

Mestrado

Psicologia

**Práticas Educativas e Modos de Trabalho Pedagógico em Contexto de
Formação Profissional: o ponto de vista dos formadores**

Isabel Maria Pinto Moreira

M

2020





**PRÁTICAS EDUCATIVAS E MODOS DE TRABALHO
PEDAGÓGICO EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: O PONTO DE VISTA DOS FORMADORES**

ISABEL MARIA PINTO MOREIRA

junho, 2020

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Marta Santos** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Gostaria de dedicar a presente dissertação ao Dr. António José da Silva Pinto Guimarães.

Um exemplo de humanidade que faz parte da minha vida desde que nasci e que sempre permanecerá vivo no meu coração.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marta Santos, pelos conhecimentos partilhados, pela atenção, dedicação, paciência, compreensão e disponibilidade que sempre manifestou. Também pela motivação, positividade contagiante, apoio e se ter demonstrado não só uma profissional de excelência, mas também um ser humano excepcional.

Ao Dr. José Pinheiro, por me possibilitar a realização das observações, pela atenção e dedicação em auxiliar-me sempre que necessário, desde o esclarecimento de dúvidas, até à ajuda na divulgação dos questionários.

Ao Professor Doutor João Caramelo pela atenção, auxílio e prontidão com que sempre, de forma rigorosa e minuciosa, partilhou os seus conhecimentos e à Dra. Cláudia Pereira, pelo auxílio nas questões estatísticas.

A todos os formadores que dispensaram parte do seu tempo para responder ao questionário. Em especial aos formadores e formandos cujas ações formativas tive o prazer de acompanhar, pela forma acolhedora, educada e afável com que sempre me receberam e pela prontidão para partilharem comigo as suas experiências e esclarecer qualquer tipo de dúvidas. Um agradecimento especial aos meus tios Nené e Jorge por terem auxiliado na divulgação do questionário a nível nacional.

Aos meus pais, pela força, apoio, paciência e nunca me terem deixado desistir. Por terem lutado por mim e pelo meu futuro, apesar de todas as adversidades. Em especial à minha mãe, pelo exemplo de resiliência, força e de empoderamento feminino.

Ao meu irmão e melhor amigo, que sempre foi o meu maior confidente, conselheiro e cúmplice. À minha família por todo o apoio e amor, em especial às minhas “outras mães”: Anha, Nené e Ticá. Ao meu namorado Tiago, por todo o amor, carinho, apoio e força. À Ana, à Rita, à Jeje, às Márcias, ao André, à Daniela, à Sara, ao Ricardo, ao Chestas, à Joana, à Queenie... A todos aqueles que, em algum momento, deixaram uma marca positiva no meu percurso académico.

Um grande obrigada!

RESUMO

A formação profissional continua a ser um método privilegiado de acesso aos conhecimentos iniciais considerados necessários para o exercício de uma prática profissional. Apesar de muito valorizada nos discursos oficiais, os conhecimentos que detemos sobre a atividade dos formadores é escassa. Com efeito, não possuímos muitas dados que permitam caracterizar os formadores enquanto grupo profissional, nem sobre a forma como, na prática, concebem e concretizam os momentos de contacto com os formandos. Tratando-se de adultos formandos, o conhecimento sobre a forma como a formação é implementada é ainda mais premente pois sendo detentores de experiência será importante ver em que medida esta é tida em conta na formação.

O presente estudo procura, deste modo, contribuir com conhecimento relativo à atividade dos formadores no âmbito da formação profissional de adultos, tendo como objetivo identificar qual a conceção que os formadores possuem de si próprios, dos formandos e a forma como essas conceções irão influenciar o processo de criação e concretização da ação de formação.

Para este efeito, recorreu-se a uma metodologia mista, conciliando a observação de sessões formativas e a construção e administração de um questionário sobre as práticas formativas e modos de trabalho pedagógico dos formadores de adultos.

Foram feitas 84 horas de observação e recolhidos 56 respostas ao questionário, tendo sido realizada uma análise descritiva dos resultados. A análise dos dados quantitativos foi posta em debate com as observações realizadas permitindo uma análise mais compreensiva do conjunto de dados obtidos.

Os resultados apontam para um modo de trabalho pedagógico híbrido por parte dos formadores. Este pode ser globalmente caracterizado por um recurso diferenciado, em função do tipo e do conteúdo formativo, dos saberes detidos pelos formandos e à forma como mobilizam os seus próprios saberes. De uma forma geral, recusam uma postura em que o seu reconhecimento resulte de uma postura autoritária, mas consideram que é apenas sua a responsabilidade pela definição implementação da avaliação.

Palavras Chave: Formador, formação, atividade de trabalho, tipos de conhecimentos, modos de trabalho pedagógico.

ABSTRACT

Vocational training remains a privileged accessing method to the initial knowledge considered necessary to perform a professional practice. Despite being highly valued in official speeches, the knowledge we have about the activity of the trainers is scarce. In fact, we do not have much data that allow us to characterize trainers as a professional group. When it comes to adult trainees, the knowledge about the way in which training is implemented is even more essential, because once having previous experiences, it will be important to see the extent that this is taken into account during training.

The present study seeks to contribute with knowledge regarding the activity of trainers in the field of adult vocational training, with the aim of identifying what conceptions trainers have of themselves, of trainees, and how these conceptions will influence the process of creating and implementing training.

For this purpose, a mixed methodology was used, reconciling the observation of training sessions and the construction and administration of a questionnaire about the training practices and pedagogical work modes of adult trainers.

We observed 84 hours of adult trainings sessions and we have acquired 56 responses to the questionnaire, having been used a descriptive analysis of the results. The quantitative data was compared with the information acquired with the observations, allowing a more comprehensive analysis of the set of data obtained.

The results point that the trainers adopt a hybrid pedagogical work mode. This can be generally characterized by a different resource, depending on the type and content of the training, of knowledge held by the trainees and the way they mobilize it. In general, they refuse a position where their recognition is the result of an authoritarian stance, but they consider that it is only their responsibility to define the implementation of the evaluation.

Keywords: Trainer, training, work activity, types of knowledge, pedagogical work modes.

RESUMÉ

La formation professionnelle reste un moyen privilégié d'accès aux connaissances initiales considérées comme nécessaires à la pratique professionnelle. Bien que la formation soit très valorisée dans les discours officiels, les connaissances que nous avons sur l'activité des formateurs sont peu nombreuses. En fait, nous ne disposons pas de beaucoup de données pour caractériser les formateurs en tant que groupe professionnel, ni sur la manière dont, dans la pratique, ils conçoivent et mettent en œuvre les moments de contact avec les apprenants. En tant qu'apprenants adultes, il est d'autant plus urgent de savoir comment la formation est mise en œuvre que l'expérience sera importante pour voir dans quelle mesure elle en tient compte.

La présente étude vise donc à apporter des connaissances sur l'activité des formateurs dans le domaine de la formation professionnelle des adultes, dans le but d'identifier les conceptions que les formateurs ont d'eux-mêmes, des apprenants, et comment ces conceptions influenceront le processus de conception et de mise en œuvre de la formation.

À cette fin, une méthodologie mixte a été utilisée, combinant l'observation des sessions de formation et la construction et l'administration d'un questionnaire sur les pratiques de formation et les méthodes de travail pédagogiques des formateurs d'adultes.

84 heures d'observation ont été effectuées et 56 réponses au questionnaire ont été recueillies. L'analyse des données quantitatives a été discutée, en tenant compte des observations qui ont été faites, ce qui a permis une analyse plus compréhensive de l'ensemble des données obtenues.

Les résultats indiquent un mode de travail pédagogique hybride de la part des formateurs. Elle peut être caractérisée globalement par une ressource différenciée, selon le type et le contenu de la formation, les connaissances détenues par les apprenants et la manière dont ils mobilisent leurs propres connaissances. En général, ils refusent une position où leur reconnaissance est le résultat d'une position autoritaire, mais ils considèrent qu'il est de leur seule responsabilité de définir la mise en œuvre de l'évaluation.

Mots-clés: Formateur, formation, activité de travail, types de connaissances, modes de travail pédagogique.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	3
1.2. O PAPEL DO FORMADOR.....	5
1.3. MODOS DE TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS.....	7
1.4. TIPOS DE CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS.....	14
2. METODOLOGIA	18
2.1. INTRODUÇÃO.....	18
2.2. OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	19
2.3. <i>Participantes</i>	20
2.4. <i>Instrumentos de recolha de dados</i>	22
2.5. <i>Procedimento de Recolha e Análise de Dados</i>	25
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
3.1. DE QUE FORMA OS SABERES DOS FORMANDOS SÃO TIDOS EM CONTA PELOS FORMADORES NA FORMAÇÃO? (Q.I. 1).....	27
3.2. DE QUE FORMA OS FORMADORES PERCECIONAM OS SEUS PRÓPRIOS SABERES NA FORMAÇÃO? (Q.I.2.)	31
3.3. DE QUE FORMA OS FORMADORES PERCECIONAM A RELAÇÃO DE PODER EXISTENTE ENTRE FORMADORES E FORMANDOS? (Q.I.3.).....	38
3.4. DE QUE FORMA OS FORMADORES PERCECIONAM O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO? (Q.I.4.)	40
REFLEXÕES FINAIS	43
BIBLIOGRAFIA	46
ANEXO A: QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS FORMADORES.....	51
ANEXO B: TABELAS DE OBSERVAÇÕES.....	57
ANEXO C: CÓDIGO DE CORES.....	67

INTRODUÇÃO

Assumir o projeto da psicologia do trabalho, na sua relação com a ergonomia da atividade, implica que a transformação do trabalho e das condições que lhe estão subjacentes prevaleça em relação à transformação do trabalhador, uma vez que se preconiza que é o trabalho que se deve adaptar ao ser humano, não o oposto (Lacomblez & Teiger, 2007). Deste modo, a adoção deste ponto de vista, preconiza a *“aplicação de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para conceber ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia”* (Société d’ergonomie de langue française, 1970, cit. in. Falzon, 2007, p.4).

Apesar da primazia atribuída à transformação das situações, nas últimas décadas, tem ganho relevo a relação que pode ser estabelecida com a formação, procurando-se que a aquisição de conhecimentos e a reflexão produzida em contextos formativos sirva não para a transformação dos indivíduos, mas para aumentar o conhecimento e o poder de agir nos contextos de trabalho (Lacomblez & Teiger, 2007). Com efeito, segundo Stroobants (1993, cit. in. Correia, 1996, pp. 3), *“algumas das mais importantes contribuições para a compreensão da problemática da formação procuram conceptualizar o campo da formação acionando instrumentos analíticos construídos na análise do trabalho”*, sugerindo, deste modo, *“a impossibilidade de proceder a uma análise credível dos sistemas e das práticas educativas sem o referenciarmos às transformações no mundo laboral”* (Correia, 1996, pp. 3).

É aqui que, no nosso entender, a formação se torna relevante, correspondendo a um meio através do qual é possível agir sobre o trabalho, isto é, *“de o conceber de outra forma, envolvendo diferentes categorias de parceiros e implementando diferentes tipos de práticas de formação”* (Lacomblez & Teiger, 2007, p.588). Deste modo, a relação entre a formação profissional e a análise do trabalho pode contribuir para a sua

transformação, pelo desenvolvimento dos trabalhadores e aumento do seu poder de agir sobre o trabalho.

A presente dissertação terá como objetivo identificar qual a conceção que os formadores possuem, tanto de si próprios, como dos formandos e a forma como esta irá, posteriormente, influenciar o processo de conceção e concretização da ação de formação. Deste modo, procuraram-se identificar os Modos de Trabalho Pedagógicos (Lesne, 1984) valorizados e utilizados, assim como os tipos de conhecimentos que são transmitidos por parte dos formadores, averiguando, igualmente, qual o papel que os formadores atribuem ao formando durante o processo. Mais concretamente, procurou-se dar resposta a quatro questões de investigação relacionadas com o papel do formador, o papel do formando em formação, a perceção sobre a relação de poder numa situação formativa e a avaliação do processo formativo.

Assim, a dissertação encontra-se dividida em duas partes essenciais. Inicialmente, é feito o enquadramento teórico, refletindo sobre a formação profissional e sobre o papel que o formador desempenha na mesma. Ainda nesta parte é feita uma análise sobre os Modos de Trabalho Pedagógico, recorrendo ao contributo de Lesne (1984); e, aprofundados os diferentes tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados em formação e que serão utilizados como base de referência para a elaboração da segunda parte da presente dissertação.

Nesta segunda parte é desenvolvida uma pesquisa com uma componente quantitativa, concretizada através de um questionário dirigido a formadores, e uma componente qualitativa, resultante da observação de sessões formativas no âmbito de um curso relacionado com turismo náutico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Discursos sobre a formação profissional

Apesar da Psicologia do Trabalho ter como foco principal a intervenção sobre o contexto de trabalho, tendo em vista a melhoria das condições de trabalho e a preservação da saúde e bem-estar dos trabalhadores, o recurso à formação profissional pode ter o seu papel nesta perspetiva, se assumida uma estreita relação com a atividade de trabalho desenvolvida, permitindo e potenciando uma outra reflexão e poder de agir sobre o trabalho (Lacomblez & Teiger, 2007).

O aumento de competências e de uma outra capacidade de refletir sobre o que se faz é assim essencial, pelo que, o recurso à formação profissional tem sido utilizado como forma de se adquirirem os saberes e os saber-fazer que permitem o início do exercício de uma determinada atividade profissional.

Nestes casos o objetivo da formação não é ainda capacitar os trabalhadores para agirem sobre a sua situação de trabalho, mas a aquisição de conhecimentos que possam ser mobilizados no trabalho, que os habilitem a realizar de forma compreensiva, com consciência das exigências produtivas e de qualidade que estão associadas à atividade de trabalho, mas também com consciência das exigências e conhecimentos que decorrem de um agir em saúde e segurança.

Pensar na educação de adultos não corresponde a uma novidade, uma vez que, já em 1792, Condorcet afirmou “*a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender*” (Canário, 1999, p.11). Contudo, com a importância, difusão e reconhecimento com que a conhecemos hoje, a formação profissional de adultos é um fenómeno relativamente recente. Com a adesão de Portugal à, então designada, Comunidade Económica Europeia, em 1986, o nosso país passou a usufruir de financiamento através de fundos comunitários, nomeadamente o Fundo Social

Europeu, que permitiram investir na formação profissional dos portugueses, verificando-se um forte incremento nesta área (Cardim, 1999).

Com uma ampla difusão a partir dos anos 90 do século passado, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), vem reforçar a importância da dimensão temporal no envolvimento em processos formativos através da ênfase na capacidade de se adquirir novos conhecimentos e competências desde que se nasce até que se morre. Ora, este conceito, com o decorrer dos anos, adquiriu uma dimensão funcional e estratégica, uma vez que “*é a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas*” (Alheit & Dausien, 2006, pp. 177).

