidade mas também a própria qualidade do emprego, enquanto simultaneamente contribui para o desenvolvimento cultural, económico e social (Lourenço, 2015).

Atualmente em Portugal, a resposta à Formação Profissional encontra-se subdividida entre modalidades destinadas ao público jovem e população adulta.

No caso das modalidades formativas concebidas para jovens, encontramos oportunidades para cidadãos com idade inferior a 18 anos, que não se encontrem a frequentar modalidades de educação ou formação e não esteja inserido no mercado de trabalho. De entre elas destacam-se (ANQUEP - Agência Nac. para o ensino Prof., n.d.):

- Cursos de Educação e Formação (CEF) – Possibilitam a conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses do formando. Permite prosseguir estudos ou formação, de modo a garantir uma entrada qualificada no mundo do trabalho;
- Cursos Profissionais: Constituem um dos percursos do nível secundário de educação e incluem uma articulação de proximidade com o mundo profissional. Trata-se de um percurso formativo que valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, articulando com o setor empresarial local e favorecendo a integração no mercado de trabalho;
- Cursos de Aprendizagem: Permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando por um lado a inserção no mercado de trabalho, potenciada pela oportunidade formativa em contexto de organizacional, e, por outro, a continuidade de

estudos de nível superior. Destina-se a jovens com idade inferior a 25 anos e com 9.º ano de escolaridade ou superior, sem conclusão do 12.º ano;

- Cursos do Ensino Artístico Especializado (nível básico e/ou secundário): Destinados a alunos com vocação que procuram desenvolver a suas aptidões ou talentos artísticos, num dos três domínios disponíveis, sendo eles artes visuais e audiovisuais, dança e música. Proporciona uma formação de excelência com o objetivo de exercer uma profissão numa área artística ou aceder ao ensino superior nessa mesma área;
- Cursos de Especialização Tecnológica (CET): Formações pós-secundárias não superiores que preparam para uma especialização científica ou tecnológica numa determinada área de formação.

Por sua vez, a resposta formativa destinada a adultos permite uma aprendizagem contínua ao longo da vida, de forma transversal aos mais diversos contextos (escolares, profissionais, sociais), tendo em vista o aumento de qualificações. Encontra-se organizada de acordo com as seguintes propostas (ANQUEP - Agência Nac. para o ensino Prof., n.d.):

- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), mediante a ação dos Centros Qualifica: Estes representam estruturas do Sistema Nacional de Qualificações e empenham-se no estabelecimento de relações entre as realidades da educação, formação e emprego, privilegiando a aprendizagem ao longo da vida. Os Centros Qualifica apoiam na identificação de respostas educativas e formativas que possam ir ao encontro dos interesses e necessidades de cada candidato, não menosprezando as necessidades do meio empresarial. Estas respostas perspetivam o prosseguimento de estudos e/ou uma transição/reconversão para o mercado de trabalho;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA): Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações, possibilitando adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais, com vista a (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho;
- Formações Modulares: Integradas no âmbito da formação contínua de ativos, destinam-se a adultos sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário;
- Ensino Recorrente: Opção formativa que permite obter uma certificação equivalente, de acordo com a lei portuguesa, à que se obtém por meio do regime geral. Atualmente, existem opções formativas de ensino recorrente para o nível básico e secundário;

- Cursos de Especialização Tecnológica (CET), referidos anteriormente, enquadrados nas modalidades formativas destinadas a jovens:
- Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação: Respostas criadas para quem frequentou, sem concluir, percursos formativos de nível secundário de educação, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção.

Em Portugal, a formação profissional é assegurada por três estruturas associadas ao Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP). Desde a sua criação em 1979, trata-se da entidade pública responsável por executar as políticas de emprego e formação profissional definidas pelo Governo.

O IEFP centra-se na regulação do mercado de emprego, através de medidas como a informação e orientação profissional, a colocação de candidatos a emprego e a formação profissional, dirigidas essencialmente a adultos ou jovens desempregados (Cardim, 1999). Para além de desenvolver modalidades de formação profissional na respetiva rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., a nível nacional, este organismo é também responsável pela definição das áreas de educação e formação a privilegiar em função das dinâmicas do mercado de emprego. Ao abrigo do artigo 4.º da Portaria n.º 1497/2008, de 19 de dezembro, os cursos de aprendizagem são desenvolvidos pelo IEFP e por outras entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas no âmbito do sistema de certificação de entidades formadoras, organizadas com base no Catálogo Nacional de Qualificações. Os critérios para apresentação de candidaturas por entidades formadoras e a decisão sobre a aprovação das mesmas é igualmente da responsabilidade do IEFP. Atualmente encontra-se designada a Bolsa de Entidades Formadoras Externas a nível nacional, para o período de 2018 a 2021.

Uma terceira estrutura de intervenção ao nível da formação profissional são os Centros de Gestão Participada (CGP). De acordo com o Decreto-Lei n.º 165/85 de 16 de maio, estes complementam e reforçam a ação das unidades locais do IEFP, e são constituídos ao abrigo de protocolos celebrados entre o IEFP e os Parceiros (Associações Empresariais, Sindicais e Profissionais), com o objetivo de promover atividades formativas orientadas para o respetivo sector. Encontram-se contemplados os sectores do comércio, cerâmica, construção civil, metalurgia e metalomecânica, jornalismo, reparação automóvel, qualidade, calçado, madeira e mobiliário, alimentar, têxteis e vestuário, termalismo, cortiça, ourivesaria, eletrónica, fundição, serviços, pescas e artesanato. Estão igualmente previstos na rede CGP centros destinados a públicos específicos, como reclusos e portadores de deficiência e/ou incapacidade (Cardim, 1999). A ação desenvolvida pelos CGP é extensível a todo o espaço territorial do Continente através de núcleos regionais e da utilização de unidades móveis.

Podemos considerar que os CGP foram, portanto, constituídos de forma a adequar a formação profissional às reais necessidades dos principais sectores de atividade económica nacional. Estes Centros possuem autonomia administrativa e financeira, sendo maioritariamente geridos por uma Direção, de um Conselho de Administração, de uma Comissão de Fiscalização e de um Conselho Técnico-Pedagógico. Estes órgãos são constituídos por representantes dos outorgantes e presididos por um representante do IEFP.

### **1.2.2. O Formador**

O papel de formador é desempenhado, de modo mais ou menos formal, por toda e qualquer pessoa que, consciente ou inconscientemente, no contacto interpessoal que estabelece, procura, através de palavras e ações, influenciar a ação do outro. Nesse processo, automaticamente surge um esforço por ajustar o pensamento ou comportamento dos demais em função daquele que consideramos ser o mais ajustado e, como tal, mais desejável. No entanto, apenas quando essa ação influenciadora abre espaço para a explicação da perspetiva a transmitir, proporcionando momentos de reflexão e oportunidade de livre e consciente escolha, estamos perante o que se considera como processo formativo, uma vez que se proporcionou uma verdadeira oportunidade de desenvolvimento pessoal.

Se anteriormente um formador era considerado um “especialista em conteúdos”, com capacidade de expressão e comunicação oral, atualmente essa conceção é bastante mais complexa. O ato de formar requer o trabalho de um profissional, com competências específicas, a nível psicossocial e técnico (Rodrigues & Ferrão, 2012).

As motivações que conduzem um indivíduo para o desempenho profissional de formador podem variar significativamente. Desde aqueles que sentem genuína vocação para esta vertente profissional, àqueles que recorrem a esta opção como alternativa perante ausência de outras opções, encontramos muitos outros fatores impulsionadores para o papel de formador. Um deles, que podemos destacar como sendo primordial, poderá ser o gosto pelo estabelecimento de relações interpessoais. Importa, pois, perceber como se define o papel de formador, salientando as funções e exigências que o mesmo representa. De acordo com o Decreto Regulamentar n.º 66/94, 18 de novembro, n.º 1 do Art.º 2º, o estatuto do formador é definido como tratando-se do “profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional”.

O formador deverá ter presente as exigências que lhe são impostas no Decreto Regulamentar n.º 66/94, 18 de novembro, n.º 1 do Art.º 8º, como forma de garantir que a formação irá ao encontro das necessidades formativas. Estas passam por esforçar-se por

atingir os objetivos designados para a ação de formação, tendo em conta os destinatários da mesma, assegurar a eficácia da ação de formação, planificar previa e adequadamente cada ação de formação, definindo materiais, métodos e meios a utilizar, favorecer um clima de confiança e compreensão mútua entre o próprio e os formandos e restantes intervenientes e o processo formativo, assegurar a confidencialidade dos dados associados à formação.

Evidentemente, para além de fazer cumprir a legislação, o formador deverá estimar e fazer um uso apropriado de recursos materiais que lhe sejam disponibilizados em contexto formativo, bem como ser assíduo e pontual, respeitando os formandos e garantindo o bom funcionamento da ação formativa. É importante manter presente que não é possível encontrar um modelo de formação ou um perfil de formador global, uma vez que os contextos formativos são caracterizados pela imprevisibilidade e constante adaptação.

Será igualmente pertinente considerar a perspetiva de Géhin (2010) relativamente àquelas que aponta serem as três funções fundamentais na atividade do formador. Assim sendo, destaca a função integradora, através da qual terá capacidade de influenciar o comportamento do formando, preservando a sua autonomia e, simultaneamente, conferindo uma linha condutora e estruturante. Salaria a função psicológica, na medida em que o formador assume um papel central no apoio à definição e desenvolvimento vocacional. Por último, faz ainda menção à função social do formador, como agente promotor e responsável pela manutenção de relações interpessoais.

#### **1.2.2.1. Tornar-se Formador: um processo contínuo**

Tendo em consideração que a formação profissional assume um papel fundamental perante os desafios da atualidade, é inevitável o investimento no capital humano e na atualização dos sistemas de educação e formação existentes. Como tal, foram definidas novas regras para a qualificação e certificação pedagógica de formadores, com o principal intuito de reforçar a qualidade da formação profissional ministrada (Portaria nº 214/2011 de 30 de maio). De acordo com o referido enquadramento legal, pretende-se, dessa forma:

- Valorizar a certificação da aptidão pedagógica do formador, estimulando a mobilização das competências capazes de induzir uma relação pedagógica eficaz em diferentes contextos de aprendizagem;
- Estabelecer a obrigatoriedade da Formação Pedagógica Inicial para o acesso à atividade de formador garantindo uma intervenção qualificada neste domínio;
- Promover a formação contínua dos formadores, salientando a necessidade da sua atualização permanente.

Desde o ano 1997, que para o acesso ao papel de formador, é exigida a obtenção de Certificado de Competências Pedagógicas (CCP, antigo Certificado de Aptidão Profissional - CAP) (Santos & Ferreira, 2012), através de uma entidade formadora certificada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). A obtenção do CCP pode ser realizada através da frequência do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores, através da experiência do indivíduo que se candidata a formador ou solicitando o reconhecimento de certificados ou diplomas de habilitações de nível superior (IEFP, 2012).

A obtenção do CCP pode ser concebida mediante um de três meios (IEFP, 2012):

- Frequência com aproveitamento do curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (presencial ou *b-learning*), com a duração de 90 horas;
- Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências pedagógicas de formadores, adquiridas por via da experiência, podendo ser essa certificação total ou parcial, complementada por Formação Modular;
- Reconhecimento de Diplomas ou Certificados de Habilitações de nível Superior, que confirmam competências pedagógicas coincidentes com as que definidas no perfil de referência.

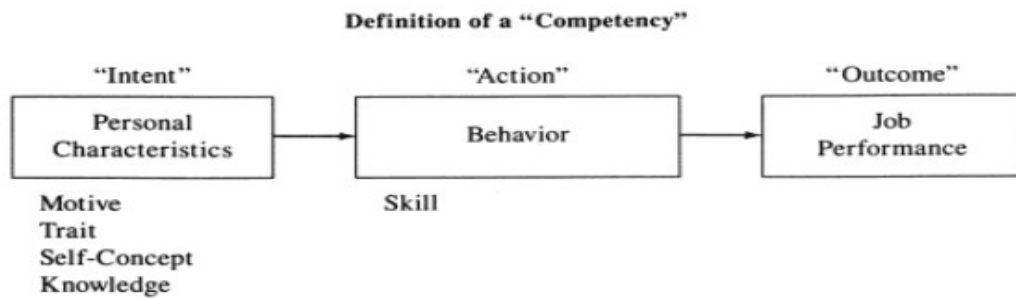
O Formador deve possuir qualificações e experiência compatíveis com a sua atividade formativa. Assim, para além de ser detentor do CCP, deverá ter qualificação académica e/ou profissional relevante para a área em que desenvolve a atividade como formador e a sua experiência profissional deverá ser compatível com a sua formação de base, possibilitando um contacto proximal com o mercado de trabalho que lhe permita estar familiarizado com os desafios inerentes à profissão (IEFP, 2012).

#### **1.2.2.2. Competências Nucleares do Formador**

Na atualidade, o formador enfrenta, no contexto do seu desempenho profissional, uma série de dificuldades e desafios, inerentes a um mercado de formação que expressa crescente competitividade.

Podemos considerar que a competência se trata de uma característica fundamental de um indivíduo, estritamente associada à eficácia ou performance de excelência em determinado contexto, trabalho ou situação (Spencer & Spencer, 1993). Quando falamos de competências devemos conceber o seu conceito à luz da metáfora do *iceberg*, que contempla uma parte visível (*inputs*) e uma outra submersa (*outputs*).

Figura 1 – Conceito de Competência



Fonte: Spencer & Spencer (1993)

À superfície podemos encontrar as habilidades (*skills*), o conhecimento e a experiência do indivíduo, que se manifestam comportamentalmente e são mais facilmente moldáveis e alvo de intervenção. Por sua vez, é na zona submersa, de mais difícil mudança, que encontramos as características da personalidade (valores, autoconceito, processos motivacionais motivação). De acordo com Ramos e Bento (cit. in Ceitil, 2016), Esta conceptualização de competência engloba um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que condicionarão o desempenho das pessoas e se encontram fundamentados na sua inteligência e personalidade.

Como referido anteriormente, um formador deverá ser detentor de um conjunto de competências, sendo que estas se podem subdividir em competências psicossociais e competências técnicas.

As competências psicossociais abrangem o Saber-estar em contexto profissional. Salientam a necessidade do formador deter competências tais como assiduidade, pontualidade, postura pessoal e profissional, responsabilidade, autonomia, capacidade de negociação e espírito de equipa. Inclui igualmente a capacidade de relacionamento interpessoal e a relação que estabelece consigo próprio, destacando a relevância de competências como a comunicação, liderança, estabilidade emocional, tolerância, resistência à frustração, autoconfiança e ainda o sentido ético pessoal e profissional. Ainda incorporada nas competências psicossociais, é importante realçar a necessidade do formador evidenciar capacidade de relacionamento com o próprio objeto de trabalho. Tal requer que o próprio desenvolva e evidencie capacidade de análise e de síntese, capacidade de planificação e de organização, capacidade de resolução de problemas, capacidade de tomada de decisão, criatividade, flexibilidade, iniciativa e abertura à mudança (Rodrigues & Ferrão, 2012).

Por sua vez, o formador deverá ser detentor de competências técnicas. A este nível, destaca-se a capacidade de compreender e de se integrar no contexto técnico em que exerce

a sua atividade, familiarizando-se com conceitos como o mundo do trabalho e os sistemas de formação, os processos de aprendizagem e a organização de cursos ou ações de formação. Deverá ainda ser capaz de se adaptar a diferentes contextos e populações-alvo, flexibilizando a sua ação em função das circunstâncias e grupos de formandos (Rodrigues & Ferrão, 2012).

A planificação, estruturação e preparação das sessões de formação requer que o formador detenha competências técnicas específicas, tais como a capacidade de analisar o contexto específico e objetivo das sessões, realizar planos das sessões, nos quais define objetivos pedagógicos, selecionar os métodos e as técnicas pedagógicas e, numa fase posterior, conceber e elaborar os instrumentos de avaliação.

É expectável que o formador seja igualmente capaz de conduzir o processo de aprendizagem no grupo de formação, não apenas desenvolvendo os conteúdos de formação, mas também estimulando a comunicação no grupo, motivando os formandos e gerindo a dinâmica própria do grupo, os tempos e materiais necessários.

É igualmente fundamental que o formador seja capaz de gerir a progressão na aprendizagem dos formandos, realizando momentos de avaliação formais e informais e que seja igualmente competente ao nível da avaliação da eficiência da formação, avaliando o processo formativo e participando na avaliação do seu impacto (Rodrigues & Ferrão, 2012).

De acordo com Bellier (2000), a preocupação com a competência aumenta à medida que o trabalho se torna progressivamente mais exigente e menos prescritivo. Com efeito, no contexto formativo, as exigências multiplicam-se e são muitas vezes imprevisíveis, impossibilitando um registo prescritivo, soluções adequadas a todas as situações ou fórmulas exatas de resolução de problemas.

Ao formador são exigidos esforços de diferenciação, de modo a que não se assuma unicamente como um transmissor de conhecimentos, mas sim como facilitador da aprendizagem, disponível para estimular e promover novos comportamentos e atitudes desejáveis nos seus formandos. Para tal, os formadores devem ser capazes de desenvolver um perfil multifacetado, conseguindo simultaneamente recorrer às suas competências de âmbito pedagógico, articulando-as com atitudes e comportamentos próprios individuais e idiossincráticos (IEFP, 2012).

Considera-se que o formador deverá ser capaz de mobilizar as suas competências em diversas áreas complementares e especialmente relevantes no contexto formativo, tais como criatividade pedagógica, cidadania e igualdade de género, diversidade social e étnica, gestão de projetos, empreendedorismo, marketing e consultoria, trabalho em equipa e em parceria e ainda as novas tecnologias de informação e comunicação. Para tal, de forma sistematizada, são exigidas ao formador competências que lhe permitam (Quatenaire Portugal, Consultoria para o Desenvolvimento, 2010):

- Preparar e planear o processo de aprendizagem;

- Facilitar o processo de aprendizagem orientando o formando;
- Acompanhar e avaliar as aprendizagens;
- Gerir a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida;
- Explorar recursos multimédia e plataformas colaborativas;
- Gerir a diversidade (pedagogia diferenciada e pedagogia inclusiva);
- Adotar atitudes de empreendedorismo e criatividade.

O Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores sistematiza que o formador deverá ser empreendedor, autónomo, dotado de espírito de iniciativa e flexível, assumindo a capacidade de adaptação a qualquer público e situação inesperada. Deverá, portanto, exibir criatividade e capacidade de mediação, como forma de exercer o seu papel com distinção (IEFP, 2012).

## **II – METODOLOGIA**

Neste capítulo serão apresentados os objetivos do estudo e será caracterizada a entidade e região objeto de estudo, paralelamente será descrito o objeto de estudo, as estratégias de pesquisa e recolha de dados, como foi realizada a análise qualitativa e quantitativa.

### **2.1. Objetivos do Projeto**

Este projeto teve como objetivo geral o desenvolvimento de uma metodologia para Recrutamento e Seleção no NSI. Como objetivos específicos: obter o perfil ideal de competências-chave do formador do NSI (PCIF) e através dele selecionar os candidatos a formador cujo perfil mais se assemelhasse ao PCIF.

As ferramentas desenvolvidas para o processo foram dois Inquéritos por questionário e um guião de entrevista.

Da reflexão realizada concluiu-se ser de máxima relevância que a escolha do processo de recrutamento e seleção de formadores fosse o mais adequado ao que se pretende, como indicam Robertson & Smith (2001, cit. in Gomes, Rodrigues & Rebelo, 2011) selecionar acarreta a tomada de decisões que possibilita encontrar o candidato cujas características individuais são passíveis de garantir níveis de desempenho satisfatórios, numa determinada função, e determinada organização. Assim, a investigação neste domínio recai principalmente na identificação e quantificação das características individuais que provocam ou influenciam as diferenças no desempenho profissional das pessoas em contexto organizacional (Salgado, Viswesvaran & Ones, 2001, cit. in Gomes et al., 2011).

Optou-se, assim, por realizar um processo de recrutamento e seleção por competências tendo em conta que é uma metodologia cada vez mais implementada nas organizações, que ao analisar o “saber agir” permite fazer uma seleção com base num perfil de competências desejado e, assim, potenciar os fatores de sucesso (i.e. obter candidatos cujas competências fossem o mais próximas possível do perfil definido como ideal para o NSI; averiguar o grau de efetivação e sucesso dessas competências no decurso profissional dos candidatos e promover uma autoavaliação sobre as competências-chave do formador ao mesmo tempo que se promove a consciencialização das próprias competências, pontos fortes, pontos fracos com respetiva perceção e identificação de áreas de melhoria). Como descreveu Yin (2004) pretendeu-se iluminar uma situação em particular, para obter, em profundidade e em primeira mão, a completa compreensão sobre ela. O método de estudo de caso ajuda a fazer observações diretas e recolher dados em cenários reais.

## 2.2. Caracterização da Entidade e da Região

O CENFIM (Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica) foi criado em 15 de janeiro de 1985 e é um centro protocolar criado pelas Associações dos Industriais Metalúrgicos e Metalomecânicos e Afins de Portugal - AIMAP e ANEMM (Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas) e pelo IEFP (Instituto do Emprego e Formação Profissional).

É um Centro de Formação de dimensão nacional composto por 13 núcleos e 2 Pólos, localizados na sua maioria acima do rio Tejo. O único núcleo na zona sul do país localiza-se em Sines com um Pólo em Grândola.

Em 2018 o Cenfim teve um total de 12.658 formandos nas várias tipologias de formação, que geraram um volume de formação de 2.614.472 horas. O inquérito à empregabilidade dos formandos que terminaram a sua formação no ano (a 12 meses) determinou um índice de 98% de empregabilidade (CENFIM, 2018).

As ações de formação relacionadas com os setores da indústria, especialmente da metalurgia, metalomecânica e Eletromecânica correntemente abertas no Núcleo de Sines são: Curso de Especialização e formação de jovens, CEF de Operador/a de Informática, CEF de Soldadura e CEF de Eletromecânica; Aprendizagem de Manutenção Industrial e Aprendizagem de Mecatrónica, bem como ciclos de Controlo Numérico Computadorizado (CNC). Para adultos em regime pós-laboral a oferta incide nos Cursos de Educação e Formação de Adultos –EFA de Técnico de Segurança e Higiene no Trabalho; EFA Técnico de Soldadura e Curso de Especialização Tecnológica – CET de Gestão da Produção. Em parceria com a Lauak, empresa de produção de componentes para a indústria aeronáutica tem promovido ciclos de curta duração de Chaparia Aeronáutica com estágio na empresa. Promove também ações de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências-RVCC escolar com equivalência ao 12º ano, e profissional na área da eletricidade no seu Centro Qualifica (GTP – Software de Gestão Técnico Pedagógica utilizado no Cenfim).

O Cenfim é uma entidade acreditada pela ANQUEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P). como Centro QUALIFICA e também certificado pela APCER (Associação Portuguesa de Certificação) de acordo com os referenciais normativos NP EN ISO 9001:2015 (Qualidade); NP EN ISO 14001:2015 (Ambiente); OHSAS 18001:2007/NP 4397:2008 (Segurança e Saúde do Trabalho); NP 4427:2004 (Recursos Humanos); NP 4469-1:2008 (Responsabilidade Social) (CENFIM, 2018).

O Núcleo do CENFIM em SINES inaugurado no final de 2008 está situado na Zona Industrial Ligeira nº 2, em Sines. Instalado em 2 pavilhões, um com salas de aula, laboratório de eletromecânica e serviços administrativos, a área oficial encontra-se alojada num pavilhão adaptado para o efeito. (Núcleo do CENFIM de Sines, n.d.).

Localizado em Sines com um Pólo em Grândola, recebe formandos principalmente da região do Litoral Alentejano (GTP). A região é caracterizada por uma forte componente industrial de grande, médio e pequeno porte, com destaque para as indústrias do ramo energético e petroquímico e, também, empresas do ramo logístico relacionadas com o Porto de Sines.

