

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**A formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos
trabalhadores da AT: a supervisão e a evolução das práticas pedagógicas**

Fernanda Maria Andrade Lopes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

abril, 2023

UNIVERSIDADE ABERTA



**A formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos
trabalhadores da AT: a supervisão e a evolução das práticas pedagógicas**

Fernanda Maria Andrade Lopes

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação orientada pela Professora Doutora Susana Henriques

abril, 2023

This work is licensed under CC BY-NC-ND 4.0



**Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International**

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Agradecimentos

Vivemos todos, neste mundo, a bordo de um navio saído de um porto que ignoramos; devemos ter, uns para os outros, uma amabilidade de viagem.

Fernando Pessoa Livro do Desassossego

Nesta etapa da minha vida quero agradecer às pessoas que me ajudaram a percorrer este caminho, sem as quais não tinha atingido o objetivo a que me propus:

- À Professora Doutora Susana Henriques, orientadora da presente dissertação, pela disponibilidade, incentivo, motivação, apoio, estímulo e preciosas indicações fundamentais para a concretização deste projeto.
- Ao meu marido e à minha filha, o apoio, paciência, motivação e compreensão das inúmeras horas da minha ausência.
- À Maria Carolina, colega de curso e amiga, que caminhou sempre comigo. Pelas vezes que partilhámos angústias, dúvidas, questões, mas acima de tudo pela amizade e pelos momentos divertidos.
- À vida, por me ter permitido chegar até aqui.
- A todos os colegas que de alguma forma me apoiaram e incentivaram ao longo do caminho, em especial à Alexandra e ao Manuel, por terem acreditado sempre em mim, mais do que eu própria.
- A todos os trabalhadores da AT que se disponibilizaram a responder ao questionário.
- Por último, agradeço incondicionalmente a preciosa colaboração do Dr. Jaime Devesa, que prontamente se disponibilizou para responder à entrevista que sustenta este estudo, pois sem o seu contributo, este não seria possível.

Dedicatória

Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado

Ao meu marido e à minha filha por serem o meu porto de abrigo

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho.

Confirmando que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 20 de abril de 2023

Assinatura:

Assinado por: **FERNANDA MARIA ANDRADE
LOPES**

Num. de Identificação: 11156895

Data: 2023.04.21 17:19:56+01'00'



A formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT: a supervisão e a evolução das práticas pedagógicas

Resumo

Numa sociedade em constante mudança, para que as organizações e instituições consigam atingir os seus objetivos, precisam ter equipas competentes capazes de responder aos desafios e demandas, que se impõem. Nesse sentido, é preciso que a formação contínua ministrada permita aos trabalhadores desenvolver as competências necessárias para o desempenho cabal das suas funções. No entanto, não foram localizados estudos sobre o processo formativo na Autoridade Tributária e Aduaneira (AT).

Assim, este trabalho de investigação, foi desenvolvido com objetivo de verificar qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT.

Pretendeu-se perceber, tanto quanto possível, como é que a formação dos trabalhadores tem evoluído, qual a perceção dos trabalhadores sobre a formação ministrada, qual o papel da supervisão pedagógica nas práticas formativas, qual a perceção dos decisores da formação sobre a supervisão, o contributo das decisões para o desempenho profissional dos trabalhadores e, por fim, que modelos de supervisão estão presentes na formação contínua da instituição. Como metodologia optou-se por uma abordagem mista, na modalidade de estudo de caso, com o objetivo exploratório e descritivo. Como técnicas de recolha de dados usamos o inquérito por entrevista e por questionário.

Os dados indicaram que as práticas formativas têm sofrido algumas alterações, com o intento de preparar os funcionários para o desempenho das funções atuais ou as que venham a desempenhar. Verificou-se que, a supervisão da formação na AT não existe de forma estruturada e definida, no entanto, foram apurados dados que indicaram que existe uma supervisão em vários níveis e entre vários atores, essencialmente vertical e diretiva, muito embora se vislumbre que possa haver alguma supervisão colaborativa.

Palavras-chave: formação contínua; práticas pedagógicas; desenvolvimento profissional e pessoal; supervisão; competências.

Continuous training as a promoter of the professional development of AT workers: the supervision and evolution of pedagogical practices

Abstract

The demands of an ever-changing and globalized society dictate the need for competent teams with the ability to face challenges, in order to ensure institutions do achieve their goals. It is very important that the workplace continuous training courses offered by the institutions provide the employees with the necessary skills to perform their functions to the best of their ability and to the highest standards. However, there are no studies or research work on the formative process of the Portuguese Tax and Customs Authority (AT) employees.

The purpose of this research work was to investigate the relevance of continuous workplace training courses to the professional development of the AT employees and how these courses affect their performance.

We aimed at verifying, as accurately as possible, how the training of employees has evolved, what their perception about the training courses provided by the institution is, what role does the pedagogical supervision in training practices have, and what the perception of training decision-makers on supervision is. We would also like to grasp the contribution of such decisions to the professional performance of employees, as well as the type of supervision models present in the institution's training courses. As a methodology, a mixed approach was chosen, in the form of a case study, with exploratory and descriptive purpose. Survey by interview and by questionnaire was the data collection technique chosen.

The data collected suggested that the training practices have undergone some changes, aimed at preparing employees for their current duties and for duties they might carry out in the future. We concluded that the supervision of training courses by the AT does not exist in a structured and well-defined form. However, there is some evidence of supervision at various levels and amongst several participants, essentially vertical and directive, although some collaborative supervision may be glimpsed as well.

Keywords: continuing education; pedagogical practices; professional and personal development; supervision; skills.

Índice

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	20
1.1 Estado da arte.....	21
1.1.1 Relação da problemática com o estado da arte	26
1.2 Supervisão pedagógica em contextos de formação	28
1.2.1 Modelos de supervisão em contextos de formação profissional.....	32
1.3 Formas de ensinar e aprender em contexto formativo	34
1.3.1 Ensino presencial ou a distância	38
1.4 Formação profissional: modelos de formação	39
1.4.1 Formação passiva, com ensino expositivo.....	40
1.4.2 Formação prática virada para a resolução de problemas	41
1.5 Desenvolvimento profissional e pessoal.....	42
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	45
2.1 Caracterização do campo de investigação	46
2.2 Formação contínua na AT: enquadramento e objetivos	47
2.3 Fundamentos metodológicos do estudo.....	53
2.4 Grelha metodológica de investigação	55
2.5 Participantes do estudo	56
2.5.1 Questões éticas com os participantes na investigação.....	59
2.6 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	60
2.6.1 Análise documental.....	60
2.6.2 Inquéritos por entrevista e por questionário	61
2.7 Métodos para a análise dos dados.....	63
2.7.1 Análise de conteúdo.....	63
2.7.2 Análise estatística	64
2.8 Etapas e procedimentos do trabalho de campo.....	65
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
3.1 Apresentação e análise dos resultados	67
3.2 Discussão dos resultados	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

Conclusões	111
Limitações e sugestões para estudos futuros	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
Referências legislativas.....	123
ANEXOS	125
Anexo I - Livros pesquisados sobre a temática supervisão	126
Anexo II - Consentimento Informado, Livre e Esclarecido.....	128
Anexo III - Guião da entrevista ao Formador.....	131
Anexo IV - Guião do questionário.....	136
Anexo V - Grelha de análise documental	141
Anexo VI - Quadros de análise das questões do questionário.....	150

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura da dissertação	18
Figura 2 - Modelo de análise para a supervisão da formação contínua na AT.....	27
Figura 3 - Supervisão da formação profissional	31
Figura 4 - Relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional	44
Figura 5 - Organigrama da AT	46
Figura 6 - Recursos humanos na AT em 2021	47
Figura 7 - Formação: áreas e contextos	50
Figura 8 - Unidades orgânicas flexíveis da DSF	51
Figura 9 - Metodologia do estudo.....	53
Figura 10 - Competências delegadas no Subdiretor-Geral na área da formação.....	82
Figura 11 - Processo de formação na AT	103

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tarefas de supervisão pedagógica e respetivas áreas de monitorização	29
Quadro 2 - Correspondência entre estilos de supervisão com estilos gerais de liderança e funções do supervisor	31
Quadro 3 - Questão e objetivos de investigação	53
Quadro 4 - Grelha metodológica de investigação	55
Quadro 5 - Caraterização do entrevistado	56
Quadro 6 - Análise da questão 9 a 12 do questionário	151
Quadro 7 - Análise da questão 13 do questionário.....	151
Quadro 8 - Análise da questão 14 do questionário.....	152
Quadro 9 - Análise da questão 15 do questionário.....	155
Quadro 10 - Análise da questão 16 do questionário.....	156

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização da amostra do inquérito	58
Tabela 2 - Papel desempenhado no processo formativo	71
Tabela 3 - Contributos da formação.....	80
Tabela 4 - Satisfação com a formação	81

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Levantamento das necessidades de formação	72
Gráfico 2 - Possibilidade de indicar necessidades de formação e disponibilização da mesma	73
Gráfico 3 - Forma como a formação deveria ser transmitida	73
Gráfico 4 - Processo de comunicação e adequação dos conteúdos	74
Gráfico 5 - Recursos pedagógicos adequados e métodos pedagógicos	74
Gráfico 6 - Competências e qualificações	75
Gráfico 7 - Demonstração de conhecimentos, competências e efetivas aprendizagens	75
Gráfico 8 - Técnicas adequadas	76
Gráfico 9 - Aquisição de conhecimentos	76
Gráfico 10 - Desempenho profissional e envolvimento com a organização e serviço	77
Gráfico 11 - Dedicção ao trabalho	77
Gráfico 12 – Autoestima e autorrealização.....	78
Gráfico 13 - Planos de formação anuais	78
Gráfico 14 - Expetativas como formando.....	79
Gráfico 15 - Aumento da confiança no desempenho profissional.....	79
Gráfico 16 - Contributos da formação	80

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ACT (Autoridade para as Condições do Trabalho)

AT (Autoridade Tributária e Aduaneira)

DF (Direção de Finanças)

DGAIEC (Direção-Geral das Alfândegas e dos Impostos Especiais sobre o Consumo)

DGCI (Direção-Geral de Impostos)

DGERT (Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho)

DGITA (Direção-Geral de Informática e Apoio aos Serviços Tributários e Aduaneiros)

DL (Decreto-Lei)

DSF (Direção de Serviços de Formação)

GAT (Grupo de Administração Tributária)

GITA (Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira)

IATA (Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira)

RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal)

SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)

TATA (Técnicos de Administração Tributária Adjuntos)

INTRODUÇÃO

A formação dos funcionários é um tema importante para qualquer organização, quer seja pública, ou privada. A formação permite a atualização de conhecimentos e que os funcionários desempenhem melhor as suas funções, contribuindo para um melhor desempenho organizacional.

(Abreu, 2021, p. 11)

Numa sociedade sempre em mudança, onde as alterações legislativas fiscais, nacionais e internacionais, se alteram e atualizam a todo o momento, há uma necessidade premente de atualização dos conhecimentos dos trabalhadores do Fisco. A Autoridade Tributária e Aduaneira (AT) aposta fortemente na formação dos trabalhadores, pois entende que só assim estes são capazes de desempenhar cabalmente as suas funções e dignificar a instituição cumprindo os objetivos e a missão da mesma. Os trabalhadores da instituição integram carreiras especiais, são sujeitos a uma avaliação permanente, para progressão profissional, através da realização de provas escritas, que envolve obrigatoriamente formação e cujos resultados devem refletir a formação ministrada. E por via dessa permanente necessidade de formação para atualização de conhecimentos, estes trabalhadores da AT são por vezes chamados de “Trabalhadores do conhecimento”.

Ora, para que as organizações desempenhem as suas funções de forma cabal é preciso que detenham equipas comprometidas e competentes por forma a cumprir os objetivos traçados. Como refere Devesa (2017), “para que as organizações prosperem a avaliação não pode estar dissociada da formação (...) [pois] as organizações de vanguarda são aquelas que mais apostam na formação dos seus trabalhadores” (p. 6).

Nesse sentido o Decreto-Lei (DL) n.º 557/99, de 17 de dezembro, estabelece nos seus artigos 35º e seguintes que o sistema de avaliação permanente dos funcionários do GAT – Grupo de Administração Tributária, tem por finalidade dotá-los com as competências adequadas às exigências técnico-profissionais inerentes ao cargo/função que desempenham ou possam vir a desempenhar, e, deste modo, selecionar os que melhor estão preparados para assumir cada função.

