



COMPETÊNCIAS-CHAVE DO FORMADOR: ESTUDO DE CASO NO CENFIM-NSI

Generosa Correia de Brito¹ⁱ,

João Pedro Cordeiro²ⁱⁱ

¹CENFIM – Núcleo de Sines,

Centro de Formação Profissional
da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica,
Portugal

²Centro de Investigação em Ciências Empresariais,
Escola Superior de Ciências Empresariais
do Instituto Politécnico de Setúbal,
Portugal

Resumo:

O objetivo geral deste estudo é analisar e refletir sobre as competências-chave dos formadores do Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica (CENFIM), no seu Núcleo de Sines (NSI). Como objetivos específicos pretende-se definir o perfil ideal do formador do CENFIM NSI, de forma a avaliar o grau de similaridade do candidato a esse perfil, com vista a tornar mais eficiente e eficaz o processo de recrutamento e seleção destes profissionais. Realizou-se um estudo de caso único com uma abordagem quantitativa, através da utilização do inquérito. Ao nível da amostra, a recolha de informação centrou-se em três grupos de intervenientes: primeiro, os candidatos a formador, “objeto” do processo de seleção; segundo, o grupo de profissionais da equipa de gestão do CENFIM-NSI, que serão referidos como especialistas; terceiro, o grupo de formadores de referência, que são formadores que colaboram com o NSI desde há vários anos. A ordenação da importância relativa das competências identificadas permitiu obter o perfil de competências do formador (PCF) para os candidatos a formador. Cada um dos PCFs foram comparados ao perfil de competências ideal do formador e ao perfil de competências do formador de referência. As percentagens de similaridade obtidas para cada um dos PCFs foram bastante elevadas, situando-se entre os 83% e os 89%. Os resultados apresentados neste processo são significativos e concorrem para a decisão de contratação do candidato a formador. Auxilia os gestores das instituições de formação profissional na conceção de políticas com enfoque nas competências que contribuam para a elaboração de sistemas de trabalho de

ⁱ Correspondence: email genelima@gmail.com

ⁱⁱ Correspondence: email joao.cordeiro@esce.ips.pt

elevado desempenho, alavancando para níveis superiores a eficiência dos formadores, e, por inerência, o resultado dos próprios formandos.

Palavras-chave: formador; formação profissional; perfil de competências; práticas de gestão de recursos humanos; sistemas de trabalho de elevado desempenho

Abstract:

The general objective of this study is to analyze and reflect on the key competencies of trainers working for the Center for Professional Training of the Metallurgical and Metalworking Industry (CENFIM), in its Sines Delegation (NSI). As specific objectives it is intended to define the ideal trainer profile of the CENFIM NSI, in order to assess the degree of similarity of the candidate to meet that profile, with a view to making the process of recruiting and selecting these professionals more efficient and effective. A single case study was carried out with a quantitative approach, using the survey. At the sample level, the collection of information focused on three groups of stakeholders: firstly, the candidates "object" of the trainer selection process; second, the group of professionals from the CENFIM NSI management team, who will be referred to as specialists; third, the group of reference trainers, who have been collaborating with NSI for several years. The ordering of the relative importance of the identified competences made it possible to obtain, for candidates for training, the trainer competence profile (TCP). Each of the TCPs was compared to the ideal competence profile of the trainer and to the competence profile of the reference trainer. The percentages of similarity obtained for each of the TCPs were quite high, ranging between 83% and 89%. The results presented in this process are significant and contribute to the hiring decision of the trainer candidate. Assists managers of vocational training institutions in designing policies with a focus on skills that contribute to the development of high-performance work systems, leveraging the efficiency of the trainers to higher levels, and, inherently, the result of the trainees themselves.

Keywords: trainers; vocational training; competencies profile; human resource management practices; high performance work systems

1. Introdução

A necessidade de criação de um sistema que apoie o processo de recrutamento e seleção de formadores implica romper com o *status quo* e fazer uma reflexão sobre os resultados da formação ministrada, identificando lacunas, pontos fortes e oportunidades de melhoria. Manifestamente um bom resultado para a atividade de um Centro de Formação será o aproveitamento positivo dos seus formandos, o que significa que interiorizaram o perfil de conhecimentos e competências previsto no referencial do curso, e que, à posteriori, possam ter maior probabilidade de empregabilidade na área da formação frequentada. Porém, para que tal aconteça, é fundamental refletir intrinsecamente sobre o processo formativo em toda a sua amplitude.

Uma das partes envolvidas neste processo – o conjunto de formadores de uma determinada ação de formação – é um elemento chave para alcançar o sucesso (Borges & Carvalho, 2020). 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 base na revisão da literatura definiu-se o problema desta investigação através da seguinte pergunta de partida: qual o perfil de competências ideal do formador? Esta pergunta tem subjacente a identificação e análise das competências-chave que contribuem para a definição do perfil ideal do formador, 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.

Em termos metodológicos pretende-se realizar uma proposta de modelo de análise empírico-conceptual que permita ter uma visão global e integradora sobre o perfil de competências do formador. Para tal, este projeto seguiu a metodologia de estudo de caso único no CENFIM-NSI, com uma abordagem quantitativa dos dados a recolher através da aplicação de questionários. A recolha de informação centrou-se em 3 grupos distintos: primeiro, os candidatos a formador “objeto” do processo de seleção, os quais forneceram os dados que balizaram a ferramenta de análise que permitiu chegar às conclusões no processo de seleção; segundo, o conjunto de especialistas, profissionais 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; terceiro, o conjunto de formadores de referência cujas competências servem de modelo para comparar com a autoavaliação dos 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 artigo é constituído por três partes principais: sistematização da revisão da literatura, descrição da estratégia metodológica, apresentação e análise dos dados obtidos e principais conclusões.

2. Revisão da Literatura

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.

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, por um lado, com a entrada no mercado de trabalho da população mais jovem, sendo que esta beneficiou da expansão do sistema de educação e formação, e, por outro lado, com o alargamento progressivo das oportunidades para a educação e formação de adultos (Canário, 2016; Lourenço, 2015).

Atualmente, 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” (Decreto-Lei 396/2007: 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 e subdivide-se em dois eixos, que representam ofertas formativas com características e destinatários distintos: 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.

Atualmente em Portugal, a resposta à Formação Profissional encontra-se subdividida entre modalidades destinadas ao público jovem e à população adulta. Em Portugal, a formação profissional é assegurada por algumas estruturas associadas ao Instituto do Emprego e da Formação Profissional (IEFP), o qual é responsável, desde a sua criação em 1979, 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. 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.

De forma a adequar a formação profissional às reais necessidades dos principais sectores de atividade económica nacional surgiram 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. A ação desenvolvida pelos CGP é extensível a todo o espaço territorial nacional através de núcleos regionais e da utilização de unidades móveis.

2.1. 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, 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 perspectiva 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). Mas mais, para se compreender toda a dinâmica subjacente à ação de formar é necessário também, e sobretudo, ter em consideração o contexto onde ocorre o seu desempenho – experiências contextualizadas do processo formativo (Martin & Mulvihill, 2017; Williams & Berry, 2016).

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 intra e interpessoais (Barrio, Sánchez-Prieto, Grau, Serra, Caldentey, 2019). 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 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 (Decreto Regulamentar n.º 66/94: n.º 1, Art.º 8º).

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 (2011) às três funções que aponta como 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. Salienta 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.

2.1.1. 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 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 (Portaria nº 214/2011).

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).

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 próximo com o mercado de trabalho que lhe permita estar familiarizado com os desafios inerentes à profissão (IEFP, 2012). Em geral, vários

investigadores concordam que a eficácia dos formadores depende fortemente das suas qualificações formais e da sua experiência (Brinia & Kritikos, 2012). Nesta perspetiva, Borges e Carvalho (2020) vêm reforçar a importância de compreender o papel do formador no contexto da formação continuada, evidenciando as principais características que os legitimam como agentes importantes no processo, e quais as contribuições desses formadores para a efetividade da prática pedagógica.

2.1.2. Competências Nucleares do Formador

Apesar de ter sido bastante estudado nas últimas décadas, ainda existem divergências quanto à conceptualização sobre a(s) competência(s) (Freitas & Odelius, 2019). Autores como, McClelland (1973) e Boyatzis (2008), marcaram fortemente a literatura ao sinalizar a importância de alinhar as competências individuais com as necessidades estabelecidas pelos cargos ou pelas posições existentes na organização.

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. 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) (Spencer & Spencer, 1993).

À superfície podemos encontrar as habilidades (*skills*), o conhecimento e a experiência do indivíduo, que se manifestam no comportamento e que 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). Esta conceptualização engloba um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que condicionarão o desempenho das pessoas e se encontram fundamentados na sua inteligência e personalidade (Ceitil, 2016; Chong, 2013). Já Sarwoko (2016) defende que as competências conduzem os profissionais e as empresas a uma maior capacidade e visão estratégica, que por sua vez, pode afetar o seu desempenho e as suas estratégias de crescimento e consolidação.

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. Como referido anteriormente, um formador deverá ser detentor de um conjunto de competências, sendo que estas se podem subdividir em competências psicossociais, socioemocionais e 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, empatia, motivação, liderança, estabilidade emocional, tolerância, resistência à frustração, juízo crítico, autoconfiança, gestão de conflitos e, ainda, o sentido ético pessoal e profissional (Orte, Ballester, Vives & Amer, 2015). Ainda incorporada neste tipo de competências, 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).

O domínio de competências socioemocionais pelo formador, enquanto capacidades adquiridas ao longo do processo de socialização familiar, educacional e profissional – como a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais –, têm também um papel importante no desenvolvimento de competências para o trabalho. A aprendizagem detém um papel importante nesse processo, onde as emoções estão fortemente implicadas. Acredita-se que as competências socioemocionais podem auxiliar os formadores na formação de jovens e/ou adultos a desenvolver competências profissionais ao favorecer a autoconfiança e ao criar ambiente de trabalho mais favorável à aprendizagem continuada (Orte & Ballester, 2018; Gondim, Morais & Brantes, 2014).