O Concelho de Sines representa 0,22% da área total de Portugal com cerca de 203 Km<sup>2</sup>. Com uma população de 14.238 habitantes que representam 0,13% da população do país. Com uma densidade populacional de 70 hab./Km<sup>2</sup>, muito abaixo da média nacional que é de 115,3 hab./km<sup>2</sup>.

O poder de compra per capita no concelho de Sines é superior à média nacional situando-se nos 128,03 pontos em 2013. é um indicador estabelecido pelo Instituto Nacional de Estatística através da comparação entre os rendimentos e o custo de vida, nas diferentes regiões, tendo por referência o valor nacional (Portugal = 100).

Enquanto oportunidades para o território são mencionados projetos de grande envergadura ao nível das infraestruturas económicas como a expansão do Terminal XXI e a construção da ligação ferroviária a Elvas, passando por Ermidas-Sado através da Serra do Cercal. (Município de Sines e Instituto Superior Técnico, 2019).

## **2.3. Abordagem Metodológica**

### **2.3.1. Tipologia**

A necessidade de melhor compreender e dominar o processo de recrutamento e seleção de formadores para o Núcleo de Sines do Cenfim, levou a uma reflexão sobre “como” o fazer e que metodologias seguir para atingir esse objetivo, com base nas necessidades de recrutamento verificadas para o novo ano letivo 2019/2020.

Concluiu-se que o Estudo de Caso é a abordagem metodológica que permite um estudo “em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso todos os métodos que se revelem apropriados” (...) “E o que é um “caso”? Quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!” (Coutinho & Chaves, 2002:223).

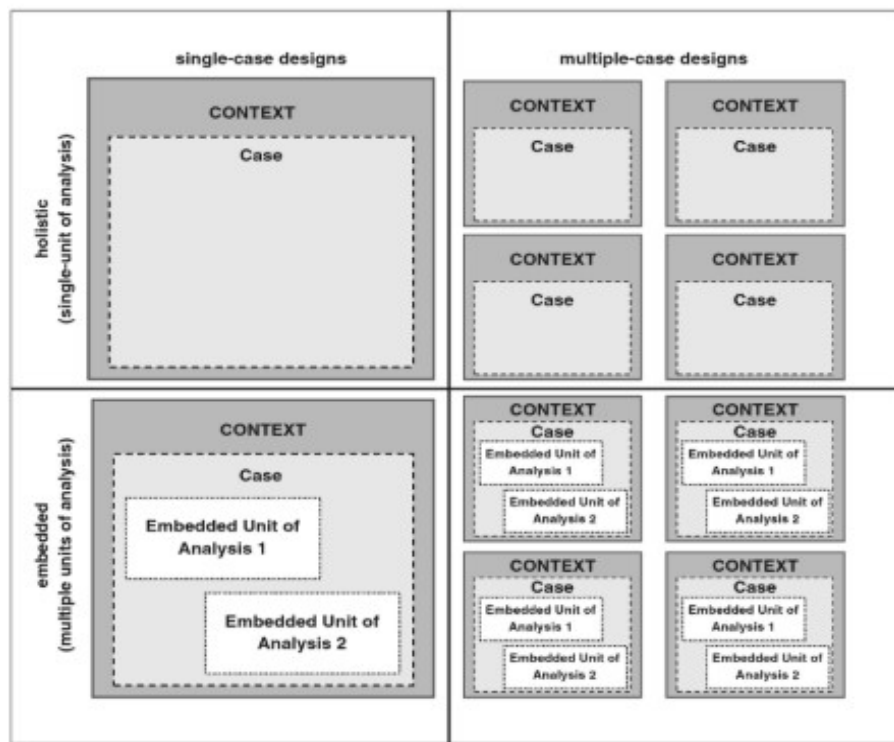
Neste Projeto optou-se pela metodologia de caso porque através dele, pretendeu-se descrever e ao mesmo tempo contrastar efeitos e relações da aplicação de um *framework* de competências ao objeto de estudo. Classifica-se como um estudo de caso descritivo pois,

segundo Yin (1994), descreve o fenómeno dentro do seu contexto, através da observação, registo e análise dos fenómenos ou sistemas, das suas características, fatores ou variáveis que se relacionam com o “caso” em estudo.

Trata-se de um estudo de caso único inclusivo (Recrutamento e Seleção no núcleo do Cenfim de Sines em 2019) com múltiplas unidades de análise (Candidatos a formadores cujo perfil próprio de competências se analisa versus o perfil definido como ideal para o NSI).

Quanto à tipologia Yin (2004) discrimina 4 tipos resultantes dos 2 eixos da matriz (figura 2) que combina o número de casos em estudo com a unicidade ou multiplicidade de unidades de análise. Assim, Yin (1994) considera o critério que equaciona se o investigador enquadra a recolha de dados de observação relativamente a uma única ou a várias unidades de análise, a que correspondem respetivamente, e na aceção do autor, os *holistic* versus *embedded case studies*, ou, como refere Coutinho & Chaves (2002) os estudos globais versus inclusivos. Imaginemos que o “caso” é uma turma, que poderá ser analisada, em função dos objetivos do estudo, como um todo (uma unidade de análise) ou como sendo constituída por uma série de subunidades cuja caracterização exige tratamento específico.

Figura 2 – tipologias e estudo de caso



Fonte: Spencer & Spencer (1993).

### **2.3.2. Técnicas de recolha de informação**

Quando se decide o tema e se especifica os seus objetivos, estaremos então em condições de considerar como recolher as evidências necessárias. A pergunta inicial não é 'Qual é a metodologia?', mas sim 'o que preciso de saber e porquê?' Só então surge a pergunta 'Qual é a melhor maneira de recolher as informações?' e 'Quando tiver essas informações, o que devo fazer com elas?' (Bell, 2005:115). É necessário tomar decisões sobre quais são os melhores métodos para fins específicos e, em seguida, é necessário definir os instrumentos de recolha de dados.

Existem várias fontes de dados possíveis. Em termos exemplificativos existem os Documentos (i.e., jornais, artigos, cartas e emails, e ainda relatórios); os inquéritos e as entrevistas (i.e., conversas com questões abertas com especialistas); a Observação Direta e a Observação Participante (i.e., sendo identificado como investigador mas também preenchendo um papel ativo e real na cena objeto de estudo) entre outros (Yin, 2004).

Para este trabalho em concreto utilizámos a análise documental, a observação participante, a entrevista e o inquérito.

#### **2.3.2.1. Análise documental**

Pode-se dizer-se que as técnicas de análise de documentos aqui apresentadas são apenas a aplicação do senso comum. Isto é parcialmente verdade, mas ao estudar as fontes, irá obter gradualmente introspeções e conhecimento detalhado o que lhe vai dar um "senso comum mais profundo" que, por sua vez, permite uma apreciação mais completa do valor da prova (Barzun & Graff, 1992). Eventualmente, o método crítico torna-se um hábito que permitirá, "espremer a última gota" de cada documento (Marwick & Marwick, 2001).

Foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente recolha dos dados do tipo secundário em fontes documentais, como Decretos-Lei; Boletim do Trabalho, Bases de dados, Curriculum Vitae, Documentos do Projeto ROQET e Internet. As informações recolhidas serão utilizadas para proporcionar os fundamentos do enquadramento para a recolha de dados primários.

Na pesquisa realizada para encontrar o perfil de competências pretendido para os formadores, baseámo-nos em dois documentos nomeadamente; o Boletim do Trabalho e Emprego, 1ª Série, Nº31,22/08/2000 (Anexo II), e o Mapa de Competências - Atividade Profissional do Formador do projeto ROQET (Anexo I)

### **2.3.2.2. Observação participante**

No contexto deste estudo de caso, os dados primários serão também recolhidos através de Observação Participante. O observador é participante quando tem conhecimento das características dos grupos observados pois faz parte do ambiente onde decorre o estudo, vivencia os mesmos problemas e situações que as unidades de análise. A observação participante é um modo especial de observação, no qual o investigador não é meramente um observador passivo. Em vez disso, pode assumir “uma variedade de papéis dentro da situação de estudo do caso e pode realmente participar nos acontecimentos a serem estudados (...). Os papéis para diferentes estudos ilustrativos nas organizações incluem: servir como membro do pessoal num cenário organizacional; ser quem toma a decisão chave num cenário organizacional” (Yin, 1994:108).

Neste caso, a observação participante verifica-se porque a investigadora faz parte da organização onde decorre o estudo (Cenfim Núcleo de Sínes), sendo parte ativa na análise curricular e na condução de entrevistas.

### **2.3.2.3. Entrevista semidiretiva**

Como complemento à recolha de dados na análise curricular através do CV e como introdução à recolha de dados através do inquérito por questionário, que é a fase seguinte, elaborou-se um Guião de entrevista (Apêndice 4) para servir de base à realização da entrevista.

Segundo Amado (2014) a técnica de entrevista pode ser classificada quanto à estrutura e à função. Relativamente à estrutura pode ser: estruturada ou diretiva; semiestruturada ou semidiretiva; não-estruturada ou não diretiva e informal-conversação. Quanto às funções pode ser: investigação-controlo; diagnóstico-caracterização e terapêuticas.

O formato que melhor se adequa à estratégia de recolha de dados complementares através de entrevista neste estudo de caso é a de semidiretiva, que embora siga um roteiro pré-definido, apresenta a questões no decorrer do discurso para que as respostas sejam produzidas de uma forma fluida e natural. Quanto às funções optou-se por desenvolver uma entrevista diagnóstico-caracterização, que possibilita indicar sinais que apontam para a descrição do estudo de caso, neste caso as competências do formador.

O Guião de Entrevista (Apêndice 4) é composto por 18 questões organizadas em 5 dimensões: Dados sociodemográficos, já pré-preenchidos com informações recolhidas na análise curricular; Situação laboral; Compreensão da trajetória profissional e caracterização

da identidade profissional; Características da atividade como formador/a; Conclusão/retrospectiva. Exceto as questões relacionadas com a caracterização sociodemográfica, todas as questões são do tipo questões abertas em que o entrevistado tem oportunidade de expressar e justificar livremente as suas respostas.

Os objetivos da entrevista neste processo de seleção foram: primeiramente aprofundar o conhecimento obtido através da avaliação curricular e, sendo o primeiro contacto com a entidade, apresentar o Cenfim como Centro de Formação a nível nacional. Em segundo lugar: recolher dados descritivos na linguagem do próprio candidato, permitiu assim desenvolver uma ideia sobre a maneira como os candidatos interpretam as exigências da atividade de formador, explorando a descrição de momentos concretos de experiências profissionais anteriores para obter informação sobre formas de agir e juízo crítico sobre os resultados obtidos. No decorrer da entrevista, através da observação da linguagem corporal; ritmo e tom do discurso, avaliaram-se os aspetos emocionais e comportamentais, tais como a postura dos candidatos na resposta às situações questionadas. Por último, clarificaram-se as questões associadas aos aspetos operacionais da atividade a desenvolver, nomeadamente as ações de formação em que se pretende a colaboração do candidato e a descrição dos respetivos públicos, aspetos financeiros físicos e humanos do NSI e por fim averiguar a disponibilidade e interesse do candidato para a função.

Num contexto de avaliação de competências-chave do formador, importa inquirir sobre as experiências em contexto de formação, comportamentos, intenções, metas e valores. O tipo de entrevista que melhor se adapta a este contexto específico é a entrevista por competências de carácter comportamental e/ou situacional. Segundo Gomes et al. (2011) a entrevista comportamental foca-se no conceito dos comportamentos e ações realizadas pelo candidato no passado profissional proporcionando assim aferir resultados obtidos. Já a entrevista situacional, incorpora questões cujo objetivo é verificar comportamentos em situações hipotéticas futuras, e tal como referem Taylor & Small (2002, cit. in Gomes et al., 2011) as questões que integram este tipo de entrevista têm por objetivo identificar as intenções do candidato no que concerne aos comportamentos de trabalho, partindo-se da premissa que existe uma relação entre intenção e comportamento exibido.

Destaca-se, assim, o papel da entrevista como ferramenta privilegiada para obtenção de respostas mais intuitivas e logo menos manipuladas devido ao ritmo do discurso oral e à interação direta entre o entrevistador e entrevistado, permitindo ao investigador/entrevistador perceber a importância dada às vivências em análise e à forma como os entrevistados interpretam as dimensões em estudo existindo ainda a oportunidade para aprofundar determinado aspeto importante decorrente da interação (Gomes et al., 2011).

Realizaram-se 5 entrevistas a candidatas a formadora, visto serem todas do género feminino, três Licenciadas e duas Mestres, experientes na formação das seguintes áreas: Língua Portuguesa, Inglês; Mecânica; Higiene e Saúde no Trabalho e Desenho Técnico.

Foi também desenvolvido uma Agenda de entrevista (Apêndice 3) ferramenta destinada a enquadrar a entrevista no processo de RS, bem como fornecer um referencial de gestão do tempo para os diversos componentes do processo.

#### **2.3.2.4. Inquéritos por questionário**

A validade preditiva de um método, na avaliação do critério de desempenho profissional individual, detém especial interesse porque permite retirar conclusões que se revelam na capacidade de prever com determinado nível de confiança no que corresponde à performance individual (Gomes et al., 2011).

Na recolha de dados em estudos de caso, a ideia principal é ‘triangular’ ou estabelecer linhas de convergência de prova para que as descobertas sejam o mais robustas possível. “Como pode esta ‘triangulação’ funcionar? A convergência mais desejada ocorre quando duas ou mais fontes independentes apontam para o mesmo conjunto de acontecimentos ou factos” Yin (2004:9).

Denzin (1989, cit. in Duarte, 2009) argumenta que uma análise feita com o recurso a diferentes métodos podia ser considerada mais válida. Neste sentido podemos dizer que este estudo segue os pressupostos da triangulação metodológica ao utilizar várias técnicas de recolha de informação. Por outro lado, é importante referir que o desempenho profissional individual mais não é do que um conjunto de comportamentos que são relevantes para a concretização dos objetivos da função e da organização. O desempenho profissional é um constructo abstrato, cuja análise encerra grande complexidade. Todavia alguns estudos sobre os métodos de seleção têm contribuído para a clarificação conceptual deste constructo, através do estudo das suas relações com variáveis predictoras (aptidão cognitiva geral, traços de personalidade), medidas através dos métodos de seleção (Salgado et al., 2001, cit. in Gomes et al., 2011). Nesta linha, e por forma a validar o perfil de competências do formador mais adequado para o NSI, optou-se pela aplicação de três tipos de Inquéritos. Os dados foram obtidos através de Inquérito por Questionário a três tipos de grupos ou indivíduos diferentes, nomeadamente: Inquéritos por questionário a especialistas (Apêndice 1), Inquérito por questionário a formadores de referência (Apêndice 2) e, por último, Inquérito por questionário aos candidatos a formadores (Apêndice 6).

As questões e estrutura dos inquéritos foram devidamente pré-testadas por três especialistas tanto no assunto em estudo como em questões estruturais de Inquéritos por

questionário, para correção de eventuais erros de linguagem, sintaxe, complexidade e interpretação. De facto, os bons estudos de caso “beneficiam em ter múltiplas fontes de evidência (... ) tendo todas estas diferentes fontes aumenta o nível de confiança sobre as conclusões em oposição a ter apenas uma” (Yin, 2004:9).

Foram feitos dezasseis inquéritos. Os respondentes foram os formadores de referência (quatro) os candidatos a formador (cinco) e os especialistas (sete).

Os Inquéritos por questionário aos formadores de referência e aos candidatos a formador são iguais pois contêm exatamente as mesmas questões. São do tipo misto compostos por questões de resposta aberta, fechada e semifechada. Foram distribuídos online, após solicitação através de conversa pessoal com explicitação dos objetivos e concordância dos inquiridos em responder.

As primeiras seis questões destinam-se à identificação e caracterização dos respondentes. As seguintes (quinze) questões destinam-se a obter a concordância, importância dada ou o grau de efetivação ou, ainda, a maior ou menor identificação com determinadas afirmações que descrevem “comportamentos perceptíveis que funcionam como guias para a concretização de tarefas e que comprovam que a competência está a ser aplicada” (Projecto ROQUET, 2011).

Há (cinco) questões que se destinam a realizar uma autoavaliação das competências-chave, dos pontos fortes e pontos fracos do respondente, bem como esclarecer o porquê de certas opções.

Assim quanto à caracterização dos respondentes Formadores de Referência temos (tabela 1):

- Quanto ao Género: 1 do género Masculino e 3 do Género Feminino;
- Quanto às habilitações académicas, são todos detentores do grau de Licenciado.
- As áreas em que dão formação: 1 Matemática e Realidade (MAR) e Matemática Aplicada (MAPL); 1 Comunicar em Língua Inglesa (CLI); 1 Direito; Gestão das organizações entre outras.; 1 Língua Portuguesa (LPOR).

Tabela 1 – Caracterização Formadores de Referência

Questão	FR1	FR2	FR3	FR4
Género	M	F	F	F
Habilitações Académicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Área em que dá formação	Matemática e Realidade (MAR) e Matemática Aplicada (MAPL)	Comunicar em Língua Inglesa (CLI)	Gestão das Organizações	Língua Portuguesa (LPOR)
Nº Anos de Experiência em Formação Profissional com Jovens	22	16	2	23
Nº Anos de Experiência em Formação Profissional com Adultos	10	16	4	23

Fonte: Elaboração própria

Quanto à caracterização dos respondentes Candidatos a Formadores temos (tabela 2):

- Quanto ao Género: Todos os respondentes (cinco) são do Género Feminino;
- Quanto às habilitações académicas, duas detentoras do grau de Mestre e três Licenciadas.
- As áreas em que dão formação: Língua Portuguesa (LPOR); Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho (HSST); Língua Portuguesa (LPOR); Mecânica; Desenho Técnico

Tabela 2 – Caracterização Candidatos a Formador

Questão	F1	F2	F3	F4	F5
Género	F	F	F	F	F
Habilitações Académicas	Mestrado	Lic.	Lic.	Lic.	Mestrado
Área em que dá formação	Língua Port. (LPOR)	Higiene, Saúde e Seg. Trab. (HSST)	Língua Portuguesa (LPOR)	Mecânica	Desenho Técnico
Nº Anos de Experiência em Formação Profissional com Jovens	5	0	8	10	5
Nº Anos de Experiência em Formação Profissional com Adultos	5	1	12	10	2

Fonte: Elaboração própria

O Inquérito por questionário a especialistas tem como objetivo obter o perfil ideal de competências-chave do candidato a formador para o NSI. Foi distribuído em suporte de papel após explicitação em reunião de grupo dos objetivos do estudo e da solicitação para participação.

Este questionário do tipo fechado é constituído por apenas uma questão de resposta múltipla em que se pretende fazer a avaliação da importância de cada uma das oito competências-chave segundo uma escala ordinal quantitativa.

Assim foram realizados 7 inquéritos por questionário aos especialistas considerados para o efeito (tabela 3). Os respondentes são caracterizados quanto às funções executadas:

- 1 Diretor do Núcleo de Sines; 1 Coordenadora da Área de Avaliação e Certificação da Formação do Departamento de Formação Nacional do Cenfim; 2 Técnicas de Acolhimento e Orientação Profissional; 3 Coordenadores/Técnicos de Formação;
- Quanto ao vínculo laboral: 5 Prestadores de Serviços avançados e 2 Trabalhadores Internos do Cenfim;
- Quanto às Habilitações Literárias: dois detentores de grau de Mestre e três Licenciados;
- Quanto ao Género: 2 especialistas do género masculino e 5 do género Feminino.

*Tabela 3 - Caracterização Especialistas*

<b>Código</b>	<b>Função</b>	<b>Vínculo Laboral</b>	<b>Hab. Literárias</b>	<b>Género</b>
<b>E1</b>	Diretor Núcleo	Interno	Licenciatura	M
<b>E2</b>	Coordenadora AACF	Interno	Licenciatura	F
<b>E3</b>	Técnica AOP	Prestador Serviços avançado	Mestre	F
<b>E4</b>	Técnica AOP	Prestador Serviços avançado	Mestre	F
<b>E5</b>	Coordenador Formação	Prestador Serviços avançado	Licenciado	M
<b>E6</b>	Coordenador Formação	Prestador Serviços avançado	Licenciado	F
<b>E7</b>	Coordenador Formação	Prestador Serviços avançado	Licenciado	F

*Fonte: Elaboração própria*

### **2.3.2.5. População, constituição da amostra ou seleção do “caso”**

A população utilizada num estudo “é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões (...) a população alvo é constituída pelos

elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente” (Tuckman, 1999:259).

As unidades de análise que definem este estudo de caso compreendem automaticamente a população em estudo (candidatos a formador em processo de seleção) o que prefigura nitidamente uma amostra igual à população, pois a totalidade dos candidatos foram submetidos aos métodos de recolha e análise de dados.

Este tipo de amostragem não probabilística, por conveniência ou acidental, considera que qualquer indivíduo que cumpra com certas características (perfil de recrutamento), será representativo do universo. Como refere Fortin (1999:208) “é formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso (...) Os sujeitos são incluídos no estudo à medida que se apresentam e até a amostra atingir o tamanho desejado”. A sua utilização é muito frequente em estudos de vários âmbitos, em que os participantes reúnem um conjunto de características comuns e que respondem voluntariamente a um pedido para participação no estudo.

#### **2.4. Pedidos de Autorização e Consentimento Informado**

Foi solicitado ao Diretor Geral do Cenfim a autorização para realizar os inquéritos por questionário aos candidatos a formador no âmbito do processo de Recrutamento e Seleção de formadores para o ano letivo 2019/2020 no Núcleo de Sines (Apêndice 7). No âmbito desta autorização foi dado conhecimento à Diretora do Departamento de Recursos Humanos; Diretor do Núcleo de Sines e Departamento de Qualidade.

Foi comunicado o âmbito deste estudo a todos os candidatos a formador, durante a entrevista, solicitando a participação no estudo através de resposta ao Inquérito por questionário on-line. Foi enviado o modelo de Consentimento Informado (Apêndice) por email em conjunto com o link para o Inquérito por questionário on-line.

Também o conjunto de especialistas e de formadores de referência foram informados acerca do objetivo do estudo e consentiram em participar, tendo a garantia de que os dados seriam tratados anonimamente.

### III – RESULTADOS E PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Neste terceiro capítulo procede-se à análise dos dados recolhidos pelos diversos instrumentos e preparam-se e organizam-se de forma a poder utilizar as técnicas de análise qualitativa e quantitativa adequadas ao tipo de dados.

Assim, aos dados recolhidos através de entrevista, observação participante e das questões de resposta aberta dos inquiridos por questionário será aplicada uma técnica de análise de conteúdo, organizando os dados em grelhas de análise para categorização das respostas dos inquiridos, enquanto que nas questões de resposta fechada dos Inquiridos por questionário serão aplicadas técnicas estatísticas tais como tabelas de frequências, médias e percentagens às variáveis quantitativas para obtenção resultados e comparativos.