Segundo o Conselho Europeu de Lisboa (2000, cit. in. Campos, 2009), o investimento na ALV deveria acompanhar uma mudança na sociedade e na economia, para que estas pudessem assentar no conhecimento. Assumir esse desígnio implicaria a adaptação do sistema formativo a essa nova realidade. O Conselho Europeu de Santa Maria da Feira (2000, cit. in. Campos, 2009, pp. 10), desafiou, então, “*os Estados-Membros, o Conselho e a Comissão, nas respectivas áreas de competência, a circunscreverem estratégias coerentes e medidas práticas destinadas a fomentar a aprendizagem ao longo da vida para todos*”.

Tudo isto era considerado fundamental para incentivar e desenvolver uma “*sociedade do conhecimento*” que, segundo Kurz (2002, pp. 1), era vista como “*um progresso intelectual, um novo significado, uma avaliação mais elevada e uma generalização do conhecimento na sociedade*”.

O investimento na qualificação da população era, então, considerado um aspeto fundamental para o crescimento económico do país e um dos pilares da coesão social e territorial. Incentivaria a competitividade entre as empresas, assim como a modernização das mesmas, o aumento da empregabilidade, assegurando uma melhoria na qualidade e na quantidade do trabalho, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de cidadãos conscientes e capazes (Ministério do Trabalho e da Segurança Social, 2007, cit. in. Távora, Vaz & Coimbra, 2013).

Deste modo, no contexto social e económico atual, de forte competição e inovação tecnológica, conduzindo a uma forte pressão para a introdução de alterações no sistema produtivo, considerava-se necessário um investimento em grande escala na qualificação da população ativa, tendo em conta as necessidades de atualização individuais, mas também as das instituições empregadoras e da própria sociedade (Lourenço, 2015).

A concretização de formação nesta perspetiva, em diversas ocasiões, mais do que a transformação do trabalho preconizada pela articulação entre a psicologia do trabalho e a formação, valorizava a transformação das pessoas e a sua adaptação, atualização para fazer face às mudanças no mundo do trabalho.

1.2. O papel do formador

A ênfase na formação de adultos, no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, é sustentada, como dito anteriormente, na necessidade de melhorar a qualificação profissional, em conformidade com as necessidades do mercado de trabalho, de modo a ultrapassar alguns dos problemas de inserção e manutenção nesse mesmo mercado (Alheit & Dausien, 2006).

Apesar do papel desempenhado pelos formadores passar a ser determinante para o sucesso deste processo, a atividade que desempenham continua marcada por uma acentuada ambivalência, encontrando-se muitas vezes solitários na gestão dos desafios com que se deparam.

Não foi, no entanto, preciso esperar pela Aprendizagem ao Longo da Vida para se falar sobre o trabalho dos formadores. Com efeito, em Portugal, desde 1994 está legalmente definido o estatuto do formador como alguém que "*no desempenho de um curso profissional, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, assim como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados a um desenvolvimento profissional*" (Santos & Ferreira, 2012, pp.5211, tradução livre).

A partir de 1997 passou a ser obrigatória a Certificação das Aptidões Profissionais. Estava previsto que essa certificação pudesse ser obtida através de formação específica para o efeito ou através da equivalência de grau académico com especialização no ensino (Santos & Ferreira, 2012, pp.5211, tradução livre).

Mais recentemente, a Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio, vem estabelecer o regime de formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações. Este diploma vem:

“reforçar a qualidade da formação profissional, através da prossecução dos seguintes objectivos: i) 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; ii) estabelecer a obrigatoriedade da formação pedagógica inicial para o acesso à actividade de formador, garantindo uma intervenção qualificada neste domínio, e iii) promover a formação contínua dos formadores, salientando a necessidade da sua actualização permanente, em especial daqueles que intervêm em acções dirigidas a públicos mais desfavorecidos, na mediação de formação, na formação de formadores, na formação a distância, na formação em contexto de trabalho, na gestão e coordenação da formação, bem como na consultadoria de formação, particularmente junto das PME.”

Segundo Lescure (2010), existem vários fatores que dificultam o processo de profissionalização do formador, apontando entre esses: *“As condições diversificadas em que a profissão é exercida e os perfis profissionais diversificados, a elevada repartição do trabalho e a heterogeneidade dos profissionais envolvidos são alguns deles”* (Santos & Ferreira, 2012, pp.5211, tradução livre).

A atividade profissional dos formadores, a sua identidade profissional e mesmo a sua definição enquanto agentes educativos, é algo que tem despertado o interesse de algumas áreas do saber, embora o conhecimento científico existente sobre esta atividade ainda pareça limitado e insuficiente. Com efeito, este grupo profissional parece continuar a ser *“difícil de definir e são frequentemente classificados como invisíveis, segmentados, diversificados, assim como associados à noção de polivalência, instabilidade e adaptabilidade”* (Santos & Ferreira, 2012, pp.5210, tradução livre).

Ainda assim, alguns autores procuram sistematizar alguns aspetos que ajudam a clarificar a atividade do formador. Com efeito, de acordo com Vial (2001, *cit. in.* Santos

& Ferreira, 2012), o formador pode ser definido usando duas lógicas diferentes: a do controlo e a da avaliação. Quanto à lógica do controlo, o formador constitui-se como um *guia* ou um *mestre* que detém o conhecimento e define os caminhos a percorrer pelos formandos; enquanto que assumindo a lógica da avaliação, o formador desenvolve o seu trabalho sobretudo com o objetivo de aumentar a autonomia do formando (Santos & Ferreira, 2012 pp.5211, tradução livre).

Também Géhin (2010) estudou a atividade profissional dos formadores, apontando-lhe três principais funções: psicológica, social e integração. A função psicológica seria aquela que enfatizaria o desenvolvimento da carreira ou a maturação do projeto. A função social diria respeito ao reforço da coesão interna das instituições e a manutenção das relações sociais. A função de integração influiria sobre o comportamento dos formandos, promovendo uma maior autonomia e responsabilidade, mas inevitavelmente uma certa uniformização (Santos & Ferreira, 2012 pp. 5211, tradução livre).

Para Jobert (2000), a atividade do formador deve caracterizar-se e traduzir-se por uma elevada capacidade de potenciar situações de discussão de que resultarão em valiosas aprendizagens, a partir de uma reflexão individual e coletiva sobre a atividade do formando. Segundo este autor é, então, importante promover as “...*relações entre a linguagem e o pensamento, já que a forma como as coisas são ditas ajuda a perceber a forma como são reflectidas e re-interpretadas.*” (Santos e Lacomblez, 2002, pp.305).

1.3. Modos de Transmissão de Conhecimentos

Apesar da atividade do formador não se resumir aos momentos de contacto face-a-face com os formandos, é verdade que são esses momentos que parecem determinar o cerne da sua atividade, por corresponderem ao pôr em prática dos processos de ensino-aprendizagem. Com efeito, as práticas educativas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação são consideradas preponderantes para o sucesso do processo da formação profissional (Torres, 2012).

Estas práticas assentam em modelos de ensino-aprendizagem, que constituem um conjunto de abordagens teóricas, suportadas pelas finalidades do ensino e consistentes com um grupo de pressupostos sobre o modo através do qual os alunos melhor adquirem os conhecimentos, pelo que refletem um modo de ensinar, apoiados em estratégias de ensino. Cada modelo de ensino-aprendizagem contempla orientações educativas e princípios de atuação pedagógica, bem como um conjunto de estratégias pedagógicas que permitam ir de encontro a metas definidas (Torres, 2012).

As estratégias de ensino-aprendizagem constituem, segundo Perraudau (2009, *cit.in.* Torres, 2012, pp. 105), uma “*coordenação de procedimentos, escolhidos em um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade*”, resultantes de opções realizadas quanto ao estilo de ensino-aprendizagem, aos métodos de ensino escolhidos e à atuação individual do formador e dos formandos. Constituem, portanto, “*a aplicação de meios pedagógicos (métodos ou técnicas) supõe escolhas implícitas ou explícitas de ordem ideológica ou teórica, mas faz-se em condições determinadas de realização*” (Lesne, 1984, pp. 15-16).

A abordagem das práticas de formação torna incontornável a referência ao modelo proposto por Lesne, que se apresenta como um instrumento de investigação, mas também “*uma base conceptual para a construção de uma verdadeira teoria da intervenção na formação de adultos*” (Bidarra, 2004, pp.418). Este modelo permite a análise e avaliação das práticas de formação e estabelece a relação entre cada modo de trabalho pedagógico e os saberes. Lesne apresentou um modelo apoiado na noção de socialização, associando-a às práticas de formação e ao papel desempenhado pelos intervenientes. Deste modo, definiu três modos de trabalho pedagógico: “*o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa*” (MTP1); “*o modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo, de orientação pessoal*” (MTP2), e “*o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do individuo*” (MTP3) (Bidarra, 2004, pp.419).

No Modo de Trabalho Pedagógico do Tipo 1 são transmitidos valores, normas e saberes, assim como formas de pensar, entender e agir, para que posteriormente ocorra reprodução social. Segundo esta perspectiva, o formador é visto como o detentor do poder

e conhecimento (“*a autoridade pedagógica*”, segundo Lesne, 1984, pp. 58), sendo o formando o objeto da formação.

Neste modo, o formador é muito comparado ao típico professor, pois a forma de conceber a formação é muito próxima daquela que tipicamente acontece no sistema de ensino tradicional, em organismos nos quais são fornecidos diplomas ou qualificações específicas, em que o ensino é baseado em conferências e comunicações didáticas, com recurso a técnicas audiovisuais e materiais de ensino. Deste modo, “*o MTP 1 implica uma formação ao mesmo tempo tecnológica e cultural dos adultos, necessariamente de carácter heteronómico e autoritário, voltada para os métodos didáticos e constringentes*” (Lesne, 1984, pp.48).

Existe, aqui, uma relação assimétrica relativamente aos saberes e ao sistema inter-relacional, isto é, os formadores são os possuidores dos conhecimentos, possuindo assim um papel ativo na ação formativa (o formador é encarado como ‘autor’ pedagógico), enquanto que os formandos são meros recetáculos passivos dessa informação, papéis estes irreversíveis. Deste modo, o objetivo da formação é diminuir esta desigualdade, de modo a que “*o discípulo se torne, por sua vez, o mestre*” (Lesne, 1984, pp.49).

No entanto, no MTP1 não existe uma mera transmissão de conhecimentos: existe, igualmente, transmissão de um modo de organização dos conhecimentos, “*um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação*” (Bourdieu & Passeron, 1970, *cit. in.* Lesne, 1984, pp.50), “*gramáticas geradoras de práticas*” (Lourau, 1969, *cit. in.* Lesne, 1984, pp.51), isto é, modelos de conhecimento. Neste contexto, a pedagogia é encarada como sendo “*do modelo e do desvio em relação ao modelo*” (Palmade, 1967, *cit. in.* Lesne, 1984, pp.50), sendo o mestre o “*depositário do modelo (...) modelo de saber, (...) modelo de saber-fazer (...) e modelo do programa*” (Goguelin, 1970, *cit. in.* Lesne, 1984, pp.51).

Este modo é ainda composto por um desvio teórico, no qual a aprendizagem prática é insuficiente e o indivíduo ‘alheio ao objeto’. Desta forma, a aprendizagem teórica é vista como um veículo capacitador de renovação, pelo que permite ao indivíduo superar as mutações e inovações emergentes. Uma vez existentes diferentes práticas com o

mesmo objetivo, irá caber à teoria descobrir as suas origens e unificar as mesmas (Lesne, 1984).

Na perspectiva de Bidarra (2004, pp. 422), o modelo transmissivo é o que menos promove a modificação das representações, considerando mesmo que as ignora, não permitindo a produção de transformações dos formandos, que é, para este autor, o objetivo da formação.

Relativamente ao Modo de Trabalho Pedagógico do Tipo 2, as pedagogias utilizadas são focadas em tornar o indivíduo sujeito ativo da sua própria formação, visando “*agir sobre o processo de apropriação de conhecimentos pelas pessoas em formação*”, desenvolvendo-se “*uma atitude motriz face aos problemas de toda a ordem com que se vê confrontada e uma certa orientação para apropriação pessoal dos diferentes saberes*” (Lesne, 1984, pp. 78).

Neste tipo de ação pedagógica, o formando é encarado como um ser social, existindo dimensões interpessoais e individuais, mas que atribuem um caráter social também à própria ação pedagógica. Durante a mesma, é inculcada ao formando a capacidade de iniciativa sobre os seus conhecimentos, na gestão a sua própria formação e análise das suas próprias atitudes e comportamentos, esperando-se que deste modo sejam desenvolvidas as funções mentais (Lesne, 1984).

Este modo de trabalho pedagógico manifesta-se através de métodos ativos, que permitem ao formando possuir um papel ativo na sua própria formação; uma corrente psicossocial, que se manifesta através da utilização de “*métodos de competência da terapêutica social*” (Lesne, 1984, pp. 86) e possui como fundamentos o não-diretívismo de Rogers, a dinâmica de grupos, psicodrama e sociodrama; e uma corrente institucionalista, que se pode observar através da sua orientação terapêutica, autogestão pedagógica e orientação autogestionária e sócio-analítica.

Aqui, o formador não é visto como o detentor do conhecimento, pelo que os formandos são igualmente encarados como intermediários na ação formativa. Os conhecimentos prévios dos formandos são tidos em consideração e estes possuem o encargo de se organizar de modo a adquirirem conhecimentos, não sendo o formador a

única fonte do saber. Deste modo, visa-se que “*a pessoa seja o sujeito da sua própria formação, um ‘educando-se’, um ‘formando-se’*” (Lesne, 1984, pp. 99). O próprio estatuto neutro e objetivo do saber é colocado em causa, pelo que a formação surge menos estruturada e existe um foco na mobilização das motivações intrínsecas dos formandos.

Deste modo, o formador deixa de possuir o típico papel de figura de autoridade, pelo que “*a relação com o poder estabelecida (...) pode caracterizar-se pelo desejo imaginário de uma relação igualitária entre o formador e as pessoas em formação*” (Lesne, 1984, pp.115) e um dos meios pedagógicos mais característicos deste MTP, e mais frequentemente utilizado, é a realização de trabalhos de grupo.

Por fim, temos o Modo de Trabalho Pedagógico do tipo 3. Este é construído na abstração, pelo que não deve ser considerado como um compromisso entre os MTP anteriormente abordados ou como uma evolução face aos mesmos, pois a sua lógica é diferente. Os formandos, aqui, são encarados como sendo agentes sociais, sendo “*susceptíveis de intervir ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu próprio funcionamento*” (Lesne, 1984, pp. 152).

É observável uma descentralização face ao típico ato de formação, dada a sua essência social. A relação pedagógica foca-se em inserir os formandos, na formação em si, de forma real e concreta. Uma vez que são tidas em consideração as atividades profissionais dos formandos e as suas experiências sociais, este MTP é visto como sendo o mais apropriado para adultos em formação.