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 simultaneamente competente ao nível da avaliação da eficiência da formação, avaliando o processo formativo e participando na avaliação do seu impacto (Rodrigues & Ferrão, 2012).

Fusco e Ohtake (2019) sistematizam as competências do formador nas denominadas competências para a colaboração interprofissional. De entre estas destacam a capacidade de comunicação, de colaboração, as funções, papéis e responsabilidades, a gestão e resolução de conflitos e a gestão de equipas.

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.

A este respeito destaque, ainda, para o definido pelo Projeto ROQET (2011) e pelo Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (IEFP, 2012).

O primeiro sistematiza o mapa de competências enquanto ferramenta de desenvolvimento profissional para formadores, constituída por oito competências-chave, sendo um componente central no seu perfil profissional. A estrutura do mapa de competências identificado para o formador adota a distinção entre as competências *soft* (orientação para a excelência; inovação; organização; comunicação; resiliência; juízo crítico) e *hard* competências técnico-pedagógicas; estratégia pedagógica (ROQET, 2011).

O segundo sistematiza que o formador deverá ser empreendedor, autónomo, dotado de espírito de iniciativa e flexível, assumindo a capacidade de adaptação a qualquer público e situação inesperada. Deverá, portanto, exibir criatividade e capacidade de mediação, como forma de exercer o seu papel com distinção. Ao formador são exigidos esforços de diferenciação, de modo a que não se assuma unicamente como um transmissor de conhecimentos, mas sim como um facilitador da aprendizagem, disponível para estimular e promover novos comportamentos e atitudes 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, assim, 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, 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.

Estas várias competências podem ser consideradas e avaliadas como importantes variáveis para a seleção de formadores com o objetivo de apurar e dispor dos perfis mais adequados e, também, para analisar as necessidades formativas dos profissionais com o objetivo de melhorar as suas habilidades, valores e atitudes favoráveis à aprendizagem e à mudança (Orte, Ballester, Vives & Amer, 2016).

3. Metodologia

Em termos metodológicos, a investigação incide num estudo de caso (Yin, 2015) numa Instituição de Formação – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e

Metalomecânica (CENFIM), no seu Núcleo de Sines (NSI). Trata-se de um estudo de caso único inclusivo com múltiplas unidades de análise, apresentando uma vertente exploratório-quantitativa (Field, 2009) com o objetivo de descrever, analisar e contrastar efeitos e relações da aplicação de um *framework* de competências ao objeto de estudo.

Tendo como objetivo de estudo obter o perfil ideal de competências-chave do formador do NSI (PCIF) e, através dele, selecionar os candidatos a formador cujo perfil mais se aproxime ao PCIF, usamos como *workframe* contributo sistematizado no projeto ROQET (2011).

O projeto ROQET (2011), financiado com o apoio da Comissão Europeia, está enquadrado no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, subprograma Leonardo Da Vinci. O seu 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, promoveu a criação de um mapa de competências orientado para o desenvolvimento das competências dos formadores. As competências identificadas são classificadas como *soft* e *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. No domínio das competências técnicas (*hard skills*), as dimensões são as técnico-pedagógicas e a estratégia pedagógica (ROQET, 2011):

- Orientação para a excelência – promover a melhoria contínua e a capacidade de adaptação a contextos e ambientes culturais, estabelecendo prioridades. *Pontos-chave*: aceitação de normas, profissionalismo no serviço, atenção aos grupos de interesse, melhoria contínua.
- Inovação – manter-se atualizado sobre novas tendências, produtos, metodologias, etc. que contribuam para o seu desenvolvimento profissional e para resultados positivos em ambiente de aula. *Pontos-chave*: criatividade e inovação, adaptação à mudança, desenvolvimento pessoal.
- Organização – estabelecer estratégias para a realização de um objetivo, coordenando as pessoas e os meios adequados e planificando as ações necessárias para o seu cumprimento. *Pontos-chave*: capacidade de gestão, planeamento e controlo, gestão de tempo, gestão de recursos.
- Comunicação – criar e manter canais de comunicação e colaboração em ambiente de aula, reforçando a relação formador-formando no apoio ao trabalho individual e de grupo. *Pontos-chave*: trabalho de grupo, aptidão verbal, comunicação escrita, escuta.
- Resiliência – Reconhecer e compreender os próprios sentimentos e os das outras pessoas, mantendo um controlo emocional que conduza a atitudes construtivas. *Pontos-chave*: autocontrolo, gestão de conflitos, tolerância ao stress.
- Juízo crítico – usar estratégias cognitivas com vista a atingir um desempenho inteligente enquanto se tomam decisões. *Pontos-chave*: capacidade de análise, capacidade crítica, capacidade de decisão.

- Técnico-pedagógicas – privilegiar os ambientes formativos que tenham em consideração o uso de ferramentas de comunicação interativas, tirando partido do seu valor informativo, comunicacional e motivacional. *Pontos-chave*: dinamização, tecnologias de informação e comunicação.
- Estratégia pedagógica – definir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem analisando a evolução dos formandos e a realização dos objetivos projetados. *Pontos-chave*: foco nos grupos de interesse, avaliação.

3.1. Objeto de Estudo e Caracterização da Instituição de Formação

O objeto de estudo incidirá nos profissionais do CENFIM-NSI, nomeadamente os especialistas, os formadores de referência e os candidatos a formadores.

O CENFIM, fundado em 1985, é um centro de formação protocolar criado pelas Associação dos Industriais Metalúrgicos e Metalomecânicos e Afins de Portugal, pela Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional. É constituído por 13 núcleos e 2 Polos localizados na sua maioria acima do rio Tejo. O único núcleo na zona sul do país localiza-se em Sines. O CENFIM é uma entidade acreditada pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, como Centro Qualifica, sendo também certificado pela Associação Portuguesa de Certificação de acordo com os referenciais normativos da Qualidade, Ambiente, Segurança e Saúde do Trabalho, Recursos Humanos e Responsabilidade Social (CENFIM, 2018).

O Núcleo do CENFIM-NSI inaugurado no final de 2008, possui vários tipos de formações como: Curso de Especialização e Formação de jovens, de Operador/a de Informática, de Soldadura e de Eletromecânica; Aprendizagem de Manutenção Industrial e Aprendizagem de Mecatrónica, bem como ciclos de Controlo Numérico Computadorizado. Para adultos, em regime pós-laboral, a oferta incide nos Cursos de Educação e Formação de Adultos de Técnico de Segurança e Higiene no Trabalho e de Técnico de Soldadura e Cursos de Especialização Tecnológica 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 escolar com equivalência ao 12º ano, e profissional na área da eletricidade no seu Centro Qualifica.

Ao nível dos seus recursos humanos o CENFIM-NSI possui um total de 11 trabalhadores, distribuídos por: 1 diretor, 3 administrativos, 2 técnicas de acolhimento e orientação profissional, 4 coordenadores de formação, 1 formador interno e 1 formador avençado. Paralelamente, colaboravam com a instituição 7 especialistas de formação e 4 formadores de referência.

3.2. Técnicas de Investigação e Procedimento

Para este estudo recorreu-se a um conjunto diversificado de técnicas de investigação, nomeadamente, entrevistas, inquéritos e análise documental. Apresentamos aqui os dados relativos aos inquéritos.

Para validar o perfil de competências do formador mais adequado para o NSI, optou-se pela aplicação de três tipos de inquéritos consoante os três grupos alvo de análise, onde sistematizamos as oito competências identificadas (ROQET, 2011).

O inquérito aos *formadores de referência* e aos *candidatos a formador* são iguais pois contêm exatamente as mesmas questões. Pretende ser uma ferramenta que possa aferir a importância dada pelos respondentes às competências do perfil, promover a consciencialização dessas mesmas competências e aferir a similaridade da autoavaliação realizada pelos respondentes às competências apresentadas (PCF). A sua aplicação foi feita via online, após explicitação individual dos objetivos do estudo.

As primeiras (seis) questões destinam-se à identificação e caracterização dos respondentes. As seguintes (quinze) questões destinam-se a obter a concordância, importância dada, 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” (ROQET, 2011:sp). Há (cinco) questões que se destinam a realizar uma autoavaliação das competências-chave e dos seus pontos fortes e pontos fracos.

O inquérito aos *especialistas* teve como objetivo obter o perfil ideal de competências-chave do candidato a formador para o NSI. É constituído apenas por uma pergunta fechada de resposta múltipla e tem como objetivo avaliar a importância de cada uma das oito competências-chave segundo uma escala ordinal quantitativa. A sua aplicação foi feita em suporte de papel, após explicitação em reunião de grupo dos objetivos do estudo.

As questões e estrutura dos inquéritos foram devidamente pré-testadas por três especialistas no tema em estudo. Para a aplicação dos inquéritos foi solicitada autorização prévia ao Diretor Geral do CENFIM, após a qual foi dado conhecimento à Diretora do Departamento de Recursos Humanos e ao Diretor do NSI e Departamento de Qualidade. Os inquiridos foram informados sobre o âmbito do estudo, tendo sido garantida a confidencialidade e anonimato no tratamento dos dados. Foi enviado por e-mail o modelo de Consentimento Informado juntamente com o link para a resposta ao inquérito online.

3.3. Amostra

Dada a natureza exploratória do estudo optou-se, nesta fase, por utilizar uma amostra de conveniência para obter informações sobre tendências e resultados sobre o tema. Essa opção deveu-se, principalmente, à facilidade de acesso e à proximidade do contexto em análise (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010) e porque se adequa melhor à compreensão de fenómenos sociais complexos, como são a análise do perfil de competências do formador num contexto específico. Apesar das suas limitações, entre as quais se destaca a impossibilidade de generalização dos resultados, este tipo de amostra permite-nos obter informações pertinentes quando não existem razões fundamentais que diferenciam os indivíduos da amostra e os que compõem a população total (Hair *et al.*, 2010). Por isso, considerou-se que esta amostra não representa um desvio sistemático face à população total e, portanto, não produz resultados distorcidos.