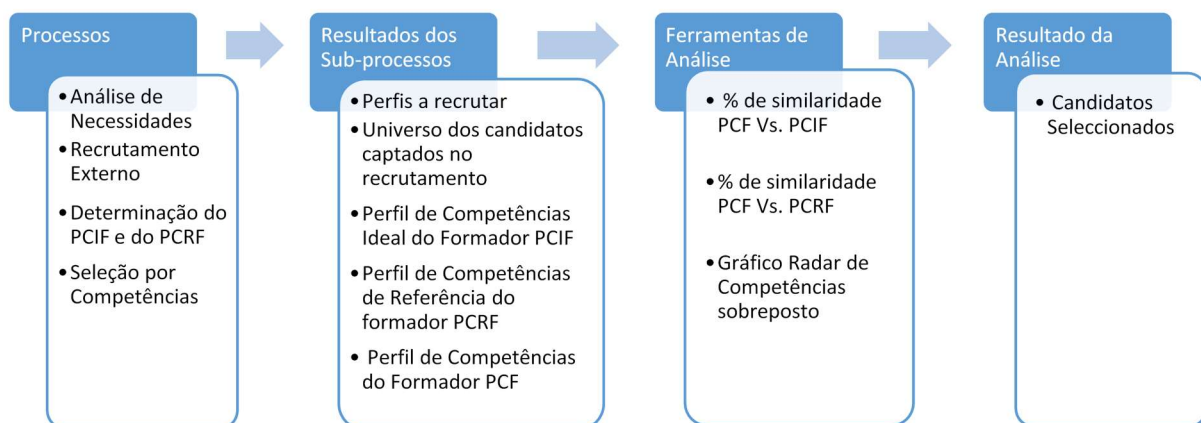
Após a obtenção dos resultados proceder-se-á à sua análise e discussão e verificar-se-á se os resultados obtidos são os pretendidos e respondem aos objetivos do projeto.

Nas propostas de intervenção são apresentados os passos a seguir à discussão de resultados, em face dos resultados obtidos o que deverá ser feito e como deverá ser implementado e que objetivos se pretende alcançar com as ações propostas.

#### 3.1. Propostas de Intervenção

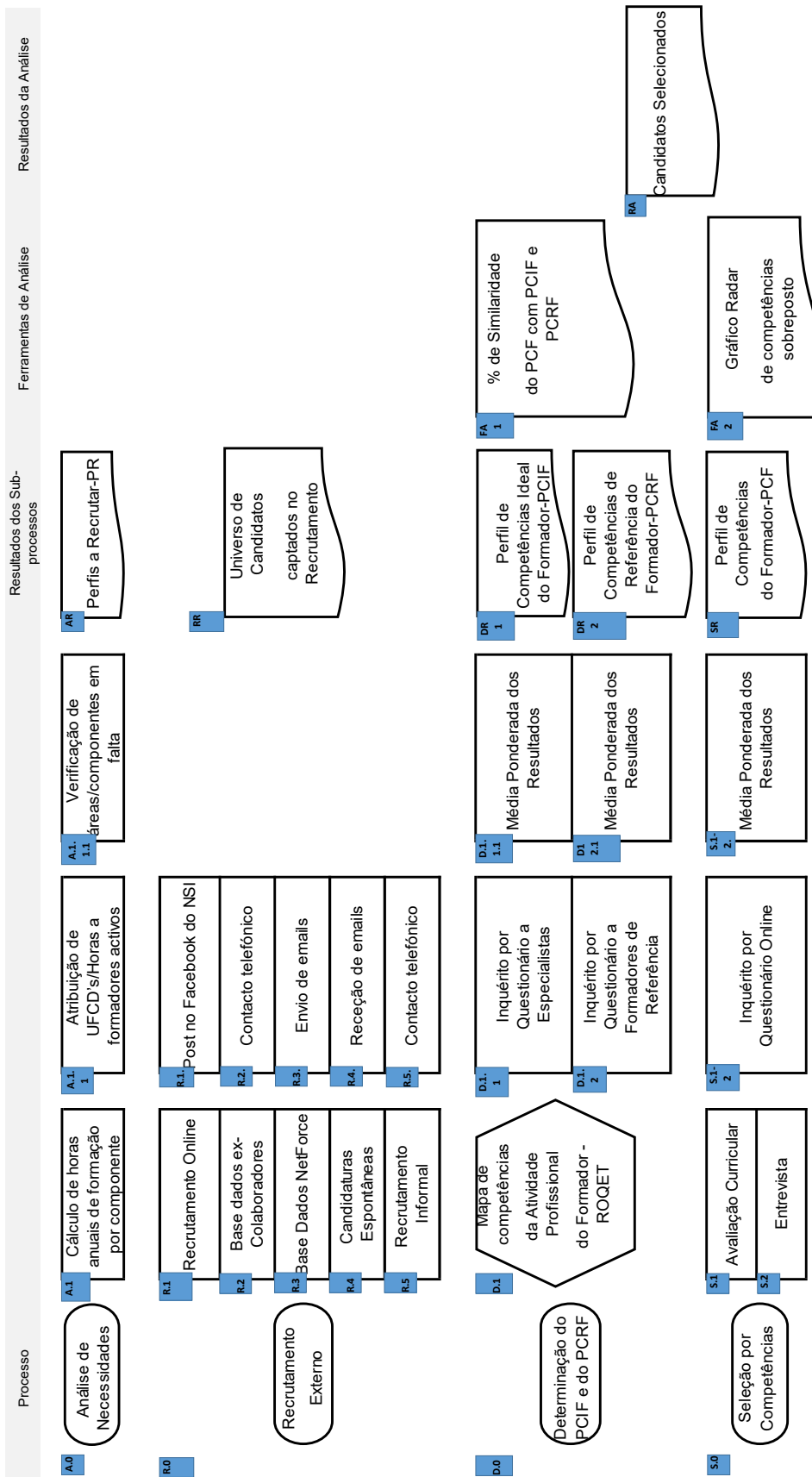
O Processo de RS objeto deste projeto seguiu a metodologia definida no Mapa de Processo ilustrado na figura 4 da página seguinte, que ilustra e estrutura as funções de RH e define o método, que apresentamos simplificado na figura 3, que determina o percurso que permite atingir o objetivo: obter uma seleção eficiente num procedimento claro e transparente para “chegar aos candidatos ideais, capazes de cumprir com as necessidades da organização” (Carvalho, 2015).

Figura 3 - Processo Simplificado



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 - Mapa do Processo



Fonte: Elaboração própria

Assim, o subprocesso “A.0-Análise de Necessidades” é o preambulo para a definição dos perfis a recrutar (PR) que, por sua vez, é o ponto de partida (*Input*) para o subprocesso “R.0-Recrutamento Externo”.

- R.0 – Recrutamento Externo, neste subprocesso recorreremos a 5 modalidades de recrutamento:
  - ◆ R.1. – Recrutamento online, através de post nas redes sociais, neste caso o Facebook da instituição:
    - R.1.1. com a divulgação das necessidades de PR e os contactos a utilizar.
  - ◆ R.2 - Em paralelo, percorremos a Base de dados de ex-colaboradores e estabelecemos contacto telefónico:
    - R.2.1. com os candidatos conformes ao perfil a recrutar (PR).
  - ◆ R.3 – A Base de dados NetForce é uma bolsa de formadores inscritos no IEFP cujas entidades formadoras podem consultar, é possível obter os contactos de email dos formadores aplicando um filtro por área de formação. Foram enviados emails a convidar os formadores interessados e disponíveis a enviar o CV para apreciação.
  - ◆ R.4 – Candidaturas Espontâneas, que chegam por email já com CV anexo, aos quais se fez a triagem segundo as necessidades do PR.
  - ◆ R.5 – Recrutamento informal, foram divulgadas as necessidades de PR aos colaboradores ativos que facultaram contactos de colegas formadores noutras instituições que poderiam estar interessados na oferta. Telefonicamente estabeleceu-se o contacto que permitiu aferir da disponibilidade e interesse, foi solicitado o envio do CV.

Como resultado do subprocesso R.0 foi obtido o RR (Universo de candidatos captados no recrutamento) que servirá de input para o subprocesso “S.0 – Seleção por Competências”.

Neste percurso, avançou-se com o subprocesso “D.0 – Determinação do Perfil de Competências Ideal do Formador (PCIF) e do Perfil de Competências de Referência do Formador (PCRF)” e com todas as atividades subsequentes que passamos a descrever.

#### D.1 – Mapa de Competências da Atividade Profissional do Formador do projeto ROQUET

Foi um projeto financiado com o apoio da Comissão Europeia, enquadrado no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, subprograma Leonardo Da Vinci. Este projeto decorreu de outubro de 2010 a novembro de 2012. O principal objetivo foi contribuir para uma melhoria na qualidade e na inovação de sistemas, instituições e práticas de educação e de

formação profissional, num contexto transnacional. Tendo como modelo o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional – EQAVET, promoveu a criação, desenvolvimento e implementação de um sistema de avaliação de competências para formadores de Centros de Formação Profissional dos países que participaram no projeto.

O Mapa de Competências orientado para o desenvolvimento das competências dos formadores era um dos objetivos específicos do Projeto ROQET o qual resultou na criação do Mapa de Competências da Atividade Profissional do Formador (Anexo I). É o *workframe* adotado como base para este estudo de caso e igualmente para a criação das ferramentas desenvolvidas para este Projeto aplicado.

Segundo o Mapa de Competências resultante do Projeto ROQET, as competências são classificadas como Sociais(Soft) e Técnicas(Hard), com 8 dimensões a avaliar. No domínio das competências sociais (soft skills) as dimensões a avaliar são a orientação para a excelência; inovação; organização; comunicação; resiliência e juízo crítico enquanto que no domínio das competências técnicas (Hard Skills) são as competências técnico-pedagógicas e a estratégia pedagógica.

No Inquérito de Autoavaliação por questionário são listadas as perguntas que possibilitam avaliar o grau de importância e interiorização de cada comportamento que no fundo é o guia para a materialização das tarefas que comprovam a utilização da competência.

#### D.1.1 – Inquérito por Questionário a Especialistas (Apêndice 1)

Com uma única pergunta em que se pretendeu ordenar por grau de importância as 8 competências chave. O painel de especialistas escolhido foi o Diretor do Núcleo do Cenfim de Sines, os Coordenadores de Formação do Núcleo de Sines, as Técnicas AOP e a Coordenadora de Formação Nacional do Cenfim, estes foram chamados a fazer uma reflexão sobre o “D.R.1 - Perfil de Competências Ideal do Formador(PCIF)” para o Cenfim de Sines.

Esta reflexão teve como ponto de partida o conjunto de formandos do Cenfim de Sines e os resultados obtidos na formação, a pergunta foi “Ordene por grau de importância as seguintes competências do formador para que o processo de ensino-aprendizagem obtenha os melhores resultados”.

Explicitou-se o importância dada ao significado de competência neste processo em que as mesmas são entendidas do ponto de vista da performance concreta e não como uma característica ou traço de personalidade, tal como enunciaram Spencer & Spencer (1993) na sua obra de referência *Competence at Work: Models for Superior Performance*, uma competência é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação.

Assim, num quadro teórico onde as competências são entendidas como comportamentos ou ações (Ceitil, 2016) e observadas pela via do desempenho e do resultado qualificado (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2006) Em que o "Agir com competência", tal como enunciado em (Le Boterf, 2003) conceptualiza-se num triângulo onde os vértices são "Saber agir"; "Poder agir" e "Querer agir", são os resultados que definem se o individuo, neste caso o formador, é competente ou seja se efetiva a competência através de bons resultados.

Cada respondente classificou cada uma das 8 competências numa escala de 1 a 8, sendo que 1 significa menos importante e 8 significa mais importante.

Cada competência foi assim avaliada quanto ao grau de importância no perfil Ideal do Formador, os resultados por competência foram submetidos ao cálculo da média ponderada (MP):

$$MP = \sum (fi \cdot Vi) / NE$$

**fi** é a frequência observada de cada resposta para cada competência,

**Vi** é o valor atribuído à competência por cada respondente (8 = mais importante a 1 = menos importante).

NE é o número de especialistas.

OI é a Ordem de Importância varia de 8 a 1.

Ordenam-se as MP das competências de uma forma descendente, logo a que foi considerada a mais importante, atribui-se a maior OI (8), até à competência avaliada como menos importante, com menor OI (1). Obtém-se assim o PCIF.

#### D.1.2 - Inquérito por Questionário a Formadores de Referência

Constituído por 12 questões, em que a décima com igual estrutura da que figura em D.1.1- Inquérito por Questionário a Especialistas, pretende, através do cálculo da média ponderada (MP) e da ordem de importância (OI) obter DR.2 – Perfil de Competências de Referência do Formador – PCRF.

As restantes questões destinam-se a balizar e a servir de referência na avaliação das respostas dos candidatos a formador no Cenfim.

#### S.0 – Seleção por Competências

Este subprocesso inicia-se por S.1 – Avaliação Curricular. Na avaliação curricular, são verificadas as habilitações académicas, a detenção de CAP/CCP de formador ou habilitação própria para a docência; a experiência profissional relevante para a área de formação – Técnica ou Sociocultural e Científica e por último, área de residência.

S.2. – O Guião de Entrevista semiestruturada é uma ferramenta que orienta o entrevistador nos tópicos que se pretende focar detalhando as questões relativas às dimensões de análise e respetivas categorias, para análise de conteúdo por categorias:

- Compreensão da trajetória profissional e caracterização da identidade profissional:
  - Adaptação à mudança
  - Criatividade e inovação
  - Capacidade de Motivar outros
- Características desta atividade de trabalho:
  - Motivação para a atividade de Formador
  - Experiência
  - Compromisso

S.1-2. – O Inquérito por Questionário para autoavaliação das competências dos formadores pretende ser uma ferramenta com três objetivos, em primeiro lugar aferir a importância dada, pelos formadores, às competências do perfil, em segundo lugar, promover a consciencialização dessas mesmas competências, mas sobretudo verificar a similaridade da autoavaliação realizada pelo candidato a formador às competências apresentadas (PCF).

Recorreu-se ao conceito de Índice de Dificuldade no desenvolvimento de competências, enunciado por Eichinger e Lombardo (2014) o qual é formado por três elementos:

- #1– Natureza subjacente da competência: que respeita à complexidade em se tornar proficiente na competência (Proficiência) relacionando aspetos como a experiência, dependência do sistema de valores, aspetos cognitivos, etc.
- #2 – Importância real da competência: de acordo com a pesquisa que surge da avaliação das chefias (Perfil definido pelos Especialistas PCIF).
- #3 – Importância percebida da competência: Como é percebida a importância da competência para um bom desempenho e para o êxito, classificando-a numa escala, da mais baixa importância até à mais alta importância, este fator impacta a motivação de uma pessoa para o desenvolvimento da competência.

Utilizando D.R.1 (Perfil de Competências Ideal do Formador-PCIF e também D.R.2 (Perfil de Competências de Referência do Formador-PCRF, em SR) o Perfil de Competências do Formador (PCF) é obtido aplicando a seguinte fórmula:

Multiplicar o valor autoavaliado da proficiência em cada competência (Questão 10.2 do S.1.2 – Inquérito on-line aos candidatos a formador) pelo valor da importância dessa

competência (avaliada na questão 10 do S.1.2 – Inquérito on-line aos candidatos a formador) pela OI dessa competência no PCIF.

Assim: Proficiência x Importância x OI da competência no PCIF = Força da Competência (FC)

Ordenando as Competências por ordem decrescente de Força de Competência e atribuindo uma posição de 8 a 1 em que se atribui 8 à competência de maior FC decrescendo até 1 que corresponde à Competência de menor FC. Obtém-se o PCF.

PCF:

Força da Competência X=8

Força da Competência Y =7...etc.

Força da Competência Z =1

#### F.A.1. – Triangulação, Percentagem de Similaridade

As Similaridades PCIF – PCFR, PCIF – PCF e PCF – PCFR foram calculadas de forma a obter o valor de intersecção entre as OI de cada um de 2 perfis. Assim, por cada competência o resultado comum será a menor OI (mínimo) dos 2 perfis. A similaridade será a divisão do somatório de todas as OI de todas as competências pelo total do PCIF(36).

$$\text{Similaridade} = \sum (\text{OI})/36$$

A percentagem de similaridade entre 2 perfis obtém-se multiplicando a similaridade por 100 e acrescentando o símbolo de %.

$$\% \text{ Similaridade PCIF – PCFR} = \text{Similaridade} . 100 \%$$

#### F.A.2. – Gráfico Radar de Competências Sobreposto

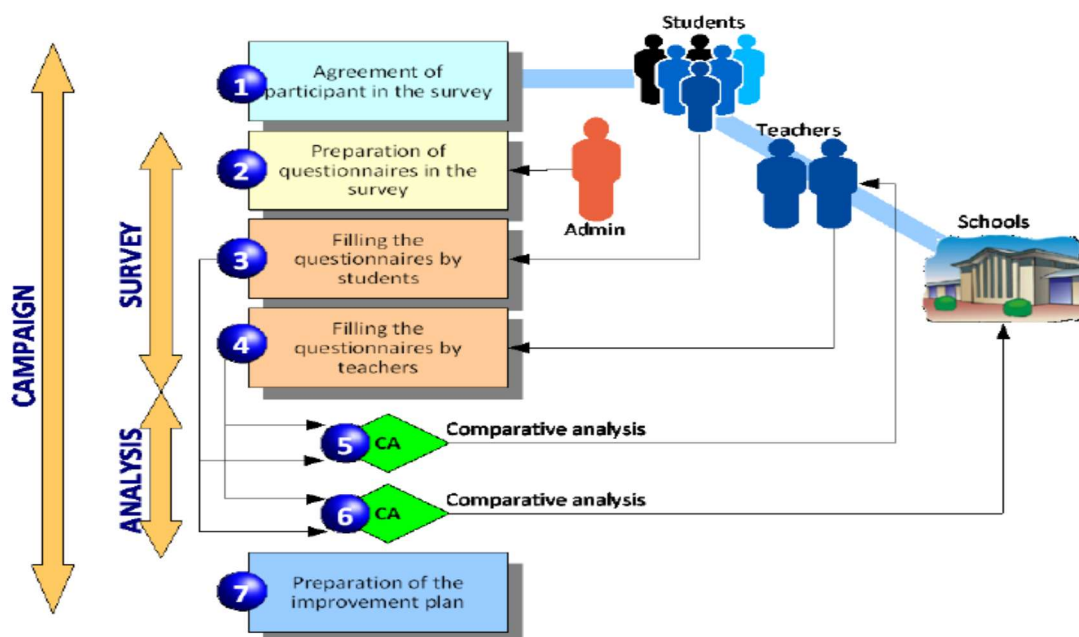
O Gráfico Radar de Competências obtém-se criando um gráfico do tipo “Filled radar” no excel utilizando a descrição das competências como eixos e a respetiva OI nos valores das séries. Ao sobrepor dois gráficos, obtém-se uma área mais escura que corresponde à área de intersecção ou similaridade, que permite de uma forma gráfica visualizar a extensão dos perfis relativamente ao PCIF.

### **3.2. Análise dos Dados**

A análise dos dados foi realizada tendo por base a metodologia QUTE enunciada no Projeto ROQET no seu Manual de Autoavaliação e Boas Práticas (Projeto ROQET, 2011). A

Figura 5 ilustra esta abordagem relacionando os papéis desempenhados pelos vários *stakeholders* do processo de Ensino-Aprendizagem objeto de estudo deste projeto. A administração da Escola/Centro de Formação Vocacional solicita o acordo por parte dos participantes na pesquisa e prepara os questionários. Solicita o preenchimento dos questionários pelos formadores e pelos seus formandos. Através de Análise Comparativa sobre as respostas aos questionários obtém-se os resultados que serão a diferença de percepção entre a autoavaliação das competências dos formadores e a avaliação dessas mesmas competências por parte dos seus formandos.

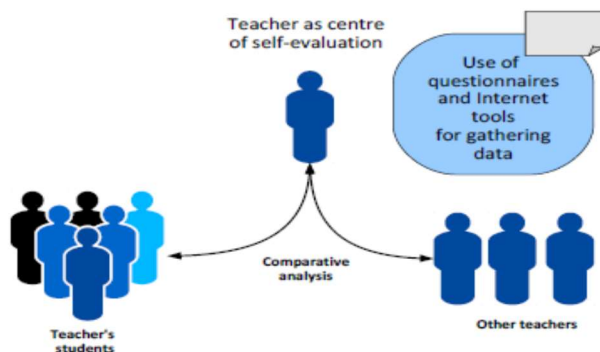
Figura 5 – Stakeholders ROQET



Fonte: Projeto ROQET (2011)

Esta metodologia é orientada para o formador que assume o papel central neste processo de autoavaliação.

Figura 6 - Formador centro da autoavaliação



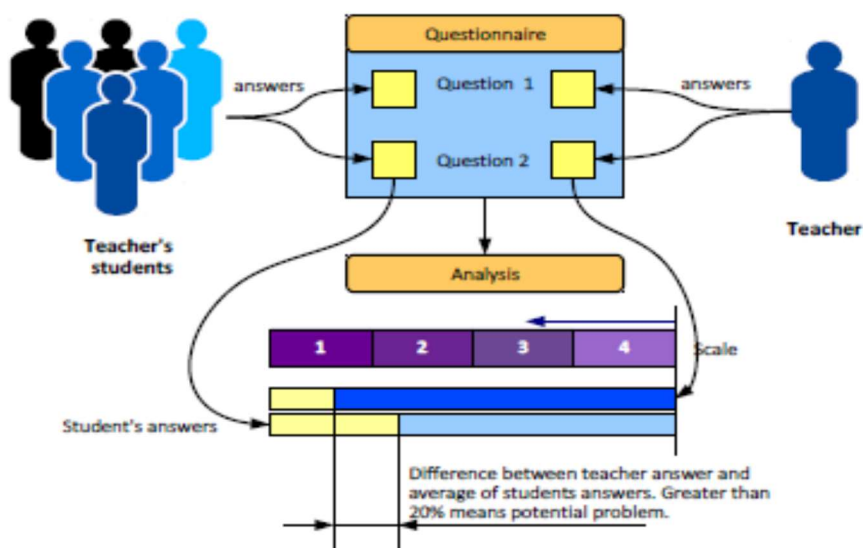
Fonte: Projeto ROQET (2011)

A Metodologia QUTE, através de Análise Comparativa, compara a autoavaliação do formador com o feedback dado pelos outros *stackholders* no processo ensino-aprendizagem (i.e., outros formadores e formandos).

Neste nosso projeto, utilizámos uma abordagem análoga, utilizando os *stakeholders* intervenientes no processo de Seleção (i.e., grupo de Especialistas, e para balizar os resultados o grupo de formadores de referência).

A Figura 7 apresenta a metodologia QUTE de comparação entre diferentes opiniões através de questionários. A comparação é feita através da diferença entre da resposta do formador com a média das respostas dos formandos.

Figura 7 - Metodologia QUTE - Análise Comparativa



Fonte: Projeto ROQET (2011)

Neste projeto utilizou-se a mesma metodologia ao comparar as respostas de cada candidato a formador com a média das respostas do grupo de especialistas e também com a média das respostas do grupo de formadores de referência.

Foram realizados Inquéritos por Questionário a três tipos de públicos, Especialistas (7); Formadores de Referência (4) e Candidatos a Formador/a (5).

### 3.2.1. Inquérito por Questionário a Especialistas – D.1.1

A análise das respostas aos inquéritos por questionário iniciou-se pelo inquérito por questionário a Especialistas D.1.1. (Apêndice 1) para a determinação do Perfil de Competências Ideal do Formador (PCIF).

Cada inquirido atribuiu um valor de 8 a 1 conforme a sua opinião de importância da competência avaliada, quanto maior o valor maior a importância.

Os resultados (Ordem de Importância = OI) de cada Competência foram calculados através do somatório das frequências multiplicadas pelo valor observado (MP) e dividido pelo Número de Especialistas (NE)

Assim, cada competência obteve as seguintes OI:

- a) orientação para a excelência- [ope] = 3,71;
- b) inovação-[inov.] = 4,14;
- c) organização - [org.] = 3,86;
- d) comunicação - [com.] = 7,43;
- e) resiliência - [res.] = 4,86;
- f) juízo crítico- [j.c.] = 3,00;
- g) técnico-pedagógicas - [t.p.] = 2,71; h) estratégia pedagógica - [e.p.] = 6,29.

Após ordenação decrescente, obteve-se o PCIF, em que as competências estão ordenadas de acordo com o seu grau de importância, da competência valorizada como mais importante para a competência valorizada como menos importante.