Com a retoma dos ciclos de avaliação permanente na AT, foi efetuada uma ponderação, pela Direção de Serviços de Formação (DSF), como avaliar e como formar no contexto atual, sendo certo que entenderam que “a avaliação não pode estar dissociada da formação” e

ambas devem ter em consideração o nível de complexidade do conhecimento e da função (Devesa, 2017, p. 6).

Assim, entre outras alterações, a transição entre uma formação essencialmente expositiva, para uma formação ativa baseada “na descoberta da aprendizagem pelo próprio formando (...) numa permanente procura de resolução do problema com o apoio do formador” (Devesa, 2017, pp. 8-9).

A revisão da literatura foi orientada no sentido de perceber o que se tinha escrito sobre a temática das práticas pedagógicas na AT, tendo sido localizados vários estudos sobre a formação em outras instituições públicas, nomeadamente portuguesas, mas não na AT especificamente, para o qual só foi localizado um documento com uma breve reflexão sobre os métodos de avaliação e formação utilizados nos últimos 50 anos na AT.

No entanto, após várias pesquisas, não foram localizados estudos sobre se as novas práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na AT, em Portugal, são mais eficientes, se são consideradas mais relevantes, etc., por comparação às anteriores. Se estão a ser bem implementadas bem como se estão a ter resultados positivos ao nível do desenvolvimento profissional dos funcionários e/ou do seu desempenho laboral. Adicionalmente, pretende-se apurar as perceções sobre quais as práticas pedagógicas consideradas mais eficazes, uma vez que a formação na AT não pode estar dissociada da avaliação permanente de conhecimentos praticada na instituição, mas também as perceções sobre se as metodologias usadas no processo de formação contribuem para o desempenho laboral.

Ora, como refere Alarcão e Canha (2013), “em contextos de formação e de aprendizagem colaborativas orientadas para o desenvolvimento profissional, a supervisão surge como aliado nesse propósito, ao definir-se como atividade que acompanha e apoia o processo” (p. 52). Mas quem a pratica e até que ponto a supervisão influencia a definição das práticas pedagógicas da AT? Segundo os autores o desenvolvimento nas organizações “requer acompanhamento e apoio constantes, ou seja, uma ação consciente e explícita de supervisão. É essa ação supervisiva, contextualizada, que permite, em tempo útil, diagnosticar obstáculos (...) reformulando e reorientando quando necessário” (p. 57). Os autores mencionam também que não podemos dissociar a supervisão “de conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade nem de gestão, de

instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que num determinado momento, orientam a sociedade” (p. 37).

Assim, verificando-se que não foram localizados estudos sobre a forma como se define, se desenrola e se supervisiona a formação na AT, então o objetivo deste estudo foi verificar de que forma a evolução/alteração e supervisão das práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na AT, correspondem as necessidades dos profissionais, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Com o tema: **A formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT: a supervisão e a evolução das práticas pedagógicas**, este estudo pretendeu perceber quem são os profissionais que têm “autoridade sobre o processo formativo” e que tomam as decisões relativas ao processo (Alarcão & Canha, 2013, p. 53), isto é, quem e como se observa, acompanha, orienta, avalia e lidera a formação na AT (Gaspar et. al. 2012).

Desta forma, sabendo que as questões de investigação “orientam para as respostas pretendidas pela pesquisa” (Sampieri et al., 2006, p. 39), neste estudo pretendeu-se responder à seguinte questão de investigação: **Qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT?**

Estabelecido o tema e formulada a questão de investigação, foram definidos os seguintes objetivos do estudo, isto é o que se pretende atingir com a realização do trabalho de pesquisa. Neste caso em concreto pretendemos:

- Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários.
- Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos.
- Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas.
- Compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT.

- Conhecer a percepção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão.
- Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.

Quanto à fundamentação da pertinência do estudo, note-se que muito embora quando se pesquisa sobre supervisão, este conceito esteja muito associado ao contexto escolar, a verdade é que é já uma realidade em contextos de formação profissional, numa perspectiva de desenvolvimento e melhoria de planos de formação, através da responsabilização e reflexão, dos supervisores, sobre as práticas pedagógicas.

Desta forma, de tudo o que se pesquisou e analisou, a questão da formação na AT, muito ligada à avaliação, tem sido muito pouco explorada no que concerne ao aprofundamento das alterações das práticas pedagógicas como promotoras do desenvolvimento profissional.

Se há estudos que indiquem como a formação é delineada pelos profissionais da casa e como é feita a supervisão da mesma, serão poucos, pois não foram localizadas investigações nessa área.

É inquestionável que a Supervisão Pedagógica é como um elemento orientador para o desenvolvimento, melhoramento e inovação nas práticas pedagógicas, e a qual permite perceber se a formação que os trabalhadores recebem lhes possibilita cumprir os objetivos e a missão da instituição.

Então é importante perceber se a supervisão da formação na AT contribuiu para a alteração das práticas pedagógicas. Dito de outra forma, será que as alterações que se verificaram ao longo do tempo nas práticas pedagógicas na AT estão relacionadas com a supervisão? Será que as decisões supervisivas estão relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores da AT? Porque é que se defendem/decidem determinadas práticas de formação?

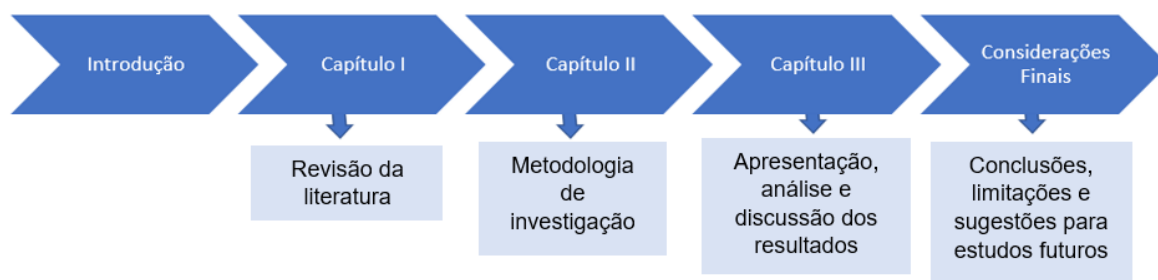
Ora segundo Sá-Chaves (2011), “a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às suas interpretações possíveis” (p. 119). Assim, pareceu-nos pertinente o estudo/investigação da evolução/alteração das práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na AT, e em que medida correspondem as necessidades dos profissionais, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Então, efetuamos um estudo exploratório e descritivo, na modalidade de estudo de caso, com uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), usando como técnicas e instrumentos de recolha de dados a análise documental, o inquérito por entrevista (guião de entrevista) e inquérito por questionário (questionário).

Com o cumprimento dos objetivos deste estudo, esperamos aumentar o conhecimento sobre a formação praticada na AT, bem como trazer conhecimentos da forma como se desenrola a supervisão dos processos formativos da instituição.

Esta dissertação encontra-se organizada, conforme Figura 1, em introdução, três capítulos, sendo o primeiro e o segundo referente ao enquadramento teórico e o terceiro ao estudo empírico, conclusões, referências bibliográficas e anexos.

Figura 1 - Estrutura da dissertação



Fonte: Elaborado pela autora

No primeiro capítulo, começamos por referir o estado da arte e a sua relação com a problemática, bem como a revisão da literatura, onde se faz o enquadramento concetual relativo os termos-chave (ou conceitos) suscetíveis de contribuir para clarificar e entender melhor o estudo, explicitando-se nomeadamente os conceitos Supervisão, formação profissional contínua e desenvolvimento pessoal e profissional.

No segundo capítulo, *Metodologia de investigação*, apresenta-se a Metodologia de investigação desenvolvida, caracterizando o contexto onde ocorreu esta investigação, os fundamentos metodológicos do estudo, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos para análise dos mesmos.

No terceiro capítulo, a que demos o título de *Apresentação e análise dos resultados*, são primeiramente apresentados os dados empíricos obtidos, seguida da análise e discussão dos resultados, onde se problematizam, questionam e interpretam os dados apresentados.

Por fim temos as *Considerações Finais*, onde se apresentam as conclusões apuradas e se expõem as limitações do estudo realizado e sugestões para estudos futuros sobre esta problemática.

A encerrar a dissertação, apresentam-se as referências bibliográficas, bem como as referências legislativas referidas.

Nos anexos apresentam-se, os guíões dos instrumentos usados para recolher os dados, o consentimento informado e esclarecido, e os resultados apurados com a pesquisa.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Estado da arte

Para perceber o que já era conhecido sobre o assunto que se quer estudar e detetar possíveis falhas e oportunidades para esta investigação, primeiramente, procedeu-se a uma pesquisa na intranet da AT, na página da DSF, que contém um mini repositório de teses/artigos/outros, sobre várias temáticas, elaborados por funcionários da instituição e por investigadores de outras instituições, de estudos em matérias tributárias e aduaneiras, bem como de temas que de algum modo têm interesse para a instituição.

Foi localizado um documento, elaborado pelo Dr. Jaime Devesa (2017), membro de júri em vários concursos com recurso a provas de avaliação de conhecimentos na organização, intitulado “Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar”, elaborado com o objetivo de “refletir sobre o modo mais eficaz e eficiente de preparar e avaliar os trabalhadores” (p. 6). Neste documento o autor efetuou uma reflexão, onde recordou os métodos de avaliação e formação utilizados nos últimos 50 anos na AT, verificando, entre outras alterações, uma transição entre uma formação essencialmente presencial e expositiva, para uma formação a distância e baseada na metodologia de resolução de problemas. Devesa (2017) concluiu que “deve ser ministrada formação de acordo com as maiores ou menores exigências profissionais e em função das respetivas carreiras e categorias profissionais, aumentando o grau de exigência de conhecimentos na exata medida da progressão na carreira” (pp. 26-27) e deixando em aberto algumas questões para estudos futuros, como: “Qual o modelo de formação a ministra-lhes para que fiquem suficientemente preparados?” e “A que tipo de avaliação de conhecimentos devem ser submetidos para que haja coerência entre o que lhes é exigido na execução das funções de que são incumbidos e as exigências nos testes de avaliação?” (p. 26).

Tendo em conta que o tema da investigação é a supervisão e o desenvolvimento profissional, seguidamente foram pesquisados livros sobre a temática. Neste âmbito o livro de Alarcão e Canha (2013), “Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento”, revelou-se bastante interessante e esclarecedor sobre a importância da supervisão para o desenvolvimento profissional, em contextos diversificados. A obra, escrita pelos autores com o objetivo de ampliar e recentrar os conceitos de supervisão e colaboração, bem como clarificar as “proximidades e distâncias, ou até divergências face a outros conceitos correlacionados” (p. 8), aponta nas conclusões a complementaridade de

supervisão/colaboração, como “conceitos que se tocam e se conjugam na intenção de promover o desenvolvimento e a qualidade” (p. 59). Para estudos futuros sugerem situar os conceitos de colaboração e supervisão “noutros contextos em que as ideias apresentadas [no livro] pudessem adquirir um sentido mais pessoalizado” (p. 109). Atente-se que os autores detetaram que a maioria dos livros publicados incidiam “maioritariamente no campo da educação, nomeadamente da formação de professores e, mais recentemente, também sobre a formação de enfermeiros” (p. 26), e não na formação em contextos diferenciados. Referir que das pesquisas efetuadas, também foram encontrados vários livros, conforme se pode verificar no Anexo I, sobre a temática supervisão, mas continuam a ser essencialmente nos mesmos campos de ação.

Seguidamente, efetuou-se uma pesquisa no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), pelas palavras-chave relacionadas com o tema da investigação, tentando identificar teses e dissertações, bem como investigações (estudos empíricos) dos últimos 10 anos em temáticas próximas do estudo. Inicialmente conjugaram-se as palavras-chave: formação, formação profissional, formação contínua, Autoridade Tributária, supervisão, desenvolvimento profissional, função pública, tendo-se alargado a pesquisa Direção Geral das Contribuições e Impostos, Direção Geral dos Impostos, uma vez que houve alteração do nome da organização. Com base nessa pesquisa, e de acordo com as informações constantes nos resumos, introdução e conclusões, desses recursos, verificaram-se os conceitos chave, os objetivos e/ou questões de partida, a metodologia usada, as principais conclusões e as sugestões para estudos futuros, dos mesmos.