O MTP3 encara a sociedade como sendo “*portadora da sua própria ultrapassagem, que ela é capaz de se produzir a si própria, de constituir e transformar as suas orientações, que são, precisamente, o objecto e os ganhos e perdas de lutas e de antagonismos fundamentais entre os grupos sociais*” (Lesne, 1984, pp.154), o que leva a uma pedagogia da produção social, conceito marxista e que pode igualmente ser chamado de ‘reprodução alargada’.

O que diferencia este modo face ao MTP1 e 2 é o fato de este, nas suas modalidades de exercício, focar-se na inserção social, possuindo como base a prática real de formação. Irá caber ao formador incluir o saber na formação e estabelecer correlações entre a

formação em si e as tarefas reais e concretas dos formandos, isto é, “*fazer desembocar o saber em saber-fazer, fazer desembocar a ‘instrução’ no trabalho, aqui definido não pelas formas actuais e parceladas que reveste, mas no sentido mais global da acção do homem sobre o mudo e sobre a sociedade*” (Lesne, 1984, pp.162). Neste sentido surge o conceito de “*apropriação coletiva do real*” de Althusser (Rocha, 1976).

É aqui clara uma dialética teórico-prática existindo, por um lado, o sistema concetual elaborado com o auxílio do formador e, por outro, o mundo real vivido no quotidiano por parte do formando. Os saber-fazer são priorizados, pelo que é adotada uma prática pedagógica que “*obriga a ligar o saber, ao mesmo tempo, às condições sociais da sua elaboração (...) e às condições sociais da sua utilização (...), a estabelecer uma relação entre a apropriação cognitiva do real e a acção sobre o real*” (Lesne, 1984, pp.182).

Relativamente às relações de poder em MTP3, existe um trabalho conjunto entre o formador e o formando de apropriação do real, sendo que o poder de definir os referenciais é atribuído ao formando de forma gradual.

O trabalho desenvolvido por Jobert (2000) de análise sobre o processo formativo, parece, de alguma forma, recuperar e aproximar-se a estes modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne. Para este autor, pode recorrer-se a três metáforas para explicar a função do discurso na formação profissional, nomeadamente no que concerne à conceptualização e realização dessa formação.

Na primeira, *saber como armazenamento*, o sucesso da formação é avaliado através da aquisição de conhecimentos por parte dos formandos; conhecimentos esses que lhes são externos e da qual depende, como foi dito, o seu sucesso. Estes conhecimentos podem ser mensuráveis e comparados entre diferentes formandos; podem ser quantificados e avaliados. Assim, o sucesso do formando é determinado pela relação entre os conhecimentos disponibilizados e aqueles que foi capaz de adquirir ou armazenar. Segundo Jobert, esta metáfora pode ser encarada como “*uma seleção de saberes formalizados, que transitam pela mediação humana ou instrumental, das bases de dados para o recetor humano que os memoriza*” (2000, pp. 14, tradução livre).

O formando é encarado como detentor de conhecimentos prévios à formação, no entanto estes não serão tidos em consideração, por se considerar que podem dificultar a apropriação dos novos conhecimentos e torná-los pouco aptos para a utilização na realidade profissional de cada formando. O formando é, então, visto como uma memória que irá adquirir e armazenar os novos conhecimentos transmitidos pelo formador. Ou seja, o formando é considerado como tendo um papel passivo na ação formativa.

O formador é concebido como mero fornecedor de informação e não existe abertura para ter em conta as especificidades de cada contexto, nem para fazer uma análise prévia da atividade de trabalho específica de cada ação formativa.

A segunda metáfora, o *saber como ação*, constitui uma rutura com a conceção anterior, deixando-se de lado a preocupação com a acumulação massiva de conhecimentos para se valorizar os conhecimentos passíveis de aplicação prática na transformação das situações de trabalho. O formador, no seio desta metáfora, deve ter em consideração a experiência e conhecimentos já adquiridos pelo formando, a possibilidade de aplicação prática dos conceitos teóricos. Os conhecimentos deixam, então, de ser meramente memorizados e passa a esperar-se a sua mobilização no contexto de trabalho, suscitando no formando a assunção de um papel ativo na ação formativa (Jobert, 2000).

A terceira metáfora, formação como desenvolvimento, procura conciliar ambas as metáforas referidas anteriormente, isto é, teoria e prática, mas também questões sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, são concebidas ações formativas que priorizam não apenas a transformação do contexto de trabalho, mas também o desenvolvimento pessoal e profissional do formando. O desenvolvimento das competências profissionais torna pertinente a análise sobre os conceitos que estão incorporados na atividade e que são necessários mobilizar para a realização do trabalho, de modo a potenciar-se uma melhor compreensão das situações e sobre elas poder agir.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem, aqui evidentes, são fruto de reflexões de Vygotski. Deste modo, o desenvolvimento “*é o resultado de um conflito entre o estado interno de uma pessoa e as solicitações do meio exterior*” (Vygotski,

1934/1997, *cit. in.* Santos & Lacomblez, 2002, pp. 307), e pode ocorrer ao longo da vida do indivíduo.

1.4. Tipos de Conhecimentos Transmitidos

A forma como os conhecimentos, saberes e saber-fazer são, como demonstrado no ponto anterior, fundamentais para determinar o que se aprende e de que forma se aprende. Contudo, quando se fala de formação para o trabalho é importante também identificar o conteúdo: que conhecimentos se transmitem em formação?

De acordo com Vidal-Gomel, Olry e Rachedi (2009), podem identificar-se quatro tipos de conhecimentos essenciais para a atividade de trabalho: (i) conhecimentos sobre o processo de trabalho; (ii) conhecimentos exigidos para a atividade coletiva; (iii) conhecimentos dos casos particulares; e, (iv) metacconhecimentos.

Relativamente aos (i) conhecimentos sobre o processo de trabalho, pode-se dizer que correspondem aos conhecimentos do foro teórico transmitidos pelos formadores, isto é, conceitos, fórmulas matemáticas, regras, leis, normas e saberes relativamente generalizáveis e estáveis. Inclui-se nesta categoria também o conhecimento de como o trabalho de diferentes atores e em diferentes postos de trabalho/cargos se encontram interligados e se influenciam mutuamente, assim como conhecimentos que são aceites ou não entre o coletivo de trabalho (Vidal-Gomel, Olry & Rachedi, 2009, pp. 33).

São, deste modo, correspondentes aos “*conhecimentos sobre o processo de fabrico*”, assim como aos “*conhecimentos sobre o modo como os resultados do trabalho de um actor podem influenciar o trabalho dos outros no meio de um processo, de conhecimento sobre as regras do ofício, do que é permitido ou não no seio de um coletivo de trabalho*” (Boreham, Samurçay & Ficher, 2002, Cru, 1995, *cit. in.* Vidal-Gomel, Olry & Rachedi, 2009, pp. 33).

Estes conhecimentos podem, igualmente, ser denominados de conhecimentos declarativos, sendo “*constituído por proposições verdadeiras, cujo conteúdo total pode ser expresso verbalmente*”, ou seja, “*constituiriam conhecimentos declarativos os factos, teorias, definições, histórias, nomes, datas e fórmulas*” (Pinto, 1998, pp. 4).

É através deste tipo de conhecimentos que é possível uma compreensão da ação e de como as coisas funcionam, quais as suas finalidades, quais as variáveis presentes e às quais o trabalhador se encontra sujeito, e ainda quais as relações entre as variáveis.

Deste modo, os conhecimentos sobre o processo de trabalho englobam o “*conjunto dos conhecimentos científicos e técnicos que serviram para conceber o objeto e permitem compreender o seu funcionamento*” (Weill-Fassin & Pastré, 2007, pp. 180).

Podemos enquadrar este tipo de conhecimentos nos modelos cognitivos, uma vez que são estes que respondem à questão ‘como funciona?’. Deste modo, é “*constituído pelo conjunto dos conhecimentos científicos e técnicos que serviram para conceber o objeto e permitem compreender seu funcionamento*” (Weill-Fassin & Pastré, 2007, pp. 180).

Os (ii) conhecimentos exigidos para a atividade coletiva correspondem aos conhecimentos que são transmitidos em contexto de aulas práticas e de simulação, sob a forma de saber-fazer. Entram aqui os conhecimentos procedimentais que, durante a fase de aprendizagem requerem, não apenas concetualização, mas igualmente uma grande conscientização, uma vez que existe uma tendência progressiva para a automatização das ações, sendo que o indivíduo acaba por fazer as tarefas de forma mecanizada e automática, não havendo um processo de reflexão sobre os procedimentos exigidos (Weill-Fassin & Pastré, 2007).

Deste modo, os conhecimentos exigidos para a atividade coletiva são vistos como sendo “*o conhecimento que cada um tem sobre as competências do outro (...), os referenciais operativos comuns (...) ou modelos mentais partilhados*” (Valot, 2001, Terssac & Chabaud, 1990, Cannon-Bowers, Salas & Converse, 1993, *cit. in.* Vidal-Gomel, Olry & Rachedi, 2007, pp.33), ou seja, uma vez que o indivíduo não é um ser isolado que vive à parte da civilização, é necessário ter em conta os conhecimentos procedimentais, a coordenação prática da ação e os aspetos coletivos da atividade de

trabalho, nomeadamente conhecimentos específicos da mesma e partilhados por trabalhadores que exercem a mesma função dentro de uma empresa (ou até aspetos de conhecimentos comuns exigidos para a função e comuns entre diferentes contextos de trabalho).

Por outro lado, os (iii) conhecimentos de casos particulares, tal como o próprio nome indica, correspondem a conhecimentos de casos específicos, particulares e não generalizáveis transmitidos em situação de formação, conhecimentos estes que foram adquiridos através de conversas com colegas de trabalho, dessa partilha de conhecimentos, e de exemplo de situações episódicas, raras e não generalizáveis. São, deste modo, “*conhecimentos sobre disfuncionamentos precisos, sobre casos particulares ou raros, que resultam da experiência de um operador ou de um colega*” (Vidal-Gomel, Olry & Rachedi, 2009, pp. 33).

Uma vez que o trabalho prescrito nem sempre corresponde ao real, será este tipo de conhecimentos que irá colmatar as lacunas existentes entre a tarefa que o indivíduo, enquanto trabalhador, deve desempenhar e a atividade real de trabalho (a realidade com a qual o indivíduo lida no seu dia-a-dia no trabalho). Deste modo, este tipo de conhecimentos permite que o indivíduo adquira “*capacidades não articuladas (...) às vezes imprecisas, de desempenhos nas tarefas prescritas ou esperadas*” (Weill-Fassina & Pastré, 2007, pp. 175).

O último tipo de conhecimentos partilhados em contexto de formação são os (iv) metaconhecimentos. Este tipo de conhecimentos difere dos conhecimentos exigidos para a atividade coletiva no sentido em que esses correspondem a conhecimentos adquiridos através do convívio e da partilha de conhecimentos com colegas de trabalho, enquanto que os metaconhecimentos surgem através da reflexão sobre a experiência profissional do próprio indivíduo.

Deste modo, “*trata-se da confrontação permanente entre as ações que executamos, os resultados que elas produzem e a consideração desses efeitos em termos qualitativos e quantitativos*” (Valot, Grau & Amalberti, 1993, *cit. in.* Weill-Fassina & Pastré, 2007,

pp. 184). Estes conhecimentos são oriundos, no fundo, da imersão do indivíduo, ou seja, em contacto direto, com a realidade de trabalho.

2. METODOLOGIA

2.1. Introdução

A metodologia utilizada na presente dissertação engloba tanto uma abordagem qualitativa quanto quantitativa, uma vez que foram realizadas observações e, posteriormente, desenvolvidos questionários, de forma a que fosse possível adquirir dados provenientes de diferentes fontes e que as informações adquiridas no questionário fossem complementadas através das observações, enriquecendo, assim, o estudo realizado.

Com efeito, “*pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc...*” (Gil, 1995, pp. 124). No entanto, esta constitui apenas uma das perspectivas do modo de investigação que o próprio pesquisador pode adotar. Ao se adotar, de igual forma, um método de investigação qualitativo, neste caso através da realização de observações, permite-nos uma forma de interação social na recolha de dados menos linear, que pode ajudar a uma melhor compreensão dos dados obtidos através da metodologia quantitativa (Gil, 1995; Neuman, 1997).

O objetivo identificar qual a conceção que os formadores possuem, tanto de si próprios, como dos formandos, bem como forma como esta irá, posteriormente, influenciar o processo de conceção e concretização da ação de formação. Isto irá refletir-se nos Modos de Trabalho Pedagógico (Lesne, 1984) que decidem implementar e no tipo de conhecimentos que privilegiam.

Estes modos pedagógicos correspondem às abordagens teóricas que sustentam as opções dos formadores relativamente à utilização de determinadas práticas pedagógicas, entendidas aqui como “*consubstanciando um modo de ensinar*” (Pacheco, 1999, *cit. in.* Torres, 2012, pp.105) e coadjuvando a definição das estratégias de ensino, as quais

“relacionam meios e fins, assumindo-se como processos para chegar diretamente aos objetivos pretendidos” (Fernandes, 2010, cit. in. Torres, 2012, pp. 105).

Nesta pesquisa procurou-se, então, identificar os métodos de ensino-aprendizagem, isto é, o modo como o processo de aprendizagem e ensino foi organizado pelo formador, em conformidade com os recursos disponíveis e a finalidade estabelecida (Fernandes, 2010, pp. 40-41). Igualmente, procurou-se verificar de que modo as práticas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos formadores têm em conta as características dos formandos e dos contextos nos quais se encontram inseridos, nomeadamente se estas atendem às exigências sociais atuais e vão de encontro à realidade de trabalho.

2.2. Objetivo e Questões de Investigação

O presente estudo tem como objetivos gerais identificar o modo como o formador se auto percebe e como este encara o adulto em formação (formando), assim como analisar a forma como isso irá influenciar o processo de conceção e concretização da ação de formação. Ou seja, poderemos analisar este processo através dos modos de trabalho pedagógico (Lesne, 1984) privilegiados pelos formadores.

Para alcançar estes objetivos foram elaboradas as seguintes questões de investigação (Q.I.):

Q.I.1. De que forma os saberes dos formandos são tidos em conta pelos formadores na formação?

Q.I.2. De que forma os formadores percebem os seus próprios saberes na formação?

Q.I.3. De que forma os formadores percebem a relação de poder existente entre formadores e formandos?

Q.I.4. De que forma os formadores percebem o processo de avaliação da formação?

Foram estas as questões que nortearam a recolha e análise de dados que a seguir se especifica.

2.3. Participantes

Os participantes do presente estudo são formadores que se encontram a exercer em território nacional.

Os participantes cuja atividade foi observada eram formadores de um centro de formação profissional por nós contactado e que demonstrou abertura e interesse em participar no estudo. No seio desta instituição pertencente aos denominados Centros Protocolares de Formação Profissional de Gestão Participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., foram observados 13 formadores a exercer essa função, num total de aproximadamente 70 horas.