*Tabela 4 - PCIF*

Competência	MP	OI
Comunicação	7,43	8
Estratégia Pedagógica	6,29	7
Resiliência	4,86	6
Inovação	4,14	5
Organização	3,86	4
Orientação para a Excelência	3,71	3

Juízo Crítico	3,00	2
Técnico-Pedagógicas	2,71	1

*Fonte: Elaboração própria*

Os Especialistas consideram que a competência-chave mais importante para o perfil ideal do formador do NSI é a **Comunicação**, dando assim mais importância a uma competência Soft do grupo das competências sociocognitivas (Pojecto ROQUET, 2011). A **Estratégia Pedagógica** é a segunda competência mais valorizada, esta competência pertence ao grupo das competências Hard que agrupam as “competências necessárias para por em prática os conhecimentos técnicos e especializados relacionados com o desempenho de uma determinada tarefa” (Pojecto ROQUET, 2011).

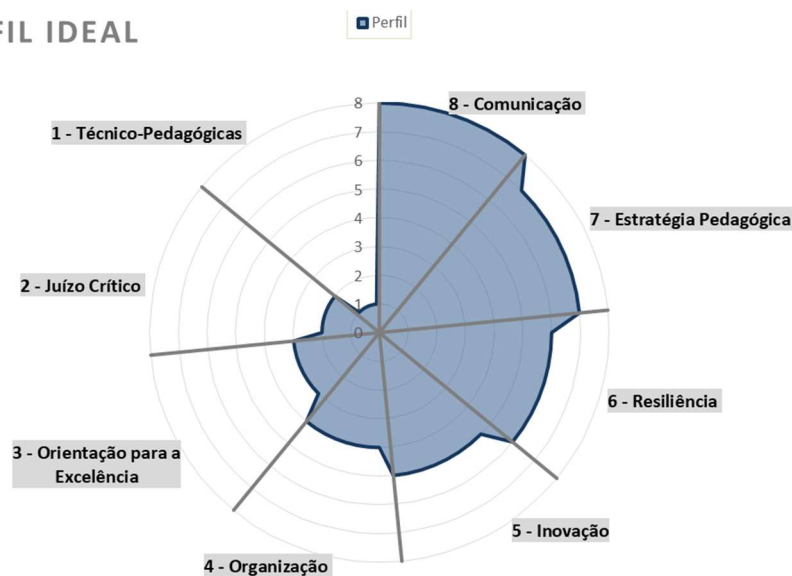
A **Resiliência** surge na terceira posição com pouca diferença para a **Inovação** que surge em quarto lugar. A **Organização** e a **Orientação para a Excelência** são duas competências que na sua definição são complementares obtiveram um resultado também muito próximo ficando respetivamente na quinta e na sexta posições. O **Juízo Crítico** ficou na sétima posição e, por último, na oitava posição ficaram as competências **Técnico-Pedagógicas** a outra competência do grupo Hard.

Facto curioso, ao calcularmos as médias das avaliações das competências Soft e Hard, ambas obtém o mesmo resultado = 4,5. Poderemos concluir que no resultado agregado das avaliações de importância das competências-chave, as competências Soft e Hard têm uma importância equiponderada no perfil ideal definido pelos especialistas.

O Gráfico 1 é um gráfico radar obtido através do excel em que os dados são a OI de cada competência e que representa graficamente o PCIF.

*Gráfico 1 – PCIF*

## PERFIL IDEAL



Fonte: Elaboração própria

### 3.2.2. Inquérito por Questionário a Formadores de Referência – D.1.2

O Inquérito por questionário a Formadores de Referência D.1.2 (Apêndice 2) foi aplicado a 4 formadores do NSI. Estes formadores foram considerados como “de referência” por estarem incluídos em duas categorias considerados importantes neste contexto: antiguidade na função pois colaboram com o NSI desde a sua inauguração e bons resultados finais na avaliação do seu contributo no ensino-aprendizagem.

Foi calculado o Perfil de Competências do Formador de Referência (PCFR) da mesma forma que no PCIF. Na questão nº 10, cada inquirido atribuiu um valor de 8 a 1 conforme a sua opinião de importância da competência avaliada, quanto maior o valor maior a importância.

Os resultados (Ordem de Importância = OI) de cada Competência foram calculados através do somatório das frequências multiplicadas pelo valor observado (MP) e dividido pelo Número de Formadores de Referência (NFR). Assim, cada competência obteve as seguintes OI:

- a) orientação para a excelência- [ope] = 6;
- b) inovação-[inov.] = 4,75;
- c) organização - [org.] = 2,25;
- d) comunicação - [com.] = 6,5;
- e) resiliência - [res.] = 4,75;
- f) juízo crítico- [j.c.] = 3,75;
- g) técnico-pedagógicas - [t.p.] = 3;

h) estratégia pedagógica - [e.p.] = 5.

Após ordenação decrescente, obteve-se o PCFR, em que as competências estão ordenadas da competência valorizada como mais importante para a competência valorizada como menos importante.

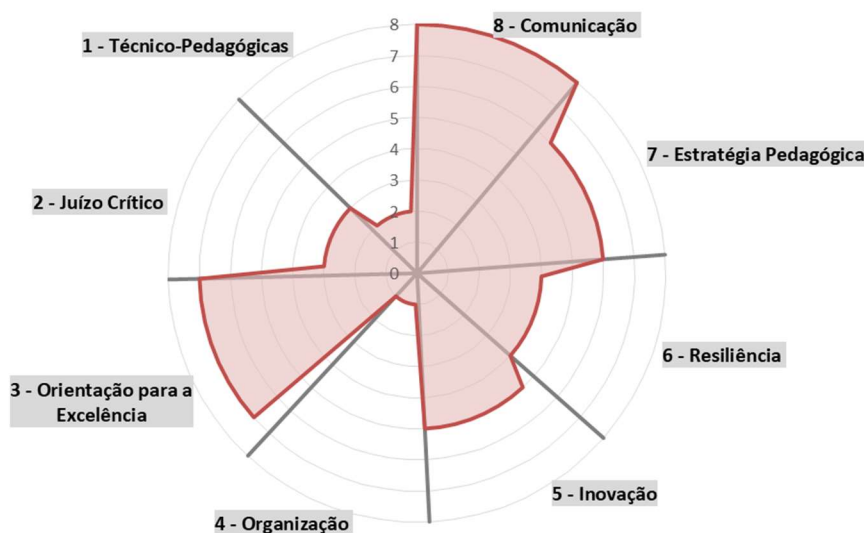
Tabela 5 – PCFR

Competência	MP	OI
Comunicação	6,5	8
Orientação para a Excelência	6	7
Estratégia Pedagógica	5	6
Inovação	4,75	5
Resiliência	4,75	4
Juízo Crítico	3,75	3
Técnico-Pedagógicas	3	2
Organização	2,25	1

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 2 é um gráfico radar obtido através do excel em que os dados são a OI de cada competência e que representa graficamente o PCFR. (As competências foram colocadas no gráfico nas posições relativas das competências no PCIF para permitir comparação).

Gráfico 2 – PCFR



Fonte: Elaboração própria

Através da análise da Tabela 5 e da Tabela 6 concluímos que a competência **Comunicação** obteve a maior média ficando assim ordenada em primeiro lugar no PCFR. Conclui-se que há convergência de opinião com o grupo de especialistas, sendo esta competência considerada a mais importante nos dois perfis. A **Orientação para a Excelência** obteve a segunda posição, esta competência que integra pontos-chave tais como a aceitação de normas, o profissionalismo no serviço e a melhoria contínua tem mais importância para o grupo de formadores de referência do que para o grupo de especialistas em cujo perfil (PCIF) ficou na sexta posição. Na terceira posição ficou a **Estratégia Pedagógica** a qual obteve a segunda posição no PCIF. Na quarta e quinta posições ficaram respectivamente a **Inovação** e a **Resiliência** que embora obtivessem a mesma média, na comparação da valorização do grau de importância a Inovação obteve (7,6,4,2) e a resiliência obteve (6,6,4,3) assumindo, assim, a Inovação maior importância por uma das valorizações ser mais elevada. Em comparação com a valorização dada pelo grupo de especialistas conclui-se que estas competências ficaram em posições trocadas da importância no PCIF. O **Juízo Crítico** ficou na sexta posição- No PCIF esta competência ficou na oitava posição, assumindo assim uma maior importância para os Formadores de Referência do que para os Especialistas. Na sétima posição ficaram as competências **Técnico-Pedagógicas**, por comparação verifica-se que tem maior importância no PCFR do que no PCIF embora a diferença seja apenas de uma posição, para os especialistas esta competência ficou em último lugar. Por fim, na oitava posição ficou a **Organização**. Para os formadores de referência esta é a competência de menor importância, o que significa que, na opinião dos Formadores de Referência, esta é a competência do formador que menos contribui para o sucesso do processo Ensino-Aprendizagem, em contrapartida, esta competência está na quinta posição no PCIF, três posições acima relativamente ao PCFR.

As respostas às restantes questões de resposta fechada no questionário dos Formadores de Referência foram utilizadas como linha de tendência na análise das respostas ao formulário online dos candidatos a formador/a.

### 3.2.2.1. Similaridade PCIF – PCFR – F.A.1.

*Tabela 6 - Similaridade PCIF-PCFR*

Competência	PCIF	PCFR	Similaridade PCIF – PCFR
Comunicação	8	8	8
Estratégia Pedagógica	7	6	6
Resiliência	6	4	4
Inovação	5	5	5

Organização	4	1	1
Orientação para a Excelência	3	7	3
Juízo Crítico	2	3	2
Técnico-Pedagógicas	1	2	1
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>30</b>

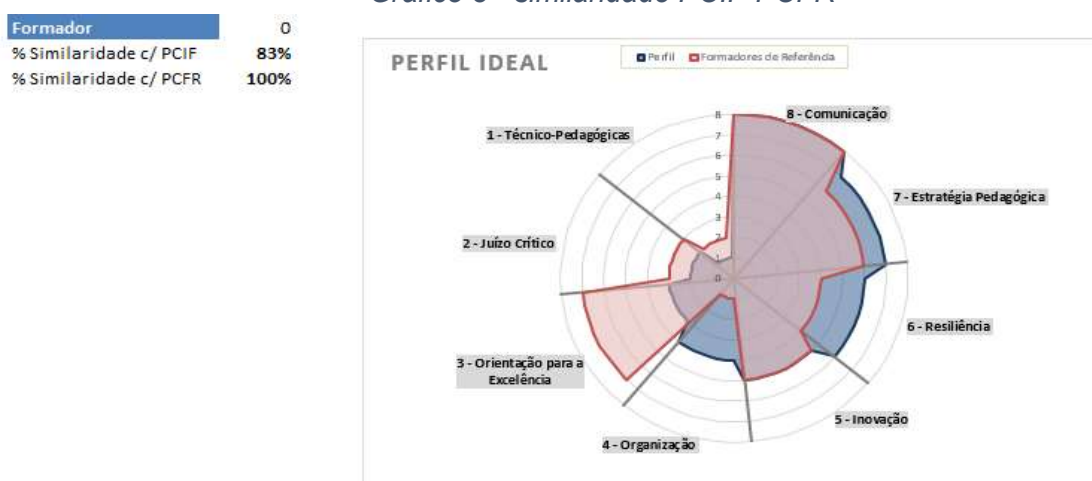
Fonte: Elaboração própria

Similaridade PCIF – PCFR =  $30/36 = 0,83$

% de Similaridade = 83.3%

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 3 - similaridade PCIF-PCFR



Fonte: Elaboração própria

A zona sobreposta/interseção é a zona comum ou de similaridade entre o PCIF e o PCFR. Assim o PCFR é similar em 83% ao PCIF.

### 3.2.3. Inquérito por Questionário Online – S.1.2

Relativamente ao Inquérito por Questionário Online (Apêndice 6) analisaram-se, em primeiro lugar, os resultados das respostas às questões 10.1 e 10.2 para calcular o PCF. Em Segundo lugar analisaram-se os resultados das questões de resposta fechada, comparados com os valores das respostas às mesmas questões pelos Formadores de Referência. As respostas às questões de resposta aberta foram analisadas na sequência da análise de conteúdo realizada às questões da S.2. (Entrevista).

#### 3.2.3.1. PCF do Formador 1 – PCF1

Tabela 7 – PCF1

Competência	PCIF	FC F1	PCF1	Similaridade PCIF – PCF1
Comunicação	8	504	8	8
Estratégia Pedagógica	7	336	7	7
Resiliência	6	240	5	5
Inovação	5	30	2	2
Organização	4	288	6	4
Orientação para a Excelência	3	72	4	3
Juízo Crítico	2	64	3	2
Técnico-Pedagógicas	1	16	1	1
<b>Total</b>	<b>36</b>			<b>32</b>

Fonte: Elaboração própria

A análise da Tabela 7 permite concluir que para este candidato a formador (F1) as competências **Comunicação**, **Estratégia Pedagógica** e **Técnico-Pedagógicas** têm a mesma importância que estas mesmas competências obtiveram no PCIF. Coincidindo então as duas competências mais importantes e a menos importante nos dois perfis. Ficando respectivamente na primeira posição, na segunda e na oitava do PCF. A **Organização** obtém a terceira posição em importância para o candidato(F1) tendo ficado em quinto no PCIF, mais importante para F1, menos importante em dois pontos para os especialistas. A **Resiliência** obtém a quarta posição estando na terceira posição no PCIF, observando-se, apenas, um ponto de diferença, sendo mais importante para F1 que para os especialistas. A **Orientação para a Excelência** obteve a quinta posição enquanto que no PCIF está na sexta posição, observando-se também um ponto de diferença, sendo mais importante para F1 que para os especialistas. O **Juízo Crítico** obteve a sexta posição, estando na sétima posição no PCIF, sendo mais importante para F1 que para os especialistas pela diferença de um ponto. Na sétima posição está a **Inovação** que obteve a quarta posição no PCIF, sendo mais importante para os especialistas por três pontos que para F1.

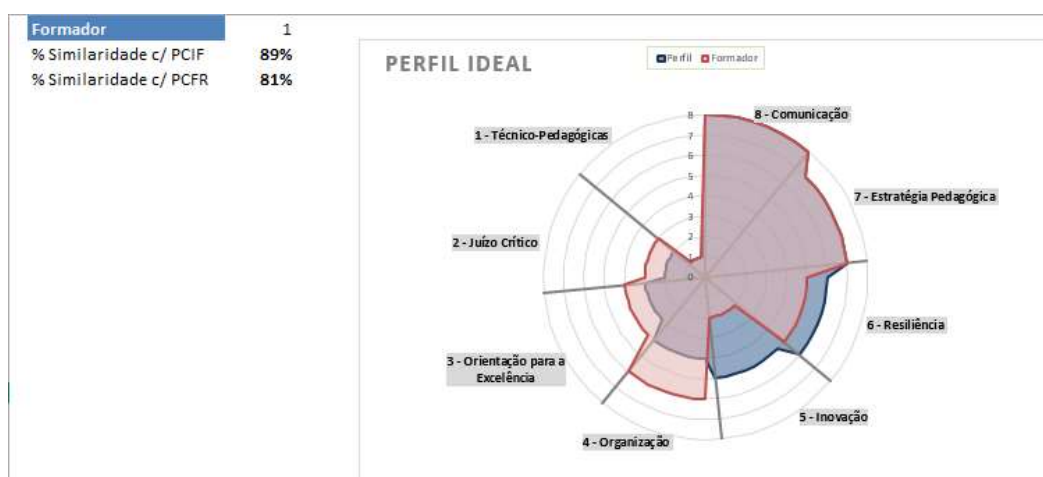
Calculou-se a Similaridade:

$$\text{Similaridade PCIF – PCF1} = 32/36 = 0,89$$

$$\% \text{ Similaridade} = 89\%$$

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 4 – similaridade PCIF-PCF1



Fonte: Elaboração própria

A percentagem de similaridade é bastante elevada e como se pode observar na Gráfico 4 as manchas referentes à importância das competências são bastante semelhantes.

Pode-se observar, também, através do Gráfico 4 que o PCF1 é 81% semelhante ao PCFR, embora a percentagem de semelhança seja elevada, a percentagem de semelhança com o PCIF é, ainda, mais elevada, concluindo-se que o PCF1 é mais semelhante ao perfil definido pelos Especialistas que ao perfil definido pelos Formadores de Referência.

### 3.2.3.2. PCF do Formador 2 – PCF2

Pela análise da Tabela 8 conclui-se que para F2 a competência **Estratégia Pedagógica** é a mais importante, seguida da competência de **Comunicação**, observa-se que estas competências estão trocadas em posição, logo em importância, com o PCIF. Para F2 a **Organização** fica na terceira posição, sendo mais importante para F2 que para os especialistas, observando-se uma diferença de dois pontos para o PCIF no qual esta competência está na quinta posição. A **Resiliência** obtém a quarta posição observando-se a diferença de um ponto para o PCIF em que esta competência é mais importante para os especialistas que para F2, pois está na terceira posição no PCIF. A **Inovação** está na quinta posição, esta competência é menos importante para F2, com diferença de um ponto, que para os especialistas. As competências **Técnico-Pedagógicas** estão na sexta posição, com diferença de dois pontos para o PCIF no qual esta competência é a menos importante para os especialistas. O **Juízo Crítico** está na sétima posição obtendo a mesma importância dada pelos especialistas no PCIF. A competência com menos importância para F2 é a **Orientação**

para a **Excelência**, observando-se que esta competência é mais importante em dois pontos no PCIF.

Tabela 8 – PCF2

Competência	PCIF	FC F2	PCF2	Similaridade PCIF – PCF2
Comunicação	8	336	7	7
Estratégia Pedagógica	7	392	8	7
Resiliência	6	192	5	5
Inovação	5	105	4	4
Organização	4	196	6	4
Orientação para a Excelência	3	24	1	1
Juízo Crítico	2	28	2	2
Técnico-Pedagógicas	1	35	3	1
<b>Total</b>	<b>36</b>			<b>31</b>

Fonte: Elaboração própria

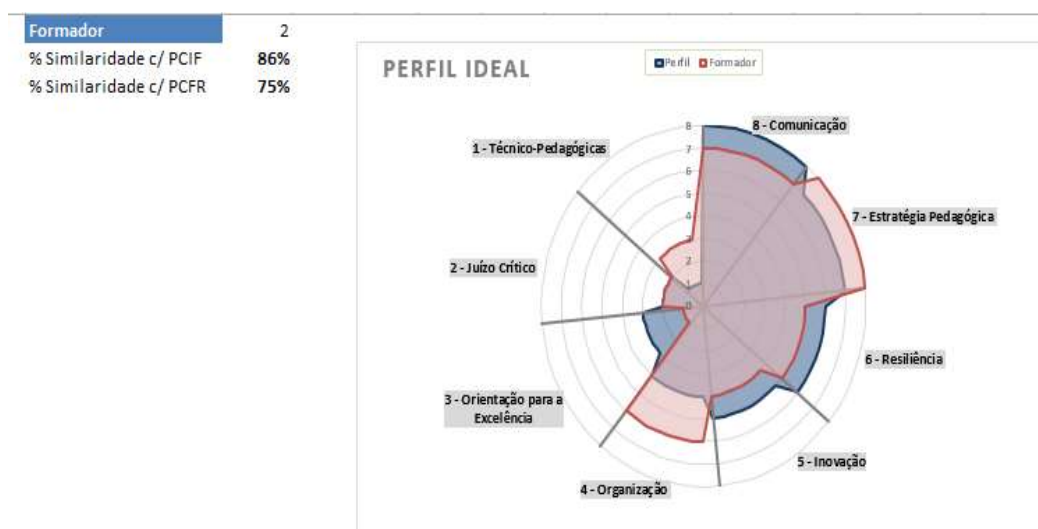
Calculou-se a Similaridade:

$$\text{Similaridade PCIF – PCF2} = 31/36 = 0,86$$

$$\% \text{ Similaridade} = 86\%$$

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 5 - similaridade PCIF - PCF2



A percentagem de similaridade é bastante elevada e como se pode observar no Gráfico 5 as manchas referentes à importância das competências são bastante semelhantes, embora a percentagem de semelhança seja inferior ao PCF1.

Pode-se observar também através do gráfico na Figura 12 que o PCF2 é 75% semelhante ao PCFR, a percentagem de semelhança com o PCIF é mais elevada em onze pontos percentuais, concluindo-se que o PCF2 é mais semelhante ao perfil definido pelos Especialistas que ao perfil definido pelos Formadores de Referência.

### 3.2.3.3. PCF do Formador 3 – PCF3

*Fonte: Elaboração própria*

*Tabela 9 - PCF3*

Competência	PCIF	FC F3	PCF3	Similaridade PCIF – PCF3
Comunicação	8	640	8	8
Estratégia Pedagógica	7	224	6	6
Resiliência	6	378	7	6
Inovação	5	70	3	3
Organização	4	96	4	4
Orientação para a Excelência	3	21	1	1
Juízo Crítico	2	120	5	2
Técnico-Pedagógicas	1	45	2	1
<b>Total</b>	<b>36</b>			<b>31</b>

*Fonte: Elaboração própria*

Pela análise da Tabela 9 conclui-se que para F3 a competência **Comunicação** é a mais importante, obtendo a mesma OI que no PCIF. A **Resiliência** está na segunda posição, pois é mais importante para F3 em um ponto que para os especialistas, dado que esta competência está em terceiro no PCIF. A **Estratégia Pedagógica** fica na terceira posição, sendo menos importante para F3 que para os especialistas por um ponto. O **Juízo Crítico** ficou na quarta posição, no PCIF esta competência está na sétima posição, sendo menos importante em três pontos para os especialistas que para F3. A **Organização** obtém a quinta posição estando na mesma posição no PCIF. A **Inovação** está na sexta posição, esta competência é menos importante para F2, com diferença de um ponto, que para os especialistas. As competências **Técnico-Pedagógicas** estão na sétima posição, com diferença de um ponto para o PCIF no qual esta competência é a menos importante para os especialistas. A **Orientação para a Excelência** é competência com menos importância para

F3, tendo-se observado que obteve a mesma posição no PCF2, em comparação esta competência é mais importante em dois pontos no PCIF.

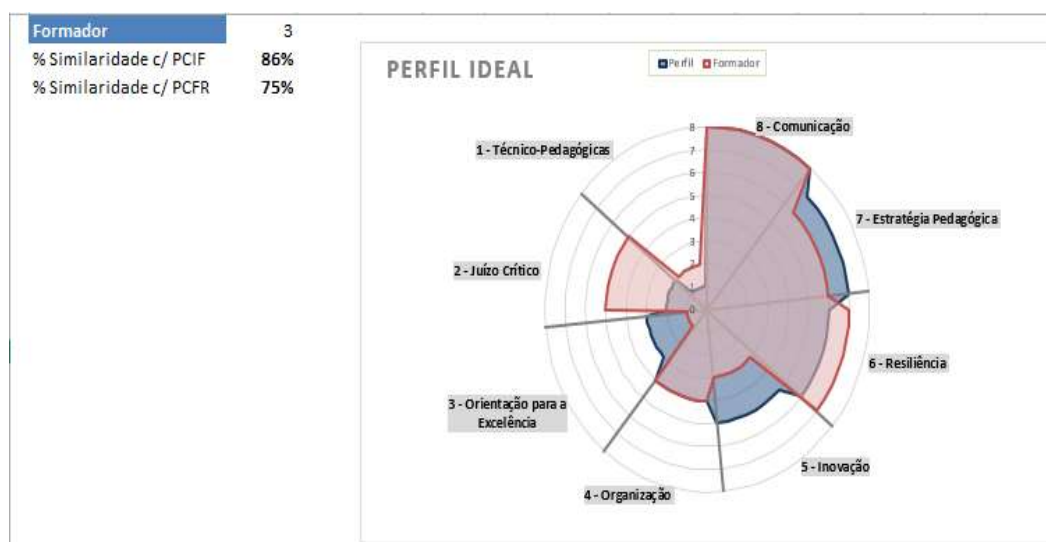
Calculando a similaridade:

$$\text{Similaridade PCIF – PCF3} = 31/36 = 0,86$$

$$\% \text{ Similaridade} = 86\%$$

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 6 – Similaridade PCIF-PCF3



Fonte: Elaboração própria

A percentagem de similaridade é bastante elevada e como se pode observar Gráfico 6 as manchas referentes à importância das competências são bastante semelhantes, a percentagem de semelhança é igual ao PCF2 embora seja inferior ao PCF1.