Foram selecionados vários recursos, desde Comunicações e Conferências, Dissertações de Mestrado, um Documento Enquadrador da Política de Formação Profissional dos Trabalhadores em Funções Públicas e um Relatório Final - II Curso de Comando e Direção Policial. Recursos bastante diversificados, mas que entendemos poderiam trazer informações ricas, pertinentes e com alguma similaridade à nossa temática.

Almeida e Alves (2011) analisaram dados secundários provenientes de fontes estatísticas oficiais, do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, com o intuito de discutir as práticas de formação profissional levadas a cabo pelas empresas portuguesas e concluíram que determinados sectores, tecnologicamente mais evoluídos e com uma estrutura empresarial mais dinâmica e equilibrada, apresentam “resultados em matéria de promoção e

de garantia de acesso à formação ao nível do que é feito entre os mais avançados países da União Europeia” (p. 133). Concluíram ainda que a formação contínua contribui para as dinâmicas socioeconómicas, nomeadamente para garantir a adaptação dos trabalhadores às exigências dos postos de trabalho, a maior qualidade dos bens/serviços prestados pelas organizações, bem como a introdução de novas tecnologias de produção.

Posteriormente, Calado (2012) através de um estudo de caso pretendeu “caracterizar as práticas de formação de uma empresa do setor portuário e identificar os fatores que influenciam o acesso dos trabalhadores à formação profissional” (p. IV), recolhendo e analisando dados de documentos internos da empresa em estudo, a observação direta e participante e a aplicação de inquérito por questionário. A autora aferiu que a maioria dos trabalhadores percecionam a formação profissional como um direito, atribuindo-lhe uma forte valorização, pois consideram que lhes permite atualizar competências, atualizar as técnicas aplicáveis às funções que desempenham e melhorar o desempenho do serviço. Calado (2012) concluiu que os trabalhadores consideram que a formação profissional, contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, contribui para melhorar do desempenho organizacional, ou seja, constatou que os trabalhadores reconhecem os benefícios da formação profissional para o desenvolvimento pessoal em contexto profissional. Deixou como sugestão para estudos futuros a realização de outros estudos que permitissem entender qual a perceção que os trabalhadores têm sobre o papel da formação no contexto da empresa, bem como, “o alargamento deste tipo de estudos a empresas do mesmo setor de atividade, tendo em conta as suas especificidades, de forma a poderem ser efetuadas comparações dos resultados obtidos” (p. 40).

Também Armas (2013), tentou analisar a perceção dos trabalhadores residentes nos Açores, sobre o impacto da formação profissional em diversas vertentes. O autor concluiu que os trabalhadores no sector público, quando comparados com os inquiridos que se encontram no setor privado, têm maior probabilidade de não reconhecerem que a formação profissional aumenta as hipóteses de progressão de carreira, bem como, de não identificarem que a formação tem efeitos positivos em todas as suas vertentes. Quanto à vertente do desempenho, não conseguiu chegar a nenhuma conclusão, pelo que sugeriu para estudos futuros que se analisasse a mesma.

De igual modo Pereira (2015), efetuou um estudo no município de Vila Nova de Gaia, para “perceber qual o impacto da formação na vida profissional e pessoal dos funcionários” (p. 1), realizando um inquérito aos mesmos. Concluiu que as motivações dos funcionários para a frequência das ações de formação mudam conforme as habilitações académicas, vínculo profissional e categoria profissional, sendo que “os funcionários entendem que a formação profissional terá um impacto amplamente positivo sobre os seus níveis de motivação e satisfação” (p. 83). A autora releva que para se planear uma formação que se afigure significativa para os colaboradores e, conseqüentemente, para a organização, é preciso “compreender as mais variadas vertentes da formação, do ponto de vista técnico, pedagógico, formal, profissional e pessoal” (p. 83).

Para perceber a realidade nacional da Formação Profissional, bem como “tornar clara a importância da Formação Profissional enquanto investimento em Capital Humano” (p. III), Lourenço (2015), efetuou um inquérito por questionário, a uma amostra de 211 respondentes, tendo apurado que no geral os indivíduos classificam a Formação Profissional “como útil, ou mesmo muito útil” (p. 39). Concluiu ainda que consideram a sua frequência “como um meio de aquisição de novas competências e de valorização de currículo, ou inclusive como uma nova oportunidade de qualificação” (p. 40).

Por sua vez, o documento enquadrador da Política de Formação Profissional dos Trabalhadores em Funções Públicas, para o período de 2016-2020, elaborado com o objetivo de definir as linhas estruturantes do sistema de formação profissional dos trabalhadores em funções públicas, alude que a formação contínua deve reforçar as competências dos trabalhadores em funções públicas, mas também “prepará-los para as mudanças a efetivar nos organismos e postos de trabalho” (Carvalho, 2016, p. 9). O documento sugere que se devia conceber e validar uma metodologia para avaliar o impacto da formação e refere que

a formação profissional deve assentar na identificação de referenciais de competências e no levantamento de necessidades de formação; os planos e ações de formação deverão ser concebidos em função dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, devendo existir uma monitorização da eficiência, eficácia e efetividade do processo formativo, para a sua permanente e contínua atualização e melhoria (p. 2).

O documento sugere, ainda, que se devia conceber e validar uma metodologia para avaliar o impacto da formação.

Adicionalmente Soares (2016), aplicou um questionário a uma amostra de 130 polícias, do Comando Distrital de Polícia de Santarém, para conhecer o seu grau de satisfação relativamente à formação contínua que lhes foi ministrada pela Instituição nos últimos cinco anos, tendo concluído que havia uma grande adesão e concordância ao processo formativo implementado e que os inquiridos continuam interessados em realizar ações de formação, não só de índole técnico policial, mas também de outras formações. O autor apurou, ainda, “uma quase ausência de envolvimento por parte dos indivíduos inquiridos em relação ao levantamento de necessidades de formação” (pp. 58-59).

Também, Valente (2017), efetuou um estudo sobre a supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial, onde refere que apesar dos nove cenários supervisivos, elencados por Alarcão e Tavares (2003), poderem coexistir paralelamente uns com os outros, deu destaque ao cenário ecológico, por acreditar ser o que mais se coaduna com a formação contínua em contexto empresarial. Concluiu ainda que

a Formação em eLearning aliada à eSupervisão Pedagógica assume um papel de relevo para o desenvolvimento dos recursos humanos, na medida em que se pretende identificar e/ou monitorizar a evolução das competências dos colaboradores no sentido da sua aproximação às necessidades, à missão e aos valores das organizações/empresas (p. 88).

Mais recentemente, Oliveira (2019), efetuou um estudo, qualitativo interpretativo, com o objetivo de apurar se a supervisão praticada está em sintonia com os princípios da supervisão criativa, isto é, “com características de formação, democrática, libertadora e reflexiva” (p. 1). No estudo é referido que dependendo do estilo de formação contínua, assim podem ser os resultados produzidos, podendo não haver um desenvolvimento pessoal e nem profissional, sendo que uma formação democrática, transformadora, crítica e reflexiva, pode gerar um desenvolvimento completo, pessoal e profissional. Menciona ainda “que a supervisão, com o papel de fiscalização e controle não é benéfica, (...) Pois a intenção é contribuir para formar cidadãos críticos e reflexivos e não robotizados” (Oliveira, 2019, p. 89). Após a análise de conteúdo às entrevistas, o autor concluiu que “o importante, independente do modelo, é desenvolver a supervisão como formação, reconhecendo o ser humano como ser completo (individual e coletivo), que busque uma emancipação e a resiliência de cada profissional” (p. 90).

Por fim Abreu (2021), efetuou um estudo sobre a forma como é definida e ministrada a formação dos funcionários públicos, mais concretamente o caso das autarquias, e se a

formação que é prestada aos funcionários autárquicos vai ao encontro das suas necessidades, dado “que não existe muita informação sobre a temática no nosso país” (p. 2). Salienta-se que nas cinco autarquias (área financeira), onde foi efetuado o estudo, não existia um modelo de avaliação da formação prestada, isto é, não existia uma métrica para verificar se os funcionários beneficiaram da formação que lhes foi ministrada, e se existia algum aspeto a ser melhorado. Destaca a importância da formação para o desempenho dos funcionários e das organizações, e sugere que “de futuro, seria interessante realizar um estudo ainda mais abrangente, integrando mais áreas e mais autarquias” (p. 77).

Na verdade, percebemos que há vários estudos sobre a formação profissional, e que a mesma é percebida como importante pelos trabalhadores, e que recentemente já se começa a falar na importância da supervisão em contextos formativos nas organizações/instituições, mas entendemos que da pesquisa efetuada ainda há um longo caminho a percorrer.

1.1.1 Relação da problemática com o estado da arte

Com efeito, das várias pesquisas efetuadas, nomeadamente a livros, bases de dados e aos repositórios, verifica-se que os objetivos ou questões, que foram já alvo de exploração, em relação à formação/práticas pedagógicas na AT, são praticamente inexistentes. Veja-se que não conhecemos que exista algum estudo que aborde, de forma sistemática, a formação na AT a não ser o já mencionado documento, elaborado por Devesa, com uma breve reflexão sobre os métodos de avaliação e formação utilizados nos últimos 50 anos na AT e onde são analisadas soluções possíveis e propõe a abordagem que se afigura mais adequada nos vários contextos da AT (ingresso, progressão na carreira, formação contínua, etc.).

As áreas apontadas como deficitárias na AT é perceber se os modelos atuais de formação praticados são adequados as necessidades dos trabalhadores para o exercício das suas funções, bem como o impacto das mesmas no seu desempenho e conseqüentemente na organização onde se inserem. Devesa (2017), refere ainda a importância da formação para categorias de acesso, ou seja, para progressão, ser dada sob a supervisão dos Membros da Comissão das provas de avaliação, o que requer coordenação e colaboração entre os intervenientes, nomeadamente entre os formadores e os Membros da Comissão.

Quanto às restantes pesquisas, verifica-se que a maioria são estudos, qualitativos e quantitativos, sobre a percepção/satisfação e impacto das formações profissionais levadas a

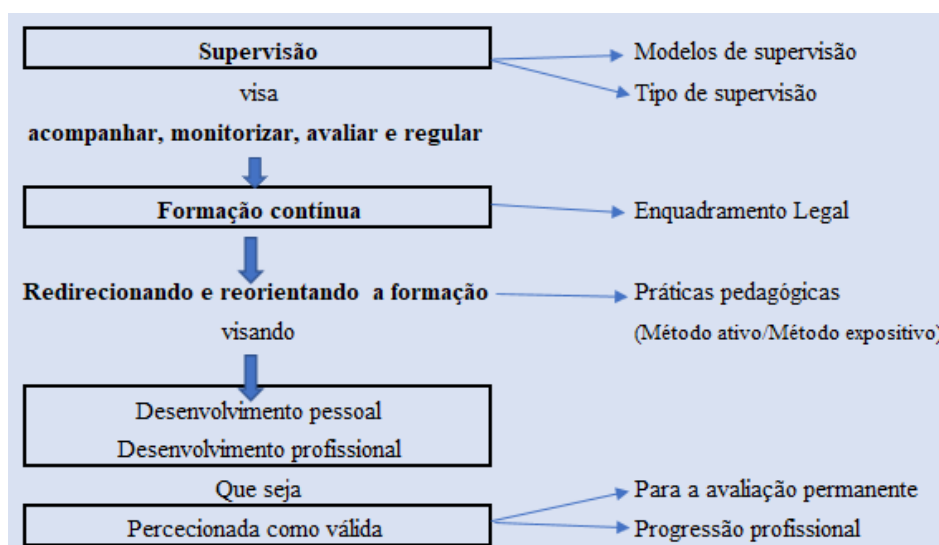
cabo pelas empresas, com recurso a inquéritos e entrevistas, mas nunca numa perspetiva de formação conjugada com avaliação. A população alvo, são em regra funcionários das empresas/instituições.

Em relação às populações que têm sido mais objeto de estudo, no que concerne à supervisão e o seu contributo para o desenvolvimento profissional, verifica-se que a maioria dos estudos, sobre a formação contínua, são sobre as práticas docentes, logo a população alvo é predominantemente professores e alunos.

Da pesquisa efetuada, parece-nos que existe um vazio sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e implementadas na AT, que é preciso preencher, e que sem dúvida carece de respostas para melhorar as práticas formativas da instituição por forma a um melhor desenvolvimento profissional dos seus trabalhadores, e conseqüentemente um melhor desempenho da missão da instituição junto dos que serve. Conhecedores disto, entendemos que é importante efetuar uma investigação sobre um assunto que pouco se sabe e que poderá obter informações pertinentes para as questões deixadas em aberto pelo Dr. Jaime Devesa (2017), assim como para as levantadas pela presente investigação.