Relativamente ao questionário, vertente quantitativa deste trabalho, este foi dirigido igualmente a formadores da mesma instituição e a formadores de diversas áreas de formação, exercendo em diversos centros localizados em diferentes regiões de Portugal Continental e que se disponibilizaram a responder ao questionário online, entre os dias 04/02/2019 e 19/05/2019.

O questionário foi preenchido por um total de 56 indivíduos, com idades compreendidas entre os 28 e os 69 anos.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	20's	2	3,6	3,6	3,6
	30's	8	14,3	14,3	17,9
	40's	16	28,6	28,6	46,4
	50's	22	39,3	39,3	85,7
	60's	8	14,3	14,3	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Figura 1 – Output do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) com a faixa etária da amostra.

Verificámos que existe uma frequência superior nas faixas etárias dos 40's (28,6%) e dos 50's (39,3%), representando estes grupos mais de metade da amostra (67,9%), como é possível observar na figura 1.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Masculino	30	53,6	53,6	53,6
	Feminino	26	46,4	46,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Figura 2- Output do SPSS com o sexo dos participantes

Quanto ao sexo dos participantes, verificou-se que a amostra é relativamente equilibrada. No entanto, existe um número ligeiramente superior de indivíduos do sexo masculino (53,6%), como é possível constatar na figura 2.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nulo	3	5,4	5,4	5,4
	9ºano	1	1,8	1,8	7,1
	12ºano	1	1,8	1,8	8,9
	Bacharel	2	3,6	3,6	12,5
	Licenciatura	14	25,0	25,0	37,5
	Mestrado	21	37,5	37,5	75,0
	Prós-Graduação	2	3,6	3,6	78,6
	Doutoramento	12	21,4	21,4	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Figura 3- Output do SPSS com a escolaridade dos participantes.

Quanto à escolaridade, como pode ser comprovado na figura 3, encontramos-nos perante uma amostra bastante ampla, existindo formadores com o 9º e 12º anos de escolaridade (3,6%) e formadores doutorados (21,4%). No entanto, a maior parte dos mesmos possui os graus de licenciado (25%) e de mestre (37,5%).

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Instituição	19	33,9	33,9	33,9
	outros	37	66,1	66,1	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Figura 4- Output do SPSS com a diferenciação entre formandos pertencentes à instituição onde foi feita a recolha de dados qualitativos e formadores que se encontram a exercer noutras instituições nacionais.

O total de participantes foi dividido em duas categorias: uma integra os formadores pertencentes à instituição em que foi feita a recolha de dados qualitativos, isto é, formadores dentro de uma mesma área de trabalho e do norte do país, representando estes 33,9% do total de participantes; a outra engloba 37 formadores dispersos por Portugal Continental e que se encontram a exercer em diversas áreas de formação (figura 4).

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3 anos	6	10,7	10,7	10,7
	4 a 10 anos	22	39,3	39,3	50,0
	Mais de 10 anos	28	50,0	50,0	100,0
	Total	56	100,0	100,0	

Figura 5- Output SPSS com o tempo de experiência profissional dos participantes.

Na figura 5, pode ser observado que 50% dos participantes possuem uma longa experiência profissional enquanto formadores, uma vez que exercem essa função há mais de 10 anos. Dos restantes 50%, apenas 10,7% exercem há 3 anos ou menos.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Inicialmente foi elaborada uma grelha orientadora das observações, tendo como pressupostos teóricos os quatro tipos de conhecimentos que são transmitidos em contexto de aprendizagem, segundo Vidal-Gomel, Olry & Rachedi (2009), mas detendo influencia de Weill-Fassina & Pastré (2007) e Santos e Lacomblez (2002, 2005, 2016). Consoante

eram feitas as observações, eram anotadas as situações de acordo com a classificação teórica correspondente.

Para a elaboração do questionário, de entre todos os autores referidos na componente de introdução teórica da presente dissertação, é fundamental frisar a influência das obras de Lesne (1984), Jobert (2000), Torres (2012).

Numa fase inicial, como forma de esquematizar a informação recolhida, foi elaborado o seguinte esquema com forte influência dos Modos de Trabalho Pedagógico de Lesne (1984) e das Metáforas de Jobert (2000), que acabou por orientar tanto a conceção do questionário como a posterior análise e discussão dos resultados.



Esquema 1 – Esquema teórico orientador do estudo realizado.

Como é possível observar no esquema anterior (esquema 1), seguindo os modelos já referidos, a conceção do adulto enquanto formando foi encarada como podendo assumir três perspetivas distintas para os formadores. Estas perceções irão, posteriormente, influenciar a forma como o formador irá transmitir os conhecimentos: 1- adulto visto como objeto do processo de ensino-aprendizagem, isto é, um mero recetor da informação, sendo formador o detentor do conhecimento e a transmissão efetuada com recurso a métodos expositivos; 2- adulto visto como alguém experiente, mas que precisa ser incitado a aprender, sendo o conhecimento do formando tido em conta, embora considerado insuficiente e necessitando de ser atualizado ou complementado, cabendo ao formador escolher os métodos adequados, conforme as situações de aprendizagem; 3-

adulto como co-construtor do seu processo de aprendizagem, sendo os conhecimentos dos formandos reconhecidos e considerados pertinentes, complementares e auxiliares para o desenrolar da ação formativa, criando-se um espaço de partilha mútua de conhecimentos.

Na segunda componente do esquema são identificadas as dimensões relativas ao processo formativo que estarão em análise, de forma cruzada com as perspetivas acima identificadas correspondentes aos modos de trabalho pedagógico: os conhecimentos dos formandos (A), remetendo para o papel que o formador atribui a conhecimentos e experiências prévias dos formandos; os conhecimentos do formador (B) reportando-se a que conhecimentos e de que forma o formador os mobiliza em formação; o poder do formador (C), isto é, o seu estatuto enquanto figura de autoridade, a forma como se vê e como considera que os formandos percecionam o seu estatuto; e a avaliação da formação (D), sendo que, neste caso, irá corresponder à forma como os formadores consideram que devem ser avaliados os conhecimentos partilhados na ação formativa, como essa avaliação é planeada e concretizada, tendo ainda em conta a forma como veem o papel do formando nesse processo.

A partir deste esquema, foram elaboradas questões que permitissem cruzar os modos pedagógicos com as dimensões identificadas, dando origem a um questionário composto por um total de 19 questões (anexo A).

Relativamente ao questionário, optou-se por utilizar uma escala de Likert, isto é, uma escala com cinco categorias, nas quais os participantes teriam de se posicionar em termos de concordância ou não, relativamente às afirmações apresentadas. Considerou-se que a categoria central assumia um carácter neutro (3- não concordo nem discordo), servindo assim como uma base segura para os respondentes, evitando que estes, em caso de ausência de opinião ou opinião neutra, fossem forçados a resposta, podendo distorcer os resultados (Pereira, 2004). Numa segunda parte, foram apresentadas duas situações com uma escala nominal de resposta, tendo os participantes de selecionar, de entre o leque de opções, aquela que consideravam pertinentes. Numa categoria final, foram elaboradas duas questões de resposta aberta.

2.5. Procedimento de Recolha e Análise de Dados

As observações realizadas no âmbito da componente qualitativa ocorreram entre os meses de março e junho do ano 2017, tendo sido observadas sessões de formação de um curso ligado ao turismo náutico. O mesmo encontrava-se dividido em duas partes, sendo a primeira composta por 11 Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD, DGERT, n.d.) e a segunda por apenas 6 juntamente com um estágio em contexto de trabalho.

Na tabela 1 encontram-se representadas as UFCD que foram alvo de observação, incluindo as respetivas datas e método de ensino maioritariamente utilizado pelos formadores. Como referido anteriormente, nem sempre aquilo que é prescrito na conceção, estrutura e objetivos a realizar correspondem posteriormente à realidade de trabalho com a qual os indivíduos têm de lidar. O mesmo acontece nas ações formativas, pelo que a categorização quanto ao método de ensino foi definida com base nas observações realizadas.

É importante mencionar que, como forma de preservar o anonimato da instituição em causa, as UFCD serão referidas através de siglas no decorrer da presente dissertação. Por outro lado, é necessário ter em conta que os módulos CMI, CMD e CMA se encontram intrinsecamente relacionados, uma vez que abordam a mesma temática, diferenciando apenas no nível de dificuldade/especialização.

Sigla da UFCD	Método de Ensino Prescrito	Método de Ensino Real (observado)	Data da Observação
MI	Teórico e Prático	Teórico e Prático	30/03/2017 27/04/2017
CRM	Teórico e Prático	Teórico e Prático	30/03/2017
MTL	Teórico e Prático	Teórico	31/03/2017
LI	Teórico	Teórico	06/04/2017
SM	Teórico e Prático	Teórico e Prático	28/04/2017
OCD	Teórico e Prático	Teórico	28/04/2017
PS	Teórico e Prático	Teórico e Prático	02/05/2017
CRB	Teórico e Prático	Teórico	05/05/2017
CMI	Teórico e Prático	Teórico	16/05/2017 17/05/2017 18/05/2017
CMD	Teórico e Prático	Teórico e Prático	25/05/2017 30/05/2017
CMA	Teórico e Prático	Teórico e Prático	12/06/2017

Sigla da UFCD	Método de Ensino Prescrito	Método de Ensino Real (observado)	Data da Observação
			13/06/2017
			14/06/2017
ICT	Teórico e Prático	Teórico	18/05/2017

Tabela 1- UFCD componentes do curso e respetivas datas de observações.

A técnica de amostragem foi por “bola de neve” (*Snowball*), que se baseia na seleção de voluntários, que por sua vez indicam outros indivíduos, que se encaixam no universo em análise, para responder a questionários. Requer que o investigador localize inicialmente um grupo de indivíduos que tenham as características desejadas ou que consigam indicar indivíduos que as tenham, levando à formação de redes de referência. Esta técnica de amostragem é utilizada em situações em que é difícil o investigador aceder aos indivíduos ou quando se trata de populações de baixa incidências (Goodman, 1961).

Mais concretamente, o questionário foi divulgado online na instituição em que decorreram as observações, por um dos seus responsáveis, tendo este efetuado um apelo à colaboração dos formadores que se encontravam a exercer naquele centro e em outros da mesma rede. O questionário foi ainda divulgado junto de formadores, a exercer noutros centros de formação, que o foram difundindo na sua rede de relações formativas. O critério para inclusão dos formadores foi o facto de se encontrarem em exercício profissional em território português.

Deste modo, estamos perante um exemplo de amostragem não probabilística. A seleção dos seus elementos é deixada ao critério do investigador e por isso a probabilidade de seleção de cada elemento é desconhecida. A seleção das unidades amostrais não é efetuada de forma aleatória, pelo que nos fornece informação sobre o universo em estudo, mas não permite determinar as estimativas de erro nem os níveis de confiança (Goodman, 1961).

Após divulgado o questionário e as respostas ao mesmo serem recebidas, os dados foram inseridos e analisados com o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), tendo sido feita uma análise descritiva dos dados recolhidos, integrando-os, sempre que possível, com o resultado das observações efetuadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para permitir uma melhor compreensão, as informações recolhidas através das observações e do questionário, foram organizadas em função das questões de investigação enunciadas no capítulo anterior.

Espera-se que através desta organização inicial da informação recolhida (esquema 1), seja possível evidenciar as concepções dos formadores sobre o tipo de adulto que têm em formação e de que forma os conhecimentos podem ser partilhados neste contexto.

3.1. De que forma os saberes dos formandos são tidos em conta pelos formadores na formação? (Q.I. 1)

Para se dar resposta a esta questão, focamo-nos na categoria A (Saberes dos Formandos). Os resultados foram agrupados em função das questões que remetiam para cada uma das três distintas concepções sobre os adultos em formação, conforme explicado no esquema 1 da presente dissertação. Para uma mais rápida leitura dos dados optou-se por sinalizar com um código de cores os resultados obtidos (Anexo C).

A		PERCEÇÃO DO ADULTO EM FORMAÇÃO											
		1 Objeto da Aprendizagem		2 Experiente, mas Incitado a Aprender						3 Co-Constructor do Processo de Aprendizagem			
Origem Amostra	Instituição	16	84,2	14	73,7	19	100	16	84,2	18	94,7	16	84,2
	Nacional	34	91,9	33	89,2	37	100	30	81	36	97,3	33	89,2
	TOTAL	50	89,3	47	83,9	56	100	46	82,1	54	96,4	49	87,5
Frequência (N) e Percentagem (%) dos valores 4 e 5		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número da Questão		19		1		9		12		5		16	

Tabela 2. Dados recolhidos relativamente à categoria A (Saberes dos Formandos).

A primeira constatação a fazer, após a observação dos resultados obtidos, é que os formadores têm uma perceção sobre o adulto em formação que não corresponde a um

posicionamento “puro” associado a cada uma das perceções identificadas teoricamente. Pelo contrário, os mesmos formadores conseguem conciliar as três perspetivas no que se refere aos saberes dos adultos em formação.

Com efeito, foi possível constatar a intensa concordância, por parte dos formadores, face a todas as afirmações apresentadas, variando o grau de concordância entre 81% e 100%. Isto significa, que consideram, em simultâneo, que o formando pode ser o objeto de aprendizagem, reconhecem que é experiente, mas que deve ser incitado a aprender e também que deve participar no processo de construção da sua própria aprendizagem.

A compreensão destes resultados é facilitada quando se recorre aos dados da observação efetuada. Com efeito, os formadores procuram criar diferentes momentos de partilha de conhecimentos: momentos propícios à partilha mútua de conhecimentos (atribuição de um papel ativo ao formando); e, também, momentos de exposição de conhecimentos, tendo o formando um papel mais passivo, sendo um mero recetor da informação, existindo uma transmissão de conhecimentos de forma unilateral.

De facto, os formadores iam gerindo as metodologias de ensino consoante os materiais disponíveis e o tipo de conteúdos que pretendiam lecionar. Por exemplo, em CMD e CMA o mesmo formador ia intercalando entre aulas meramente expositivas, com recurso a multimédia e projeção de PowerPoint, aulas práticas em oficinas de mecânica e de eletricidade e visitas de estudo a embarcações e outros contextos que permitissem um contato mais direto com a realidade de trabalho, aproveitando os conhecimentos que os formandos possuíam previamente para os enriquecer, debater e discutir com os restantes colegas.

Enquanto que outros formadores optavam por formas mais transmissivas com o intuito de colmatar alguns erros e esclarecer dúvidas que os formandos pudessem ter sobre um determinado tema. Por vezes, criavam a oportunidade de aprofundamento dos conhecimentos trazidos pelos formadores, não se limitando ao mero interesse pela sua identificação ou para garantir que fossem atualizados.