Pode-se observar também através do gráfico no Gráfico 6 que o PCF3 é 75% semelhante ao PCFR, a percentagem de semelhança com o PCIF é mais elevada em onze pontos percentuais, concluindo-se que o PCF3 é mais semelhante ao perfil definido pelos Especialistas que ao perfil definido pelos Formadores de Referência

#### 3.2.3.4. PCF do Formador 4 – PCF4

Tabela 10 – PCF4

Competência	PCIF	FC F4	PCF4	Similaridade PCIF – PCF4
Comunicação	8	480	8	8
Estratégia Pedagógica	7	315	6	6
Resiliência	6	384	7	6
Inovação	5	70	3	3
Organização	4	280	5	4
Orientação para a Excelência	3	96	4	3
Juízo Crítico	2	18	1	1
Técnico-Pedagógicas	1	21	2	1
<b>Total</b>	<b>36</b>			<b>32</b>

Fonte: Elaboração própria

Pela análise da Tabela 10 conclui-se que para F4 a competência **Comunicação** é a mais importante, obtendo a mesma OI que no PCIF. A **Resiliência** está na segunda posição, pois é mais importante para F4 em um ponto que para os especialistas, dado que esta competência está em terceiro no PCIF. A **Estratégia Pedagógica** fica na terceira posição, sendo menos importante para F4 que para os especialistas por um ponto. As três competências mais importantes no PCF4 são as mesmas que no PCF3, conclui-se que F3 e F4 têm a mesma opinião quanto à importância destas competências. A **Organização** ficou na quarta posição, no PCIF esta competência está na quinta posição, sendo menos importante em um ponto para os especialistas que para F4. A **Orientação para a Excelência** está na quinta posição, esta competência é mais importante para F4, com diferença de um ponto, que para os especialistas. A **Inovação** está na sexta posição, os especialistas consideram esta competência mais importante em dois pontos, pois esta competência está na quarta posição no PCIF. F4 concorda com F3 relativamente à importância desta competência nos respectivos perfis. As competências **Técnico-Pedagógicas** estão na sétima posição, com diferença de um ponto para o PCIF no qual esta competência é a menos importante para os especialistas. O **Juízo Crítico** é competência com menos importância para F4, em comparação esta competência é mais importante com diferença de um ponto no PCIF.

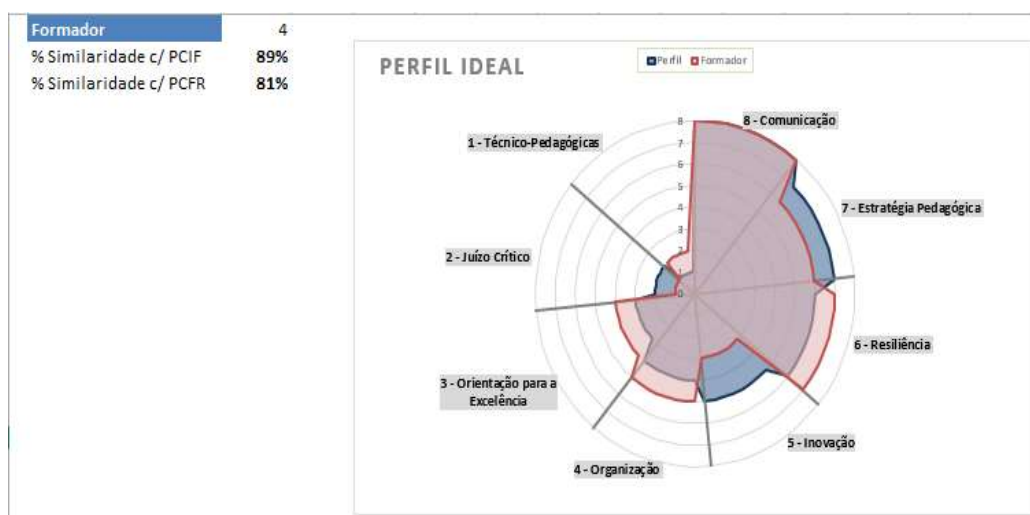
Calculando a similaridade:

$$\text{Similaridade PCIF – PCF4} = 32/36 = 0,89$$

$$\% \text{ Similaridade} = 89\%$$

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 7 – Similaridade PCIF-PCF4



Fonte: Elaboração própria

A percentagem de similaridade é bastante elevada e como se pode ver no Gráfico 7 as manchas referentes à importância das competências são bastante semelhantes, a percentagem de semelhança é igual ao PCF1.

Pode-se observar também através do Gráfico 7 que o PCF4 é 81% semelhante ao PCFR, a percentagem de semelhança com o PCIF é mais elevada em oito pontos percentuais, concluindo-se que o PCF4 é mais semelhante ao perfil definido pelos Especialistas que ao perfil definido pelos Formadores de Referência

### 3.2.3.5. PCF do Formador 5 – PCF5

Tabela 11 – PCF5

Competência	PCIF	FC F5	PCF5	Similaridade PCIF – PCF5
Comunicação	8	144	5	5
Estratégia Pedagógica	7	504	8	7
Resiliência	6	192	6	6
Inovação	5	120	3	3
Organização	4	216	7	4

Orientação para a Excelência	3	135	4	3
Juízo Crítico	2	16	1	1
Técnico-Pedagógicas	1	63	2	1
<b>Total</b>	<b>36</b>			<b>30</b>

Fonte: Elaboração própria

Pela análise da Tabela 11 conclui-se que para F5 a competência **Estratégia Pedagógica** é a mais importante, observando-se uma diferença de um ponto para o PCIF em que esta competência está na segunda posição. A **Organização** está na segunda posição, pois é mais importante, para F5, em três pontos que para os especialistas, dado que esta competência está na quinta posição no PCIF. A **Resiliência** fica na terceira posição, sendo igualmente importante para F5 e para os especialistas. A **Comunicação** ficou na quarta posição, para os especialistas esta é a competência mais importante, observando-se uma diferença negativa de três pontos para o PCIF. A **Orientação para a Excelência** está na quinta posição, esta competência é mais importante para F5, com diferença de um ponto, que para os especialistas. A **Inovação** está na sexta posição, os especialistas consideram esta competência mais importante em dois pontos, pois esta competência está na quarta posição no PCIF. F5 concorda com F4 e com F3 relativamente à importância desta competência nos respetivos perfis. As competências **Técnico-Pedagógicas** estão na sétima posição, com diferença de um ponto para o PCIF no qual esta competência é a menos importante para os especialistas. O **Juízo Crítico** é competência com menos importância para F5 que concorda com F4, em comparação esta competência é mais importante com diferença de um ponto no PCIF.

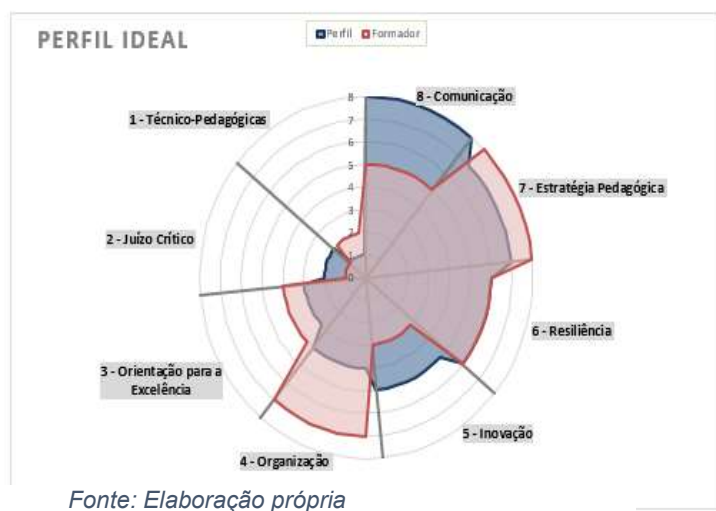
Calculando a similaridade: Similaridade PCIF – PCF5 =  $30/36 = 0,83$

% Similaridade = 83%

Graficamente tem a seguinte representação:

Gráfico 8 – Similaridade PCIF-PCF5

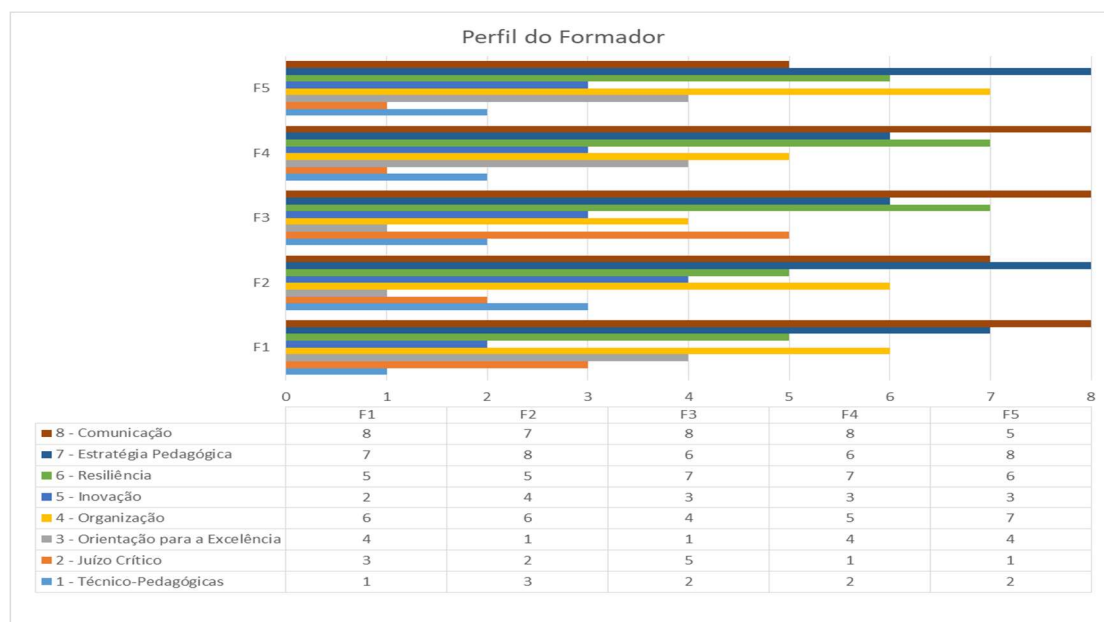
Formador	5
% Similaridade c/ PCIF	83%
% Similaridade c/ PCFR	100%



A percentagem de similaridade é a menor dos perfis analisados e como se pode observar na Gráfico 8 as manchas referentes à importância das competências apresentam diferenças significativas em relação ao PCIF. Sendo a Resiliência a competência onde se verifica um match com o PCIF.

Pode-se observar também através do Gráfico 8 que o PCF5 é 100% semelhante ao PCFR, concluindo-se que o PCF5 é mais semelhante ao perfil definido pelos Formadores de Referência que ao perfil definido pelos Especialistas.

Gráfico 9 - Importância das competências para os candidatos



Fonte: Elaboração própria

Tabela 12 – PCF

Importância Crescente da Competência	OI PCIF	Total PCF	OI PCF
8º - Técnico-Pedagógicas	1	10	1
7º - Juízo Crítico	2	12	2
6º - Orientação para a Excelência	3	14	3
5º - Inovação	5	15	4
4º - Organização	4	28	5
3º - Resiliência	6	30	6
2º - Estratégia Pedagógica	7	35	7
1º - Comunicação	8	36	8

Fonte: Elaboração própria

Em suma, pela análise da tabela de dados do Gráfico 9 podemos concluir que a Competência mais importante no PCIF (**Comunicação**) obtém também importância máxima nos perfis de F1, F3 e F4, obtendo 7 e 5 de importância respectivamente para F2 e F5, ainda assim importância próxima do máximo. Isto permite-nos concluir que a Comunicação é a competência mais importante para a maioria dos candidatos. Obtendo o máximo de pontuação (36).

A competência em segundo lugar de importância no PCIF (**Estratégia Pedagógica**) obtém pontuações de importância máxima para F2 e F5, pontuação igual ao PCIF para F1 e pontuações que distam um ponto abaixo do PCIF para F3 e F4. Permite concluir que a Estratégia Pedagógica obtém, no geral, uma OI igual ao PCIF, sendo a segunda mais valorizada (35).

A competência em terceiro lugar de importância (**Resiliência**) é considerada a segunda em importância para F3 e F4, o candidato F5 atribuiu-lhe a mesma importância que tem no PCIF e F1 e F2 atribuem-lhe um valor que dista um ponto a menos do PCIF, no geral esta competência obtém a mesma OI que no PCIF (30).

A **Organização** e a **Inovação** trocam de lugares em relação ao PCIF, sendo que a Organização é mais valorizada pelos candidatos que pelos especialistas, acontecendo o contrário com a inovação que é mais importante para os especialistas que para os candidatos. Ficando assim em quarto e quinto lugares de OI respectivamente com 28 e 15 pontos.

Em concordância novamente com o PCIF as competências **Orientação para a Excelência**, **Juízo Crítico** e **Técnico Pedagógicas** ficam, respectivamente, em sexto, sétimo e oitavo lugares com 14, 12 e 10 pontos, tendo obtido a OI mínima por parte dos candidatos.

### 3.2.3.6. Proficiência nas Competências-chave

Solicitou-se aos candidatos que autoavaliassem a sua proficiência em cada uma das competências, numa escala de 0 a 10, sendo 0 o valor mínimo e 10 o valor máximo. As competências eram as seguintes:

- 10.2.1 – Orientação para a excelência;
- 10.2.2 – Inovação;
- 10.2.3 – Organização;
- 10.2.4 – Comunicação;
- 10.2.5 – Resiliência;
- 10.2.6 – Juízo crítico;
- 10.2.7 – Técnico-pedagógicas;
- 10.2.8 – Estratégia pedagógica.

Pela análise dos resultados no Gráfico 10 e na Tabela 13, conclui-se que a proficiência nas competências avaliadas está sempre acima do valor médio da escala (5), sendo que a **Inovação** obtém o valor mais baixo(mínimo) na avaliação da proficiência (6) para F1.

*Tabela 13 – Ranking da proficiência nas competências-chave*

Competências por ordem crescente de OI no PCIF	OI PCIF	Total Profic.	ordenação profic.
1 - Técnico-Pedagógicas	1	40	5º
2 - Juízo Crítico	2	42	3º
3 - Orientação para a Excelência	3	40	5º
4 - Organização	4	43	2º
5 - Inovação	5	35	6º
6 - Resiliência	6	41	4º
7 - Estratégia Pedagógica	7	41	4º
8 - Comunicação	8	45	1º

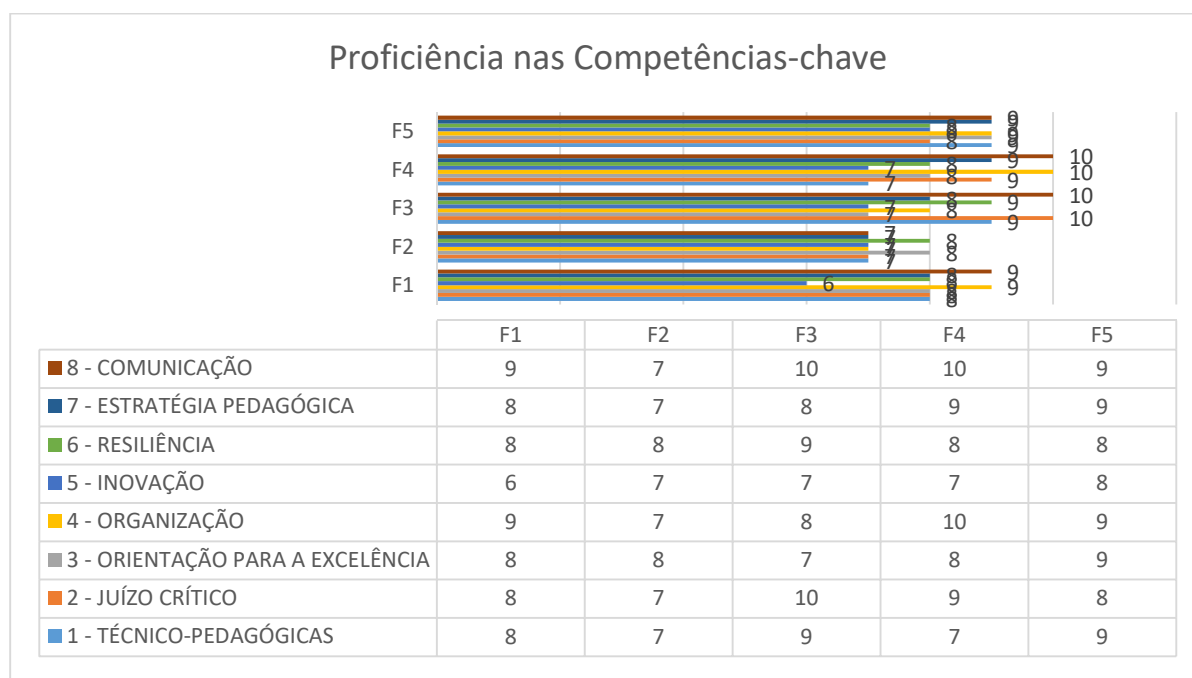
*Fonte: Elaboração própria*

A **Comunicação** é a competência mais proficiente na maioria dos candidatos, exceto no candidato F2 em que a Resiliência e a Orientação para a excelência são as competências mais proficientes. A **Organização** é a segunda competência mais proficiente no geral, obtendo a proficiência máxima para F1, F4 e F5, a segunda máxima para F2 e a terceira para F3. O **Juízo Crítico** é a competência que no geral ficou em 3º lugar das autoavaliações de proficiência. Sendo autoavaliada com proficiência máxima para F3 e a segunda maior pontuação na proficiência para todos os outros candidatos. A **Resiliência** e a **Estratégia**

**Pedagógica** estão em 4º lugar *ex æquo* no geral das pontuações de proficiência atribuídas às competências. Em quinto lugar as **Técnico-pedagógicas** e em sexto e último a **Inovação**.

Pela análise destes resultados poder-se-á sugerir e/ou organizar ações de formação que melhorem a proficiência dos formadores nas competências com um total de pontuação mais baixo.

Gráfico 10 - Proficiência



Fonte: Elaboração própria

### 3.2.3.7. Tabelas de cálculo de análise das respostas ao inquérito

A análise gráfica às respostas das questões fechadas desde a pergunta 2.1 até à 9.4 encontra-se no Apêndice 9. A técnica utilizada na análise destes dados foi a da Análise Comparativa tal como é descrita no Anexo 5 (Extracto da Hire with confidence IBM Talent Assessments Full product catalog ) (IBM,n.d.:10). Em cada uma das questões pretendeu-se medir o Grau de efetivação, a Frequência, Maior ou menor Identificação e a Concordância aos “Testemunhos para autoavaliação” associados às Competências-Chave do Projeto ROQET.

Estes gráficos de barras comparam as respostas de cada candidato relativamente às respostas dos Formadores de Referência. A linha tracejada é uma linha de tendência que representa as respostas agregadas dos Formadores de Referência.

### 3.2.4. Entrevistas – S.2.

Foi realizada uma análise de conteúdo às respostas dos candidatos nas Entrevistas e às questões de resposta aberta do Questionário online utilizando o software MAXQDA 2020 (Apêndice 5). Após o estabelecimento de códigos correspondentes às Dimensões e às Categorias em análise, foram importados os cinco documentos com as respostas ao Guião de Entrevista. Optou-se por fazer uma análise gráfica que melhor ilustra a presença / não presença de elementos característicos das categorias (traços de personalidade) nas respostas dos cinco candidatos a formador.

Assim, verifica-se pela análise do Gráfico 11 que na Dimensão/Categoria: “Compreensão da trajetória profissional e caraterização da identidade profissional”, estão presentes elementos que revelam presença do traço “Adaptação à mudança” nas respostas de F1, F3, F4 e F5. Ainda nesta Dimensão pretendeu-se identificar o traço “Criatividade e Inovação” verifica-se a presença deste nas respostas de F1, F2 e F5, também a “Capacidade de Motivar os outros” foi identificada nas respostas de F1, F2 e F3.

Relativamente à Dimensão: “Caraterísticas desta atividade de trabalho” constatou-se a presença do traço “Motivação para a atividade de Formador” nas respostas de F1, F2, F3 e F5. Identificadores relacionados com a “Experiência” estão presentes nas respostas de F1, F2, F3 e F5, o “Compromisso” está, unanimemente, presente nas respostas de todos os candidatos.

Gráfico 11 – Análise de conteúdo

Lista de Códigos	Entrevista F1	Entrevista F2	Entrevista F3	Entrevista F4	Entrevista F5	SOMA
Compreensão da trajetória profissional/caraterização da identidade profissional						0
Adaptação à mudança	■		■	■	■	4
Criatividade e Inovação	■	■			■	3
Capacidade de Motivar os outros	■	■	■			3
Caraterísticas desta atividade de trabalho						0
Motivação para a atividade de Formador	■	■	■		■	4
Experiência	■	■	■		■	4
Compromisso	■	■	■	■	■	5
Orientação para a Excelência						0
Profissionalismo no Serviço						0
Predisposição para agir/sentir/pensar/necessidades alunos						0
Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo						0
Responder às dúvidas, sugestões, reclamações ...						0
No momento	■	■	■		■	4
No final da apresentação do tema				■		1
No final da sessão						0
Organização						0
Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo						0
Ir Preparando conforme público alvo						0
Preparar antecedência + Adaptar e inovar;	■	■	■		■	4
Experiência/Tudo Preparado antecedência						0
Autoavaliação						0
Pontos Fortes	■	■	■	■	■	5
Oportunidades de Melhoria	■	■	■	■	■	5
SOMA	10	9	9	5	9	42

Fonte: Elaboração própria

O lote seguinte de questões foi apresentado aos candidatos através do questionário online. Assim, a Dimensão “Orientação para a Excelência\Profissionalismo no Serviço” foi avaliada quanto à “Predisposição para agir/sentir /pensar/nas necessidades dos alunos e Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo” respondendo às “dúvidas, sugestões e reclamações dos alunos”: “No momento” para F1, F2, F3 e F5 e “No final da apresentação do tema” para F4.

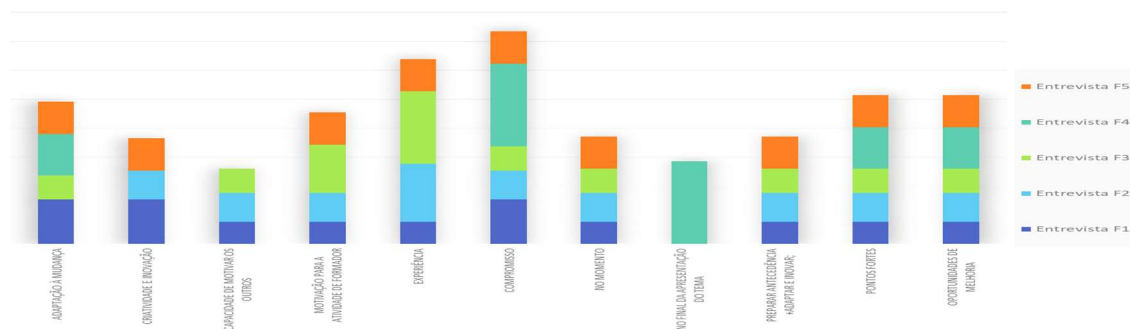
Na Dimensão “Organização” avaliou-se que “Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo” pode ser realizada de, pelo menos, três formas diferentes: “a) Dado a minha experiência nestas ações de formação, tenho todos os recursos preparados”, nenhum candidato escolheu esta alternativa. “b) Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos” Esta forma de atuar foi escolhida por F1, F2, F3 e F5. Enquanto F4 prefere “b) Vou preparando as sessões conforme identifico as características dos formandos A forma de transmissão de cada UFCD é sempre diferente”.