Parece-nos importante, aqui, esclarecer os vários conceitos, associados à problemática, suscetíveis de contribuir para clarificar e entender melhor o estudo, nomeadamente os conceitos supervisão, modelos de formação contínua e desenvolvimento pessoal e profissional. Na Figura 2 apresentamos uma imagem que põe em relação os conceitos.

Figura 2 - Modelo de análise para a supervisão da formação contínua na AT



Fonte: Elaborado pela autora

1.2 Supervisão pedagógica em contextos de formação

O termo supervisão pedagógica, está ainda muito associado a contextos de formação de professores, quer formação inicial, quer formação contínua, no entanto, é preciso reconhecer que é pertinente a sua transferência e importância para outros campos profissionais. Podemos dizer que é comumente aceite que a supervisão na formação de professores tem como objetivo o seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2010; Gaspar et al., 2012), pelo que reconhecemos e entendemos que a supervisão nas organizações/instituições também tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos trabalhadores. Atente-se que na sociedade atual, denominada sociedade do conhecimento, o campo educativo é muito abrangente e a aprendizagem é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, em contextos diversificados, nos quais vamos sempre adquirindo e desenvolvendo competências e conhecimentos, desenvolvendo-nos como pessoas e aumentando o nosso potencial. Citado por Pereira e Ribeiro (2013), Oliveira-Formosinho, em 2002, afirmou que “a supervisão é um processo de apoio à formação, seja ela inicial ou contínua” e que “a formação deve ser vista como uma aprendizagem profissional contínua, que envolve pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações” (p. 150).

Mas a que nos referimos quando falamos em supervisão pedagógica?

Em termos gerais, o conceito supervisão surge da junção de “super” e “vídeo” resultando a interpretação linear “olhar de ou por cima”, como uma visão global e a uma certa distância (Aguilar Idânez, 1994), que assume normalmente “funções relacionadas com: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor (...) [bem como] de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar” (Gaspar et al., 2012, p. 28).

Quanto a pedagogia podemos dizer que de uma forma geral é “a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia” (Marques, 2000, p. 102) com o intuito de melhorar as atitudes, condutas, atuações e procedimentos para se atingirem os fins educacionais. Dito de outro modo, a pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação”, dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, ou seja, o objeto de estudo da pedagogia é constituído pelos processos formativos (Libâneo, 2001, p. 6).

Do exposto podemos dizer que a supervisão pedagógica é como um olhar atento de uma pessoa, entidade ou organização, sobre a qualidade do ato de ensinar e conseqüentemente da

consecução da efetiva aprendizagem (Gaspar, 2019). Dito de outra forma, a supervisão pedagógica é “a teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” (Vieira et al., 2006, p.15). Também Gaspar et al. (2012), parafraseando Stones (1984), afirmam que

a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (p. 28).

Para os autores Ricardo et al. (2012), a supervisão pedagógica tem características de monitorização na parte pedagógica, mas também na parte científica, administrativa/organizativa e humana/social/participativa.

Quadro 1 - Tarefas de supervisão pedagógica e respetivas áreas de monitorização

Tarefas da supervisão pedagógica	Áreas de monitorização
1.º Ajudar e orientar	Pedagógica
2.º Observar e interpretar dados	Científica
3.º Avaliar numa perspetiva formativa	Administrativa / organizativa
4.º Reorientar	Humana / social / participativa

Fonte: Ricardo et al. (2012, p. 5)

Para Aguilar Idañez (1994) a supervisão:

es un proceso sistemático de control, seguimiento, de evaluación, orientación, asesoramiento y formación, de carácter administrativo y educativo, que lleva a cabo una persona en relación con otras, sobre las cuales tiene una cierta autoridad dentro de la organización, a fin de lograr la mejora del rendimiento del personal, aumentar su competencia y asegurar la calidad de los servicios (p. 32).²

Ainda, parafraseando a autora, uma boa supervisão deve atender a certos requisitos formais, ser realizada por meio de procedimentos sistemáticos, assegurar a realização das atividades no tempo e da maneira prevista, com componentes administrativos, mas também com elementos educacionais na medida em que procura aprimorar e auxiliar os trabalhadores ou

² Tradução livre da autora: “é um processo sistemático de controle, monitoramento, avaliação, orientação, aconselhamento e treinamento, de natureza administrativa e educacional, realizado por uma pessoa em relação a outras, sobre as quais possui certa autoridade dentro da organização, com o objetivo de melhorar o desempenho do pessoal, aumentar a sua competência e garantir a qualidade dos serviços” (Aguilar Idañez, 1994, p. 32).

estudantes no desempenho efetivo das suas tarefas, tornando-os mais competentes. Acrescenta que dentro das organizações normalmente o papel e a função do supervisor são (ou deveriam ser) reconhecidos como tal e

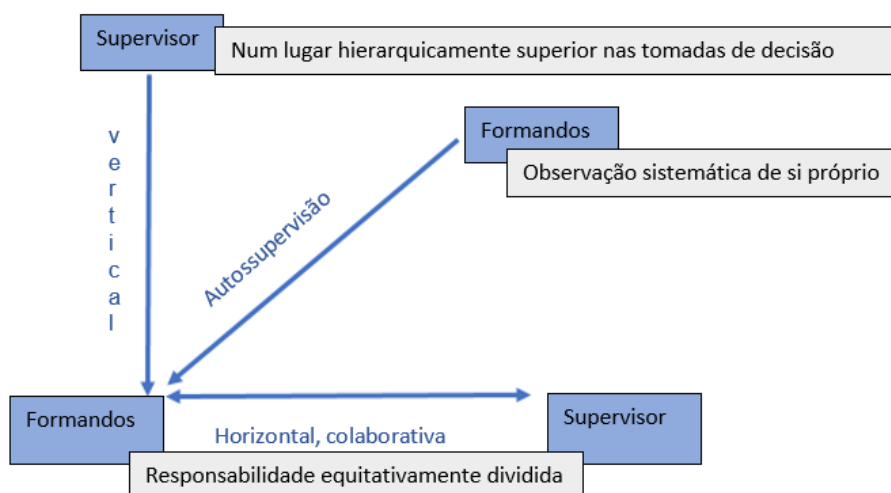
implica siempre un grado de jerarquía administrativa superior a los supervisados. Sin esta ‘superioridad jerárquica’ el proceso de supervisión no sería tan eficaz o útil para la marcha de la organización ya que carecería de responsabilidad ante la propia institución y ante los supervisados (Aguilar Idáñez, 1994, p. 34).³

Com efeito, importa perceber que tipo(s) de supervisão se pratica(m) na AT.

Começamos por concordar, com Alarcão e Canha (2013), que em contextos formalmente organizados, “uma situação de formação contínua implica a desigualdade oficial de um formador responsável que, nesse sentido, assume uma autoridade especial na condução do processo formativo e no exercício da supervisão desse mesmo processo” (Alarcão & Canha, 2013, p. 54). Deste modo e segundo Alarcão e Roldão (2008), a ação supervisiva pode ser do tipo vertical, horizontal e de autossupervisão (*apud* Sanches, 2019). Na supervisão vertical o supervisor tem um papel de destaque, com responsabilidade acrescida, colocado “num lugar hierarquicamente superior, no que toca às tomadas de decisão relativas ao processo” formativo, a partir do qual acompanham, apoiam e estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento dos formandos (Alarcão & Canha, 2013, p. 53). Quando falamos de supervisão horizontal, referimo-nos à ação supervisiva partilhada entre os formandos, que favorece as trocas de conhecimento e de experiência entre os mesmos e, por fim, a autossupervisão, diz respeito à observação sistemática que o formando tem de si próprio e, através dela, gerir o seu trajeto formativo (Alarcão & Canha, 2013). Por fim, a autossupervisão pressupõe que os formandos sejam responsáveis e invistam na sua própria formação e desenvolvimento profissional, (Sanches, 2019), pelo que, segundo Alarcão e Canha (2013), se deve “dar relevo a formas de autossupervisão capazes de conduzir o formando na observação sistemática de si próprio e, através dela, na gestão do seu trajeto formativo” (p. 53).

³ Tradução livre da autora: “implicam sempre um grau de hierarquia administrativa superior aos supervisionados. Sem esta ‘superioridade hierárquica’ o processo de supervisão não seria tão eficaz ou útil para o funcionamento da organização, pois careceria de responsabilidade perante a própria instituição e perante os supervisionados” (Aguilar Idáñez, 1994, p. 34).

Figura 3 - Supervisão da formação profissional



Fonte: Adaptado de Alarcão e Canha (2013)

Quanto aos estilos de supervisão pedagógica, podemos ter uma supervisão Diretiva: na qual o supervisor tem uma liderança autoritária, orientando, estabelecendo critérios e condicionando; Colaborativa: em que o supervisor tem uma liderança participativa, servindo de exemplo, dando opinião, ajudando a encontrar soluções e negociando, e por fim Não Diretiva: onde o supervisor com uma liderança Laisser-faire, presta atenção, clarifica e encoraja (Glickman, 1985 *apud* Gaspar et al., 2012; Lewin, 1939 *apud* Ricardo et al., 2012), conforme síntese no Quadro 2.

Quadro 2 - Correspondência entre estilos de supervisão com estilos gerais de liderança e funções do supervisor

Estilos de supervisão pedagógica	Estilos gerais de liderança	Funções do supervisor
Diretivo	Tradicional Autocrático Autoritário	Fornecer orientações Estabelecer critérios Condicionar as atitudes dos formandos
Colaborativo	Participativo Democrático Partilhado	Dar opinião Ajudar a encontrar soluções Promover a negociação
Não Diretivo	Liberal "Laisser-faire"	Prestar atenção Escutar e atender às iniciativas dos formandos Encorajar e clarificar as suas ideias e sentimentos Pedir informações complementares quando necessário

Fonte: Adaptado de Gaspar et. al. (2012); Ricardo et al. (2012); Sanches (2019)

1.2.1 Modelos de supervisão em contextos de formação profissional

Como mencionam Alarcão e Canha (2013) não podemos dissociar a supervisão “de conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade nem de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que num determinado momento, orientam a sociedade” (p. 37). Mas que modelos de supervisão são aplicáveis e praticáveis na At, quer na formação inicial, quer na formação contínua?

Importa esclarecer que os modelos de supervisão são estruturas, compostas por procedimentos, que permitem “ver melhor a forma como se deve implementar a supervisão pedagógica” (Pereira & Ribeiro, 2013, p. 153), ou dito de outra forma, “os modelos criam também janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática” (Sergiovanni & Starratt, 1993 *apud* Tracy, 2002, p. 27). Os modelos de supervisão, embora tenham especificidades próprias, coabitam e completam-se, sendo que Alarcão e Tavares (2010), de acordo com as práticas de supervisão por eles encontradas, propõem nove cenários supervisivos, a saber: o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico. Assim, para melhor entendermos cada um, temos:

O cenário da imitação artesanal: em que se preconiza a ideia de imitar o mestre, em que os futuros professores aprendem praticando com o “experiente”, onde se dá a “passagem do saber-fazer de geração em geração”, assentando na ideia de que se existem bons modelos, então, a demonstração e imitação são a melhor forma de aprender a fazer (Alarcão & Tavares, 2010, p. 17).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: tem subjacente a necessidade de a prática pedagógica ser precedida de formação gradual teórico-prática e “reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 21).

O cenário behaviorista: onde se utiliza a técnica do microensino, ou seja, partindo do pressuposto que todos os professores executam determinadas tarefas, acreditava-se que “através da análise seria possível identificar algumas (...), analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las”, antecipando situações reais, e que

posteriormente tentariam colocar em prática numa mini-aula (Alarcão & Tavares, 2010, p. 21).

O cenário clínico: comporta três elementos básicos, a planificação, a interação e a avaliação, com o objetivo de melhorar a prática docente, em que existe uma colaboração entre o professor e o supervisor, “com base na observação e análise das situações reais de ensino”, sendo considerado mais apropriado para utilizar em contextos de formação contínua do que nos da formação inicial (Alarcão & Tavares, 2010, p. 26).