Foi possível observar isto nas sessões formativas dos módulos de CMD e CMA, decorridas entre maio e junho de 2017. Com efeito, nestas sessões, o formador procurou

utilizar os aspetos trazidos pelos formandos de forma a aprofundar os conhecimentos e a debatê-los com os conhecimentos que tinham trabalhado anteriormente. Como exemplo, pode referir-se a situação em que um formador se encontrava a apresentar diferentes tipos de lesões a que poderiam estar sujeitos, tendo sido aproveitada por um dos formandos para expor uma situação particular pela qual tinha passado e a forma como tinha sido resolvida. Sob a forma de debate, foram exploradas as razões associadas a diferentes tipos de lesões e as formas de as evitar/resolver, tendo os formandos valorizado este momento por sentirem que estavam a assumir um papel ativo na ação de formação. O reconhecimento dos saberes prévios e a criação de um espaço de partilha mútua foram considerados como forças motivadoras, levando a que os formandos se mostrassem mais atentos e empenhados em aprender.

Numa das questões formuladas, os formadores eram questionados se, antes de iniciarem um novo módulo formativo, procuravam identificar os conhecimentos que os formandos possuíam previamente sobre as temáticas que seriam abordadas, tendo 83,93% (questão 1) dos mesmos respondido de forma afirmativa (valores 4 e 5 da escala).

De facto, no decorrer das observações de 2017, foi possível verificar que, antes de iniciarem um novo módulo, os formadores procuravam identificar os conhecimentos e experiências prévias dos formandos, tentando identificar pontos de ligação com os conteúdos que iriam lecionar. No entanto, foi possível verificar que diferentes formadores adotavam posturas distintas face aos conhecimentos prévios dos formandos: alguns formadores limitavam-se a identificar os conhecimentos prévio dos formandos de modo a identificarem quais as suas motivações e expectativas face ao curso e ao módulo específico que lecionavam (por exemplo, numa das componentes do módulo CMD); outros formadores procuravam ver em que medida podiam conciliar os conhecimentos prévios dos formandos com a matéria que iriam, posteriormente, lecionar (como, por exemplo, nos casos dos módulos de MI, CMD e CMA). Verificou-se que esta postura, por parte dos formadores, permitiu uma maior abertura para que os formandos participassem mais ativamente na formação e de forma mais empenhada e dedicada, uma

vez que se sentiam valorizados pelo simples fato de serem ouvidos e por diversos assuntos que traziam à luz na ação formativa serem tidos em conta e debatidos.

No questionário, os formadores eram também inquiridos sobre se procuravam relacionar os conhecimentos que iriam transmitir com os conhecimentos e experiências prévios à formação que os formandos possuíam (96,43%, questão 5), valorizando esses conhecimentos (89,28%, questão 19), considerando isso como uma componente importante no processo de ensino, de modo a proporcionar momentos em que esses conhecimentos prévios pudessem ser colmatados e/ou atualizados (82,14%, questão 12).

A aplicabilidade prática dos conhecimentos transmitidos (100%, questão 9) recolhe a unanimidade dos formadores no questionário. Uma preocupação semelhante foi bastante clara no decorrer das observações, uma vez que o curso observado era essencialmente prático e nem sempre era possível reunir as condições necessárias para que indivíduos pudessem adquirir e praticar os saber-fazer. Para além do reconhecimento da importância da componente prática em si, os formadores desenvolviam esforços no sentido de proporcionarem o maior contacto possível entre os formandos e o contexto real de trabalho (efetuando visitas de estudo, executando exercícios práticos próximos das situações reais de trabalho, insistindo na necessidade de realizarem estágios, etc.).

Os formandos são também encarados, por parte dos formadores, como possuidores de um papel ativo na formação, sendo detentores de um importante papel em que co-constroem com eles a sua própria aprendizagem (84,2%, questão 16), sendo estes considerados capazes de transformar a situação e a si próprios através da formação.

A análise das respostas aos questionários e das observações realizadas permitem-nos pressupor que, na prática, dificilmente os formadores se identificam apenas com uma das perspectivas teóricas identificadas. A importância que os métodos ativos têm vindo a assumir no âmbito da formação pedagógica dos formadores, bem como o tipo de ação de formação em que estão inseridos, a modalidade prevista para o módulo em que estão a trabalhar e a experiência profissional prévia dos formandos deve contribuir para uma conceção do adulto em formação híbrida. Os formadores parecem, desta forma, conciliar,

na prática, diferentes perspetivas, mesmo se os princípios teóricos que sustentam estas conceções são distintos, tendo propósitos diferentes.

3.2. De que forma os formadores percebem os seus próprios saberes na formação? (Q.I.2.)

No seguimento do formato utilizado anteriormente para a apresentação dos resultados, para a categoria B (Saberes do Formador) foi elaborada a seguinte tabela 3. Novamente, torna-se importante salientar o esquema teórico orientador do estudo realizado (esquema 1) e o código de cores definido (anexo C) para uma melhor compreensão.

B		PERCEÇÃO DOS FORMADORES SOBRE O PAPEL QUE ASSUMEM OS SEUS SABERES EM FORMAÇÃO											
		1 Objeto da Aprendizagem				2 Experiente, mas Incitado a Aprender				3 Co-Constructor do Processo de Aprendizagem			
Origem Amostra	Instituição	17	89,5	12	63,1	19	100	17	89,5	12	63,1	15	78,9
	Nacional	32	86,4	25	67,5	35	94,6	34	91,9	30	81,1	37	100
	TOTAL	49	87,5	37	66,1	54	96,4	51	91,1	42	75	52	92,9
Frequência (N) e Percentagem (%) dos valores 4 e 5		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Número da Questão		2		7		10		13		15		18	

Tabela 3. Dados recolhidos relativamente à categoria B (Saberes do Formador).

Antes de mais, é necessário ressaltar que os dados recolhidos quer na tabela 2, quer na 3, se encontram extremamente relacionados, uma vez que descrevem a forma como a partilha de conhecimentos é gerida durante o processo formativo. Ou seja, é através da dinâmica de partilha de conhecimentos de ambos os elementos componentes da formação (formador e formandos) que, posteriormente, a sessão de formação era gerida. De facto, apenas através de uma perceção conjunta sobre a forma como os conhecimentos do formador e os conhecimentos dos formandos são encarados, é possível compreender como estes serão, posteriormente, mobilizados no contexto de formação.

Apesar da alta concordância dos formadores face às afirmações apresentadas, podemos constatar que os valores são ligeiramente superiores na coluna 2 (experiente, mas incitado a aprender), tendo esta coluna uma média total de 93,74%. Em contrapartida, a coluna 1 possui uma média de 76,78% e a 3 de 83,93%. Isto significa que os formadores consideram que os seus saberes permitem colmatar os deficits que os formandos podem ter em determinadas matérias. Reconhecem que estes têm saberes e também têm em conta que há saberes que são co-construídos, mas na verdade sentem-se detentores dos conhecimentos em falta nos formandos. Isto é, podemos observar uma ligeira prevalência quando os formadores percecionam os formandos como sendo experientes, detendo conhecimentos prévios à formação, embora considerem que estes conhecimentos necessitam ser complementados e/ou atualizados (92,86%, questão 18). Os formadores consideram-se, ainda, como sendo os responsáveis por orientar os formandos na aquisição de conhecimentos mais adequados de forma a atualizar e/ou colmatar os conhecimentos que estes possuem, prévios à formação (96,42% de concordância, questão 10).

Apesar destes resultados, 87,5% dos formadores considera, em simultâneo, que é a si mesmo que cabe a gestão dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, respeitando os conteúdos do módulo que irão lecionar e, que devem ser eles próprios a gerir a forma como é efetuada a transmissão dos conhecimentos no contexto de formação, isto é, a definir os processos pedagógicos (questão 2).

Verificou-se ainda que 75% dos formadores procura que a formação se aproxime o máximo possível da realidade de trabalho e das vivências dos formandos (questão 15).

De facto, tal como referido acima, no decorrer das formações foi possível observar essa preocupação por parte dos formadores. Limitados pelos recursos e pelos contextos, procuravam sempre apresentar exemplos práticos, muitas vezes conhecimentos adquiridos pelo próprio formador em contexto profissional. Para além disto, procuraram sempre, independentemente do módulo que lecionavam, criar oportunidades para os formandos contactarem o máximo possível com a realidade de trabalho, isto é, aproximar a formação ao contexto real de trabalho. Desde aulas práticas em oficinas existentes no centro de formação (17/05/2017), até fora do centro de formação, como no caso das aulas

realizadas nas Piscinas Municipais (28/04/2017), uma visita de estudo à casa das máquinas de uma embarcação (13/06/17), visita a uma torre de comandos (25/05/2017), visita um submarino (19/05/2017), a realização de observações em contexto real de trabalho em embarcações de tráfego local (06/07/2017), verificou-se essa preocupação em formar adultos preparados para a realidade que os espera no exercício da profissão.

No entanto, provavelmente devido às limitações que os formadores encontram que permitam esse contacto com a realidade de trabalho, verificou-se que apenas 66,07% consideram fácil aplicar aquilo que ensinam na prática, isto é, em contexto real de trabalho (questão 7). Este valor relativamente baixo quando comparado com o grau de concordância apresentado pelos formadores nas outras questões, demonstra uma preocupação por parte dos mesmos em proporcionar aos formandos as melhores condições de aprendizagem possíveis, considerando que para tal seria essencial a existência de momentos de contacto direto com a realidade de trabalho, com a qual os formandos terão de lidar no seu futuro profissional.

Isto é possível observar nas respostas às questões 20 e 21 (gráficos 1 e 2). Na primeira, de entre um leque de opções, os formadores selecionaram as formas de aprendizagem que consideram ideais. Por outro lado, na segunda, de entre o mesmo leque de opções de resposta, pedia-se que identificassem quais as que efetivamente conseguem implementar.

As respostas que nos merecem uma atenção particular referem-se às alíneas ‘d. *Realizando estágios em situação real*’ e ‘e. *Realizando testes/provas de conhecimentos*’.

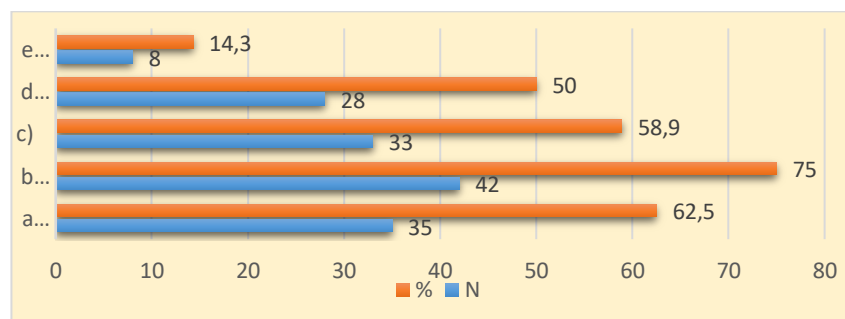


Gráfico 1. Questão 20- Considero que a melhor forma de os formandos aprenderem é... (a. realizando exercícios de prática simulada; b. treinar com exercícios práticos em sala de formação; c. através da apresentação de exemplos de casos práticos que conheço; d. realizando estágios em situação real; e. realizando testes/provas de conhecimentos).

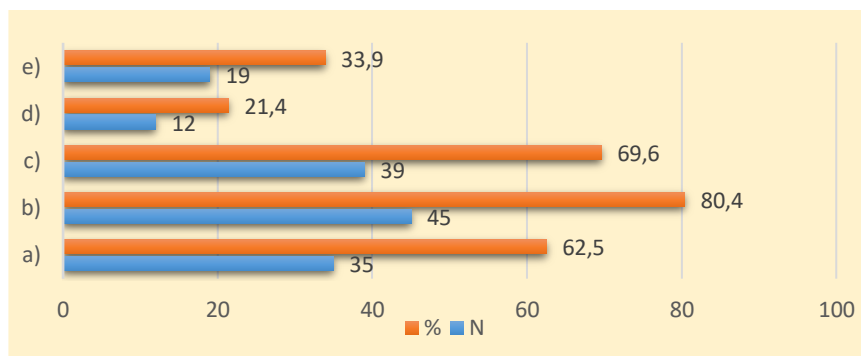


Gráfico 2. Questão 21- Na minha prática formativa, consigo implementar... (a. realizando exercícios de prática simulada; b. treinar com exercícios práticos em sala de formação; c. através da apresentação de exemplos de casos práticos que conheço; d. realizando estágios em situação real; e. realizando testes/provas de conhecimentos).

De facto, podemos constatar que 50% dos formadores considera a realização de um estágio final como sendo muito importante e vantajoso, uma vez que irá permitir ao formando um contacto direto com a realidade de trabalho, colocar as aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula na sua prática laboral, a aquisição de experiência profissional e de conhecimentos novos, que apenas são possíveis de adquirir através do exercício da função (gráfico 1). No decorrer das observações realizadas, vários formadores referiram o quão importante e benéfica é a existência de um estágio incluído no processo formativo, permitindo que os formandos concluam a formação mais aptos e preparados para o exercício da profissão.

Apesar do reconhecimento do estágio em situação real como aspeto fundamental para as aprendizagens, apenas 21,4% dos formadores considera ter condições para os implementar na sua prática (gráfico 2).

De facto, nas observações realizadas, embora a existência de um estágio final estivesse prevista no plano curricular da formação, nem sempre foi possível a sua implementação, principalmente devido a questões burocráticas e de disponibilidade por parte das instituições empregadoras. Em resposta à incapacidade de realização de um estágio final, os formadores procuraram sempre implementar sessões formativas mais direcionadas para a prática e realizar visitas de estudo, como as referidas anteriormente, sempre que tinham essa oportunidade.

Por outro lado, em sentido contrário, aparecem os testes/provas de conhecimentos: embora apenas 14,3% dos formadores considere os testes uma boa forma de aprendizagem por parte dos formandos (gráfico 1), mais do dobro (33,9%) recorrem a eles na sua prática formativa (gráfico 2). Ou seja, os testes/provas de conhecimentos, apesar de não serem consideradas como uma das formas mais interessantes de aprendizagem por parte dos formadores, o seu uso acaba por ser feito, provavelmente por facilmente poderem ser implementadas, e por permitirem uma forma considerada como objetiva para classificar os formandos (uma das exigências dos cursos de formação como o que observámos).

Para responder a esta questão de investigação sobre os saberes dos formadores, procurou-se ainda observar que tipo de conhecimentos eram transmitidos aos formandos, tendo para tal sido utilizada a categorização proposta por Rogalski & Marquié (2004, *cit. in. Vidal-Gomel, Olry & Rachedi, 2009, pp. 33*), apresentada anteriormente neste trabalho.

Sistematizando os conhecimentos partilhados em formação durante as observações realizadas, podemos constatar que existe um número relativamente elevado de situações nas quais foram transmitidos conhecimentos sobre o processo de trabalho através do recurso a métodos expositivos e de forma unilateral (do formador para o formando) (gráfico 3).