Na Dimensão “Autoavaliação” dos “Pontos Fortes” os candidatos referem: “Empatia” (F1); “Comprometimento / Empatia” (F2); “Capacidade de adaptação” (F3); “Organização, comunicação e resiliência” (F4); e “Adaptação aos diferentes grupos” (F5) (Apêndice 5).

Ainda na Dimensão “Autoavaliação” relativamente às “Oportunidades de Melhoria” as respostas dos candidatos foram: “Utilização de métodos/recursos mais inovadores” (F1); “Comunicação / Liderança” (F2); “Gestão de conflitos” (F3); “Juízo crítico” (F4) e “Resiliência” (F5). Deteta-se aqui uma oportunidade de melhorar as competências dos formadores através de ações de formação contínua com o objetivo de, não só prestar um serviço aos formadores, mas também, e principalmente, melhorar as competências menos proficientes para que o processo ensino-aprendizagem tenha melhores resultados.

No Gráfico 14 pode-se visualizar graficamente, e sinteticamente, a percentagem de indicadores reconhecidos em cada código/traço. Neste gráfico de barras empilhadas, as cores identificam cada respondente.

Gráfico 102 - Traços de personalidade - Códigos



Fonte: Elaboração própria

## CONCLUSÃO

Este estudo incidiu sobre o processo de recrutamento e seleção de formadores, segundo um perfil de competências definido, tendo decorrido nas instalações do NSI. Teve como ponto de partida o estudo das necessidades identificadas de formadores para as várias ações a decorrer no ano letivo 2019/2020.

No processo de divulgação das áreas de formação em que se pretendeu recrutar formadores foram recebidos por email vários currículos que foram submetidos a avaliação curricular, nomeadamente habilitações académicas, detenção de CAP/CCP de formador ou profissionalização ou habilitação própria para a docência; experiência profissional relevante para a área de formação (Técnica ou Sociocultural e Científica) e, por último, área de residência.

Dos currículos selecionados foram agendadas entrevistas com os candidatos a formador/a alinhadas por um guião semiestruturado. Para além da entrevista, os candidatos foram solicitados a responder a um inquérito por questionário online.

As questões apresentadas no questionário destinaram-se, sobretudo, a provocar uma reflexão e autoavaliação de vários comportamentos associados às competências selecionadas como competências-chave no processo ensino-aprendizagem.

Após todo um processo de apresentação crítico desses comportamentos, foi solicitada uma avaliação da importância das 8 competências-chave do perfil bem como da avaliação da proficiência do candidato nas mesmas.

Um processo de triangulação metodológica permitiu obter a classificação de cada uma das competências em cada um dos cinco candidatos. A ordenação de importância relativa das 8 competências permitiu obter o perfil de competências de formador do candidato – PCF. Cada um dos 5 PCFs foram comparados ao PCIF (obtido como resultado do inquérito por questionário aos especialistas) e, também, ao PCFR (obtido através dos resultados do inquérito por questionário aos formadores de referência).

A percentagem de similaridade de cada um dos PCFs com os dois perfis modelo é o resultado pretendido que concorre para a decisão de contratação ou não do candidato. Quanto maior a percentagem de similaridade maior é a semelhança com os perfis modelo. De realçar que as percentagens de similaridade obtidas neste processo foram bastante elevadas, desde os 83% até aos 89%.

A maior limitação observada na realização deste estudo foi, por um lado, o facto de ser dirigido a um único caso específico não permitindo a generalização dos resultados. Por outro lado, o número reduzido de respostas ao processo de recrutamento, que ficou aquém das

necessidades calculadas, também representa uma limitação. Por outro lado ainda, o tempo necessário para parametrizar, conduzir e concluir o estudo trouxe vários constrangimentos ao processo, nomeadamente o tempo de resposta final que levou a que duas das candidatas recebessem, entretanto, outras propostas e declinassem a proposta do Cenfim. No entanto, como as ferramentas se encontram agora devidamente calibradas e o processo de análise também estabelecido este constrangimento não se deverá verificar em futuras aplicações. O número reduzido de candidatos analisado não permite uma generalização das conclusões embora tenha servido os propósitos preconizados, para os quais as ferramentas foram concebidas.

Os contributos principais deste projeto são a criação de um conjunto de ferramentas que permitem recolher os dados necessários à análise de perfis de competências utilizados num processo de RS.

Estas ferramentas não estão limitadas à sua utilização no processo de recrutamento e seleção, podendo também ser utilizadas numa população mais alargada, nomeadamente na comparação de competências entre formadores da mesma área de formação para a aferição de expectativas e deteção de oportunidades de melhoria e respetiva oferta de formação conducente a uma melhor performance na proficiência das competências-chave ou outras *skills*. Analogamente ao projeto ROQET, é possível adaptar o inquérito por questionário numa perspetiva de avaliação destas mesmas competências por parte dos alunos em relação ao formador, permitindo assim ao formador ter a perceção da diferença de opinião entre as suas respostas e a média das respostas dos seus formandos, quanto maior for a diferença maior será a atenção a dedicar à questão, numa ótica de aferir perceções e colmatar as lacunas detetadas. Numa nova fase do processo é possível verificar se a autoavaliação dos formadores se traduz em verdadeira competência, pois é apenas pela verificação de resultados positivos que se pode concluir se a competência-chave é efetiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Absar, M. (2012). Recruitment & Selection Practices in Manufacturing Firms in Bangladesh. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47, 436–449.
- Afonso, M., & Ferreira, F. (2007). *Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal - Descrição Sumária*. Lisboa: Cedefop.
- Alaluf, M. (2007). Formação. *Laborial*, 3, 54–56.
- Amado, J. (2014). *Investigação Qualitativa em Educação*, (2ª Edição). <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>.
- Barzun, J., & Graff, H. F. (1992). *The Modern Researcher*. Wadsworth Publishing. Consultado em <https://pt.scribd.com/document/328233291/Jacques-Barzun-Henry-F-Graff-The-Modern-Researcher-Wadsworth-Publishing-1992>.
- Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project. MasterClass in Geography Education: Transforming Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.5040/9781474238151.ch-011>
- Bellier, S. (2000). *Compétences en Action*. Paris: Éditions Liaison.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., & Mead, M. (1987). The Case Research Strategy in Studies of Information Systems. *MIS Quarterly*, 11, 369–386.
- Bilhim, J. (2009). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*, (4ª Edição). Lisboa: ISCSP/UTL.
- Camara, P. B., Guerra, B. B., & Rodrigues, J. V. (2007). *Novo Humanator*. Lisboa: D. Quixote.
- Campos, M. (2018). *Práticas de Gestão de Recursos Humanos*. Porto: Universidade Portucalense.
- Carbery, R., & Garavan, T. (2005). Organizational restructuring and downsizing: Issues related to learning, training and employability of survivors. *Journal of European Industrial Training*, 29, 488–508.
- Cardim, J. (1999). *O sistema da formação profissional em Portugal*. Cedefop.
- Cardoso, A. (2010). *Recrutamento & Selecção de Pessoal*, (7ª Edição). Lisboa: Lidel.
- Cardoso, L. (2012). Práticas de Gestão de Recursos Humanos e desempenho organizacionais. Lisboa: ISPA, 1–50.
- Carvalho, A. (2015). *Gestão de Recursos Humanos: Boas práticas para as unidades hoteleiras do Norte de Portugal*. Lisboa: ISCAP.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*, (2ª edição). Lisboa: Edições

Sílabo.

CENFIM. (2018). *Relatório de Sustentabilidade do CENFIM 2018*.

Chadwick, C., & Dabu, A. (2009). Human Resources, Human Resource Management and the competitive advantage of firms: Toward a More Comprehensive Model of Casual Linkages. *Organization Science*, 20, 253–272.

Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus.

Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus.

Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: O Capital Humano das Organizações* (8ª Edição). São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (2009). *Desempenho Humano nas Empresas: Como desenhar cargos e avaliar o desempenho para alcançar resultados*, (6ª Edição). Barueri: Manole.

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221–243.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.

Denzin, M. (1989). *Strategies of multiple triangulation. The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall. Consultado em [https://openlibrary.org/books/OL2036343M/The\\_research\\_act](https://openlibrary.org/books/OL2036343M/The_research_act).

Dessler, G. (2003). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Prentice Hall.

Duarte, T., & (2009). (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. <https://doi.org/LISBOA>.

Fernandes, A. & Caetano, A. (2000). *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnica* (3ª Edição). Lisboa: Editora RH.

Ferreira, A. I., Martinez, L. F., Nunes, F. G., & Duarte, H. (2015). *GRH para gestores* (1ª Edição). Lisboa: Editora RH.

Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Géhin, J. P. (2010). Construction du groupe professionnel des formateurs et regionalization des politiques de formation. *Les Métiers de La Formation*, 55–66.

- Gomes, A. D., Rodrigues, N., & Rebelo, T. (2011). Da exactidão das medidas à eficácia do processo de selecção. In *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 481–525). [https://doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7\\_10](https://doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_10).
- Guedes, F. (1930). *Notas sobre a Instrução Profissional*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Técnico.
- Gurbuz, S. (2009). The effect of high performance RH practices on employees' job satisfaction. *Journal of the School of Business Administration*, 38(2), 110–123.
- Halinen, A., & Törnroos, J. Å. (2005). Using case methods in the study of contemporary business networks. *Journal of Business Research*, 58(9), 1285–1297. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.02.001>.
- Huslelid, M., & Becker, B. (1996). Methodological Issues in Cross-sectional and panel estimates of the human resources firm performance link. *Industrial Relations*, 35(3), 400–422.
- IBM (n.d). *Hire with confidence - IBM Talent Assessments Catalog*. IBM.
- IEFP. (2012). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: IEFP.
- IEFP (2012). *Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Departamento de Formação Profissional & Centro Nacional de Qualificação de Formadores. Consultado em [https://www.apg.pt/downloads/file422\\_pt.pdf](https://www.apg.pt/downloads/file422_pt.pdf).
- Joaquim Azevedo. (2008). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Consultado em [http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas\\_profissionais\\_Livro\\_VFinal.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf)
- Kaya, N., Koc, E., & Topcu, D. (2010). An exploratory analysis of the influence of human resource management activities and organizational climate on job satisfaction in Turkish banks. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 231–251.
- Klotz, A. C., da Motta Veiga, S. P., Buckley, M. R., & Gavin, M. B. (2013). The role of trustworthiness in recruitment and selection: A review and guide for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 34 (1), S104–S119. <https://doi.org/10.1002/job.1891>.
- Lacombe, M. J. (2005). *Recursos Humanos: princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. São Paulo: Artmed Editora.
- Lourenço, T. (2015). *A importância da formação profissional enquanto investimento em capital humano*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Machado, A. da R., Machado, D. M. R., & Portugal, M. N. (2013). *Organizações: Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*. Lisboa: Escolar Editora.
- Macnealy, Mary Sue. (1997). Toward Better Case Study Research. *EEE Transactions on professional Communication*. 40(3), 182–196.
- Marwick, A., & Marwick, A. (2001). *The new nature of history : knowledge, evidence, language*. Michigan: Lyceum Books.
- Milkovich, G., & Bourdreau, J. (2000). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas Edições.
- Moreno, D. C. (2012). Prácticas de gestión humana en pequeñas empresas. *Puntos Del Cenes*, 31, 192–226.
- Município de Sines e Instituto Superior Técnico. (2019). *Revisão da Carta Educativa do Concelho de Sines*.
- Muscalu, E. (2015). Sources of Human Resources recruitment organization. *Management and Economics*, 351–357.
- Neves, A. L., & Costa, R. F. da. (2012). *Gestão de Recursos Humanos de A a Z*. Lisboa: Editora RH.
- Neves, C. (2010). *O desempenho dos profissionais da formação profissional: um estudo de âmbito regional*. Braga: Universidade do Minho.
- Núcleo do CENFIM de Sines. (n.d.). Consultado em 16 de novembro de 2019 em [http://www.cenfim.pt/nucleos/NSI\\_main.asp](http://www.cenfim.pt/nucleos/NSI_main.asp).
- Padial, A. D. (2005). *La influencia de los sistemas de calidad en los objetivos de la gestion de RR.HH en la Pymes*. Granada: Universidad de Granada.
- Projecto ROQUET. (2011). Mapa de Competências Actividade Profissional Do Formador Polainas. (2005). *Manual de Acolhimento. Interface Comunica*, 9. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832005000200006>.
- Projeto ROQET. (2011). *Metodologia QUTE Manual de Autoavaliação e Boas Práticas*. Lifelog Learning Programme, UE.
- Quatenaire Portugal, Consultoria para o Desenvolvimento, S. (2010). *Formador - como e porquê muda uma profissão?*. Lisboa: IEFPP.
- Rego, A., Cunha, M. P. E., Gomes, J. F. S., Cunha, R. C. E., Cabral-Cardoso, C., & Marques, C. A. (2015). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Silabo.

- Robert W. E., & Michael M. L. (2014). *Research Guide and Technical Manual Leadership Architect*. Consultado em [www.kornferry.com](http://www.kornferry.com).
- Robertson, I. T., & Smith, M. (2001). Personnel selection. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 441–472. <https://doi.org/10.1348/096317901167479>.
- Rodrigues, M., & Ferrão, L. (2012). *Formação Pedagógica de Formadores*. (10ª Edição). Lisboa: Lidel Editora.
- Salgado, J. F., Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2001). Predictors Used for Personnel Selection: An Overview of Constructs, Methods and Techniques. In *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology: Personnel Psychology* (pp. 165–199). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608320.n10>.
- Santos, M., & Ferreira, A. (2012). Conditions, demands and constraints on trainers' activity: a case study in the Portuguese context. *A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 41, 5210–5217.
- Satake, E., Junior, E., Reis, F., Batista, R., Godinho, P., & Lima, A. (2011). Recrutamento e Selecção com foco no recrutamento interno. *Universitári@ - Revista Científica Do Unisalesiano*, 4, 94–106.
- Secara, C. (2016). Recruitment and Selection of human resources at EDT group. *Lucrari Stintifice*, XVIII, 103–106.
- Sekiou, Blondin, Fabi, Bayhard, Peretti, Alis, & Chevalier. (2009). *Gestão dos Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Piaget.
- Silva, M. (2012). *Gestão de Recursos Humanos Princípios e Práticas para a Excelência*.
- Sousa, M. J., Duarte, T., Sanches, T. G., & Gomes, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos - Métodos e Práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. Nova Iorque: John Wiley.
- Srivastava, P., & Bhatnagar, J. (2010). Employer Brand for Talent Acquisition: An Exploration towards its Measurement. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 14, 25–34.
- Taylor, P. J., & Small, B. (2002). Asking applicants what they would do versus what they did do: A meta-analytic comparison of situational and past behaviour employment interview questions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(3), 277–294. <https://doi.org/10.1348/096317902320369712>.
- Torrington, D., Hall, L., & Taylor, S. (2008). *Human Resource Management* (7ª Edição). England: Prentice Hall.

- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting Educational Research*, (5th ed.). Fort Worth, TX : Harcourt Brace College Publishers.
- Velada, R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho*. Lisboa: IUL.
- Veloso, A. D. (2007). *O impacto da Gestão de Recursos Humanos na performance organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Way, S. A., Tracey, J. B., Fay, C. H., Wright, P. M., Snell, S. A., Chang, S., & Gong, Y. (2015). Validation of a Multidimensional HR Flexibility Measure. *Journal of Management*, 41(4), 1098–1131. <https://doi.org/10.1177/0149206312463940>.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso: desenho e métodos*, (2ª Edição). Porto Alegre : Bookman.
- Yin, R. K. (2004). *Case Studt Methods*. Consultado em [https://www.academia.edu/31940480/CASE\\_STUDY\\_METHODS](https://www.academia.edu/31940480/CASE_STUDY_METHODS).
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*, (2ª Edição). Porto Alegre: Bookman.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-lei n.º 396/2007 de 31 de dezembro.
- Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de outubro.
- Decreto-Lei n.º 405/91 de 16 de outubro.
- Decreto-lei 165/85, de 16 de maio.
- Decreto Regulamentar n.º 66/94. de 18 de novembro.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.
- Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro.
- Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio.

### **Webgrafia**

- ANQUEP – Agência Nacional para o ensino Profissional, Consultado em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>
- Núcleo do CENFIM de Sines, Consultado em 16 de novembro de 2019 em [http://www.cenfim.pt/nucleos/NSI\\_main.asp](http://www.cenfim.pt/nucleos/NSI_main.asp)

## **APÊNDICES**

Apêndice 1 – D.1.1. – Inquérito por Questionário a Especialistas

Apêndice 2 – D.1.2. - Inquérito por Questionário a formadores de referência

Apêndice 3 – Agenda de Entrevista

Apêndice 4 – S.2. - Guião de Entrevista

Apêndice 5 – Tabela de análise de conteúdo e Resumos com segmentos codificados

Apêndice 6 – S.1-2. - Inquérito por Questionário online (a candidatos a formadores)

Apêndice 7 – Autorização da Direção

Apêndice 8 – Consentimento Informado

Apêndice 9 – Tabelas de cálculo de análise das respostas ao inquérito

## Apêndice 1 – D.1.1. – Inquérito por Questionário a Especialistas

Pretende-se fazer uma reflexão para obter o Perfil de Competências Ideal do Formador (PCIF) para o Cenfim de Sines.

Atendendo a que uma competência “é uma característica fundamental de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de eficácia e/ou performance excelente num trabalho ou situação”, Lyle Spencer e Signe Spencer (1993). Num quadro teórico onde as competências são entendidas como comportamentos ou ações, Ceitil, (2006) e observadas pela via do desempenho e do resultado qualificado, Cabral-Cardoso (2006), Em que o “Agir com competência”, tal como enunciado em Boterf (2003) conceptualiza-se num triângulo onde os vértices são “Saber agir”; “Poder agir” e “Querer agir”.

Considerando o conjunto de formandos do Cenfim de Sines e os resultados obtidos na formação, ordene por grau de importância de 8-Mais importante a 1-Menos importante a seguinte lista de competências do formador.

Grau de Importância	Competências Chave
	<b>ORIENTAÇÃO PARA A EXCELÊNCIA</b>
	Promover a melhoria contínua; capacidade de adaptação a contextos e ambientes culturais, estabelecendo prioridades. <u>Pontos-chave:</u> Aceitação de normas; Profissionalismo no serviço; Atenção aos grupos de interesse; Melhoria contínua.
	<b>INOVAÇÃO</b>
	Manter-se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc. que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para resultados positivos em ambiente de aula. <u>Pontos-chave:</u> Criatividade e inovação; Adaptação à mudança; Desenvolvimento pessoal
	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
	Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias para o seu cumprimento. <u>Pontos-chave:</u> Capacidade de gestão; Planeamento e controlo; Gestão de tempo; Gestão de recursos.
	<b>COMUNICAÇÃO</b>
	Criar e manter canais de comunicação e colaboração em ambiente de aula, reforçando a relação formador-formando no apoio ao trabalho individual e de grupo. <u>Pontos-chave:</u> Trabalho de grupo; Aptidão verbal; Comunicação escrita; Escuta.
	<b>RESILIÊNCIA</b>
	Reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas. <u>Pontos-chave:</u> Autocontrolo; Gestão de conflitos; Tolerância ao stress.
	<b>JUÍZO CRÍTICO</b>
	Usar estratégias cognitivas com vista a atingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões. <u>Pontos-chave:</u> Capacidade de análise; Capacidade crítica; Capacidade de decisão.
	<b>TÉCNICO-PEDAGÓGICAS</b>
	Privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional. <u>Pontos-chave:</u> Dinamização; TIC
	<b>ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA</b>
	Definir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados. <u>Pontos-chave:</u> Foco nos grupos de interesse; Avaliação

### Apêndice 3 – Agenda de Entrevista

DURAÇÃO (MINUTOS)	TAREFA
15	INFORMAÇÕES DO CANDIDATO
	Ler CV – Verificar área de formação
	Área de Residência
	Experiência formação
10	INTRODUÇÃO
2	Dê boas-vindas a candidatos e apresente os participantes da entrevista pelo nome e pelo título da posição.
2	Permitir que o/a candidato/a se apresente
5	Apresentar o CENFIM, O CENFIM Sines/Grândola e os cursos
1	Explique o processo de entrevista
22	QUESTÕES DE ENTREVISTA
20	Aplicar Questionário de entrevista
2	Informar da aplicação de um questionário por formulário
24	INFORMAÇÃO CONTRATUAL
3	Disponibilidade – Como funcionam os horários
3	Valor Hora
4	Como funcionam os contratos
4	Processo de pagamento
10	Permitir que o candidato faça perguntas que possa ter.
4	CONCLUSÃO
2	Descrever como será informada a decisão.
1	Informar que tipo de documentos são necessários para efetuar contrato
1	Obrigado ao/à candidato/a pelo seu tempo.
10	AVALIAÇÃO: Discussão das Observações da Entrevista
<b>TEMPO TOTAL</b>	

## Apêndice 4 – S.2. - Guião de Entrevista

Tópico Geral	Questão	Resposta
1. Dados sociodemográficos	Nome/Nº	
	Idade	
	Área de formação	
	Habilitações escolares	
	Zona de residência	
2. Situação laboral	Antiguidade na função	
	Vínculo Laboral	
3. Compreensão da trajetória profissional e caracterização da identidade profissional	Descreva uma situação que exigisse que você aprendesse novos conhecimentos e competências técnicas.	
	Qual o método de aprendizagem?	
	Como classifica a sua capacidade de aprendizagem?	
	Como aplicou o que aprendeu e quais foram os resultados?	
	Conte-me sobre um momento em que teve que motivar uma série de pessoas em diferentes funções. Descreva os indivíduos ou grupos, a vossa relação de trabalho e como os motivou.	
	Porque decidiu tornar-se formador?	
	Quais as diferenças em dar formação para Jovens e para adultos?	
4. Características desta atividade de trabalho	Quais julga serem as principais motivações desta atividade de formador?	
	Quais julga serem os principais constrangimentos da atividade de formador?	
	Dá formação noutras instituições?	
5. Conclusão	Fazendo uma retrospectiva, como é que vê a sua trajetória profissional até aqui?	