O cenário psicopedagógico: entende que o papel da supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar, sendo que o supervisor tem por missão ajudar os professores a desenvolverem competências de resolução de problemas e a tomarem “decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente”, que futuramente ensinarão a adquirir aos seus alunos (Alarcão & Tavares, 2010, p. 29).

O cenário pessoalista: entende que a formação dos futuros professores deve atender ao grau de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos mesmos e compreende a “importância do desenvolvimento da pessoa do professor”, através da reflexão a que são incentivados a fazer, depois da prática pedagógica, contribuindo para o seu autoconhecimento e autodesenvolvimento, isto é, um professor mais humanista (Alarcão & Tavares, 2010, p. 33).

O cenário reflexivo: baseia-se numa combinação entre ação, experimentação e reflexão sobre a ação, isto é, aprender a fazer fazendo e pensando, construindo de forma ativa o seu conhecimento através da “ação e sistematizado pela reflexão”. O supervisor desempenha um papel fulcral, na medida em que deve orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros (Alarcão & Tavares, 2010, p. 35).

O cenário ecológico: considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação”, sendo que o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor “é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2010, pp. 37-39).

O cenário dialógico: salienta a análise dos contextos, em detrimento da análise do professor, e a supervisão é “baseada em relações simétricas de colaboração e de base clínica” funcionando “como instrumento de emancipação individual e colectiva dos professores” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 41).

Referimos que estes modelos de supervisão pedagógica são referentes a contextos escolares, todavia, podemos fazer uma analogia dos mesmos para contextos de formação profissional inicial e contínua. Veja-se que “não se reconhecem fontes bibliográficas relevantes que tratem, especificamente, da supervisão do ensino não formal, ainda que se perceçione poder existir isomorfismo entre supervisão e práticas de ensino formais e não formais” (Gaspar, 2019, p. 173). Podemos dizer que estes modelos são aplicados na formação profissional das organizações, com as devidas adaptações, dado que são contextos diferentes do contexto original que levou à sua definição.

1.3 Formas de ensinar e aprender em contexto formativo

O mundo mudou e a sociedade atual está cada vez mais globalizada e multicultural, sendo que a diversidade é uma realidade, presente em todos os contextos educativos e formativos. Também as mudanças rápidas e profundas, na sociedade da informação e do conhecimento, requerem que detenhamos um conjunto de competências que cabe à escola ensinar e, que exigem uma atualização constante através da formação ao longo da vida. No entanto, é preciso ensinar, mas também é preciso garantir que as aprendizagens efetivamente acontecem. Sabendo que todos somos diferentes, com vivências, necessidades e personalidades diferentes, com características próprias e com estilos de aprendizagem diferenciados, não podemos ter um ensino igual para todos. E porquê? Porque um ensino igual para todos é um ensino e um tratamento injusto, que não permite oportunidades de aprendizagens equitativas.

Ora se vivemos num mundo em constante transformação, em que as sociedades estão em permanente mutação, onde as aprendizagens de hoje, amanhã estão desatualizadas ou mesmo obsoletas, torna-se fundamental deter e manter atualizado um conjunto de competências, que nos permitam enfrentar o incerto e desconhecido com que nos deparamos a cada instante. Assim, não podemos descurar a importância da aprendizagem ao longo da vida, seja em contexto formal, informal ou não formal, para que possamos adquirir e desenvolver as

chamadas competências essenciais, necessárias ao cidadão do século XXI. Por conseguinte, se as sociedades se deparam diariamente com novos desafios e novas problemáticas, que urge capacidade de resolução, então, também as organizações, têm de “ajustar as suas dinâmicas de funcionamento interno de modo a maximizarem os seus outputs de eficácia na relação com os seus concorrentes”, investindo nos seus capitais humanos (Soares, 2013, p. 77).

Dito de outra forma, as constantes mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais, impõem às organizações um investimento na renovação e atualização de competências dos seus funcionários, assumindo a formação um papel relevante “para o desenvolvimento dos Capitais Humanos, na medida em que se trata de uma prática de Gestão de Recursos Humanos que permite identificar e/ou monitorizar a evolução das competências dos colaboradores” (Soares, 2013, p. 77).

Ora, em qualquer empresa, como em qualquer organização, os trabalhadores são todos diferentes, seres irrepetíveis, com formas e estilos de aprender diferenciados, isto é, percebem, interagem, processam, retém a informação e respondem aos ambientes de aprendizagem de forma distinta (Alonso et al., 2007; Portilho & Afonso, 2011). Importa perceber, qual é a melhor maneira de ensinar para que os formandos se apropriem dos conhecimentos e competências, independentemente do seu estilo de aprender, transformando-os em aprendizagens significativas, que contribuam para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Então, sabendo que a maneira como o formador apresenta os conteúdos para os formandos influencia as suas aprendizagens (Portilho & Afonso, 2011), qual o melhor modelo pedagógico e metodologia de ensino e aprendizagem?

Como refere Leal (2009) ensinar exige métodos e técnicas, sustentadas em modelos de ensino e aprendizagem, apoiados em paradigmas, que por sua vez se alicerçam em pressupostos de carácter filosófico, psicológico, sociológico e pedagógico.

Um modelo de ensino é um modelo de aprendizagem, onde se ajuda, e se ensina, os estudantes a aprender, ou seja, “um modelo de ensino é a descrição do ambiente de aprendizagem, incluindo o comportamento dos professores, quando esse modelo é usado” (Joyce et al., 2004 *apud* Gaspar et al., 2015, p. 40).

Todos os modelos de ensino têm por base paradigmas que lhes dão sustentação, a saber: paradigma intrapessoal, paradigma cognitivo, paradigma comportamental e paradigma interpessoal. Mas o que são paradigmas?

Podemos dizer que paradigmas educacionais são os elementos teóricos, muitas vezes inconscientes, que fundamentam e justificam a forma como os docentes desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem, são eles “que permitem organizar procedimentos e atitudes diversificados em tipologias padronizáveis e auto-justificativas” (Gaspar et al., 2015, p. 167). Muito embora todos os modelos de ensino se apoiem num paradigma, podem ter por base e acolher mais do que um, dado que os paradigmas podem estar mutuamente presentes numa mesma sala de aula.

Como refere Gaspar et al., (2015) “ensinar é essencialmente um processo de tomada de decisões em contínuo” (p. 154), pelo que, o professor pode na mesma aula, recorrer a vários paradigmas, valorizando e priorizando um deles, mas não ignorando e descurando os restantes. Cada paradigma pode dar origem a vários modelos de ensino, sendo que aqui vamos focar-nos nos oito modelos de ensino (dois por paradigma) apresentados por Gaspar et al. (2015).

Começamos pelos *Modelos Intrapessoais*, que têm por base o Paradigma Intrapessoal, cuja aprendizagem está centrada no aluno, no desenvolvimento da sua autonomia e na capacidade de construir o seu percurso de aprendizagem a partir do autoconhecimento, em que o professor deve estabelecer uma relação de confiança com o aluno, facilitando o acesso aos conhecimentos e não os impondo (Gaspar et al., 2015). O Modelo do Desenvolvimento Moral pretende preparar psicologicamente os jovens para a escolha de valores, confrontando-os com dilemas e conflitos morais, de forma que tenham que tomar decisões, se desenvolvam e ganhem maturidade moral. O Modelo de Clarificação dos Valores, pode ser entendido como uma extensão do modelo anterior, no entanto, diferente na medida em que cabe ao professor clarificar os valores, estimulando e apoiando “os sujeitos da aprendizagem para a construção de sistemas de valores próprios, os quais representem posições axiológicas morais” (Gaspar et al. 2015, p. 259).

Quanto aos *Modelos Cognitivos*, cuja base é o paradigma cognitivo, têm como objetivo desenvolver processos como a memória, a expectativa, a atenção, o raciocínio, entre outras, através da interação do sujeito com o meio (Gaspar et al., 2015). Por um lado, o Modelo

Aprendizagem de Conceitos, associado à aprendizagem de conceitos, através da organização das informações em estruturas cognitivas mais complexas e, por outro lado, o Modelo Resolução de Problemas, em que os alunos são colocados perante situações e contextos, que requerem pensamento, reflexão e criação das próprias estratégias de solução (Gaspar et al., 2015).

Passando para os *Modelos Comportamentais*, têm por base o paradigma comportamental, que “concentra as suas atenções nos comportamentos observáveis” e privilegia abordagens centradas na atuação do professor, considerado o responsável pela orientação dos alunos “em direção à mudança de comportamento desejada” e onde a avaliação permanente é uma constante (Gaspar et al., 2015). O Modelo Aprendizagem da Mestria, valoriza o tempo necessário, para que o aluno atinga determinado nível, não dando muito ênfase as capacidades e características individuais. Quanto ao Modelo de instrução direta, com uma componente académica muito preponderante, com ambientes de aprendizagem muito estruturados nos quais o professor seleciona e controla as tarefas a realizar pelos alunos, bem como, acompanha e corrige eventuais desvios aquando da prática autónoma por parte dos alunos (Gaspar et al., 2015).

Por fim os *Modelos Interpessoais*, particularmente o Modelo de Investigação em Grupo e Modelo de Questionamento Jurisprudente, tendo por base o paradigma interpessoal, cujo objetivo é construir o conhecimento através da socialização, da comunicação e da partilha, influenciando e sendo influenciados pelos outros ao redor (Gaspar et al., 2015).

No Modelo de Investigação em Grupo, os alunos com a investigação em grupo “aprendem, através da negociação, a adquirir e consolidar conhecimentos e vão assumindo compromissos a fim de contribuir para a solução de problemas sociais” (Gaspar et al., 2015, p. 282). No Modelo de Questionamento Jurisprudente, os alunos expressam opiniões diversas e confrontam diferentes valores, sendo que cada um tem de perceber, explicitar e assumir as suas posições, face às situações e temas em discussão e, aos problemas daí decorrentes (Gaspar et al., 2015).

Como referido, estes são apenas alguns dos modelos de ensino que se podem escolher para uma sala de aula, contudo, fazendo uma analogia para os contextos de formação, à semelhança das Escolas, também as organizações, têm de pensar as suas formações, escolhendo o modelo de ensino que melhor contribui para que os seus trabalhadores

“desenvolvam as competências necessárias ao seu crescimento e para que a Organização concretize a sua missão e objetivos” (Devesa, 2017, p. 8).

Como mencionado, formandos diferentes, estilos de aprender diferenciados.

A escolha e utilização do método pedagógico a aplicar, deve ter em consideração, os objetivos e conteúdos da ação de formação, as características do público-alvo, os tipos de saber que se querem ensinar e que se espera que aprendam, bem como o tempo disponível para a ação e os conhecimentos e aptidões do próprio formador.

Não existem formações adequadas a todos os contextos e públicos-alvo, pelo que o formador deve ter um conhecimento profundo sobre as finalidades da formação, para que possa selecionar de forma criteriosa os métodos e técnicas mais eficazes e eficientes a utilizar e atingir os objetivos propostos. Acreditamos há aprendizagem, quando os formandos, mesmo de forma automática e invariável, são capazes de produzir os conteúdos que lhes foram ensinados (Leão, 1999). Ora, como já exposto, todos os métodos têm vantagens e desvantagens, porém apesar das diferenças que apresentam, têm um objetivo comum, promover aprendizagens significativas nos formandos.

Gaspar et al. (2015) defendem que “os modelos de ensino deverão ser escolhidos com base na realidade conjuntural e na direção do foco de ensino” (p. 291), ou seja, atendendo aos objetivos, contexto e público-alvo da formação, assim se devem selecionar os modelos de ensino, considerando aos paradigmas que lhes dão sustentação teórica.

1.3.1 Ensino presencial ou a distância

Vivemos numa sociedade em constante transformação, “dominada pelo conhecimento e pelo rápido e infindável avanço tecnológico” (Sousa & Coimbra, 2016, p. 123), onde as tecnologias, permitem contextos e processos de ensino e aprendizagem diversificados. Como refere Pires (2002), a “aprendizagem ultrapassa os limites espaço-temporais das instituições tradicionais de educação/formação” (p. 19), assumindo novas modalidades.

Se outrora a formação era uma formação essencialmente presencial, onde formador e formandos se encontravam no mesmo espaço e num determinado tempo, atualmente comporta várias modalidades de formação a distância, ou seja, formação ministrada com separação física, no espaço e no tempo, entre os participantes no processo formativo,

nomeadamente formador e formandos, onde a interação e participação ocorre mediadas pelas tecnologias (Portaria 359/2019).