A amostra final é constituída por um total de 16 profissionais que, na altura do estudo, colaboravam com o CENFIM-NSI, formadores de referência (4), especialistas de formação (7) e candidatos a formadores (5). Os respondentes foram considerados individualmente (não foram agrupados) para assegurar a suposição de observações independentes.

No que se refere à caracterização dos formadores de referência: 1 é do sexo masculino e 3 do sexo feminino; detentores de licenciatura (4); com exceção de 1, têm mais de 10 anos de experiência em formação profissional de jovens/adultos; as áreas em que dão formação são as Matemáticas (1), Língua Inglesa (1), Direito e Gestão (1) e Língua Portuguesa (1).

Quanto à caracterização dos candidatos a formadores: 5 são do sexo feminino; detentores de mestrado (2) e licenciatura (3); dois têm 8 ou mais anos de e experiência em formação profissional de jovens/adultos, 2 têm de 2 a 5 anos de experiência, 1 têm 1 ano de experiência em formação de adultos e nenhuma experiência de formação e jovens; as áreas em que dão formação são a Língua Portuguesa (2), Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho (1), Mecânica (1) e Desenho Técnico (1).

Relativamente aos especialistas: 2 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino; detentores de mestrado (2) e de licenciatura (5); com funções de Diretor do Núcleo de Sines (1), Coordenadora da Área de Avaliação e Certificação da Formação do Departamento de Formação Nacional do Cenfim (1), Técnicas de Acolhimento e Orientação Profissional (2), Coordenadores/Técnicos de Formação (3); com vínculo laboral de Prestadores de Serviços Avençados (5) e Trabalhadores Internos do Cenfim (2).

3.4. Tratamento dos Dados

Num quadro onde as competências são entendidas como comportamentos ou ações e observadas pela via do desempenho, são os resultados que definem se o formador é, ou não, competente, ou seja, se efetiva a competência através de bons resultados. Neste sentido, para avaliação deste processo utilizou-se a Metodologia Qute (ROQET, 2012). A Metodologia Qute compara a autoavaliação do formador com o feedback dado pelos outros *stakeholders* no processo ensino-aprendizagem. Neste projeto utilizou-se esta metodologia ao comparar as respostas de cada candidato a formador com a média das respostas do grupo de especialistas e com a média das respostas do grupo de formadores de referência.

No que se refere ao *inquérito aos especialistas*, cada competência foi avaliada quanto ao grau de importância no Perfil de Competências Ideal do Formador (PCIF), numa escala de *likert* de 1 a 8 (1 – menos importante; 8 – mais importante), sendo os resultados por competência submetidos ao cálculo da média ponderada (MP):

$$MP = \sum (fi.Vi)$$

Onde:

(fi) – frequência observada de cada resposta para cada competência.

(Vi) – valor atribuído à competência por cada respondente.

A Ordem de Importância (OI) de cada competência foi depois calculada dividindo a MP pelo número de respondentes especialistas (NE):

$$OI=MP/NE$$

Posteriormente, ordenam-se as competências de uma forma descendente da mais importante (com maior OI) até à menos importante (com menor OI). Obtém-se assim o PCIF.

No que diz respeito ao inquérito aos *formadores de referência*, pretendeu-se obter o Perfil de Competências de Referência do Formador (PCRf) através do cálculo da média ponderada (MP) e da ordem de importância (OI), conforme apresentado anteriormente. Já relativamente ao inquérito para autoavaliação das competências dos *candidatos a formadores* pretendeu-se, sobretudo, aferir a similaridade da autoavaliação realizada pelo candidato a formador às competências apresentadas (PCF). Para tal, recorreu-se ao conceito de Índice de Dificuldade no Desenvolvimento de Competências de Lombardo e Eichinger (2003), o qual é formado pela:

1. *Natureza subjacente da competência*: que diz respeito 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 o PCIF e o PCRf, o Perfil de Competências do Formador (PCF) obtém-se através da aplicação da seguinte fórmula:

$$PCF = \sum (vaPC.viC.OIC)$$

Onde:

vaPC – valor autoavaliado da proficiência em cada competência (candidatos a formador).

viC – valor da importância dessa competência (candidatos a formador).

OIC – ordem de importância dessa competência no PCIF.

O resultado da multiplicação dos fatores anteriormente considerados vai corresponder à Força da Competência (FC). Ordenando as competências por ordem decrescente de FC e atribuindo uma posição de 8 a 1 (8 corresponde à competência de maior FC; 1 corresponde à competência de menor FC), obtém-se o PCF.

PCF:

Força da Competência X=8

(...)

Força da Competência Z =1

As Similaridades foram calculadas de forma a obter o valor de intersecção entre as OI de cada um de dois perfis. Assim, por cada competência o resultado comum será a menor OI (mínimo) dos dois perfis. A percentagem de similaridade entre dois perfis obtém-se (exemplo para o PCIF-PCFR):

$$\% \text{ Similaridade PCIF-PCFR} = \chi / vt_{PCIF} \text{ ou } vt_{PCFR}$$

Onde:

χ – valor total da similaridade dos dois perfis em análise.

vt – valor total (do PCIF ou do PCFR).

Finalmente, para ilustrar a representação da similaridade construiu-se um gráfico *Radar de Competências*, gráfico do tipo *Filled Radar*, 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, permitindo visualizar a extensão dos perfis relativamente ao PCIF.

4. Resultados e Discussão

Seguidamente apresentar-se-ão os resultados do estudo empírico realizado, tendo como linha de estruturação os objetivos definidos. Assim, sistematizam-se os resultados referentes ao perfil de competências do formador tendo por base os dados dos inquiridos aos especialistas, aos formadores de referência e aos candidatos a formador. Seguiremos para tal a Metodologia Qute (ROQET, 2012) 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.

4.1. Perfil de Competências Ideal do Formador na Perspetiva dos Especialistas e dos Formadores de Referência

Para determinar o perfil de competências ideal do formador (PCIF) foi determinada a ordem de importância (OI), tendo por base a média ponderada (MP) de cada competência segundo os especialistas (Tabela 1 e Gráfico 1).

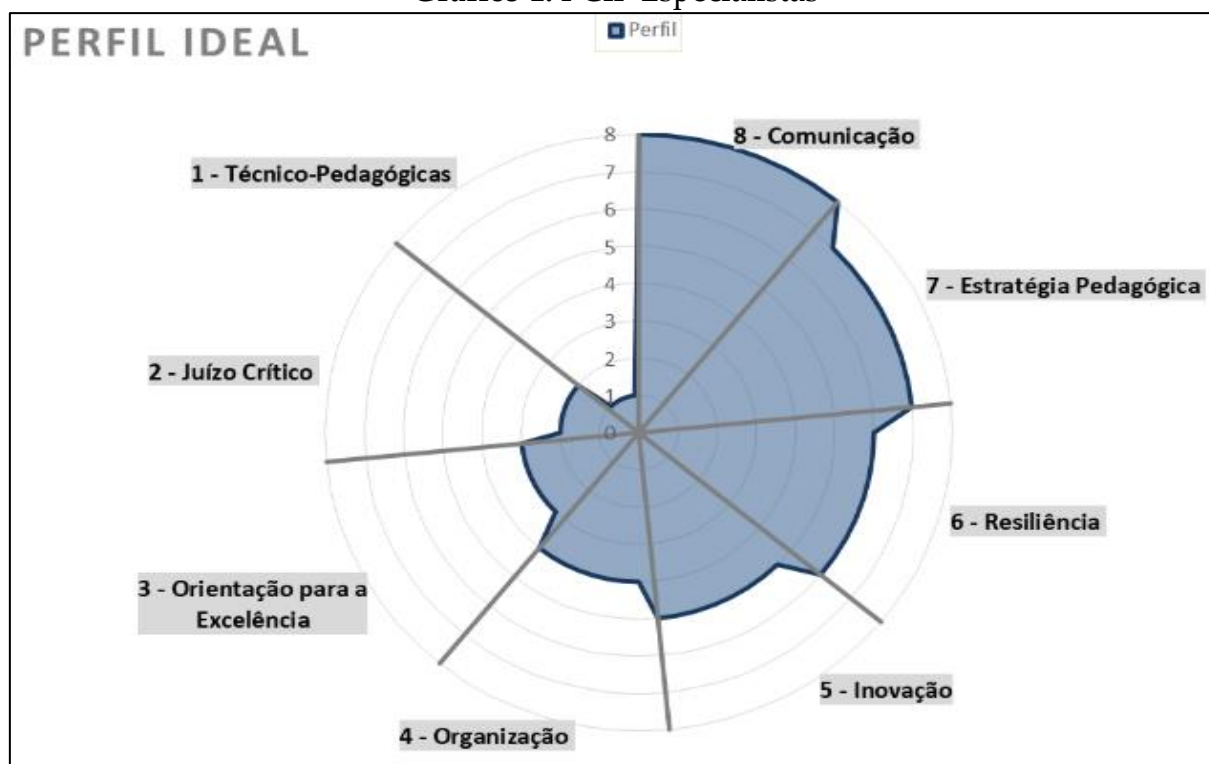
Constata-se que os especialistas consideram que a competência-chave mais importante para o perfil ideal do formador do NSI é a Comunicação (7,43), dando assim mais importância a uma competência *soft* do grupo das competências sociocognitivas (ROQET, 2011). A Estratégia Pedagógica (6,29) é a segunda 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” (ROQET, 2011:sp).