**Apêndice 5 - Tabela de análise de conteúdo**

Objetivos Gerais (Dimensões)	Objetivos Específicos (Categorias)	Questões	Respostas
<p>Compreensão da trajetória profissional e caracterização da identidade profissional</p>	<p>Adaptação à mudança Criatividade e inovação</p> <p>Comportamentos perceptíveis que funcionam como guias para a concretização de tarefas e que comprovam que a competência está a ser aplicada -</p>	<p>Descreva uma situação que exigisse que você aprendesse novos conhecimentos e competências técnicas./ Qual o método de aprendizagem?/ Como classifica a sua capacidade de aprendizagem?/ Como aplicou o que aprendeu e quais foram os resultados?</p>	<p>“Aprender a lecionar Inglês segundo o método Cambridge” / “Ler, Pesquisar, autoestudo”/Lecionar vários níveis do método Cambridge”(F1). Melhor método: “simulações/prática”(F2). “Formação em mediação de conflitos, Prevenção”(F3). “Comecei a fazer o mestrado mas com a atividade de formação não tinha tempo” (F4). “ao trabalhar com crianças num centro de explicações tive que aprender novas técnicas de fazer a subtração” / “rápida” / “apliquei o que aprendi nas sessões de explicações” (F5)</p>
	<p>Capacidade de Motivar outros:</p>	<p>Conte-me sobre um momento em que teve que motivar uma série de pessoas em diferentes funções. Descreva os indivíduos ou grupos, a vossa relação de trabalho e como os motivou</p>	<p>“Sessões de esclarecimento sobre SHT para trabalhadores no desmantelamento de instalações industriais”(F2) “Grupo logística; dinâmicas de grupo. Adaptação do conteúdos às características do grupo”(F3)</p>
<p>Caraterísticas desta atividade de trabalho</p>	<p>Motivação para a atividade de Formador</p>	<p>Porque decidiu tornar-se formador?/ Quais as diferenças em dar formação para Jovens e para adultos?/ Quais julga serem as principais motivações desta atividade de</p>	<p>“Na sequência da licenciatura Línguas e Literaturas Modernas tirei o CAP”/“estratégias. Materiais pedagógicos, abordagens” / “estímulo em aprender para melhor ensinar”/ Constrangimentos: “Falta de</p>

		<p>formador?/ Dá formação noutras instituições?/</p>	<p>formação humanista” / Competências: “Clareza na comunicação; grande capacidade de adaptação”/ “Sim” (F1)</p> <p>Formador: “por exigência do mercado, depois passei a gostar” Constrangimentos: burocracia administrativa; motivar formandos desmotivados” / “Sim” (F2)</p> <p>“Os jovens são mais fáceis de lidar” “EFAS mais difíceis pois têm mais vícios de estar em aprendizagem” / “Contacto com as pessoas” / constrangimentos: “Não é fácil lidar com algumas pessoas” Na formação “Não Há materiais pedagógicos” “ é preciso fazer muitos Km’s” / competências: “Comunicação; Flexibilidade/adaptação” / desafios: “por ser por vezes uma incógnita os formandos”/ “Sim” (F3)</p> <p>“por ter ficado disponível na minha área de formação” / “é uma profissão mais independente”/ “Sim” (F4)</p> <p>“ Os adultos são mais lentos e não são tão abertos ao ensino “ / “Alternativa à Arquitectura” / constrangimentos: “Heterogeneidade e diferenciação” (F5)</p>
--	--	--	---

	Experiência Compromisso	Fazendo uma retrospectiva, como é que vê a sua trajetória profissional até aqui? Como a vê no futuro?	<p>“balanço positivo” (F1)</p> <p>“Longo prazo” (F2)</p> <p>“Podia estar num cargo mais estável mas como sou reservada posso ter sido ultrapassada por colegas mais agressivos” (F3)</p> <p>“Muito trabalho em várias instituições de formação, desde Lisboa ao Alentejo, muitos Km’s” (F4)</p>
Orientação para a Excelência	Profissionalismo no serviço Predisposição para agir, sentir e/ou pensar nas necessidades dos alunos de forma a garantir a sua satisfação	<p>2.9 - Respondo às dúvidas, sugestões, reclamações e apelos apresentados pelos formandos (escolher apenas uma)</p> <p>a) No momento</p> <p>b) No final da apresentação do tema</p> <p>c) No final da sessão</p> <p>2.10 - Por que opta por fazer dessa forma?</p>	<p>“No momento. Em princípio, não faria sentido avançar com conteúdos se estes não estiverem a ser apreendidos. Considero mais profícuo esclarecer no momento e certificar-me de que compreendem”.(F1)</p> <p>“No momento. Sempre que tenha confiança suficiente na resposta, prefiro que o aluno não prolongue a dúvida durante a sessão. Caso precise de aprofundar algum tema, respondo mal tenha resposta disponível”.(F2)</p> <p>“No momento. Reconhecem que dessa forma estou atenta às suas questões e poderei ajudar.”(F3)</p> <p>“No final da apresentação do tema. Maior produtividade da sessão”.(F4)</p> <p>“No momento. Para não ficar em esquecimento. É importante valorizar no momento as dúvidas, sugestões e até mesmo reclamações.”(F5)</p>

<p>Organização</p>	<p>Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias para o seu cumprimento</p> <p>a)- Experiência/Tudo Preparado antecedência</p> <p>b)-Preparar antecedência +Adaptar e inovar;</p> <p>c)-Ir Preparando conforme publico alvo</p>	<p>4.1-Organização da Ação - Escolha a mais adaptada ao seu perfil de formador (apenas uma)</p> <p>a)Dado a minha experiência nestas ações de formação, tenho todos os recursos preparados.</p> <p>b)Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos</p> <p>b)Vou preparando as sessões conforme identifico as características dos formandos</p> <p>A forma de transmissão de cada UFCD é sempre diferente</p> <p>4.2- Porque opta por fazer dessa forma?</p>	<p>“Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Considero proveitoso ter já material preparado, mas este tem de ir sendo adaptado consoante as características que vou identificando nos formandos e suas necessidades/ritmos específicos.”(F1)</p> <p>“Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Como ainda não acumulo muita experiência, prefiro preparar os recursos com antecedência, sem esquecer as características dos formandos e os objetivos da formação: preparação para o desempenho prático da função prevista pelo módulo e pelo percurso formativo global.”(F2)</p> <p>“Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Não gosto do trabalho feito à pressa.”(F3)</p> <p>“ Vou preparando as sessões conforme identifico as características dos formandos - A forma de transmissão de cada UFCD é sempre diferente.</p>
--------------------	---	--	--

			<p>Porque os anos de experiência foram ensinado que esta é a forma mais produtiva.(F4)</p> <p>“Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Ao preparar as sessões com antecedência é possível contornar possíveis advertências que possam surgir ao longo do módulo. Adapta-se e inova-se pois é importante acompanhar as inovações, podendo assim estar sempre atualizado.”(F5)</p>
Autoavaliação	Pontos Fortes	11.1 - Qual a sua qualidade que melhor contribui para o sucesso de uma ação de formação?	<p>“Empatia”(F1)</p> <p>“Comprometimento / Empatia”(F2)</p> <p>“Capacidade de adaptação”(F3)</p> <p>“Organização, comunicação e resiliência”.(F4)</p> <p>“Adaptação aos diferentes grupos”(F5)</p>
	Oportunidades de Melhoria	1.2 - Qual a qualidade que gostaria de aperfeiçoar no sentido de melhor contribuir para o sucesso de uma ação de formação?	<p>“Utilização de métodos/recursos mais inovadores.”(F1)</p> <p>“Comunicação / Liderança”(F2)</p> <p>“Gestão de conflitos”(F3)</p> <p>“Juízo crítico”(F4)</p> <p>“Resiliência”(F5)</p>

Fonte: Elaboração própria

## Resumos com segmentos codificados - Entrevistas.MAXQDA2020

Código	Segmentos codificados
Compreensão trajetória profissional/caraterização identidade prof\Adaptação à mudança	ao trabalhar com crianças num centro de explicações tive que aprender novas técnicas de fazer a subtração Entrevista F5: 1: 673 - 1: 779 (0)
	Comecei a fazer o mestrado mas com a atividade de formação não tinha tempo Entrevista F4: 1: 670 - 1: 743 (0)
	Formação em mediação de conflitos, Prevenção Entrevista F3: 1: 579 - 1: 622 (0)
	Aprender a lecionar Inglês segundo o método Cambridge Entrevista F1: 1 - 1 (0)
Compreensão trajetória profissional/caraterização identidade prof\Criatividade e Inovação	Grande capacidade de adaptação Entrevista F1: 1 - 1 (0)
	Apliquei o que aprendi nas sessões de explicações Entrevista F5: 1: 793 - 1: 840 (0)
	Melhor método: simulações/prática. Entrevista F2: 1: 89 - 1: 124 (0)
Compreensão trajetória profissional/caraterização identidade prof\Capacidade de Motivar os outros	Ler, Pesquisar, autoestudo Entrevista F1: 1 - 1 (0)
	Lecionar vários níveis do método Cambridge Entrevista F1: 1 - 1 (0)
Compreensão trajetória profissional/caraterização identidade prof\Capacidade de Motivar os outros	Grupo logística; dinâmicas de grupo. Adaptação do conteúdos às características do grupo Entrevista F3: 1: 810 - 1: 899 (0)

	<p>Sessões de esclarecimento sobre SHT para trabalhadores no desmantelamento de instalações industriais</p> <p>Entrevista F2: 1: 126 - 1: 225 (0)</p> <hr/> <p>Clareza na comunicação</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Caraterísticas desta atividade de trabalho\Motivação para a atividade de Formador	<p>Alternativa à Arquitectura</p> <p>Entrevista F5: 1: 1404 - 1: 1429 (0)</p> <hr/> <p>Contacto com as pessoas</p> <p>Entrevista F3: 1: 1319 - 1: 1340 (0)</p> <p>desafios: por ser por vezes uma incógnita os formando</p> <p>Entrevista F3: 1: 1528 - 1: 1581 (0)</p> <hr/> <p>por exigência do mercado, depois passei a gostar</p> <p>Entrevista F2: 1: 283 - 1: 332 (0)</p> <hr/> <p>Na sequência da licenciatura Línguas e Literaturas Modernas tirei o CAP</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Caraterísticas desta atividade de trabalho\Experiência	<p>Os adultos são mais lentos e não são tão abertos ao ensino</p> <p>Entrevista F5: 1: 1341 - 1: 1400 (0)</p> <hr/> <p>Os jovens são mais fáceis de lidar EFAS mais difíceis pois têm mais vícios de estar em aprendizagem</p> <p>Entrevista F3: 1: 1214 - 1: 1314 (0)</p> <p>constrangimentos: Não é fácil lidar com algumas pessoas Na formação Não Há materiais pedagógicos é preciso fazer muitos Km's</p> <p>Entrevista F3: 1: 1345 - 1: 1469 (0)</p> <p>Competências: Comunicação; Flexibilidade/adaptação</p>

	Entrevista F3: 1: 1475 - 1: 1524 (0)
	<p>Constrangimentos: burocracia administrativa</p> <p>Entrevista F2: 1: 334 - 1: 376 (0)</p> <p>motivar</p> <p>formandos desmotivados</p> <p>Entrevista F2: 1: 379 - 1: 409 (0)</p>
	<p>"estratégias. Materiais pedagógicos, abordagens"</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Caraterísticas desta atividade de trabalho\Compromisso	<p>Constrangimentos: Heterogeneidade e diferenciação</p> <p>Entrevista F5: 1: 1434 - 1: 1479 (0)</p> <p>or ter ficado disponível na minha área de formação / é uma profissão mais independente</p> <p>Entrevista F4: 1: 1245 - 1: 1332 (0)</p> <p>Muito trabalho em várias instituições de formação, desde Lisboa ao Alentejo, muitos Km's</p> <p>Entrevista F4: 1: 1477 - 1: 1567 (0)</p> <p>odia estar num cargo mais estável mas como sou reservada posso ter sido ultrapassada por colegas mais agressivos</p> <p>Entrevista F3: 1: 1727 - 1: 1840 (0)</p> <p>Longo prazo</p> <p>Entrevista F2: 1: 419 - 1: 431 (0)</p> <p>estímulo em aprender para melhor ensinar</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p> <p>balanço positivo</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Orientação para a Excelência\Profissionalismo Serviço\Predisposição para agir/sentir/pensar/necessidades	<p>o momento. Para não ficar em esquecimento. É importante valorizar no momento as dúvidas, sugestões e até mesmo reclamações.</p> <p>Entrevista F5: 1: 1801 - 1: 1927 (0)</p>

alunos\Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo\Respondo às dúvidas, sugestões, reclamações ...\No momento

Reconhecem que dessa forma estou atenta às suas questões e poderei ajudar.

Entrevista F3: 2: 433 - 2: 508 (0)

Sempre que tenha confiança suficiente na resposta, prefiro que o aluno não prolongue a dúvida durante a sessão. Caso precise de aprofundar algum tema, respondo mal tenha resposta disponível

Entrevista F2: 1: 478 - 1: 668 (0)

Em princípio, não faria sentido avançar com conteúdos se estes não estiverem a ser apreendidos. Considero mais profícuo esclarecer no momento e certificar-me de que compreendem

Entrevista F1: 1 - 1 (0)

Orientação para a Excelência\Profissionalismo no Serviço\Predisposição para agir/sentir/pensar/necessidades alunos\Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo\Respondo às dúvidas, sugestões, reclamações ...\No final da apresentação do tema

No final da apresentação do tema. Maior produtividade da sessão.

Entrevista F4: 1: 1813 - 1: 1879 (0)

Vou preparando as sessões conforme identifico as características dos formandos - A forma de transmissão de cada UFCD é sempre diferente. Porque os anos de experiência foram ensinado que esta é a forma mais produtiva.

Entrevista F4: 2: 996 - 2: 1220 (0)

Organização\Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo\Preparar antecedência +Adaptar e inovar;

o preparar as sessões com antecedência é possível contornar possíveis advertências que possam surgir ao longo do módulo. Adapta-se e inova-se pois é importante acompanhar as inovações, podendo assim estar sempre atualizado.

Entrevista F5: 2: 1430 - 2: 1662 (0)

	<p>Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Não gosto do trabalho feito à pressa</p> <p>Entrevista F3: 2: 1329 - 2: 1476 (0)</p>
	<p>Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos.</p> <p>Como ainda não acumulo muita experiência, prefiro preparar os recursos com antecedência, sem esquecer as características dos formandos e os objetivos da formação: preparação para o desempenho prático da função prevista pelo módulo e pelo percurso formativo global.</p> <p>Entrevista F2: 1: 687 - 1: 1063 (0)</p>
	<p>Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos. Considero proveitoso ter já material preparado, mas este tem de ir sendo adaptado consoante as características que vou identificando nos formandos e suas necessidades/ritmos específicos</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Autoavaliação\Pontos Fortes	<p>Adaptação aos diferentes grupos</p> <p>Entrevista F5: 2: 1794 - 2: 1824 (0)</p>
	<p>Organização, comunicação e resiliência.</p> <p>Entrevista F4: 2: 1351 - 2: 1389 (0)</p>
	<p>Capacidade de adaptação</p> <p>Entrevista F3: 3: 127 - 3: 148 (0)</p>
	<p>Comprometimento / Empatia</p> <p>Entrevista F2: 2: 16 - 2: 42 (0)</p>
	<p>Empatia</p> <p>Entrevista F1: 1 - 1 (0)</p>
Autoavaliação\Oportunidades de Melhoria	<p>Resiliência</p> <p>Entrevista F5: 3: 159 - 3: 169 (0)</p>
	<p>Juízo crítico</p> <p>Entrevista F4: 3: 157 - 3: 169 (0)</p>

**Gestão de conflitos**

Entrevista F3: 3: 313 - 3: 331 (0)

---

**Comunicação / Liderança**

Entrevista F2: 2: 45 - 2: 66 (0)

---

**Utilização de métodos/recursos mais inovadores**

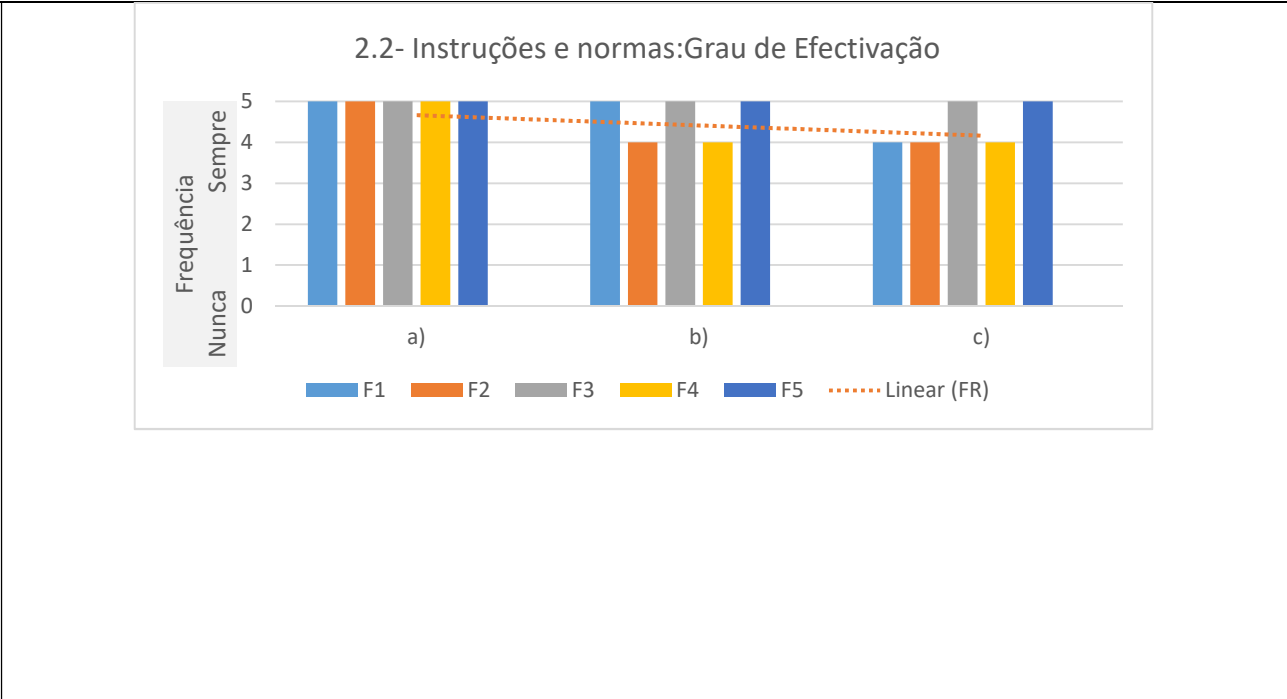
Entrevista F1: 1 - 1 (0)

---

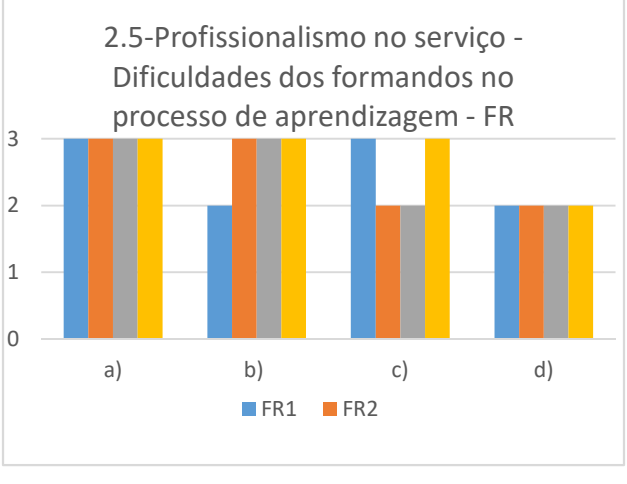
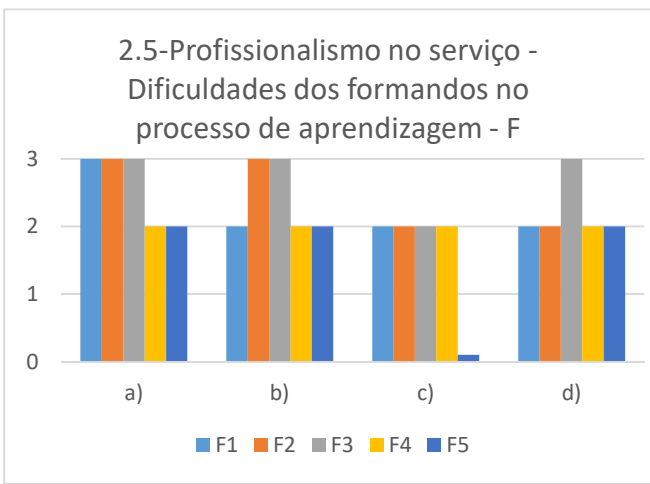
*Fonte: MAXQDA 2020 1*

**Apêndice 9 - Tabelas de cálculo de análise das respostas ao inquérito**

2-ORIENTAÇÃO PARA A EXCELÊNCIA							
Promover a melhoria contínua incluindo a capacidade de adaptação a contextos e ambientes culturais diversos – à gestão quotidiana na própria sala de aula, estabelecendo prioridades nos parâmetros de qualidade do serviço							
2.1- Aceitação de normas- Predisposição para compreender, respeitar e agir de acordo com as diretrizes e normas estabelecidas. Avaliar a importância: 3-mais importante; 1-menos importante (os números não se repetem)	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Agir em conformidade com instruções e normas em ambiente de formação (regulamentos e procedimentos de trabalho	2	3	3	3	3	14	2
b) Transmitir as normas relevantes aos formandos, explicando o seu conteúdo	3	3	1	1	3	11	2,25
c) Monitorizar o desempenho dos formandos em relação às normas	1	3	2	2	3	11	2,25
2.2- Instruções e normas em ambiente de formação: Grau de Efetivação- Ajo em conformidade ? 1= Nunca 5=Sempre	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Ajo em conformidade ?	5	5	5	5	5	25	4,5
b) Transmito aos formandos, explicando o seu conteúdo?	5	4	5	4	5	23	4,75
c) Monitorizo a resposta dos formandos?	4	4	5	4	5	22	4

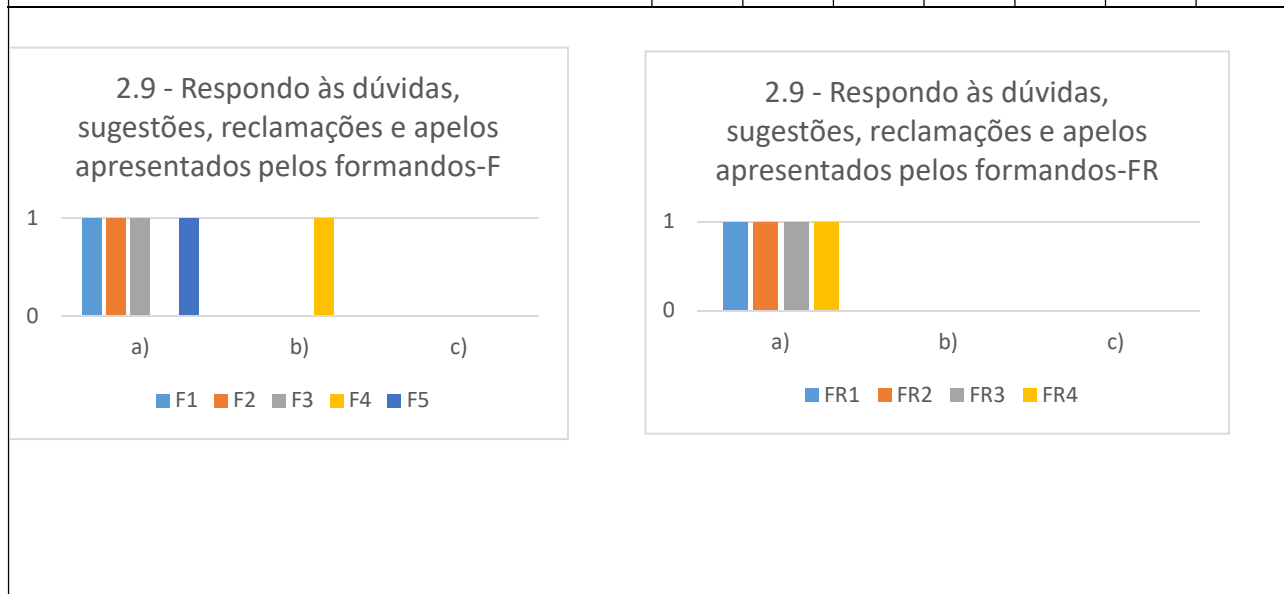


2.5 -Profissionalismo no serviço - Dificuldades dos formandos no processo de aprendizagem	F1	F2	F3	F4	F5	FR
a) Identifico as dificuldades?	3	3	3	2	2	
b) Registo-as e promovo estratégias para as ultrapassar?	2	3	3	2	2	
c) Comunico-as aos formandos?	2	2	2	2	0	
d) Comunico-as à Coordenação da Ação?	2	2	3	2	2	