De acordo com o Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC) (2021), esta formação pode funcionar em regime de *e-learning* (*eletronic learning*), ocorrendo totalmente online, de forma síncrona ou assíncrona, ou de *b-learning* (*blended learning*), onde o regime de formação conjuga sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais online que podem ser síncronas ou assíncronas⁴.

1.4 Formação profissional: modelos de formação

Importa desde logo referir que a formação profissional, conforme preceituado na al. e) do artigo 3.º do DL n.º 14/2017, é “a formação que visa dotar os indivíduos de competências (capacidades para mobilizar conhecimentos, aptidões e atitudes) para o exercício de uma ou mais atividades profissionais” (DGERT, 2019).

Como referem Monteiro e Cardoso (2011) “a formação visa e potencia a mudança, não sendo, contudo, garantia da mudança” (p. 531). Ora, quando as organizações pensam as formações para os seus trabalhadores, têm de atender ao facto de serem pessoas adultas, com motivações e necessidades próprias de aprendizagem, diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Assim, é fundamental selecionar o método pedagógico mais apropriado para a formação que se pretende ministrar, isto é, qual o conjunto de meios, estratégias e ações, mais apropriados e eficazes, para se conseguir atingir os objetivos pretendidos com a formação, nomeadamente, a aquisição e desenvolvimento nos trabalhadores de novos conhecimentos, mudança de atitudes e comportamentos.

Segundo Ferro (2018), “os métodos utilizados na Formação Profissional assumem uma importância tão grande que os conteúdos dos programas têm reflexos diferentes nos formandos, consoante se utilizam métodos passivos ou ativos” (p. 7). Desta forma, apesar da existência de vários métodos pedagógicos, aqui vamos debruçar-nos sobre o método Expositivo e o método Ativo, mais concretamente a formação prática virada para a resolução de problemas.

⁴ Síncrona, quando todos os participantes estão online conjuntamente e assíncrona, quando a formação não exige participação simultânea dos formandos e dos formadores.

1.4.1 Formação passiva, com ensino expositivo

O mundo mudou, as sociedades transformaram-se, as escolas (re)adaptaram-se, mas algumas metodologias permanecem como fundamentais para ensino e aprendizagem de determinados conteúdos, em determinados contextos. Muito ligado aos pressupostos do ensino tradicional, temos o método expositivo, o qual podemos definir “como aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado” (Ferro, 1999, p. 6).

Nos últimos anos muito se tem criticado este método, no entanto, ainda é um dos mais utilizados (Ferro, 2018; Gonçalves, 2008; Leão, 1999). E porquê? Segundo Gonçalves (2008), uma das razões da preferência por este método, é “a simples modelação”, ou seja, os professores/formadores “ensinam assim porque assim foram ensinados” (p. 7). Adicionalmente, porque tem limitações, mas também tem as suas vantagens.

Neste método o formador assume o papel central, tendo como função a transmissão dos conhecimentos e informações, sendo responsável pelo sucesso dos formandos na aquisição e desenvolvimento de competências. Os formandos têm um papel passivo, limitando-se a receber as informações, os conteúdos teóricos.

Apresenta como vantagens a economia de tempo e de recursos, pois possibilita a comunicação e apresentação de vários conteúdos rapidamente, de um formador a vários formandos, adaptável a vários formandos e contextos, sendo que o formador tem um maior controlo do grupo. Este método “apesar de não ser dos mais propícios ao desenvolvimento de atitudes, aplica-se a um amplo leque de conteúdos e situações educativas, particularmente no domínio cognitivo. Permite o ensino de uma grande variedade de raciocínios, de conceitos e de técnicas” (Ferro, 2018, p. 10).

Apresenta como limitações, a fraca ou inexistente relação interpessoal, muito dependente da aptidão do formador expor os conteúdos e da sua capacidade de empatia. Exige um grande domínio da matéria por parte do formador e não permite aos formandos uma aprendizagem autónoma, nem lhes permite transferir as aprendizagens para situações reais ou novas. Citando Piaget (1936), podemos afirmar que a formação baseada exclusivamente na expressão verbal do formador é um elemento que tende a inibir a ação do formando e a dificultar a sua aprendizagem (*apud* Caron & Bolsanello, 2017, p. 61).

Este método é adequado, quando se pretende apresentar um tema ou informação nova, sendo que, dependendo muito dos objetivos definidos para a formação, pode ser necessário articular com outros métodos. Numa sala de formação, onde os formandos têm estilos diferentes de aprender, é elementar a diversificação de métodos e recursos, pois “a variedade no repertório de práticas de ensino é um dos ingredientes mais importantes para a eficácia do ensino e para o sucesso da aprendizagem” (Gonçalves, 2008, p. 19).

1.4.2 Formação prática virada para a resolução de problemas

Vivemos num mundo globalizado, com sociedades multiculturais, onde as alterações e evoluções tecnológicas são uma constante e os problemas são uma realidade no nosso quotidiano, aparecendo das mais variadas formas e em todos os lugares. Também, conforme o modelo de William Glasser, retemos: 10% quando lemos; 20% quando ouvimos; 30% quando observamos; 50% quando vemos e ouvimos; 70% quando discutimos com outros; 80% quando fazemos e 95% quando ensinamos aos outros.

Daí que a utilização de métodos ativos na formação, seja cada vez mais uma realidade. Adicionalmente cresce nos formadores a perceção da aplicação destes métodos, como uma mais-valia, porquanto “permitem trazer para a formação a experiência pessoal, e o formando aprende melhor se se sentir pessoalmente implicado na ação” (Ferro, 2018, p. 22). Nos métodos ativos a formação é centrada no formando, que tem um papel ativo na sua aprendizagem, assumindo o formador o papel de facilitador, orientador e motivador, onde a aprendizagem acontece pela descoberta, na ação e pela atividade.

Estes métodos valorizam e integram os conhecimentos dos formandos, permitindo-lhes mudar e/ou desenvolver atitudes e competências várias, como trabalhar em grupo, tomar decisões, capacidade de compreensão, interpretação, reflexão, argumentação, entre outras. Com a utilização destes métodos, espera-se que os formandos consigam desenvolver competências, que lhes permita uma participação crítica e ativa, na sociedade, mas também na sua atividade profissional.

Apresentam como desvantagens o facto de não serem adaptáveis a todos os conteúdos, nem a grupos grandes de formandos e requererem mais tempo. Exigem que o formador tenha uma preparação que vai além do saber e saber fazer, isto é, precisa de competências mais amplas do que o formador que segue um modelo expositivo, pois é ele que vai estar no controle e

na orientação dos formandos, conduzindo-os, fornecendo pistas se necessário para que criem as próprias estratégias de solução (Gaspar et al., 2015).

Ora, os métodos ativos, nomeadamente a formação prática, virada para a resolução de problemas, permitem que os formandos sejam agentes ativos na sua aprendizagem, desafiando-os a aprender a pensar, a raciocinar e a procurar soluções para os problemas. Podemos considerar a formação prática, virada para a resolução de problemas, um método motivador, pois possibilita a aquisição de conhecimentos por meio da resolução de situações problemáticas, desenvolvendo o engajamento dos alunos, bem como o seu desenvolvimento, autonomia e protagonismo. Acresce o facto de que esta metodologia pode ser aplicada “mesmo em um ambiente onde predominem os métodos tradicionais de ensino” (Caron & Bolsanello, 2017, p. 62).

Não podemos descurar que as metodologias expositivas, possuem um papel importante, desde que devidamente direcionadas e “desde que não inibam as soluções e respostas produzidas autonomamente” pelos formandos (Caron & Bolsanello, 2017, p. 62). No entanto, acreditamos, que a formação prática e virada para a resolução de problemas, permite aos formandos aprender a aprender e adquirir as competências necessárias para o mundo do trabalho, isto é, possibilita desenvolver “as competências necessárias ao seu crescimento, descobrindo, executando e desenvolvendo todos os domínios do saber inerentes à aquisição de novas competências e saberes” (Devesa, 2017, p. 17).

Ora, citando Landsheere (1976), se um professor de educação física, em vez de levar os alunos à piscina, passasse o ano a dissertar sobre natação, e se as notas fossem atribuídas de acordo com os resultados natatórios, então, “só obteriam êxito os que tivessem aprendido a nadar fora do curso” (p. 31). Logo, parece-nos que é inegável reconhecer que existem benefícios ao se empregarem vários métodos de ensino e que formandos diferentes podem alcançar os mesmos resultados, quando usados processos diferenciados (Leal, 2009).

1.5 Desenvolvimento profissional e pessoal

Num mundo em constante mudança, para exercermos uma profissão na atualidade é preciso um envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que possibilite a cada um de nós construir e reconstruir o nosso conhecimento e a nossa atuação ao longo da vida (Alarcão & Canha, 2013). Apropriando-nos da ideia de Alarcão e Tavares (2010), e

transpondo-a do campo escolar para o campo das organizações em geral, em relação à supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria do funcionamento das organizações, presidimos a ideia de que os funcionários são pessoas, seres em “desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” e que o “supervisor é também uma pessoa também ele adulto em desenvolvimento”, geralmente mais experiente, cuja missão consiste em ajudar os funcionários a aprenderem e a desenvolverem-se (*apud* Gaspar, 2019, p. 35).

Ademais “a formação contínua e o desenvolvimento de pessoas implica a transformação de indivíduos nos seus valores, atitudes, comportamentos e habilidades ao serviço da mudança organizacional e não apenas dar-lhes informação para que aprendam novos conhecimentos” (Chievenuto, 2009 *apud* Freitas, 2016, p. 5). Segundo Monteiro & Cardoso (2011), a formação só terá valor para as organizações se os conhecimentos forem transferidos ou forem, de alguma forma, aplicados no desempenho profissional. Então, como refere o autor a formação tem um papel fulcral para o desenvolvimento profissional.

Vamos então entender de que falamos quando nos referimos a desenvolvimento profissional e a desenvolvimento pessoal, bem como da relação entre os dois conceitos.

Após várias pesquisas, verificámos que se tem escrito muito sobre o conceito desenvolvimento profissional, mas maioritariamente sobre o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Neste estudo interessa-nos abordar o desenvolvimento contínuo dos trabalhadores das instituições e organizações, ou seja, a passagem de um estado a outro, de tal modo que o seguinte é sempre melhor do que o anterior, verificando-se uma evolução positiva, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Com efeito, neste caso o desenvolvimento profissional é entendido como um processo sistemático de aquisição e reconstrução de aprendizagens, habilidades e competências, que inevitavelmente levem a mudanças positivas, quer a nível do desempenho das funções dos trabalhadores, quer quando realizam as provas para progredir na carreira de acordo com o sistema de avaliação permanente que a legislação lhes impõe. Dito de outra forma, “o desenvolvimento profissional é contínuo, implica competências de formação permanente” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28), e “exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51).

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, é entendido como o autoconhecimento das potencialidades e limitações, a capacidade que cada pessoa tem de se tornar melhor, de explorar todo o potencial para evoluir e se realizar como pessoa. Podemos afirmar que é através do desenvolvimento pessoal que identificamos a necessidade de adquirir novas competências, bem como consolidamos e aprofundamos as competências que já possuímos. Diante da definição de tais conceitos podemos afirmar que o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional são indissociáveis (Trindade, 2007), existindo uma estreita relação entre ambos, dado que

o desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente por um desenvolvimento pessoal (...) [pois] quando abordamos o problema renovação/formação de novas competências profissionais, temos de ter em conta que este processo é realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são postas em ação no campo profissional (Pires, 1995, p. 30).