Tabela 1: PCIF Especialistas

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 p/ Excelência	3,71	3
Juízo Crítico	3,00	2
Técnico-Pedagógicas	2,71	1

Gráfico 1: PCIF Especialistas



Fonte: Inquérito aos especialistas. Fonte: Inquérito aos especialistas.

A Resiliência (4,86) surge na terceira posição com pouca diferença para a Inovação (4,14) que surge em quarto lugar. A Organização e a Orientação para a Excelência são duas competências que, na sua definição são complementares, tendo obtido um resultado muito próximo ficando, respetivamente, na quinta (3,86) e na sexta (3,71) posições. O Juízo Crítico (3,0) ficou na sétima posição e, por último, na oitava posição ficaram as competências Técnico-Pedagógicas (2,71), inseridas também nas competências *hard*.

Ao calcularmos as médias das avaliações das competências *soft* e *hard*, ambas obtêm o mesmo resultado (4,5), pelo que se conclui que, ao nível do resultado agregado das avaliações de importância das competências-chave, as competências *soft* e *hard* têm, para os especialistas, uma importância equiponderada no perfil ideal dos formadores. A

este nível, Rodrigues e Ferrão (2012) e o IEFP (2012) já haviam destacado a importância de ambas as dimensões de competências, as quais contribuem de forma inequívoca para preparar eficazmente os formadores para o desempenho das suas funções, assumindo as suas responsabilidades no e pelo processo formativo.

Para determinar o perfil de competências ideal do formador (PCIF) foi igualmente determinada a ordem de importância de cada competência segundo os formadores de referência (Tabela 2 e Gráfico 2). Estes formadores foram considerados de “referência” por estarem incluídos em duas categorias consideradas 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. A sua experiência é fundamental no processo formativo (Brinia & Kritikos, 2012), transformando-os em profissionais imprescindíveis para assegurar uma maior efetividade da prática pedagógica (Borges & Carvalho, 2020).

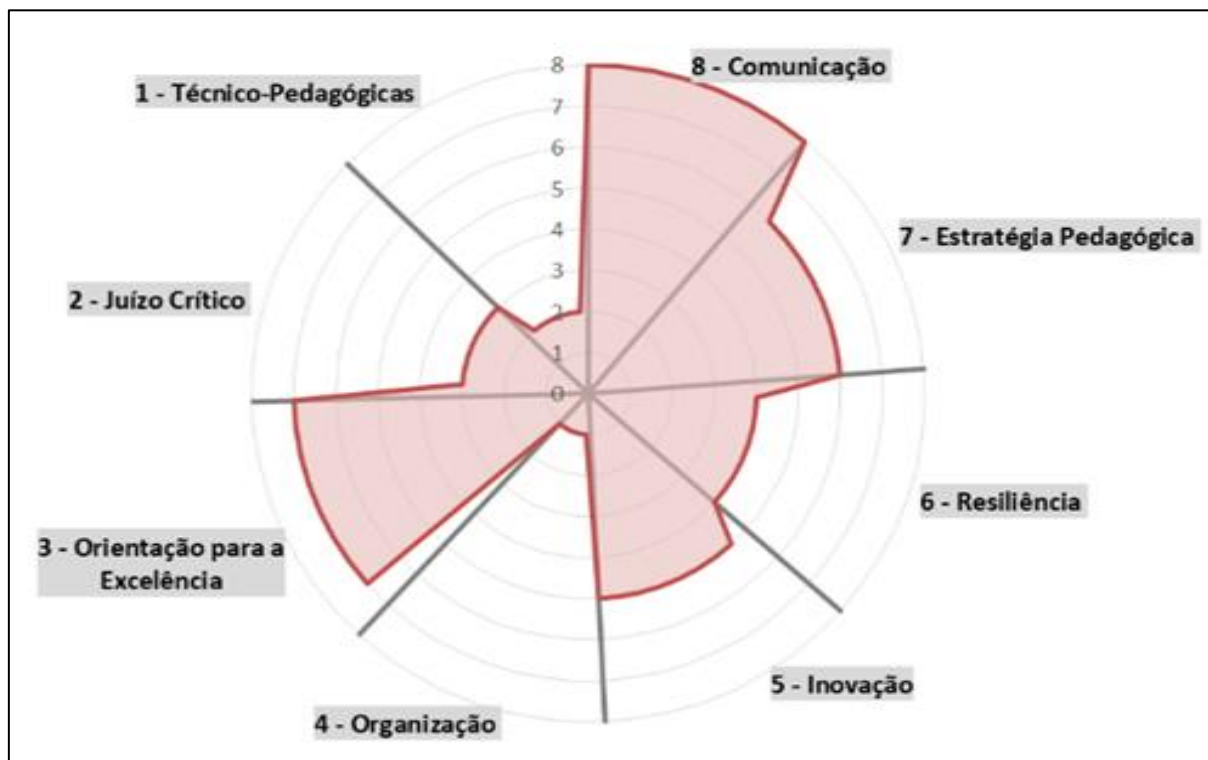
Concluímos que a competência Comunicação obteve a maior média (6,5), ficando, assim, ordenada em primeiro lugar no PCFR, havendo convergência de opinião com o grupo de especialistas já que é a competência mais valorizada nos dois perfis. A importância desta competência vem reforçar o postulado por Fusco e Ohtake (2019), Barrio *et al.* (2019) e Orte *et al.* (2015), para os quais a comunicação está enquadrada nas competências para a colaboração interprofissional, na perspectiva dos primeiros, e na capacidade de relacionamento interpessoal, na perspectiva dos segundos, e são basilares da qualidade e eficiência da função de formador.

A Orientação para a Excelência (6,0) e a Estratégia Pedagógica (5,0) obtiveram a segunda e terceira posição, respetivamente. A Excelência integra pontos-chave tais como a aceitação de normas, o profissionalismo no serviço e a melhoria contínua. A Estratégia Pedagógica (5,0) centra-se na progressão dos conhecimentos alcançados pelos formandos bem como na realização dos objetivos definidos. Ambas são basilares no desempenho do formador, contribuindo para a construção da própria essência dos formadores O foco nos resultados, na qualidade e na visão estratégica contribui para o aumento da eficácia e da eficiência da prática formativa, com ganhos evidentes em termos organizacionais (Sarwoko, 2016).

Tabela 2: PCIF Formadores de Referência

Competência	MP	OI
Comunicação	6,5	8
Orientação p/ 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

Gráfico 2: PCIF Formadores de Referência



Fonte: Inquérito aos formadores de referência. Fonte: Inquérito aos formadores de referência.

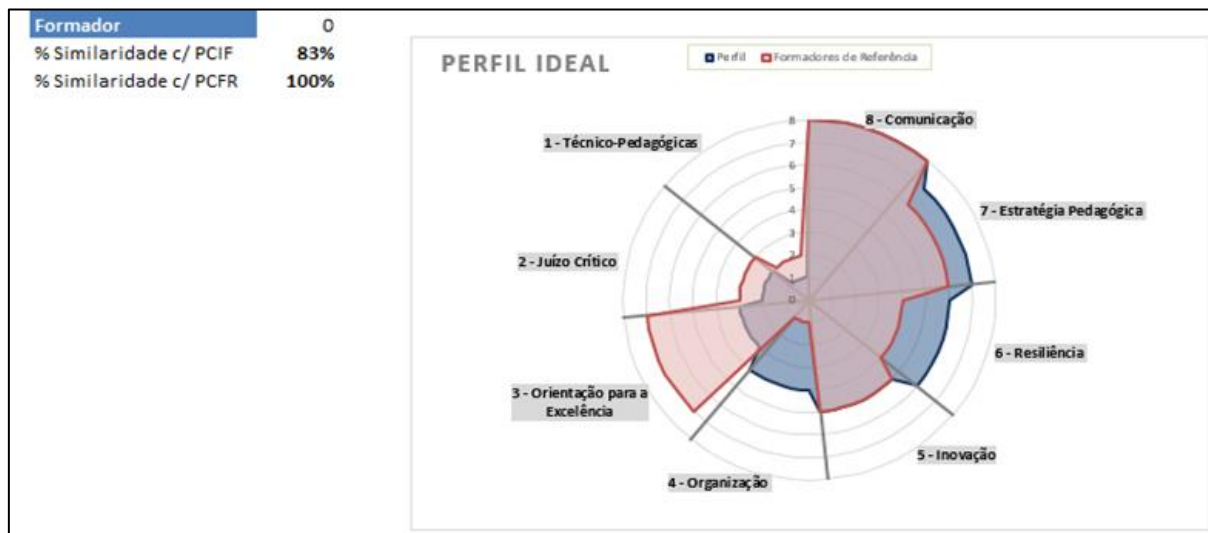
Na quarta e quinta posições ficaram respetivamente a Inovação e a Resiliência que, embora obtivessem a mesma média (4,75), na comparação da valorização do grau de importância a Inovação obteve (7,64,3) e a resiliência obteve (6,64,3) assumindo, assim, a Inovação maior importância por uma das valorizações ser mais elevada. Em comparação com a valorização dada pelo grupo de especialistas conclui-se que estas competências ficaram em posições trocadas no PCIF. O Juízo Crítico (3,75) ficou na sexta posição assumindo, assim, uma maior importância para os Formadores de Referência do que para os Especialistas (ficou na oitava posição).

As competências menos valorizadas foram respetivamente as competências Técnico-Pedagógicas (3,0) e a Organização (2,25). Esta última muito menos valorizada pelos formadores de referência comparativamente com a valorização dada pelos especialistas. Para os formadores de referência esta é a competência que menos contribui para o sucesso do processo Ensino-Aprendizagem, ou seja, conforme salientado por Borges e Carvalho (2020), para uma maior efetividade da prática pedagógica. Pode, assim, afirmar-se que, inversamente ao defendido por Rodrigues e Ferrão (2012), para estes é menos importante os formadores evidenciarem capacidade de relacionamento com o próprio objeto de trabalho.