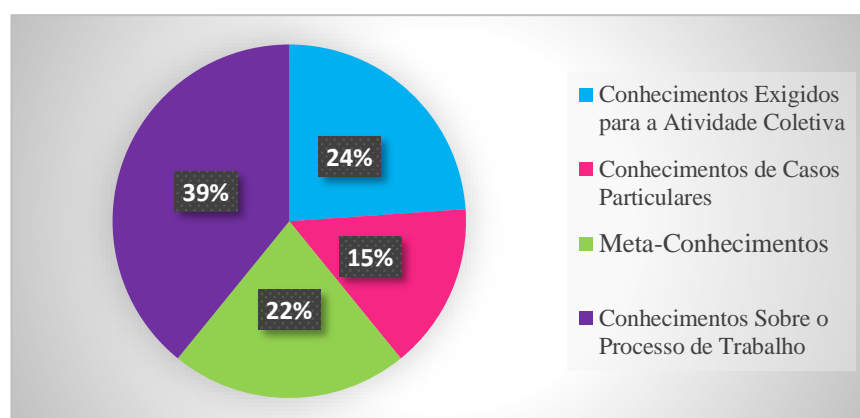


Gráfico 3. Tipos de Conhecimentos Transmitidos pelos Formadores.

Foi possível constatar que, em alguns módulos observados, este consistiu na única forma como os conhecimentos eram transmitidos, como no caso de OMETL, CMI, CMD e CMA.

Verificou-se ainda que em alguns módulos os formadores alternavam entre conhecimentos sobre o processo de trabalho e conhecimentos exigidos para a atividade coletiva, como no caso de CRM, LI 1, LI 2 e CRB. De facto, para além da exposição teórica dos conhecimentos, os formadores recorriam a exercícios de prática simulada. Por exemplo, no módulo de CRM os alunos faziam exercícios onde tinham de simular comunicações de emergência (Mayday, PanePane e Securite), utilizando o equipamento VHF presente na sala. A realização destes exercícios permitia não só o desenvolvimento das competências individuais como antecipar as competências do outro, criando referenciais operativos comuns de como agir em determinadas situações práticas.

No caso do módulo de OCDN foi possível observar que, juntamente com os conhecimentos sobre o processo de trabalho, coexistiram momentos em que foram partilhados conhecimentos de casos particulares. Partindo de uma situação concreta, considerada como uma das mais perigosas a bordo de uma embarcação, o formador apresentou exemplos concretos provenientes da sua experiência e da experiência do coletivo de trabalho que sinalizavam modos operatórios de fazer que conciliavam os conhecimentos sobre a atividade com a preservação da saúde.

Apesar de anteriormente apenas se referir a coexistência de dois tipos de conhecimento distintos, é de ressaltar que alguns formadores responsáveis por módulos tais como MI, SM, CMD e CMA foram capazes de conciliar os quatro tipos de conhecimentos inicialmente referidos. Em MI, numa mesma sessão de formação, o formador explicou como fazer diversos tipos de nós de marinharia e, posteriormente, auxiliou os formandos enquanto estes procuravam replicar o que foi demonstrado pelo formador (conhecimentos sobre o processo de trabalho e que em simultâneo são exigidos para a atividade coletiva).

Para além disso, falou sobre o contexto real de trabalho, dando exemplos de detalhes aos quais as entidades empregadoras e futuros superiores hierárquicos prestam atenção

(conhecimentos de casos particulares), ensinou técnicas de como detetar quando erram nesses detalhes e ensinou formas de como evitar erros (partilha de metacconhecimentos) e explicou a função específica de um tipo de nó, atualmente e no passado (conhecimentos sobre o processo de trabalho).

Em SM, também foi possível evidenciar os quatro tipos de conhecimentos transmitidos. Durante a sessão formativa encontram-se dois formadores presentes e as aulas decorreram nas Piscinas Municipais. No decorrer da sessão, os formadores explicaram aos formandos como devem utilizar os diversos materiais presentes, tais como coletes salva-vidas, fatos térmicos, balsa, etc., e o porquê de estes serem utilizados daquela forma (conhecimentos sobre o processo de trabalho); os formadores apresentaram exemplos de situações específicas que podem ocorrer no contexto real de trabalho, caso o formando não utilize os objetos de forma adequada como, por exemplo, fraturar a coluna vertebral caso não segurem bem o colete flutuante quando saltarem para a água (conhecimentos de casos particulares); no decorrer das atividades práticas, os formadores foram corrigindo os formandos e ensinaram formas de cooperação e interajuda, de modo a aumentar a probabilidade de sobrevivência no mar em caso de naufrágio (conhecimentos exigidos para a atividade coletiva); os formadores foram dando, igualmente, exemplos de aprendizagens que adquiriram através das suas experiências profissionais (partilha dos seus metacconhecimentos).

A resposta a esta questão de investigação volta a remeter para um modelo híbrido, que concilia diferentes possibilidades teóricas. Os formadores percecionam os seus saberes como permitindo colmatar o que já é detido pelos formandos, mas ao mesmo tempo consideram que lhes cabe a si a conceção e implementação da ação formativa.

Por outro lado, apesar de se verificar que existe um tipo de conhecimento partilhado com maior frequência, podemos afirmar que os formadores procuram diversificar, de forma a enriquecer as suas sessões formativas e preparar os futuros profissionais da melhor forma possível, tendo sempre em conta a realidade que terão de enfrentar ao exercer a sua atividade.

3.3. De que forma os formadores percecionam a relação de poder existente entre formadores e formandos? (Q.I.3.)

Os resultados obtidos na categoria C (Poder do Formador) foram organizados de acordo com a tabela 4. De ressaltar o esquema teórico orientador do estudo realizado (esquema 1) e o código de cores definido (anexo C).

C		PERCEÇÃO DO ADULTO EM FORMAÇÃO							
		1 Objeto da Aprendizagem		2 Experiente, mas Incitado a Aprender		3 Co-Constructor do Processo de Aprendizagem			
Origem Amostra	Instituição	1	5,3	18	94,8	17	89,5	18	94,7
	Nacional	8	21,6	33	89,2	35	94,5	36	97,3
	TOTAL	9	16,1	51	91,1	52	92,9	54	96,4
Frequência (N) e Percentagem (%) dos valores 4 e 5		N	%	N	%	N	%	N	%
Número da Questão		14		4		8		17	

Tabela 4. Dados recolhidos relativamente à categoria C (Poder do Formador).

Como é possível constatar pela tabela 4, a coluna referente à percepção do adulto em formação como sendo objeto da aprendizagem chama de imediato, a atenção, devido aos seus valores muito baixos de concordância (no total, apenas de 16,1% dos formadores concordaram com esta perspetiva). Com efeito, os formadores consideram que o respeito pelo seu estatuto não advém da assunção de um papel autoritário na relação formativa (questão 14). Pelo contrário, os formadores percecionam que o respeito dos formandos resulta da valorização e reconhecimento dos seus conhecimentos e competências (91,1%, questão 4). Também veem o seu papel enquanto formador ser respeitado pelos formandos graças às condições de aprendizagem que proporcionam, permitindo aos formandos mobilizar as novas aprendizagens no seu quotidiano (92,9%, questão 8).

Estas informações, aliadas ao facto de o formador se considerar responsável por criar as condições que proporcionem um aumento da capacidade de agir dos formandos, como consequência da reflexão e partilha de conhecimentos (96,4%, questão 17), demonstra que os formadores não consideram que seja necessário adotarem uma postura autoritária

para que sejam respeitados e valorizados enquanto formadores e profissionais experientes.

Nas observações realizadas, foi possível constatar uma situação que ilustra estas relações de poder: o formador do módulo CMD, era reconhecido pelos formandos como sendo um perito na área que lecionava, nunca os seus conhecimentos tendo sido questionados; pelo contrário, foi várias vezes reconhecido verbalmente pelos formandos. No entanto, surgiu uma situação de conflito perante a metodologia de ensino utilizada pelo formador em questão: os formandos afirmavam “*ser demasiado teórica*” e que o curso que se encontravam a frequentar deveria ter uma maior componente prática, uma vez que no futuro exercício da profissão os conhecimentos que seriam mais valorizados e utilizados seriam os adquiridos através da prática; o formador, sendo detentor de vasto conhecimento, aparentava ter alguma dificuldade em transmitir aos formandos os conhecimentos básicos. Na verdade, considerava estes “*aspectos tão básicos*”, que assumia que os formandos já os pudessem deter.

Este conflito acabou por ser gerido precisamente graças à visão que os formandos detinham do formador em questão. Uma vez que não era encarado como sendo uma figura autoritária, mas sim detentora de muito conhecimento e respeitada por isso, os formandos sentiram que estavam reunidas as condições para dar um feedback sincero ao formador. O formador permitiu e fomentou o diálogo entre ambas as partes, de forma a definirem uma forma de tornar as sessões formativas mais produtivas e eficazes. Este diálogo entre formador e formandos acabou por permitir um maior sentimento de realização pessoal e profissional para ambas as partes, uma vez que até esse momento, tanto os formandos como o formador, demonstravam uma enorme frustração: os formandos por sentirem que não conseguiam aprender e o formador por sentir que as suas aulas não eram valorizadas.

Respondendo, então, à questão de investigação, podemos afirmar que de uma forma geral, os formadores rejeitam uma visão de si próprios como autoritários, com necessidade de se imporem para garantir as aprendizagens pelos formandos. Pelo contrário, os formadores percebem que o seu poder na relação formativa é resultante do reconhecimento dos seus conhecimentos pelos formandos e pela implementação de

um sistema de poder partilhado, pela assunção de um papel de mediação, que permita criar situações de partilha mútua.

3.4. De que forma os formadores percecionam o processo de avaliação da formação? (Q.I.4.)

Na tabela 5 é possível observar os resultados obtidos correspondentes à componente D (Avaliação da Formação). De ressaltar, novamente, o esquema teórico orientador do estudo realizado (esquema 1) e o código de cores definido (anexo C).

D		PERCEÇÃO DO ADULTO EM FORMAÇÃO					
		1 Objeto da Aprendizagem		2 Experiente, mas Incitado a Aprender		3 Co-Constructor do Processo de Aprendizagem	
Origem Amostra	Instituição	19	100	17	89,4	14	73,7
	Nacional	34	91,9	25	67,5	34	91,9
	TOTAL	53	94,7	42	75	48	85,7
Frequência (N) e Percentagem (%) dos valores 4 e 5		N	%	N	%	N	%
Número da Questão		3		6		16	

Tabela 5. Dados recolhidos relativamente à categoria D (Avaliação da Formação).

Após uma visão global dos resultados obtidos nesta componente, torna-se evidente uma forte concordância associada a uma visão do formando como sendo um mero objeto da aprendizagem, isto é, os formadores consideram que cabe a si mesmos definir como proceder para a avaliação do processo formativo. De facto, estes demonstram um grau de concordância de 94,7% face à afirmação “*para avaliar o sucesso da formação, procuro verificar se os formandos adquiriram os conhecimentos que eu defini*”, ou seja, o formador considera que cabe a si próprio definir todos os elementos da formação, desde os conteúdos lecionados até à forma de os avaliar.

Esta perceção dos formadores foi verificada também nas observações, já que o tipo de avaliação que foi possível observar, consistia essencialmente em provas, constituídas principalmente por questões de escolha múltipla e questões de verdadeiro ou falso, nas

quais os formandos deveriam reproduzir e inventariar os conhecimentos lecionados. Isto é, privilegiava-se a avaliação da capacidade de memória dos formandos e, secundariamente, a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, ou seja, capacidade de reflexão e raciocínio.

No entanto, podemos observar que as percepções de avaliação típicas de uma visão do adulto em formação como sendo experiente e do adulto em formação como co-construtor do processo de aprendizagem também obtiveram percentagens elevadas (75% e 85,7%, respetivamente). Isto significa que, para avaliar o sucesso da formação, o formador não procura apenas conferir se os conhecimentos que transmitiu aos formandos foram adquiridos, mas também se foram capazes de atualizar e complementar os conhecimentos que detinham antes da formação, se são capazes de refletir sobre os conteúdos que aprenderam, e se são capazes de abordar problemas relacionados de uma forma diferente e mais eficaz.

Torna-se interessante comparar os resultados encontrados na questão de investigação anterior referente às relações de poder, na qual os formadores não se veem como autoritários, mas sim como figuras de mediação que procuram desenvolver uma relação mais igualitária durante o processo formativo: o formador não se vê como sendo autoritário, numa posição de quem “*quer, pode e manda*”, mas sim como alguém respeitado e admirado pelos conhecimentos que detém e pelas situações de aprendizagem que proporciona. No entanto, quando se trata da avaliação da formação, consideram-se como os principais (para não dizer únicos) responsáveis por definir como a mesma irá decorrer. Verificámos que têm em conta o parecer dos formandos, mas consideram que são eles quem detêm a palavra final sobre o assunto.

Foi possível observar que todos os formadores, sem exceção, na primeira sessão formativa que lecionaram, além de apresentarem aos formandos os conteúdos do módulo que iriam lecionar, apresentavam, desde logo, a forma como iria ser feita a avaliação. Independentemente dos instrumentos de avaliação a utilizar (testes, provas de desempenho da aptidão profissional, trabalhos de grupo, etc.) todos demonstraram ter os modos de avaliação previamente planeados e definidos. Demonstraram alguma

flexibilidade face às datas dos testes e da entrega de trabalhos, principalmente tendo em conta o facto de, por vezes, estas datas colidirem com datas de avaliação de outros módulos, mas mantiveram-se fiéis à forma de avaliação apresentada logo na primeira sessão de formação.

De facto, numa visão geral e conclusiva sobre esta questão de investigação, fica claro que na perspetiva dos formadores não cabe ao formando definir a forma como a avaliação da formação irá decorrer, cabendo essa tarefa quase em exclusividade a si mesmos.

REFLEXÕES FINAIS

No decorrer da realização do estudo empírico da presente dissertação de mestrado, foi possível constatar que o questionário elaborado não permitiu aos formadores um posicionamento claro num dos diferentes Modos de Trabalho Pedagógico de Lesne (1984). Pelo contrário, tanto os formadores que responderam ao inquérito como aqueles que foram observados, adotavam um modelo híbrido na forma como percecionavam a sua relação com o processo formativo.

Não esquecemos que Lesne (1984), na sua obra, refere que os diferentes modos de ação pedagógica não devem ser encarados nem abordados de forma isolada, nem como sendo contraditórios entre si. Aliás, afirma que *“não existem três maneiras pedagógicas diferentes de fazer formação, mas antes uma maneira global bastante complexa que mais não é, afinal, que a especificação no campo pedagógico e um processo social fundamental e onde não podem deixar de coexistir, a diversos graus, os três aspectos que tentamos caracterizar”*, ou seja, *“os três MTP articulam-se de maneira contraditória e complementar”* (Lesne, 1984, pp. 216, 219). Também Ardoino defende esta perspetiva, na sua obra *‘Propos actuels sur l’éducation: contribution à l’éducation des adultes’* (1967), ressaltando que nenhuma técnica pode ou deve ser privilegiada face a outras, independentemente da sua pureza ou valor intrínseco. O que realmente importa, e constitui a sua verdadeira finalidade, é a eficácia final da mesma. De facto, *“cada situação de formação exige respostas que ponham em jogo as forças intelectuais, os conhecimentos e os valores do formador”* (Lesne, 1984, pp. 234).