Figura 4 - Relação entre o desenvolvimento pessoal e profissional



Fonte: Elaborado pela autora

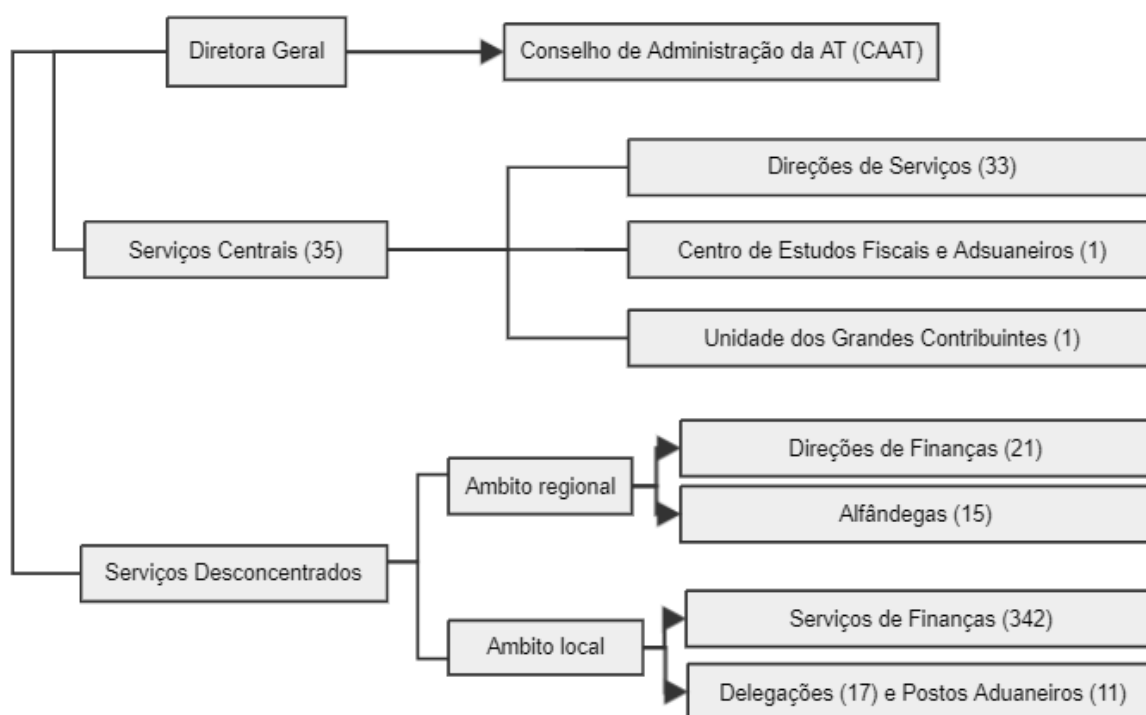
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Caracterização do campo de investigação

Esta investigação foi realizada num serviço da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, criado pelo DL n.º 117/2011, de 15 de dezembro, que procedeu à fusão da Direção-Geral de Impostos (DGCI), da Direção-Geral das Alfândegas e dos Impostos Especiais sobre o Consumo (DGAIEC) e da Direção-Geral de Informática e Apoio aos Serviços Tributários e Aduaneiros (DGITA), extinguindo-as e criando uma única entidade, concretizando a criação da AT - Autoridade Tributária e Aduaneira.

Compreende 35 Serviços Centrais e dispõe de unidades orgânicas desconcentradas de âmbito regional, designadas por direções de finanças e alfândegas, e de âmbito local, designadas por serviços de finanças, delegações e postos aduaneiros (Portaria n.º 320-A/2011).

Figura 5 - Organigrama da AT



Fonte: Elaborado pela autora com base na informação constante no Portal da AT

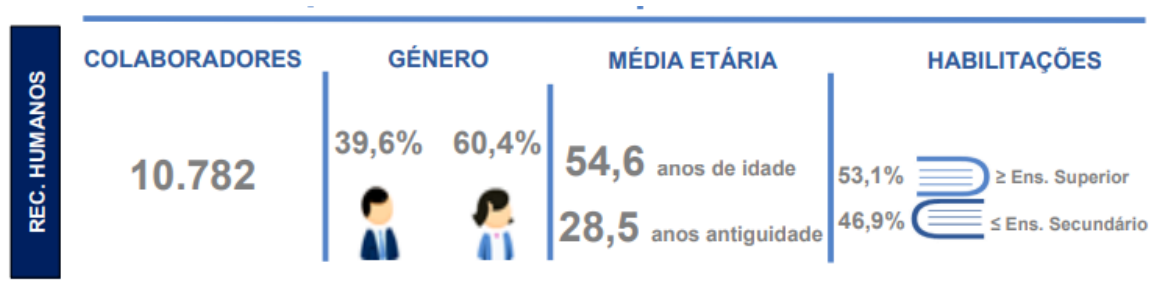
Conforme preceituado nos n.ºs 1 e 2, do artigo 3.º, do DL 118/2011, a AT é dirigida por um Diretor-Geral, coadjuvado por doze Subdiretores-Gerais, cargos de direção superior de 1.º e 2.º graus, respetivamente, sendo as direções de finanças e as alfândegas dirigidas, respetivamente, por diretores de finanças e diretores de alfândegas, cargos de direção intermédia de 1.º grau.

Como explanado no artigo 14.º, n.º 3, do DL 117/2011 e no artigo 2.º, n.º 1, do DL 118/2011,

tem por missão administrar os impostos, direitos aduaneiros e demais tributos que lhe sejam atribuídos, bem como exercer o controlo da fronteira externa da União Europeia e do território aduaneiro nacional, para fins fiscais, económicos e de protecção da sociedade, de acordo com as políticas definidas pelo Governo e o Direito da União Europeia.

Segundo o Relatório de Atividades de 2021 da AT, a 31 de dezembro de 2021 a instituição tinha registados um total de 10.782 trabalhadores, maioritariamente mulheres, cuja média etária rondava os 54,6 anos de idade, tendo a maioria como habilitações igual ou superior ao ensino superior⁵, conforme Figura 6.

Figura 6 - Recursos humanos na AT em 2021



Fonte: Relatório de Atividades 2021 da AT (2021, p. 10)

2.2 Formação contínua na AT: enquadramento e objetivos

O Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009), na alínea b), do artigo 130.º, estabelece que a formação profissional tem como objetivo “assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa”, sendo que no n.º 1, do artigo 131.º, do mesmo código, explicita, entre outras, que “no âmbito da formação contínua, o empregador deve: a) Promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, tendo em vista melhorar a sua empregabilidade e aumentar a produtividade e a competitividade da empresa”. Também no seu artigo 133.º, n.º 1, determina que “a área da formação contínua é determinada por acordo ou, na falta deste, pelo empregador, caso em que deve coincidir ou ser afim com a actividade prestada pelo trabalhador”.

⁵ Segundo o Relatório de Atividades 2021, a taxa de Formação Superior (Doutoramento + Mestrado + Licenciatura + Bacharelato ÷ total de trabalhadores) em 2021 ascendia a 53,1%, e o nível médio de antiguidade situava-se nos 28,5 anos (Ministério das Finanças, 2021, p. 102).

De igual modo, o DL n.º 86-A/2016, no seu artigo 3.º, al. 1), preceitua que a formação profissional na Administração Pública é

o processo global e permanente de aquisição e desenvolvimento de competências exigidas para o exercício de uma atividade profissional ou para a melhoria do desempenho, promotor da valorização e do desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes da Administração Pública e que não confira grau académico.

Ainda no seu artigo 4.º, define que a formação profissional na Administração Pública, tem por objetivos a qualificação dos trabalhadores para poderem responder às exigências decorrentes das suas respetivas missões, atribuições e competências, permitindo-lhes desenvolver competências várias, mediante a aquisição de conhecimentos que lhes permitam prestar um serviço eficiente, eficaz e de qualidade aos cidadãos e às empresas.

Mas quando falamos em formação profissional, importa definir que embora a formação profissional tenha várias vertentes, aqui apenas vamos abordar a formação profissional contínua, a que aqui nos interessa, a formação que se realiza após o ingresso no mercado de trabalho, que visa a aquisição de conhecimentos para o exercício da atividade profissional e uma melhoria na adaptação às mudanças tecnológicas, técnicas e organizacionais.

Como já referido, numa era em que a evolução é uma constante, a formação contínua torna-se basilar para qualquer organização, seja ela pública ou privada. A AT não é exceção, pois trata-se de uma organização com uma grande diversidade e complexidade de atribuições, pelo que é fundamental assegurar a formação e qualificação dos trabalhadores, para que os seus trabalhadores possam cumprir cabalmente o preceituado no código de conduta da instituição, mais concretamente o consagrado no princípio da qualidade, que refere que “os trabalhadores devem prestar um serviço de elevada qualidade técnica, com credibilidade, responsabilidade e competência” (Ministério das Finanças, 2015a, p. 7).

Como refere Devesa (2017), se as organizações querem ter bons profissionais e equipas comprometidas para o cumprimento dos objetivos delineados, é preciso prepará-los de forma eficaz e rigorosa. Deste modo a AT recorre a métodos de avaliação permanente de conhecimentos de modo a “premiar os trabalhadores mais bem preparados e hierarquizar a seleção, por forma a que os melhores venham a ser os mais bem classificados, alcançando os lugares de topo” (Devesa, 2017, p. 7).

O DL n.º 557/99, de 17 de dezembro, que estabelece o estatuto de pessoal e regime de carreiras dos funcionários da Direção-Geral dos Impostos, determina como é efetuado o acesso as várias carreiras e o desenvolvimento dos respetivos estágios, fazendo também referência aos testes de conhecimentos a realizar durante os mesmos.

Nos artigos 35.º e 36.º determina o sistema de avaliação permanente dos funcionários do GAT – Grupo de Administração Tributária, cuja finalidade é efetuar o diagnóstico sobre as competências dos funcionários relativamente às funções que desempenhem ou potencialmente venham a desempenhar, possibilitar planear e realizar ações vocacionadas para a adequação dos funcionários às exigências das funções que desempenham ou venham a desempenhar, através da progressão profissional.

No capítulo V, nomeadamente no artigo 37.º, preceitua a política de formação e estabelece ainda as ações formativas a ministrar no âmbito do sistema de formação.

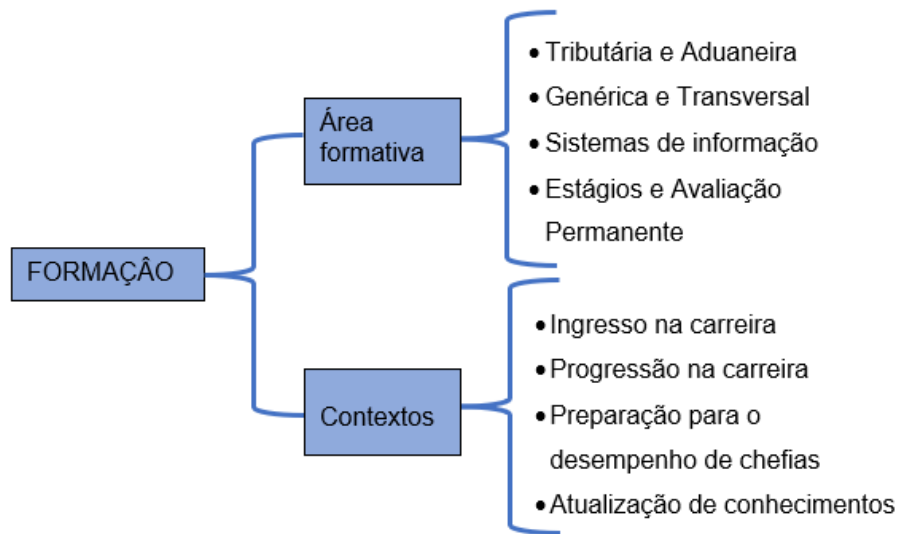
A este respeito, também o artigo 20.º do DL n.º 132/2019, de 30 de agosto, que procede à revisão das carreiras especiais da AT, em vigor desde 1 janeiro de 2020, institui no artigo 20.º que a AT garante a formação e qualificação dos seus trabalhadores, através de

um sistema de formação permanente que visa assegurar o desenvolvimento das competências profissionais, técnicas, éticas e humanas, bem como de gestão e liderança, consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da AT e relacionadas com os cargos e funções que desempenhem ou venham a assumir no âmbito do desenvolvimento das respetivas carreiras.

Determina ainda no n.º 4 do mesmo artigo que no âmbito do sistema de formação, são ministradas ações para

- a) Cursos de formação específicos inseridos no período experimental para ingresso nas carreiras especiais;
- b) Módulos de formação destinados aos trabalhadores no âmbito da avaliação permanente;
- c) Cursos destinados à preparação para o desempenho de chefia tributária e aduaneira;
- d) Ações formativas que visem a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento profissional e a especialização dos trabalhadores.