Seguidamente, calculou-se a percentagem de similaridade entre o PCIF e o PCFR (Gráfico 3). A zona sobreposta/interseção é a zona comum ou de similaridade entre

ambos os perfis, pelo que a percentagem de semelhança é bastante elevada – PCFR é similar em 83% ao PCIF.

Gráfico 3: Similaridade PCIF-PCFR



Fonte: Inquérito aos especialistas e aos formadores de referência.

4.2. Perfil de Competências Ideal do Formador na Perspetiva dos Candidatos a Formadores

Relativamente aos candidatos a formador, efetuou-se, primeiramente, a análise do perfil de competências do formador (PCF), tendo-se, seguidamente, comparado as suas repostas com as respostas dos especialistas (tabela 3).

Tabela 3: Perfil de Competências do Formador por Candidato a Formador

Competência	PCIF	FCF1	PCF1	FCF2	PCF2	FCF3	PCF3	FCF4	PCF4	FCF5	PCF5
Comunicação	8	504	8	336	7	640	8	480	8	144	5
Estratégia Pedagógica	7	336	7	392	8	224	6	315	6	504	8
Resiliência	6	240	5	192	5	378	7	384	7	192	6
Inovação	5	30	2	105	4	70	3	70	3	120	3
Organização	4	288	6	196	6	96	4	280	5	216	7
Orientação p/ Excelência	3	72	4	24	1	21	1	96	4	135	4
Juízo Crítico	2	64	3	28	2	120	5	18	1	16	1
Técnico-Pedagógicas	1	16	1	35	3	45	2	21	2	63	2
Total	36										

Fonte: Inquérito aos candidatos a formador e especialistas.

Para o candidato a formador 1 (F1) as competências Comunicação, Estratégia Pedagógica e Técnico-Pedagógicas obtiveram a mesma importância que a obtida no PCIF, coincidindo as duas primeiras competências como as mais importantes e a terceira como a menos importante nos dois perfis. As restantes competências encontram-se posicionadas na zona intermédia para ambos os perfis com pequenas oscilações entre eles, com exceção da Inovação que obteve a quarta posição no PCIF pelos especialistas e apenas a sétima posição para F1.

Para o candidato a formador 2 (F2) as competências Estratégia Pedagógica e Comunicação são as mais importantes, trocando de ordem de importância entre si comparativamente com o PCIF. As competências Juízo Crítico e Orientação para a Excelência são as menos importantes para F2. Na linha intermédia ficaram, por ordem decrescente de importância, a Organização, a Resiliência, a Inovação e as competências Técnico-Pedagógicas. Destaque para esta última, dado ser manifestamente mais valorada pelos candidatos a formador comparativamente com os especialistas.

Na opinião do candidato a formador 3 (F3) as competências mais importantes são a Comunicação (tem a mesma OI que no PCIF) e a Resiliência (mais importante para F3 do que para os especialistas em um ponto). As competências menos valorizadas por F3 são as Técnico-Pedagógicas e a Orientação para a Excelência, sendo esta última a competência com menor importância para F3, tendo obtido a mesma posição no PCF2, sendo, todavia, mais importante em dois pontos no PCIF.

Quanto ao candidato a formador 4 (F4), as competências Comunicação (tem a mesma OI que no PCIF), Resiliência (mais importante para F4 em 1 ponto na OI que a atribuída pelos especialistas) e a Estratégia Pedagógica foram consideradas as mais relevantes. As três competências mais importantes no PCF4 são as mesmas que no PCF3. As competências Técnico-Pedagógicas e Juízo Crítico estão na penúltima e última posição na OI, respetivamente, seguindo a mesma lógica atribuída pelos especialistas, havendo apenas uma troca de posição entre elas.

Finalmente, o candidato a formador 5 (F5) considera a Estratégia Pedagógica a competência mais importante (com diferença de um ponto para o PCIF, onde está na segunda posição) e a Organização como a segunda mais importante, diferenciando-se claramente da valorização dos especialistas, para quem esta competência está na quinta posição no PCIF. Nas posições imediatas surgem a Resiliência, a Comunicação e a Orientação para a Excelência e a Inovação. Da mesma forma que no caso de F4, para F5 as competências menos importantes são as Técnico-Pedagógicas e o Juízo Crítico.

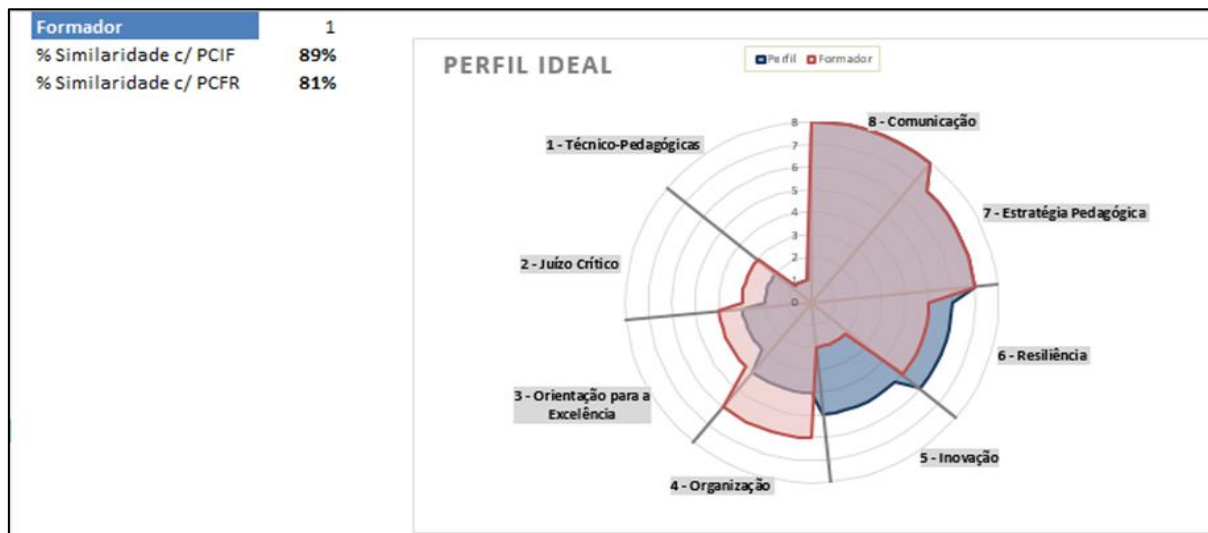
Em termos genéricos, constata-se alguma homogeneidade nas opiniões dos candidatos a formador quanto às competências-chave mais valorizadas, com destaque para a Comunicação e a Estratégia Pedagógica. O sucesso da atividade de formador está, para estes, manifestamente dependente da consolidação de um conjunto de saberes nos domínios das relações interpessoais (Barrio *et al.*, 2019; Orte *et al.*, 2015), de colaboração interprofissional (Fusco & Ohtake, 2019), de socialização profissional (Orte & Ballester, 2018), de maior visão estratégica (Sarwoko, 2016) e criatividade pedagógica e Quaternaire Portugal (2010). Do lado oposto, como competências menos valorizadas, estão as competências Técnico-Pedagógicas e o Juízo Crítico, em clara dissonância com o defendido por Orte *et al.* (2015), Rodrigues e Ferrão (2012) e IEFP (2012).

Posteriormente, analisou-se a similaridade entre o PCIF e os perfis de competências dos cinco candidatos a formador.

As percentagens de similaridade entre PCIF e PCF1 e entre PCIF e PCF4 são as mesmas, e são bastante elevadas, sendo as manchas referentes à importância das competências bastante idênticas (gráficos 4 e 5). O PCF1 e o PCF2 são 81% semelhantes

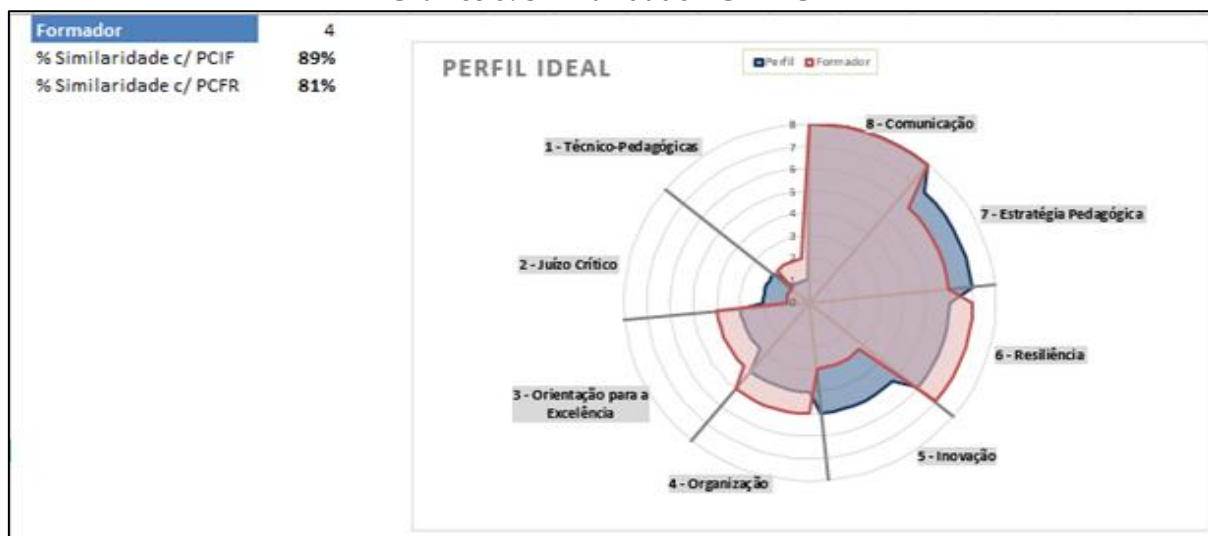
ao PCFR, sendo que a percentagem de semelhança com o PCIF é, ainda, mais elevada (89%).