Foi isso mesmo que encontramos: apesar de termos utilizado estes modos pedagógicos de forma a orientar tanto a construção do questionário como a análise dos resultados obtidos, verificamos que o posicionamento dos formadores parecia variar em função dos conteúdos previstos para o módulo, o tipo de formandos (com idades e experiências anteriores muito diversificadas) e a sua própria experiência anterior que ajudava a determinar a forma como consideravam mais adequado abordar as diversas

temáticas. Este aspeto ganha ainda maior relevância quando os formadores para além dessa atividade possuíam experiência profissional prévia na área em que se encontravam a lecionar.

Contudo, admitimos que talvez fosse possível uma maior discriminação pelos formadores relativamente às questões formuladas, pelo que consideramos que em estudos futuros seria essencial melhorar o instrumento de medida. Fazer uma análise mais aprofundada à coerência e consistência interna do mesmo, reformulando algumas das questões para as tornar mais compreensíveis e discriminantes e, ao mesmo tempo, com uma maior validade ecológica.

A possibilidade de realização de uma análise fatorial teria sido uma mais valia no estudo realizado. No entanto, autores tais como Crocker e Algina (1986, *cit. in.* Laros, 2012) defendem que para a realização de uma análise fatorial seriam necessários, no mínimo, 100 participantes, enquanto que Gorsuch (1983, *cit. in.* Laros, 2012) defende um mínimo de 200. Com um total de 56 participantes no nosso estudo, descartamos a hipótese de realização deste tipo de análise estatística que nos permitira perceber de que forma os participantes agrupavam as questões que lhes eram apresentadas.

Ainda a propósito do questionário, a forte rejeição por parte dos formadores face à perspectiva de serem encarados, por parte dos formandos, como autoritários e respeitados apenas devido ao estatuto enquanto formador pode estar associada ao viés da desejabilidade social. De facto, na realização de estudos no âmbito da psicologia, as diversas questões implicam uma autorreflexão e autoavaliação. No caso dos formadores, é necessário ter em consideração que estes não se encontram isolados da própria sociedade, pelo que existe um conjunto de comportamentos e “*traços de personalidade considerados mais desejáveis e adequados*” (Schmitt, Allik, McCrae e Benet-Martínez, 2007, *cit. in.* Baptista, 2016, pp. 2), assim como as “*opiniões, os valores e as atitudes estão sujeitas às normas e sanções sociais*” (Schmitt & Steyer, 1993, *cit. in.* Baptista, 2016). Se tivermos especial atenção a comportamentos socialmente censurados, torna-se difícil obter respostas honestas, mesmo quando se assegura o anonimato dos participantes (Backstrom & Bjorklund, 2013; Crowne & Marlowe, 1960; Paulhus, 1991, *cit. in.*

Baptista, 2016). Deixo em consideração a possível utilização da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (1960, *cit. in.* Baptista, 2016) em possíveis investigações futuras neste âmbito.

De facto, ao longo do trajeto efetuado no âmbito da realização desta dissertação, algumas convicções iniciais tornaram-se mais vincadas e destacaram novos horizontes. Uma dessas convicções relaciona-se com a importância do papel a desempenhar pela formação profissional, na aceção de formação ao longo da vida, com a consequente potencialidade de enriquecimento pessoal e melhoria do desempenho individual e coletivo dos indivíduos, numa sociedade global e, por isso, cada vez mais exigente (Pinto, 2011).

Outra das convicções é a de que se trata de uma temática onde escasseiam os estudos de caso sobre as diferentes práticas realizadas, nomeadamente sobre a perspetiva dos formadores relativamente ao processo formativo, que se constitui de importância vital para possíveis melhorias ou alterações.

Este estudo pretendeu dar um pequeno contributo para esta área de estudo, embora estejamos conscientes das suas limitações e do quanto ainda há a fazer, dada a complexidade e importância da temática.

BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177–197. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Ardoino, J. (1967). *Propos actuels sur l'éducation: contribution a l'éducation des adultes* (3rd ed.). Paris: Gauthier-Villars.
- Baptista, B. (2016). *Estudos de validação de duas escalas de avaliação da desejabilidade social, EDS-20 e DESCA, numa amostra forense* (Master's thesis, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Retrieved from <https://eg.uc.pt/handle/10316/35371>
- Bidarra, M. G. (2004). Modo(s) de trabalho pedagógico: O grau de transmissividade das práticas de formação. *Psychologica, Número Ext*, 417–437. Retrieved from https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2004_TPedag.pdf
- Brito, J. (2011). A ergologia como perspectiva de análise: a saúde do trabalhador e o trabalho em saúde. In C. M. Gomes, J. M. H. Machado, & P. G. L. Pena (Eds.), *Saúde do trabalhador na sociedade Brasileira contemporânea* (pp. 479–494). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Campos, M. (2009). *A aprendizagem ao longo da vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo* (Master's thesis, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho). Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11180>
- Canário, R. (1999). Complexidade e Diversidade da Educação de Adultos. In R. Canário (Ed.), *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (pp. 11–37). Lisboa: EDUCA.

- Cardim, J. C. (1999). *O sistema de formação profissional em Portugal* (2nd ed.). Luxemburgo: CEDEFOP.
- Correia, J. A. (1996). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In A. Estrela, R. Canário, & J. Ferreira (Eds.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho: actas do VI colóquio nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE. Vol. 1* (pp. 4–26). Lisboa: AFIRSE.
- DGERT. (n.d.). Guião orientador do manual de qualidade da actividade formativa. Retrieved from <https://certifica.dgert.gov.pt/documentos-do-sistema-de-certificacao/guia-do-sistema-de-certificacao-de-entidades-formadoras1.aspx>
- Falzon, P. (2007). Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia: Elementos de uma análise cognitiva da prática. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomia* (pp. 3–19). Paris: Blucher.
- Géhin, J. P. (2010). Construction du groupe professionnel des formateurs et regionalization des politiques de formation. In E. Lescure & C. Frégné (Eds.), *Les métiers de la formation* (pp. 55–66). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (4th ed.). São Paulo: Atlas.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148–170. <https://doi.org/1177705148>
- Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P. (2004). *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*. Lisboa: Instituto para a Qualidade na Formação, I.P.
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire: A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7–28. Retrieved from http://catalogo.up.pt/F/?func=direct&doc_number=000117520&local_base=PCEU

- Kurz, R. (2002). A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, 14–15. Retrieved from <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1301200211.htm>
- Lacomblez, M., & Teiger, C. (2007). Ergonomia, formações e transformações. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomia* (pp. 587–601). Paris: Blucher.
- Laros, J. (2012). O uso da análise fatorial: Algumas diretrizes para pesquisadores. In L. Pasquali (Ed.), *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 141–160). Brasília: LabPAM Saber e Tecnologia.
- Lescure, E. (2010). Un ensemble hétérogène. Éléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation. In E. Lescure & C. Frétigné (Eds.), *Les métiers de la formation* (pp. 7–16). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lourenço, T. (2015). *A Importância da formação profissional em investimento em capital humano* (Master's thesis, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra). Retrieved from <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/29695>
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (5th ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37–53. Retrieved from https://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/09_aprender_a_aprender.pdf
- Pinto, M. J. (2011). *Uma aposta na valorização dos cursos de educação e formação* (Unpublished master's thesis). Escola Superior de Educação do Porto.
- Portaria n.º 214/2011 de 30 de maio. *Diário da República n.º 104 – I Série*. Ministério do

Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

- Rocha, A. (1976). Dialéctica e ideologia em Althusser. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 305–324. Retrieved from [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8815/1/Dialéctica e Ideologia em Althusser.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8815/1/Dialéctica_e_Ideologia_em_Althusser.pdf)
- 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(1), 5210–5217. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0811-5210>
- Santos, M., & Lacomblez, M. (2002). Discutir o trabalho, fazer sabendo: Projeto de formação profissional de adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17–18, 305–311. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14782>
- Távora, A., Vaz, H., & Coimbra, J. (2013). Educação e formação de adultos em Portugal: A história de uma alternância de políticas sem alternativa social. In N. Alves, C. Cavaco, P. Guimarães, & M. Marques (Eds.), *Atas do VI Seminário Luso-Brasileiro da Educação, Trabalho e Movimentos Sociais*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Torres, M. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior: Um estudo na Universidade do Porto* (Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto). Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67683>
- Vidal-Gomel, C., Olry, P., & Rachedi, Y. (2009). Os riscos profissionais e a sua gestão em contexto: Dois objectos para um objectivo de formação comum. *Laboreal*, V(2), 31–47. <https://doi.org/10.4000/laboreal.9689>
- Weill-Fassina, A., & Pastré, P. (2007). As competências profissionais e seu desenvolvimento. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomia* (pp. 175–192). São Paulo: Blucher.

Anexos

Anexo A: Questionário Dirigido aos Formadores

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO A FORMADORES



Investigação no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia
Autora: Isabel Maria Pinto Moreira

O presente trabalho de investigação é realizado no âmbito da realização da Dissertação de Mestrado do curso Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e tem como objetivo conhecer a conceção que os formadores têm do formando, a influência que esta terá na ação formativa e a autoperceção dos formadores.

A sua colaboração é indispensável na realização deste estudo e para que este possua validade, por isso agradeço a sua disponibilidade para responder ao mesmo.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco.

O questionário é anónimo e os resultados serão divulgados após a conclusão desta investigação. A sua participação neste estudo é voluntária e fundamental.

Após ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação.
Assinatura: _____ Data: _____

Dados Pessoais:

Sexo: Masculino ____ / Feminino ____

Idade: ____

Escolaridade:

Há quanto tempo é formador?

Que módulo(s) leciona?

Em que cursos e áreas de formação tem participado?

Parte I

Numa escala de 0 a 5, correspondendo 0 a "Discordo Totalmente", 3 a "Nem Concordo Nem Discordo" e 5 "Concordo Totalmente", posicione-se relativamente às seguintes afirmações.

1. Antes de iniciar um módulo, procuro identificar os conhecimentos que os formandos têm sobre as temáticas a desenvolver.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

2. Numa ação de formação, a minha responsabilidade enquanto formador é respeitar os conteúdos e monitorizar processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

3. Para avaliar o sucesso da formação, procuro verificar se os formandos adquiriram os conhecimentos que eu defini.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

4. Os formandos respeitam o meu estatuto de formador porque reconhecem a pertinência dos saberes e experiências que possuo.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

5. No decorrer da ação formativa, procuro relacionar os conhecimentos que pretendo transmitir com os conhecimentos e experiências que os formandos possuem.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

6. Para avaliar o sucesso da formação, procuro verificar se os formandos perceberam que os conhecimentos trazidos pela formação são mais adequados do que os que possuíam.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

7. Considero que é fácil aplicar aquilo que ensino na prática (no contexto real de trabalho).

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

8. Os formandos respeitam o meu estatuto de formador porque consideram que eu crio as condições para que possam mobilizar na sua vida quotidiana o que aprendem.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

9. Procuro, nas minhas sessões de formação, incentivar os formandos a colocar os conhecimentos em prática.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

10. Numa ação de formação, é minha responsabilidade enquanto formador orientar os formandos na aquisição de conhecimentos que sejam mais adequados/atualizados face aos que possuem.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

11. Para avaliar o sucesso da formação, procuro perceber se o modo como os formandos refletem sobre os conteúdos e abordam os problemas se alterou.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

12. Considero que, enquanto formador, é importante saber os conhecimentos prévios dos formandos para que possam ser corrigidos ou colmatados.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
----------------------------	--	----------------------------------	--	----------------------------

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

13. Procuo salientar as vantagens pessoais e profissionais que os formandos vão ter com a formação adquirida.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

14. Os formadores respeitam o meu estatuto de formador por causa da autoridade que detenho sobre eles.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

15. Procuo inscrever a “*formação na realidade vivida pelas pessoas e pelas organizações*” (Caspar, 2007, p. 90).

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

16. Como formador, encaro o formando como alguém capaz de se transformar autonomamente através da formação a partir dos seus conhecimentos e experiência prévios.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

17. Numa ação de formação, a minha responsabilidade enquanto formador é criar condições para aumentar a capacidade de agir dos formandos como consequência da reflexão e partilha de conhecimentos.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

18. Numa ação de formação, a minha responsabilidade enquanto formador é criar condições para a reflexão sobre os conhecimentos anteriores dos formandos com o objetivo de os articular com os conhecimentos adquiridos de modo a atualizá-los.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

19. Nos meus módulos, os conhecimentos anteriores dos formandos não podem ser valorizados.

Discordo Totalmente		Nem Concordo Nem Discordo		Concordo Totalmente
1	2	3	4	5

Parte II

Selecione a(s) opção(ões) que melhor complementa(m) as afirmações seguintes.

20. Considero que a melhor forma de os formandos aprenderem é:
- Realizando exercícios de prática simulada.
 - Treinar com exercícios práticos em sala de formação.
 - Através da apresentação de exemplos de casos práticos que conheço.
 - Realizando estágios em situação real.
 - Realizando testes/provas de conhecimentos.
21. Na minha prática formativa, consigo implementar:
- Exercícios de prática simulada.
 - Treino com exercícios práticos em sala de formação.
 - Apresentação de exemplos de casos práticos que conheço.
 - Realização de estágios em situação real.
 - Realização de testes/provas de conhecimentos.

Parte III

Responda às seguintes questões.

22. Que tipo de formador sou? Como me vejo enquanto profissional?

23. Observações (pode utilizar este espaço para abordar qualquer assunto ou questão não referido que considere pertinente e/ou complementar e justificar qualquer resposta dada nas questões anteriores).

Anexo B: Tabelas de Observações

1º PARTE DO CURSO

Módulo: <u>MI</u> (Teórico e Prático)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
30/03/2017	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	O formador ensina aos formandos como elaborar diversos tipos de nós de marinharia (lais de guia, pinha de retenida, entre outros) e costura de laborar. O formador inicialmente explica aos formandos os passos a realizar, demonstrando em simultâneo. Posteriormente pede aos formandos para executarem de forma repetitiva, percorrendo a sala supervisionando e auxiliando.
	Conhecimentos de Casos Particulares	O formador exemplifica casos reais de trabalho, tais como erros aos quais os superiores hierárquicos estão atentos e prestam atenção.
	Meta-Conhecimentos	O formador ensina aos formandos técnicas que lhes permitam detetar os seus próprios erros e como os evitar no futuro.
	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador fala um pouco sobre os nós e as suas diferentes utilidades ao longo dos tempos. Apresenta o exemplo de um curso objetivo inicial foi ultrapassado com a evolução da ciência.
27/04/2017	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	Os formandos, juntamente com o auxílio do formador, praticam o que já aprenderam, de forma repetitiva: nós (de frade; direito; singelo; de pescador; de escota; de escota dobrado, lais de guia; volta de fiel; volta de anete; etc.) e costura (redonda; falçaça, etc.).
	Conhecimentos dos Casos Particulares	O formador apresenta dicas e deu exemplos possivelmente úteis no futuro aos formandos em entrevistas de emprego. O formador deu o exemplo um termo comumente utilizado para designar a ‘falçaça inglesa’ (“cuzinho de porco”), que corresponde a um tipo de costura. Nas entrevistas de emprego, por vezes pedem ao entrevistado para fazer um “cuzinho de porco” e este, apesar de até poder saber como se faz, não reconhece a nomenclatura. É uma forma de testar os entrevistados. Se estes reconhecerem o termo e souberem executar o exercício prático, permite-lhes destacarem-se em relação aos restantes candidatos. O formador afirma que “ <i>as entidades empregadoras valorizam as costuras, mas nem todos os profissionais sabem fazer</i> ”.