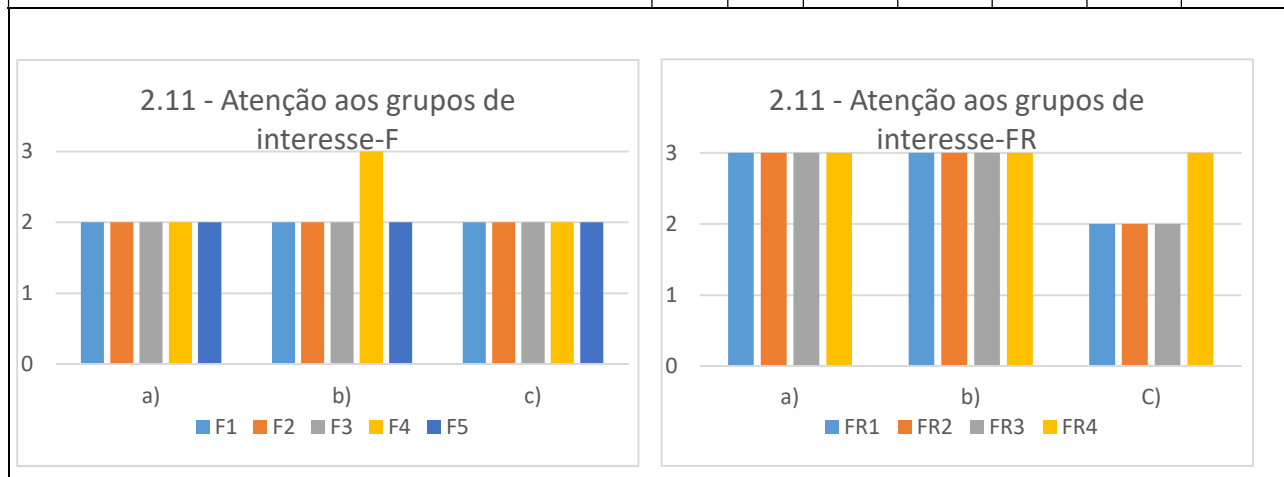


3=Freqüentemente; 2=Sempre que pertinente; 1=Momentos de avaliação; 0=Nunca

2.9 - Respondo às dúvidas, sugestões, reclamações e apelos apresentados pelos formandos (escolher apenas uma)	F1	F2	F3	F4	F5		
a) No momento	1	1	1		1		
b) No final da apresentação do tema				1			
c) No final da sessão							



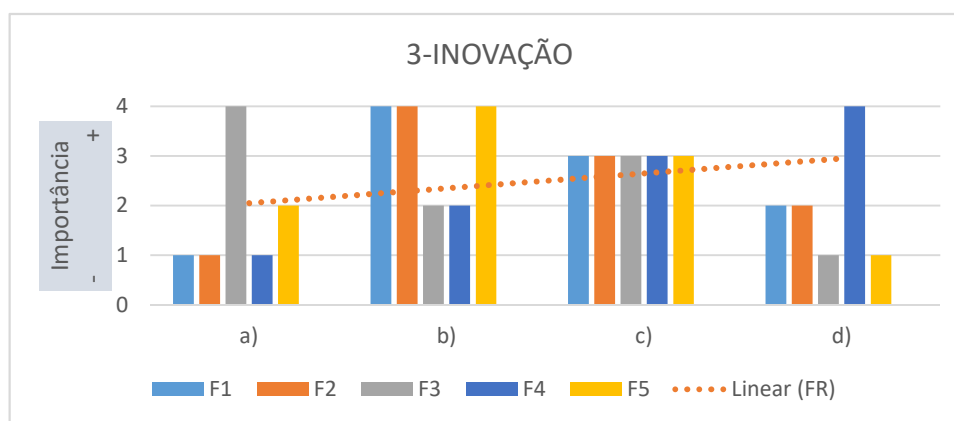
2.11 - Atenção aos grupos de interesse	F1	F2	F3	F4	F5		
a) Promovo o diálogo com os formandos para identificar o que pode ser melhorado no processo de ensino-aprendizagem?	2	2	2	2	2		
b) Sou firme perante situações inconvenientes e a minimizar os seus efeitos negativos ?	2	2	2	3	2		
c) Integro as melhorias no processo respeitando as contribuições dos formandos (sugestões, inquéritos de satisfação, reclamações, etc.)?	2	2	2	2	2		



### 3-INOVAÇÃO

Manter-se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc. que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para resultados positivos em ambiente de aula

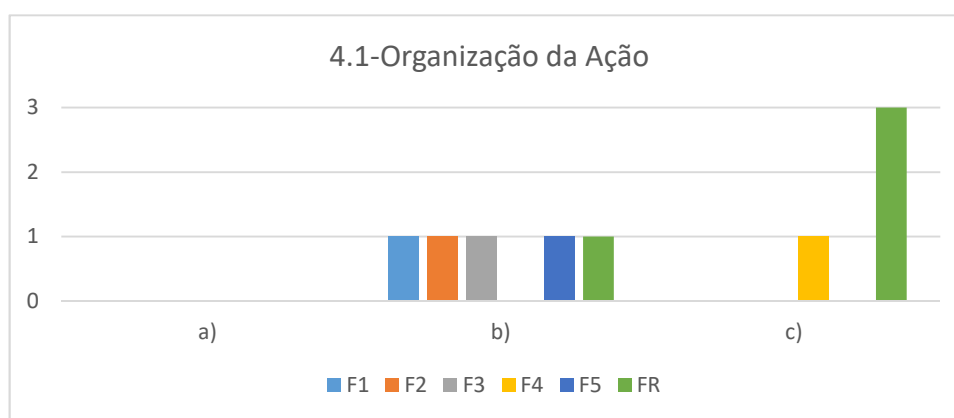
3.1-Ordene por grau de Importância 4-Mais importante; 1-Menos Importante (Os números não se repetem)	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Proponho atividades que permitam aplicar as últimas tendências sobre a matéria da formação	1	1	4	1	2	9	1
b) Aplico estratégias pedagógicas visando uma aprendizagem substancial por parte dos formandos (aproximação à realidade, extrapolação, descoberta, experimentação, etc.)	4	4	2	2	4	16	3,75
c) Adapto e contextualizo o conteúdo da UFCD à realidade social e laboral com que os formandos irão ter de lidar	3	3	3	3	3	15	3
d) Tiro partido da minha experiência para me adiantar aos aspetos críticos no desenvolvimento da ação de formação (dificuldades no processo de aprendizagem, gestão, organização, recursos, etc.)	2	2	1	4	1	10	2,25



#### 4-ORGANIZAÇÃO

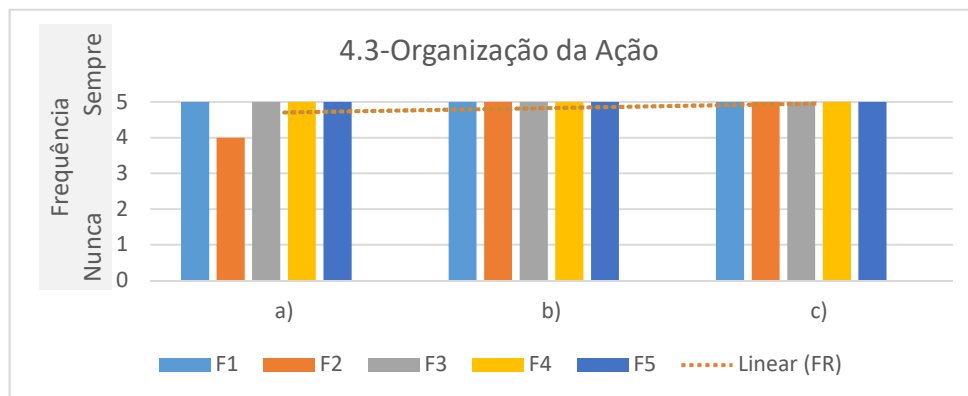
Estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planejando as ações necessárias para o seu cumprimento.

4.1-Organização da Ação - Escolha a mais adaptada ao seu perfil de formador (apenas uma)	F1	F2	F3	F4	F5		FR
a) Dado a minha experiência nestas ações de formação, tenho todos os recursos preparados.							
b) Preparo as sessões com antecedência e vou adaptando e inovando conforme as características dos formandos	1	1	1		1		1
c) Vou preparando as sessões conforme identifico as características dos formandos - A forma de transmissão de cada UFCD é sempre diferente				1			3



4.3-Organização da Ação-resposta conforme a frequência de realização da ação listada 1= Nunca 5=Sempre	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Conheço os procedimentos a seguir para o correto desenvolvimento da ação de formação, demonstro uma atitude responsável e empenhada no seu cumprimento	5	4	5	5	5	24	4,75
b) Realizo as tarefas relacionadas à atividade formativa com rigor e responsabilidade (tratamento de documentos, avaliação dos formandos, etc.)	5	5	5	5	5	25	4,75

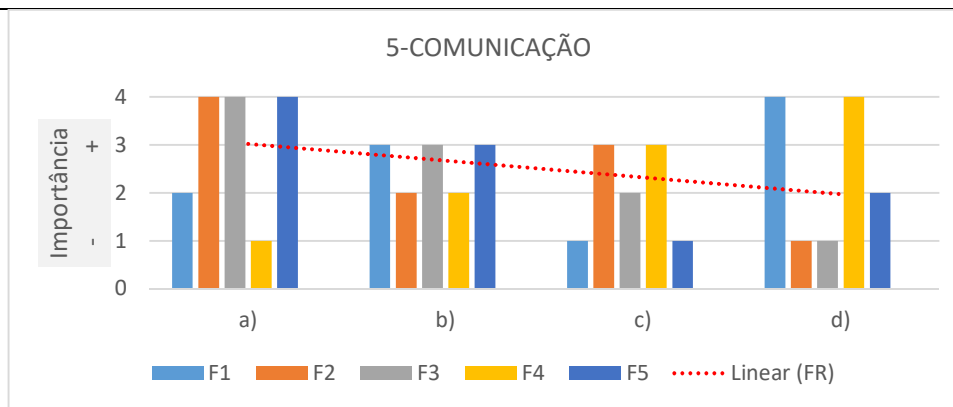
c) Organizo a ação de formação tendo em consideração os conteúdos, recursos, metodologia, sistema de avaliação, etc. adequados ao cumprimento dos objetivos planeados	5	5	5	5	5	25	5
---	---	---	---	---	---	----	---



## 5-COMUNICAÇÃO

Criar e manter canais de comunicação e colaboração em ambiente de aula, reforçando a relação formador-formando no apoio ao trabalho individual e de grupo.

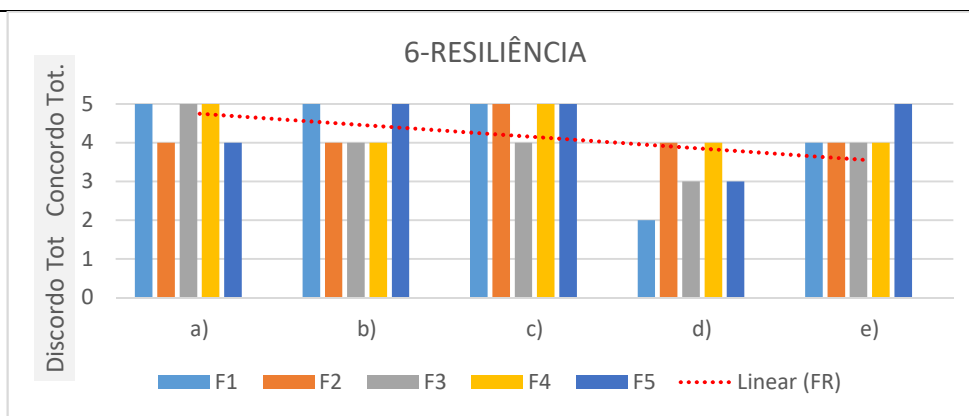
5.1-Assinalar por ordem de importância: 4-mais importante; 1-menos importante (os números não se repetem)	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Preparo estratégias de ensino e aprendizagem que promovem atividades colaborativas e transversais, envolvendo os formandos na realização de um objetivo comum	2	4	4	1	4	15	3
b) Incentivo os formandos a serem proativos, contribuindo com ideias, soluções, propostas, sugestões, etc. que tento depois aplicar em ambiente de aula	3	2	3	2	3	13	2,5
c) Tento ser específico nas minhas explicações de forma a captar a atenção e o interesse dos formandos	1	3	2	3	1	10	2,75
d) Expresso-me através de uma linguagem técnica e profissional, adaptada ao grupo-alvo, usando termos/palavras precisas e que me possibilitem transmitir conceitos relacionados com a matéria em estudo	4	1	1	4	2	12	1,75



### 6-RESILIÊNCIA

Usar estratégias cognitivas com vista a atingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões

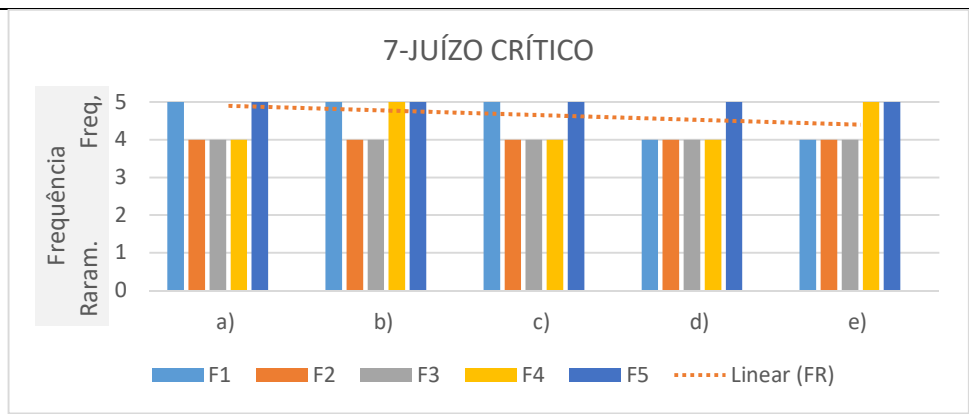
6.1-Assinale a opção conforme se identifica: 1=Discordo Totalmente 5=Concordo Totalmente	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Sob condições difíceis, comunico as minhas intenções, ideias e/ou sentimentos de uma forma aberta e direta, agindo sem ofender nem desenvolver uma atitude negativa perante os outros	5	4	5	5	4	23	4,5
b) Tento conciliar e mediar de forma justa eventuais conflitos, pondo em prática ações que contribuam para chegar a um entendimento	5	4	4	4	5	22	4,75
c) Privilegio o diálogo como meio de resolução de conflitos	5	5	4	5	5	24	5
d) Minimizoo as situações negativas controlando as emoções que podem influenciar diretamente as minhas atitudes, evitando o diálogo sobre os conflitos	2	4	3	4	3	16	2,25
e) Tento encontrar uma resposta perante as dificuldades, evitando todo o tipo de obstáculos e mantendo-me firme e calmo	4	4	4	4	5	21	4,25



### 7-JUÍZO CRÍTICO

Reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas

7-Assinale a frequência: 1=Raramente 5=Frequentemente	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Organizo ideias e argumentos numa forma clara, coerente e sintética	5	4	4	4	5	22	5
b) Apresento os meus pontos de vista e considero os dos outros refletidamente	5	4	4	5	5	23	4,75
c) Analiso objetivamente os fatores que influenciam o meu processo de decisão	5	4	4	4	5	22	5
d) Tomo decisões de uma forma inequívoca, analisando o contexto para isolar os elementos emocionais que poderão ter influência sobre aquelas	4	4	4	4	5	21	3,5
e) Tomo decisões tendo em vista possíveis incidentes durante o processo de formação (procuro e proponho soluções, meço o seu impacto potencial, etc.)	4	4	4	5	5	22	5

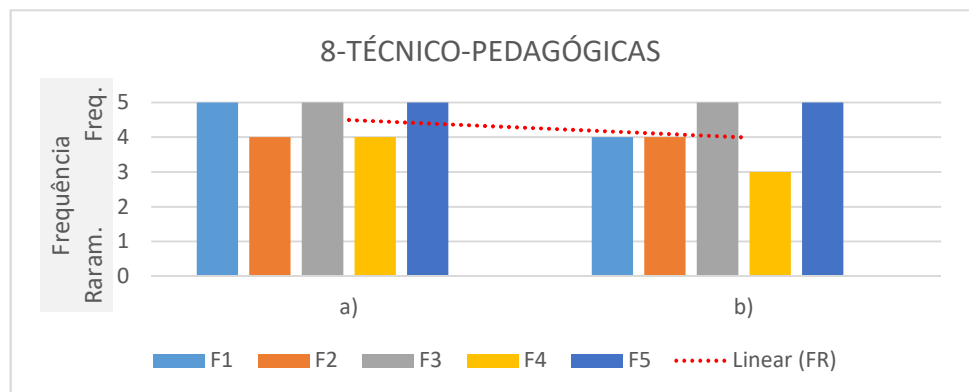


### 8-TÉCNICO-PEDAGÓGICAS

Privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional

8-Assinale a frequência: 1=Raramente  
5=Frequentemente

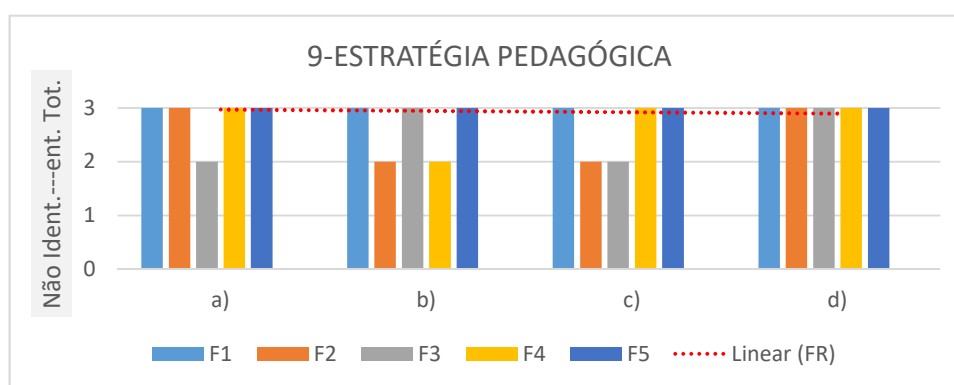
	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Utilizo elementos que consolidam a motivação individual dos formandos, que prendem o seu interesse e facilitam um feedback constante (ligação entre teoria e prática, desenvolvimento de atividades que facilitam a aplicação no local do trabalho do formando)	5	4	5	4	5	23	4,5
b) Utilizo programas informáticos e de multimédia como plataforma para expressar e criar, escrever, desenhar, fazer apresentações, etc.em ambiente de aula	4	4	5	3	5	21	4



## 9-ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Definir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados

9-Responda em que grau se identifica com as afirmações - 1=Não me identifico 3=Identifico-me totalmente	F1	F2	F3	F4	F5	$\Sigma F_n$	FR
a) Identifico as características coletivas e individuais do grupo (capacidades, conhecimento prévio, atitude face à aprendizagem, etc.) que podem influenciar o desenvolvimento da ação de formação de forma a focar o processo de ensino-aprendizagem nas necessidades de qualificação dos formandos	3	3	2	3	3	14	3
b) Construo ferramentas de monitorização e avaliação cuja aplicação permitirá aferir a evolução dos formandos	3	2	3	2	3	13	3
c) Desenvolvo uma monitorização do processo de formação, planeada de acordo com os objetivos projetados, orientando os formandos na obtenção de competências profissionais	3	2	2	3	3	13	2,75
d) Verifico e avalio com objetividade o nível de qualificação atingido pelos formandos, informando-os quanto aos resultados	3	3	3	3	3	15	3



## **ANEXOS**

Anexo 1 - Mapa de Competências - Atividade Profissional do Formador do projeto ROQET

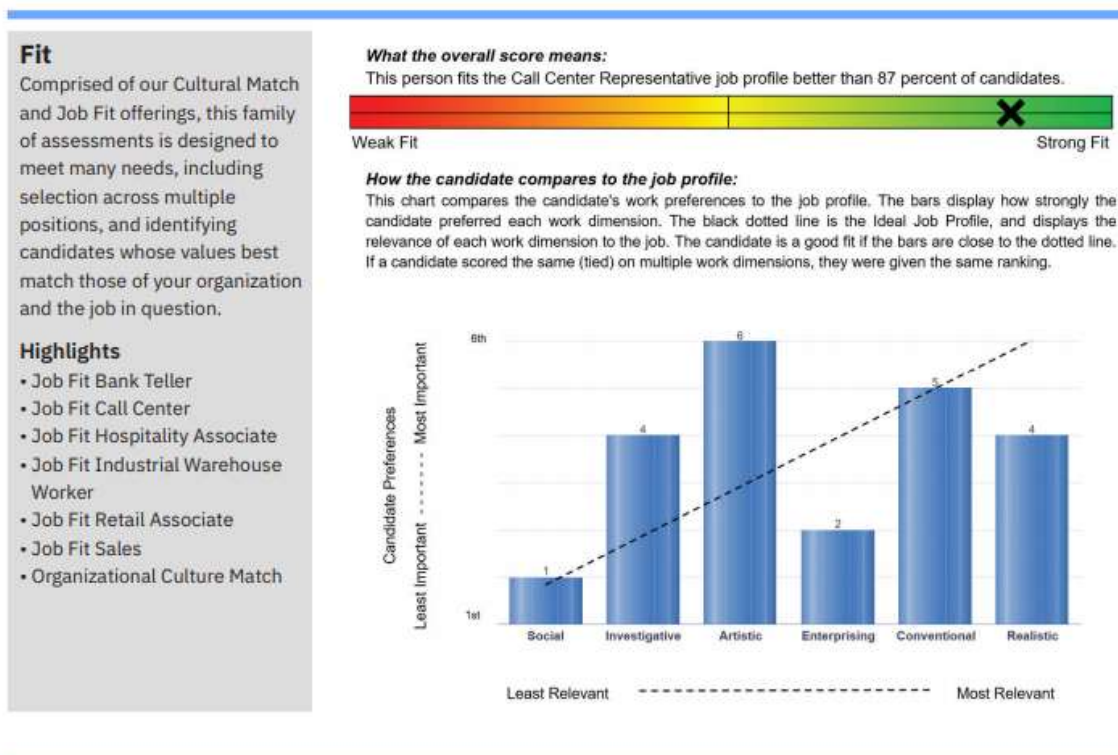
Anexo 2 - Boletim do Trabalho e Emprego, 1ª Série,Nº31,22/08/2000

Anexo 3 - Metodologia QUTE - Manual de Autoavaliação e Boas Práticas – ROQET

Anexo 4 - Metodologia QUTE - Guia para Análise de Resultados - ROQET

Anexo 5 – Extracto da Hire with confidence IBM Talent Assessments Full product catalog

Anexo 5 – Extracto da “Hire with confidence IBM Talent Assessments Full product catalog”, página 10.



Descrição da metodologia de comparação (Comparative Analysis):

“Como o candidato se compara ao perfil profissional”

“Este gráfico compara as preferências (em termos de importância – Menos importantes-----Mais importantes) do candidato relativamente ao perfil profissional. As barras exibem a intensidade da preferência do candidato em cada dimensão profissional. A linha preta tracejada representa o perfil profissional ideal e indica a relevância (da dimensão menos relevante para a dimensão mais relevante) de cada dimensão para a profissão (em análise). O candidato é adequado se as barras estiverem próximo da linha.

Se o candidato pontuar o mesmo (igual ao ranking da linha tracejada) em várias dimensões, é-lhe atribuído o mesmo ranking.” (IBM, n.d.:10).

“FIT”

“Esta família de (Testes de) avaliação é composta pela nossa ‘Cultural Match’ e ‘Job Fit offerings’ é projetada para atender a muitas necessidades, incluindo seleção para vários cargos identificando candidatos cujos valores melhor coincidem com os da sua organização e o trabalho em questão.”