Gráfico 4: Similaridade PCIF-PCF1



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador, especialistas e formadores de referência.

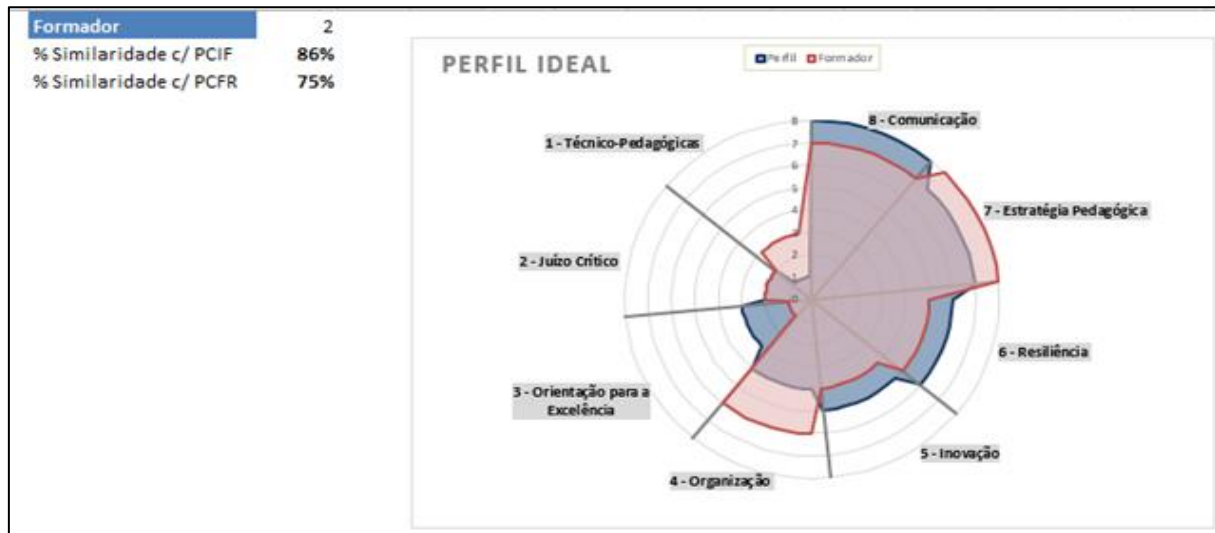
Gráfico 5: Similaridade PCIF-PCF4



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador, especialistas e formadores de referência.

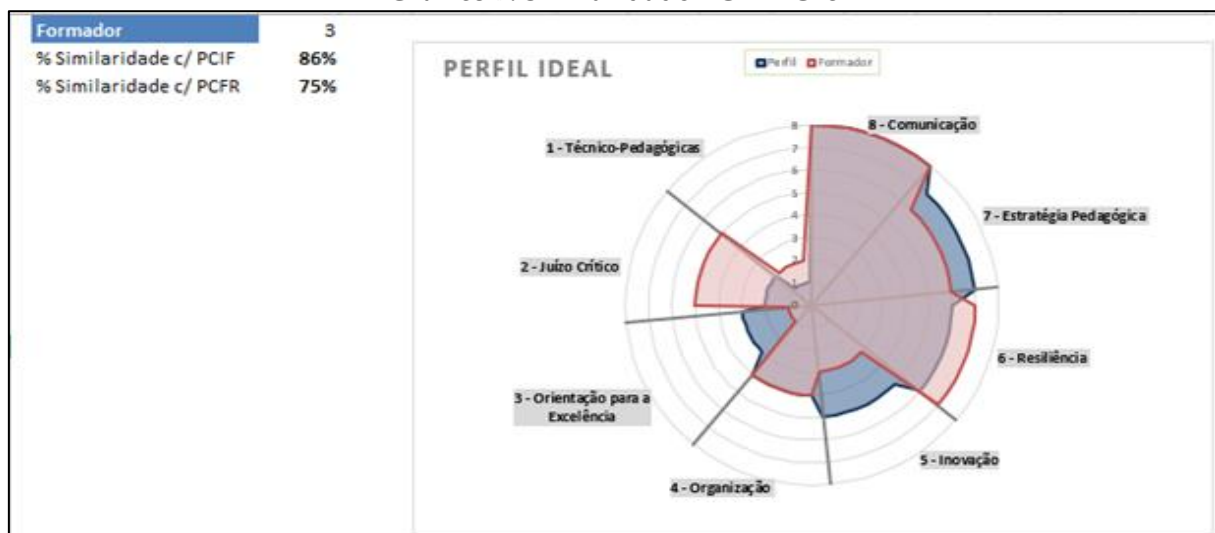
As percentagens de similaridade entre PCIF e PCF2 e entre PCIF e PCIF3 são as mesmas, e são elevadas (gráfico 6 e 7). As manchas referentes à importância das competências são bastante idênticas entre os perfis, embora a percentagem de semelhança seja inferior ao PCF1 e PCF4. Observa-se, também, que o PCF2 e o PCF3 assemelham-se mais ao perfil definido pelos especialistas (86%) que ao definido pelos formadores de referência (75%).

Gráfico 6: Similaridade PCIF-PCF2



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador, especialistas e formadores de referência.

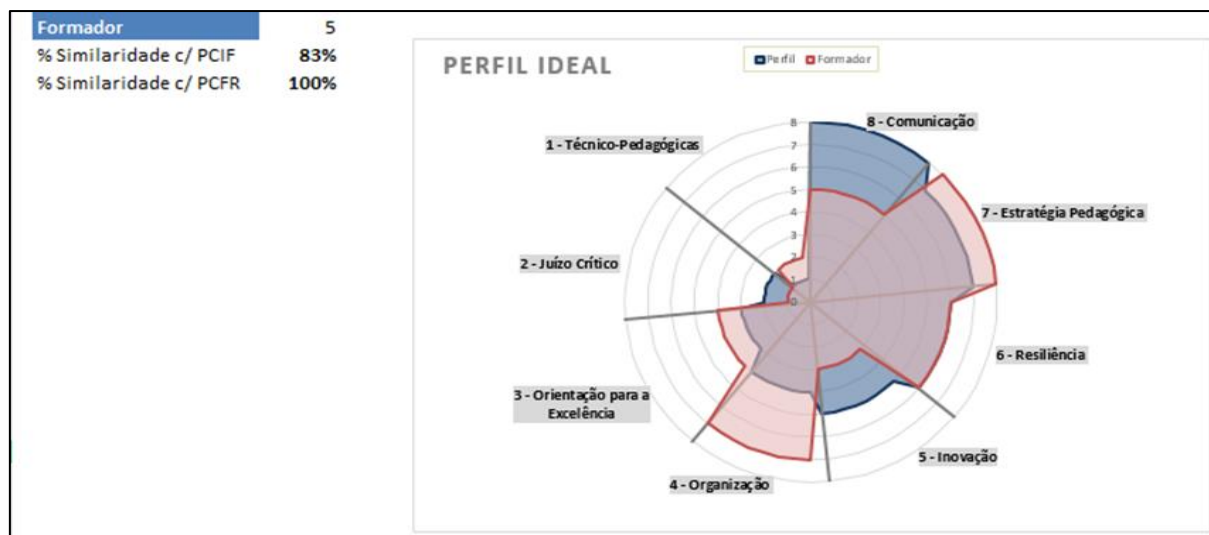
Gráfico 7: Similaridade PCIF-PCF3



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador, especialistas e formadores de referência.

Finalmente, a percentagem de similaridade entre PCIF e PCF5 é a menor dos perfis analisados (83%), sendo que as manchas referentes à importância das competências apresentam diferenças significativas em relação ao PCIF (Gráfico 8). A competência Resiliência é a que revela uma melhor adequação com o PCIF. Acresce, ainda, que o PCF5 é 100% semelhante ao PCFR, pelo que se conclui que o PCF5 é mais semelhante ao perfil definido pelos formadores de referência que ao perfil definido pelos especialistas.

Gráfico 8: Similaridade PCIF-PCF5



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador, especialistas e formadores de referência.

Em suma, pela análise dos 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 e atinge 7 e 5 na OI para F2 e F5, respetivamente. Esta é a competência mais importante para a maioria dos candidatos, obtendo a pontuação de 36.