Módulo: <u>MI</u> <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	Aula exclusivamente teórica na qual o formador ensina diversos conceitos aos formandos (nomenclatura das embarcações, cabos, aparelho de fundear, arte naval, mastros e velas) e revê com os mesmos conhecimentos transmitidos em sessões de formação anteriores.

Módulo: <u>CRM</u> <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
30/03/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador ensina aos formandos os procedimentos e regras gerais das radiocomunicações marítimas. De forma teórica, explica como executar e proceder no decorrer de chamadas de estação, desde o início das mesmas até à sua finalização.
	Conhecimentos Exigidos Para a Atividade Coletiva	Com recurso a equipamento VHF disponível na sala, o formador realizar exercícios de comunicações rádio-marítimas com os formandos, tendo estes de simular vários tipos de comunicações de emergência, nomeadamente Mayday, PanePane e Securite.

Módulo: <u>MTL</u> <i>(Teórico)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
31/03/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador, com recurso de projetor e documento PowerPoint, apresenta alguns conceitos teóricos e ensina aos formandos as coordenadas Geográficas.

Módulo: <u>LI</u> (Teórico)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
06/04/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador inicia o Módulo Tecnológico de Língua Inglesa, no qual aborda a atividade de trabalho correspondente ao curso. São ensinados conceitos teóricos utilizados na atividade de trabalho, assim como termos técnicos, em inglês.
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	O formador disponibilizou aos formandos uma ficha com exercícios. Esses exercícios foram realizados em grupo e oralmente, com vista ao treino da expressão oral.

Módulo: <u>OCD</u> (Teórico)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
28/04/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador ensina conceitos teóricos com recurso à projeção de um PowerPoint (ângulo de caída do granel, graneis sólidos, carregamentos completos, o minério de ferro, fator de estiva, o carvão, cereais, cuidados a ter, ângulo de repouso estático).
	Conhecimentos de Casos Particulares	O formador apresenta o correr de carga aos formandos como sendo uma das situações mais perigosas a bordo, dando exemplos com base em notícias relativamente recentes de acidentes de trabalho.

Módulo: <u>PS</u> (Teórico e Prático)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
02/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	Inicialmente o formador explica, de forma teórica e com recurso a exposição PowerPoint, em que consistem situações de socorro secundário e aprofunda o tema, explicando em que consiste e quais os procedimentos que devem ser tomados aquando insolações, feridas, queimaduras, entorses, luxações, câibras, distensões e fraturas.

Módulo: PS <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
	Meta-Conhecimentos	O formador descreve os sintomas físicos e sugere alguns procedimentos com base na sua experiência profissional.
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	O formador demonstra como os formandos devem agir perante situações de socorro secundário e, posteriormente, realizam exercícios de prática simulada (por exemplo, fazer curativos).

Módulo: CRB <i>(Teórico)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
05/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador lê e analisa cédulas marítimas em conjunto com os formandos. O formador apresenta aos formandos diferentes organizações e serviços importantes no setor: Convenção Internacional Sobre a Poluição Marítima 1973/78 (MARPOL), PLEMERG, Organização Internacional do Trabalho, International Maritime Organization, Port State Control, Certificação e de Serviço de Quartos para os Marítimos (STCW), SOLAS.
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	O formador explica aos formandos como estes devem auxiliar os passageiros da embarcação e explicar-lhes como devem proceder em caso de emergência.

2º PARTE DO CURSO

Módulo: CMI (Teórico)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
16/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador apresenta aos formandos a Organização Marítima Internacional (IMO), a Convenção Internacional para a Salvaguarda da Vida Humana no Mar (SOLAS), Convenção Internacional para a Prevenção da Poluição Causada por Navios (MARPOL), International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), a Convenção de Normas de Formação, de Certificação e de Serviço de Quartos para os Marítimos (STCW) e o Regulamento Internacional para Evitar Abalroamentos no Mar (COLREG). Recorre à projeção de PowerPoint para explicar.
	Conhecimento de Casos Particulares	No decorrer da ação formativa, o formador vai igualmente dando exemplos de situações reais em contexto de trabalho, como por exemplo o facto de em Espanha existir multa caso não estendam a bandeira Bravo quando vão abastecer a embarcação).
17/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	Com recurso a exposição de dispositivos PowerPoint, o formador explica como se procede à lubrificação dos motores das embarcações, como decorre a oxidação do óleo, como medir a espessura e temperatura do mesmo, a estrutura e funcionamento dos circuitos do gasóleo, a constituição de um motor Diesel, como funciona o sistema de refrigeração, como se procede à alimentação dos motores de alta compressão e do motor Diesel, como operam os injetores e as válvulas.
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	Parte da formação decorre na oficina de mecânica, de modos a que os formandos possam ter contacto direto com o material abordado na componente teórica da mesma, na qual estão presentes motores reais. Com recurso aos mesmos, o formador volta a transmitir os mesmos conhecimentos abordados teoricamente, mas utilizando os recursos ao seu dispor para demonstrar e criando espaço para os formandos interagirem, igualmente, com os recursos existentes na oficina.
	Meta-conhecimentos	O formador fala sobre os sons e cheiros presentes no contexto real de trabalho (o cheio dos óleos, cheiro do combustível, o som dos motores a trabalhar).

Módulo: <u>CMI</u> (Teórico)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
18/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	<p>O formador fala sobre a identificação do circuito elétrico (fontes de alimentação, recetores, órgãos de comando, órgãos de proteção); qual o princípio de funcionamento dos acumuladores elétricos (constituição de um acumulador, descarga, carga), conservação dos acumuladores (densidade do eletrólito, estado de limpeza, rutura dos vasos), identificação dos tipos de geradores e aparelhos de proteção de um circuito (corta circuito/fusíveis, disjuntores).</p> <p>A formação decorre de forma exclusivamente teórica. O formador transmite verbalmente os conhecimentos recorrendo, em determinados momentos, a um dispositivo PowerPoint ou ao quadro branco existente na sala (fazendo esquemas ou escrevendo alguns nomes/termos relevantes).</p>

Módulo: <u>CMD</u> (Teórico e Prático)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
25/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	<p>O formador apresenta aos formandos algumas situações de perigo que podem decorrer da atividade profissional e explica como funciona a refrigeração do motor das embarcações. Tudo isto decorre num processo de diálogo com os formandos, existindo momentos de partilha mútua.</p> <p>Inclusive, o formador tenta incentivar os formandos a refletir sobre determinados assuntos, de modo a que estes cheguem por si próprios a conclusões que serão necessárias para estes aprenderem e complementares aos conhecimentos que o formador transmite.</p> <p>O formador recorre, igualmente, à projeção de um vídeo no qual os formandos podem visualizar uma casa das máquinas de uma ampla embarcação e observar as diversas dinâmicas que ocorrem no ceio da mesma, quer em termos de trabalho humano, como do funcionamento em si dos diferentes componentes materiais existentes.</p>

Módulo: <u>CMD</u> (Teórico e Prático)		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmítidos	Observações
	Meta-Conhecimentos	<p>O formador afirma: “<i>Recuperar de um naufrágio no mar é mais fácil do que em água doce. A água doce tem corrente, mas aparenta ser calma e não se flutua tanto como em água salgada</i>”, como forma de explicar as diferenças entre navegar em água doce e em água salgada. Apresenta, também, exemplos com base na sua experiência profissional e utiliza isso como estratégia para dinamizar a aula, falando inclusive, nos cheiros e som caraterísticos da sala das máquinas dos navios.</p>
30/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	<p>O formador ensina aos formandos, teoricamente: a nomenclatura dos componentes do motor; como funciona a circulação da água no mesmo; as temperaturas e materiais que resistem a temperaturas elevadas; com funciona a passagem do sistema de carburação para sistema de injeção; qual material que compõe os tubos; em que consistem e utilidade dos termostatos; como proceder para a limpeza do motor; estanquicidade, lubrificação, etc., do mesmo; onde arrefece o óleo e por onde o mesmo circula.</p> <p>Após a explicação, o formador projeta um vídeo que demonstra todos os componentes e etapas para a construção de um motor. O motor apresentado no vídeo é apenas uma animação (não um motor real) e o formador enumera as diferentes peças do mesmo, descrevendo como estas são na realidade. Após concluída a construção do motor, observa-se o seu funcionamento (ainda no vídeo). Após isto, o formador reproduz mais dois vídeos: um no qual é possível observar as variações de temperatura ao longo do circuito e outro onde é representada a circulação do óleo no motor.</p>
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	<p>Parte da aula decorreu na oficina para que os alunos pudessem ver a constituição do motor e ter um contacto com o mesmo. Apesar de os motores não se encontrarem a trabalhar, permitiu aos alunos teres uma visão mais realista do que aprenderam na parte teórica das aulas.</p>

Módulo: CMD <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
	Meta-conhecimentos	<p>O formador afirma que “<i>faz mal em carros a gasóleo andar com o carro na reserva</i>”, e explica em termos técnicos o porquê, o que motiva a atenção dos formandos, visto que são conhecimentos que estes podem utilizar no seu quotidiano.</p> <p>Para além disso, previne os mesmo que, no desempenho das suas funções no contexto real de trabalho terão de fazer “<i>de tudo um pouco</i>” (limpezas, desentupir canos, desentupir sanitas, carregar malas, etc.), pelo que não se devem seguir pelo prescrito no desempenho das suas funções.</p>

Módulo: CMA <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
12/06/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	<p>O formador realiza uma ficha de trabalho em conjunto com a turma, de forma a rever a matéria lecionada. Explica, teoricamente, a matéria, com recurso a esquemas elaborados, pelo próprio, no quadro branco existente na sala (esquemas do circuito do óleo e do calor). Ensina aos formandos fórmulas matemáticas envolvendo temperatura, pressão, potência, etc. do motor. O formador, com auxílio dos vídeos anteriormente referidos, vai explicando aos formandos as reações físicas e químicas que decorrem no interior do motor. É, igualmente, apresentado um vídeo no qual é possível observar o funcionamento de um motor real. No mesmo vídeo, é possível igualmente observar-se o fabrico das diversas peças do motor.</p>
	Conhecimento dos Casos Particulares	O formando partilha com os formandos experiências invulgares vivenciadas pelo mesmo no contexto de trabalho.

Módulo: CMA <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
	Meta-conhecimentos	<p>O formador aborda exemplos reais que vivenciou e fala com base na sua experiência pessoal e profissional. Para além disso, descreve os diferenças de ruído dos motores e dá exemplos do quotidiano no contexto real de trabalho.</p> <p>Explica que a sala das máquinas é um local bastante ruído e que nem sempre é utilizado equipamento de prevenção (por exemplo, auscultadores redutores de ruído), o que pode levar a riscos, nomeadamente problemas auditivos.</p>
13/06/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	<p>É realizada uma visita de estudo a uma embarcação de pesca (visita à casa das máquinas). Os formandos têm, assim, uma oportunidade de contacto direto com a realidade de trabalho, podendo observar os motores a funcionar ao vivo.</p> <p>O formador explica os diferentes componentes do motor (nome de cada um e respetiva função).</p> <p>No final da visita, regressam à sala onde, inicialmente, se encontrava a decorrer a formação. O formador explica teoricamente a matéria, recorrendo novamente a esquemas e à visualização de mais um vídeo, no qual é possível observar as hidráulicas e válvulas constituintes do motor (não correspondendo a imagens reais, mas sim em formato digital).</p>
	Meta-conhecimentos	<p>No decorrer da visita de estudo, o formador alerta para a temperatura existente na casa das máquinas (temperatura alta), o cheiro característico e o ruído intenso, tudo isto provocado pelo facto de os motores se encontrarem em funcionamento.</p>
14/06/2017	Conhecimentos Exigidos para a Atividade Coletiva	<p>A aula decorre na oficina de eletricidade.</p> <p>O formador distribui os formandos por grupos e atribui-lhes a tarefa de elaborarem um esquema elétrico, cujo circuito deve acender uma lâmpada, sendo esta a finalidade do exercício. São-lhes fornecidos os materiais necessários para a realização da atividade e o formador orienta, não apenas na escolha do mesmo, indicados os materiais mais apropriados, mas também percorre os grupos tirando dúvidas e auxiliando sempre que solicitado. No final, é feito o aparelhamento para verificar se existe corrente elétrica. Para que a tarefa seja sem sucedida, a lâmpada deve acender. No caso de grupos cuja lâmpada não acendeu, o formador fez questão de rever em conjunto com a turma, de modo a detetarem em conjunto o que falhou na realização do exercício e discutirem possíveis soluções.</p>

Módulo: CMA <i>(Teórico e Prático)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador explica como devem proceder para a realização do exercício prático (que fios ligar, porquê, como), elabora um esquema no quadro explicando como os motores funcionam (trifásico), revê com os formandos como se procede na leitura de esquemas elétricos e como estes funcionam.
	Conhecimento dos Casos Particulares	O formador dá exemplos de situações de avaria, recorrendo aos materiais disponíveis para exemplifica, e apresenta soluções de concerto.
	Meta-conhecimentos	O formador apresenta sugestões de como realizar determinadas tarefas ou, até mesmo, de como escolher o material mais adequado à tarefa, com base na sua experiência profissional.

Módulo: ICT <i>(Teórico)</i>		
Data	Tipos de Conhecimentos Transmitidos	Observações
18/05/2017	Conhecimentos Sobre o Processo de Trabalho	O formador explica aos formandos como estes devem organizar uma excursão, apresentando diversas etapas de planificação e como devem proceder em cada etapa.
	Meta-conhecimentos	O formador cria um espaço de abertura a debate de ideias com os formandos, nos quais partilha conhecimentos adquiridos através da sua experiência profissional.
	Conhecimentos Exigidos para a Atividade de Trabalho	O formador realiza uma atividade que consiste no planeamento de uma excursão. Os formandos são divididos em grupos e é-lhes dada liberdade para escolher do local que irão apresentar. Existe abertura para troca de ideias e esclarecimento de dúvidas.

Anexo C: Código de Cores

Cor	Intervalo de Percentagem (%)
Azul	100 - 90
Rosa	< 90 - 80
Roxo	< 80 - 70
Verde	< 70 - 60
Amarelo	< 60