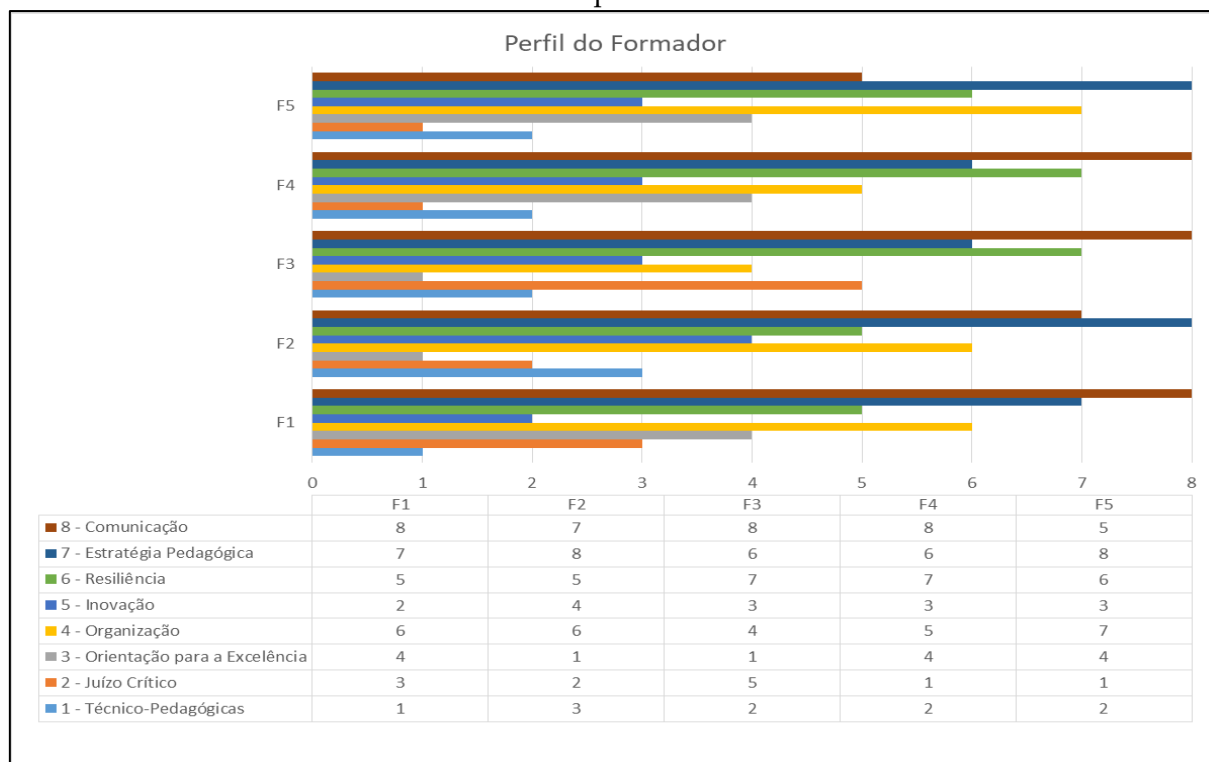
Seguidamente, a competência Estratégia Pedagógica obtém pontuações de importância máxima para F2 e F5, pontuação igual ao PCIF para F1 e pontuações que distam um ponto abaixo do PCIF para F3 e F4. A Estratégia Pedagógica obtém, no geral, uma OI igual ao PCIF, sendo a segunda mais valorizada (35).

A competência posicionada em terceiro lugar na OI (Resiliência) é considerada a segunda em importância para F3 e F4. O candidato F5 atribui-lhe a mesma importância que tem no PCIF e os candidatos F1 e F2 atribuem-lhe um valor que dista um ponto do PCIF. No geral, esta competência obtém a mesma OI que no PCIF (30).

As competências a Organização e a Inovação trocam de lugares em relação ao PCIF: a Organização é mais valorizada pelos candidatos que pelos especialistas; a Inovação é mais importante para os especialistas que para os candidatos. Ocupam a quarta e quinta posições de OI, respetivamente com 28 e 15 pontos.

Finalmente, e em concordância com o PCIF, as competências Orientação para a Excelência, Juízo Crítico e Técnico Pedagógicas ficam, respetivamente, em sexta, sétima e oitava posições (14, 12 e 10 pontos, respetivamente) tendo obtido a OI mínima por parte dos candidatos a formadores.

Gráfico 9: Perfil do Formador para os Candidatos a Formadores



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador.

Numa fase subsequente solicitou-se aos candidatos a formadores que autoavaliassem a sua proficiência em cada uma das oito competências (escala de *likert* de 0 a 10, sendo 0 o valor mínimo e 10 o valor máximo). 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), pois as respostas situam-se entre os níveis 7 e 10 da escala. A Comunicação possui o valor mais alto na avaliação total da proficiência (45) e a Inovação obtém o valor mais baixo (35) (Tabela 4).

Neste sentido, pode concluir-se que os candidatos a formador representam bem as competências-chave do formador, enquadrando-se, *grosso modo*, no perfil definido para este tipo de profissionais, o que faz com que possam vir a ser recrutados pela organização conforme sugerido por Orte *et al.* (2016).

Tabela 4: Ranking da Proficiência nas Competências-Chave dos Candidatos a Formador

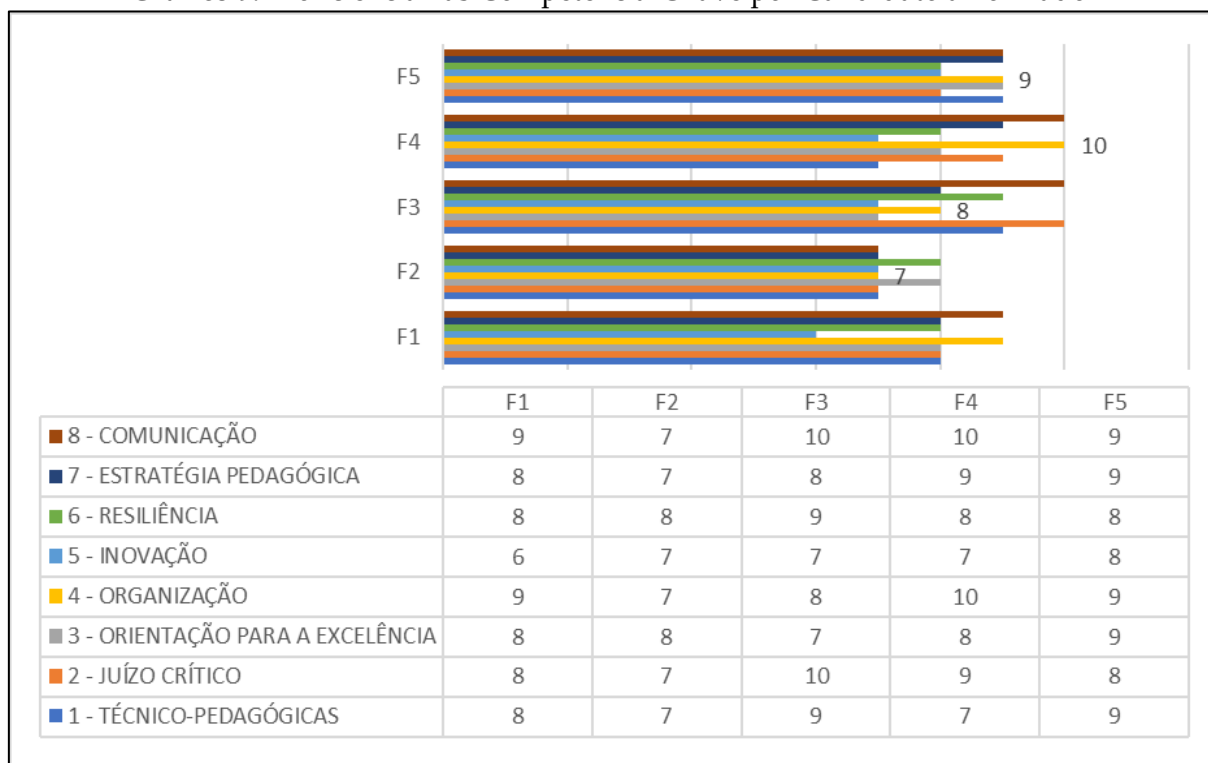
Competências	OI PCIF (Ordem Crescente)	Total Proficiência	Ordenação Proficiência
1 – Técnico-Pedagógicas	1	40	5º
2 – Juízo Crítico	2	42	3º

3 – Orientação p/ 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: Inquérito aos candidatos a formador.

Desagregando a análise por candidato a formador (Gráfico 9), 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. O Juízo Crítico ficou em terceiro 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 ocupam a quarta posição *ex aequo*, e as competências Técnico-Pedagógicas e Orientação para a Excelência a quinta posição também *ex aequo*. Já a Inovação (sexto e último lugar) é a competência menos proficiente para os candidatos a formador, obtendo a pontuação mais elevada por F1 (6) e a mais elevada por F5 (8).

Gráfico 9: Proficiência nas Competência-Chave por Candidato a Formador



Fonte: Inquérito aos candidatos a formador.

A melhoria da proficiência das competências dos profissionais da formação (formadores) deve ser o mais abrangente e global possível (Ceitil, 2016), contemplando ações direcionadas para os diferentes domínios, como seja o das competências psicossociais (Fusco & Ohtake, 2019; Barrio *et. al.*, 2019; Orte *et al.*, 2015), o das

competências socioemocionais (Gondim *et al.*, 2014) e o das competências técnicas (Rodrigues & Ferrão, 2012). A aprendizagem deve ser, por isso, contínua e continuada (Borges & Carvalho, 2020; Orte & Ballester, 2018), atendendo às diferentes especificidades que advêm da análise do contexto específico de exercício da sua atividade profissional (Martin & Mulvihill, 2017; Williams & Berry, 2016).

Sendo consideradas competências críticas para a atividade de formador (ROQET, 2011), sugere-se a organização de ações de formação que melhorem a proficiência dos formadores nas competências com pontuações mais baixas (técnico-pedagógicas e juízo crítico), reforçando a proficiência dos formadores nas competências com pontuações mais altas (comunicação, estratégia pedagógica) sem descuidar a intervenção formativa na melhoria e/ou reforço da proficiência das competências com pontuações intermédias (resiliência, inovação, organização e orientação para a excelência).

5. Conclusões

O objetivo principal deste estudo foi o de analisar as competências-chave do formador de instituições de formação profissional. Este artigo pretende, assim, sistematizar um modelo analítico empírico-conceptual que permita compreender, reflexivamente, a importância e o papel dos formadores destas instituições.

Através da aplicação de questionários aos vários grupos alvo de análise pretendeu-se contribuir para a reflexão e autoavaliação dos vários comportamentos associados às competências selecionadas como competências-chave do formador no processo ensino-aprendizagem. Após o processo de apresentação crítica desses comportamentos, foram identificadas 8 competências-chave do perfil tendo sido solicitada uma avaliação da sua importância e da proficiência do candidato nas mesmas, permitindo 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). Sendo a percentagem de similaridade de cada um dos PCFs com os dois perfis modelo 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 – concluiu-se que as percentagens de similaridade obtidas neste processo foram bastante elevadas, vão de 83% até 89%.

Em termos de implicações, este projeto contribui para a análise do papel central do formador em contexto de formação, servindo de estudo piloto para outros estudos sobre as competências dos formadores, quer seja pela avaliação dos pontos fortes e dos pontos fracos relativos às competências-chave no processo de ensino-aprendizagem, quer seja pela oportunidade de desenvolvimento de futuras atividades formativas conducentes a ações de melhoria da proficiência das competências detetadas. Analogamente ao projeto ROQET (2011), é possível adaptar o inquérito por questionário

numa perspetiva de avaliação destas mesmas competências por parte dos formandos em relação ao formador, numa ótica de aferir perceções e colmatar as lacunas detetadas.

Paralelamente, auxilia os gestores das instituições de formação profissional na conceção de políticas com enfoque nas competências que contribuam para a elaboração de sistemas de trabalho de elevado desempenho, alavancando para níveis superiores a eficiência dos formadores.

No que se refere às limitações, por se tratar de um estudo dirigido a um caso específico com utilização de uma amostra não probabilística e uma única técnica de recolha de dados, quando genericamente alguns autores (e.g., Yin, 2015) defendem que o estudo de caso produz melhores resultados quando se realiza triangulação de dados recolhidos através de diversas fontes, não é possível proceder à generalização dos resultados. O reduzido número de respostas ao processo de recrutamento pode, igualmente, condicionar os resultados obtidos.

Sugere-se, por isso, a realização de outros estudos comparativos, nacionais e internacionais, em contextos particulares associados a instituições de formação profissional, de modo a consolidar o conhecimento sobre as competências fundamentais associadas ao formador.

Sobre os autores (português)

Generosa Correia de Brito é coordenadora de formação no Núcleo de Sines/Grândola do CENFIM (Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica). Desempenha funções de coordenação de Cursos de Educação e Formação de Jovens e de Educação e Formação de Adultos, bem como Formação para Empresas, sendo coresponsável pelo recrutamento e seleção de formadores. É Mestre em Ciências Empresariais (ramo de Gestão de PME) pelo IPS Escola Superior de Ciências Empresariais, e Licenciada em Secretariado e Comunicação Empresarial pelo ISLA.

João Pedro Cordeiro é professor no IPS Escola Superior de Ciências Empresariais, desde 2001. É Pós-Doutorado em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Doutor em Sociologia (especialização em Sociologia do Trabalho, das Organizações e do Emprego) e Mestre em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos, ambos pelo ISCTE-IUL (Instituto Universitário de Lisboa). É investigador do CICE-ESCE/IPS (Centro de Investigação em Ciências Empresariais) e tem desenvolvido investigação na área da gestão de recursos humanos, comportamento organizacional, gestão de conflitos, relações laborais e negociação coletiva.

About the authors (English)

Generosa Correia de Brito is a training coordinator at the Sines/Grândola Delegation of CENFIM (Center for Professional Training of the Metallurgical and Metalworking Industry). It performs coordination functions for Youth Education and Training Courses and Adult Education and Training, as well as Training for Companies, being coresponsible for recruiting and selecting trainers. Master's in Business Sciences (branch

of SME Management) at IPS School of Business and Administration, and Degree in Secretarial and Business Communication at ISLA.

João Pedro Cordeiro is a Professor at IPS School of Business and Administration since 2001. Post-Doctorate in Human Resource Management at Faculty of Human and Social Sciences of the Fernando Pessoa University, PhD in Sociology (specialization in Sociology of Work, Organizations and Employment) and Master's in Human Resource Development Policies, both at ISCTE-IUL (University Institute of Lisbon). He is a research member of CICE-ESCE/IPS (Research Unit in Business Sciences), developing research in the areas of human resource management, organizational behavior, conflict management, industrial relations and collective bargaining.

Conflito de Interesse (português)

Os autores deste manuscrito declaram não haver qualquer conflito de interesses. Como autores, os investigadores afirmam que este manuscrito é uma pesquisa nova e não foi publicado anteriormente, e não está sendo considerado para publicação noutra lugar.

Conflict of Interest (English)

The authors of this manuscript declare that there is no conflict of interest. As authors, the researchers affirm that this manuscript is novel research and has not been published previously, and it is not presently being considered for publication elsewhere.

Referencias Bibliográficas

- Barrio, B.P.; Sánchez-Prieto, L.; Grau, M.A.; Serra, V.Q., & Caldentey, M.L. (2019). Prevention training in the socio-educational field: an analysis of professional profiles. *Revista Interuniversitária*, 34, p. 33-45, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.03.
- Bellier, S. *Compétences en Action*. Paris: Éditions Liaison, 2000.
- Borges, S.P.; Carvalho, E.T. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. *Research, Society and Development*, v. 9, nº. 3, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2262>.
- Boyatzis, R.E. Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*, v. 27, nº. 1, p. 5-12, 2008.
- Brinia, V.; Kritikos, D. Adult trainers in Greece: qualifications, teaching effectiveness, and competency-based selection. *European Journal of Higher Education*, v. 2, nº. 2-3, p. 234-247, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2012.672210>.
- Canário, R. Trabalho e Formação de Adultos, entre o ser e o ter. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, nº. 22, p. 264-280, 2016.
- Ceartil, M. *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo, 2016.
- CENFIM (2018). *Relatório de Sustentabilidade do CENFIM*. Lisboa: CENFIM.

- Chong, E. Managerial competencies and career advancement: a comparative study of managers in two countries. *Journal of Business Research*, nº. 66, p. 345-353, 2013.
- Decreto-Lei nº. 396/07 de 31 de dezembro. *Diário da República* nº. 251/2007, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Decreto-Lei nº. 401/91 de 16 de outubro. *Diário da República* nº. 238/1991, Série I-A. Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Decreto-Lei nº. 405/91 de 16 de outubro. *Diário da República* nº. 238/1991, Série I-A. Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Decreto-Lei nº. 165/85 de 16 de maio. *Diário da República* nº. 112/1985, Série I. Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Decreto Regulamentar nº. 66/94 de 18 de novembro. *Diário da República* nº. 267/1994, Série I-B. Ministério do Trabalho e Segurança Social.
- Field, A. *Discovering Statistics Using SPSS*. (3rd edition). London: Sage Publications, 2009.
- Freitas, P.F.; Odélius, C. Escala de competências gerenciais em grupos de pesquisa. *Revista de Administração FACES Journal*, v. 18, nº. 2, p. 8-27, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21714/1984-6975FACES2019V18N2ART6045>.
- Fusco, N.M.; Ohtake, P.J. Training the trainers: a preceptor development program targeting interprofessional collaboration competencies. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, nº. 11, p. 1138-1143, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.07.007>.
- Géhin, J. P. Construction du groupe professionnel des formateurs et regionalization des politiques de formation. *Les Métiers de La Formation*, p. 55–66, 2011.
- Gondim, S.M.; Morais, F.A.; Brantes, C.A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 14, nº. 4, p. 394-406, 2014.
- Hair, J.; Black, W.; Babin, B.; Anderson, R. *Multivariate Data Analysis* (7th edition). NJ: Prentice Hall, 2010.
- IEFP. *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: IEFP, 2012.
- Lei nº. 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, *Diário da República* nº. 237/1986, Série I.
- Lombardo, M.M.; Eichinger, R.W. *Leadership architect norms and validity report*. Minneapolis. MN: Lominger, 2003.
- Lourenço, T. *A importância da formação profissional enquanto investimento em capital humano*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.
- Martin, L.E.; Mulvihill, T.M. Current Issues in Teacher Education: An Interview with Dr. Linda Darling-Hammond. *The Teacher Educator*, v. 52, nº. 2, p. 75-83, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08878730>.
- McClelland, D.C. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, p. 1-4, 1973. Disponível em: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>. Acedido em: 27 outubro de 2019.

- Orte, C.; Ballester, L. *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Madrid: Octaedro, 2018.
- Orte, C.; Ballester, L.; Vives, M.; Amer, J. Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: the family competence program. *Psychosocial Intervention*, n.º. 25, p. 95-101, 2016.
- Orte, C.; Ballester, L.; Vives, M.; Amer, J. El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. In AIDIPE (Ed.). *Investigar con y para la sociedad (vol. 3)*. Cadiz, Espanha: Bubok, p. 1745-1762, 2015.
- Portaria n.º. 214/2011 de 30 de maio. Diário da República n.º. 104/2011, Série I de 2011-05-30. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Portaria n.º. 1497/2008 de 19 de dezembro. Diário da República n.º. 245/2008, Série I de 2008-12-19. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.
- Quatenaire Portugal. *Formador: como e porquê muda uma profissão?*. Quatenaire Portugal – Consultoria para o Desenvolvimento. Lisboa: IEFP, 2010.
- Rodrigues, M.; Ferrão, L. *Formação Pedagógica de Formadores (10ª Edição)*. Lisboa: Lidel Editora, 2012.
- ROQET. *Metodologia QUTE Manual de Autoavaliação e Boas Práticas*. Projeto inserido no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: UE, 2012.
- ROQET. *Mapa de Competências Actividade Profissional do Formador*. Projeto inserido no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: UE, 2011.
- Sarwoko, E. Growth strategy as a mediator of the relationship between entrepreneurial competencies and the performance of SMEs. *Journal of Economics, Business & Accountancy*, v. 19, n.º. 2, p. 219-226, 2016.
- Spencer, L. M.; Spencer, S. *Competence at work*. Nova Iorque: John Wiley, 1993.
- Williams, J.; Berry, A. Boundary Crossing and the Professional Learning of Teacher Educators in New International Contexts. *Studying Teacher Education*, v. 12, n.º. 2, p. 135-151, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2016.1192031>.
- Yin, R. *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (5ª Edição). Porto Alegre: Bookman, 2015.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain copyright to their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Management and Marketing Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).