Figura 7- Formação: áreas e contextos



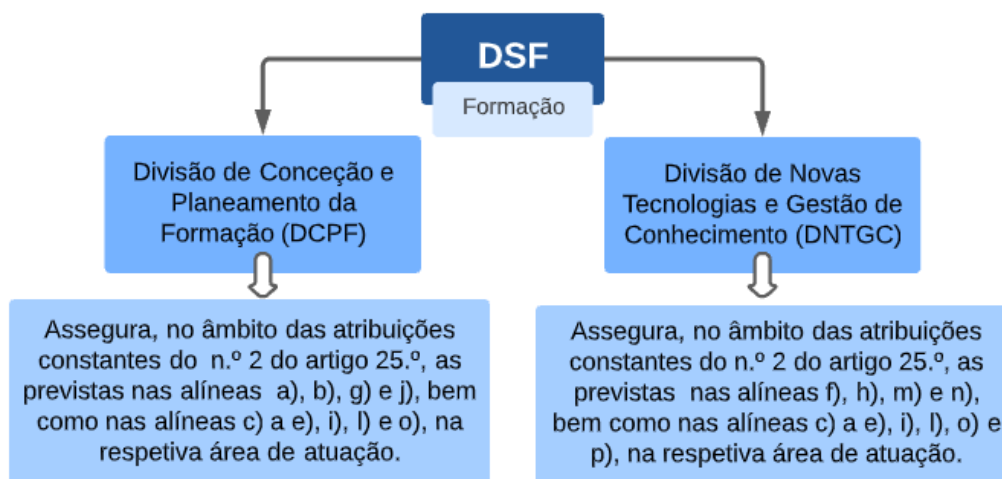
Fonte: Elaborada pela autora

Importa referir que de acordo com o artigo 6.º e seguintes do DL 132/2019, o ingresso na carreira especial de Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira (GITA) e na carreira especial de Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira (IATA) depende da frequência e aprovação em curso de formação específico comum, com carácter probatório. Este curso de formação específico, regulado por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da Administração Pública, tem uma componente teórica e de prática simulada e uma componente prática em contexto de trabalho. Salientar que os trabalhadores, incluídos nestas carreiras, estão sujeitos a um sistema de avaliação permanente (artigo 23.º do DL 132/2019).

Veja-se que o Regulamento de avaliação permanente, do pessoal do GAT, aprovado pelo Despacho n.º 665/2005, alterado pelo Despacho n.º 20301/2008, para efeitos da mudança de nível prevista no artigo 33.º do DL n.º 557/99, estipula que os testes de avaliação de conhecimento sejam instrumentos de avaliação permanente e que os mesmos revistam “a natureza de provas escritas, cujo grau de complexidade terá em conta o posicionamento dos funcionários nas respectivas carreiras do GAT”, cuja realização “ocorrerá em cada um dos três anos após a nomeação ou a mudança de nível, assegurando o Centro de Formação, em articulação com a Comissão de Avaliação, a adequada formação dos interessados”.

Importa saber, então, quem é o Centro de Formação da AT. Conforme Portaria 320-A/2011, o Centro de Formação da AT, é a DSF, uma unidade orgânica nuclear integrada nos serviços centrais, que assegura a formação e qualificação dos trabalhadores da AT, contendo duas unidades orgânicas flexíveis (Despacho n.º 1365/2012), conforme Figura 8.

Figura 8 - Unidades orgânicas flexíveis da DSF



Fonte: Elaborado pela autora com base no Despacho n.º 1365/2012 de 31/01

Conforme plasmado no artigo 25.º n.º 2, da referida portaria, no âmbito das suas atribuições, compete a DSF, designadamente:

- a) Efetuar o levantamento, análise e diagnóstico das necessidades de formação dos funcionários da AT;
- b) Elaborar o projeto do plano anual de formação e dar-lhe execução;
- c) Avaliar os resultados das ações de formação;
- d) Definir os conteúdos programáticos das ações de formação;
- e) Promover a formação de formadores, tendo em vista manter um núcleo de formadores adequado às necessidades formativas da AT;
- f) Promover a autoformação e a formação à distância dos funcionários da AT;
- g) Coordenar os programas comunitários de formação e qualificação profissionais e as ações de cooperação com países terceiros e acompanhar a execução do Programa Alfândegas 2013;
- h) Desenvolver os estudos conducentes à implementação das novas tecnologias no âmbito da formação e de um sistema transversal de gestão do conhecimento;
- i) Produzir e divulgar conteúdos formativos, suportes pedagógicos, documentação e outro material de apoio a ações de formação ou a outros eventos para os quais seja determinada a sua colaboração;
- j) Elaborar o relatório anual da formação;
- k) Preparar e apresentar projetos de formação com financiamento comunitário e controlar a sua execução;
- l) Elaborar estudos técnicos sempre que tal lhe seja solicitado e recolher elementos estatísticos e indicadores de gestão;
- m) Emitir os certificados de formação;
- n) Prestar apoio técnico

audiovisual a ações de formação e em atos oficiais; o) Colaborar no apoio logístico a concursos, encontros e seminários; p) Propor e acompanhar o ciclo de vida dos sistemas de informação da sua responsabilidade de acordo com a metodologia em vigor. (Portaria 320-A/2011)

A DSF é responsável por disponibilizar uma formação contínua atempada e de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, nos domínios do direito tributário e aduaneiro e em todos os ramos do conhecimento técnico e científico necessário ao exercício da atividade tributária e aduaneira, bem como preparar os funcionários para os testes de avaliação a realizar para efeitos de mudança de nível, e que versam sobre várias matérias fiscais, a saber: a) Princípios constitucionais do sistema fiscal; b) Lei geral tributária; c) Impostos integrantes do sistema fiscal português; d) Código de Procedimento e do Processo Tributário; e) Regime Geral das Infrações Tributárias; f) Regime de tesouraria do Estado, contabilização e prestação de contas (Despacho n.º 665/2005). De igual modo, a DSF, de entre os formadores que constituem a bolsa de formadores da AT, identifica os formadores com o perfil adequado para ministrar as ações de formação, recorrendo apenas a formadores e entidades externas quando as matérias em causa têm algumas especialidades técnicas-científicas que requerem um perfil técnico-pedagógico específico.

Em suma a DSF é a unidade orgânica que colabora para a concretização dos objetivos da AT, através da realização de atividades de formação a fim de promover a qualificação dos trabalhadores, quer para o exercício da atividade, quer para progressão na carreira. Note-se que o exercício de funções na AT caracteriza-se por exigir um grau elevado de tecnicidade e de especialização, sendo que segundo o relatório de atividades, em 2021, 82% dos colaboradores da instituição frequentaram pelo menos uma ação de formação⁶ (Ministério das Finanças, 2021).

Por fim, referir que o ingresso nas categorias iniciais das carreiras do GAT, é feito através de concurso interno, sendo necessário ter aprovação prévia em estágio, conforme determinam os artigos 27.º e 28.º do mencionado DL 557/99. Mencionar que os estágios são regulamentados por Despacho do Gabinete do Secretário de Estado dos Assuntos Fiscais, que estabelece a duração, o início, as fases do mesmo, competências do júri do concurso nomeado pelo Diretor-Geral e competências do orientador de estágio, assim como,

⁶ Segundo o Relatório de Atividades 2021, o rácio de horas de formação [total de horas de Formação ÷ (total de trabalhadores*22d*7h*11m)] em 2021 acendia a 0,9% (p. 102).

determina que o programa e a duração do curso geral de fiscalidade e de outras ações de formação, serão aprovados por despacho do Diretor-Geral dos Impostos.

2.3 Fundamentos metodológicos do estudo

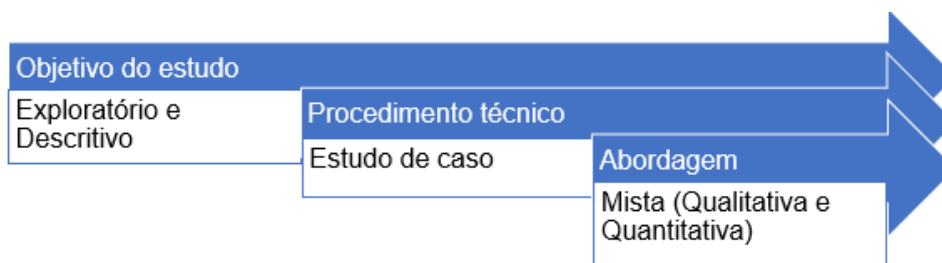
Como refere Montenegro (1995), “se é mau começar a projetar dentro do molde teórico da Metodologia poderá ser bem pior não ter método algum” (p. 52). Assim, sabendo que a questão de investigação orienta para as respostas pretendidas pela pesquisa e que os objetivos são o que se deseja com a investigação, (Sampieri et al., 2006), neste estudo pretendeu-se responder à questão de investigação e verificar os objetivos, constantes do Quadro 3, já referidos anteriormente na introdução.

Quadro 3 - Questão e objetivos de investigação

Questão de investigação	Objetivos
Qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT?	Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários.
	Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos.
	Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas.
	Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre tais modelos de supervisão.
	Compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT.
	Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.

Posto isto, optamos por um estudo exploratório e descritivo, na modalidade de estudo de caso, com uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa), conforme Figura 9.

Figura 9 - Metodologia do estudo



O estudo foi exploratório dado que pretendíamos tornar o problema mais explícito e construir hipóteses sobre o mesmo (Prodanov & Freitas, 2013), e descritivo, para responder a questões

como “*o que* está a acontecer” e “*como* as coisas se processam”, e que nos reenviaram “para a descrição do fenómeno” (Aires, 2015, p. 48). Mas qual o caso que estudámos?

Quanto ao tipo de estudo, sabemos que podemos fazer “estudos de caso de organizações numa perspetiva histórica” incidindo “sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90), neste caso foi sobre o desenvolvimento da formação na organização AT.

Desta forma, o estudo de caso na AT foi conduzido com o propósito de explorar, descrever e explicar o “caso” (Yin, 1994 *apud* Coutinho, 2014), isto é, “esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados” (Schramm, 1971 *apud* Yin, 2001, p. 31). Dito de outra forma, o estudo de caso na instituição AT pretende proporcionar “densas descrições da realidade que se pretende estudar” (Guba & Lincoln, 1985 *apud* Aires, 2015, p. 22).

No que concerne à abordagem, foi efetuada uma investigação mista, na medida em que utilizamos abordagens qualitativas e quantitativas (Creswell, 2010).

O método de natureza quantitativa, compreende uma medição rigorosa e controlada, objetivo e orientado para a comprovação e para o resultado, tem como objetivo “a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra (...) [e] fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 196).

O método de natureza qualitativo, é subjetivo, fundamentado na realidade e orientado para a descoberta e para o processo, o “plano de investigação é flexível” e “o investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Este desenho de investigação permite “obter mais insights” (Creswell, 2010, p. 238) e possibilita colmatar as limitações e fragilidades de cada um dos métodos. Assim, teremos a oportunidade “para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 23).

Deste modo, optamos por realizar um estudo misto, contendo abordagens mistas, pois parece-nos que uma triangulação de dados, conjugando os dados obtidos da análise documental, com os dados recolhidos pelo inquérito por entrevista e por questionário, pode trazer informações bastante pertinentes e úteis para o estudo, bem como pistas e orientações para futuros estudos. Referir que o “processo de comparação entre dados oriundos de

diferentes fontes (...) [torna] mais convincentes e precisas as informações obtidas” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 129).

Por fim, importa aludir que as abordagens qualitativas e quantitativas, foram usadas com propósitos distintos e, muito embora tenham potencialidades e limitações, a conjugação das duas numa investigação, permitiu aproveitar o melhor de cada uma e tornar os resultados mais consistentes (Paranhos et al., 2016).

2.4 Grelha metodológica de investigação

Tendo em conta o problema definido, as questões e objetivos de investigação, decorrentes do mesmo, elaboramos a grelha metodológica, Quadro 4, que reflete a relação entre os objetivos da investigação, com os conceitos que lhe estão subjacentes, assim como os indicadores e os instrumentos utilizados.

Quadro 4 - Grelha metodológica de investigação

Questão de investigação: Qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT?			
Objetivos de investigação	Conceitos	Indicadores	Instrumentos
Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários.	Práticas formativas.	Métodos utilizados: método expositivo; métodos ativos (resolução de problemas, estudos de caso).	Grelha de análise documental, Guião de entrevista
Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos.	Perceção dos trabalhadores sobre a formação.	Níveis de satisfação dos participantes com a formação. Níveis de satisfação com as práticas pedagógicas utilizadas. Melhoria nas práticas profissionais.	Inquérito por questionário
Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas.	Ciclo supervisão.	Processos de tomada de decisões sobre a formação: Quem decide as ações de formação; Quem e como se escolhem as práticas pedagógicas; Organização da formação; Em que se basearam as decisões sobre as ações de formação.	Grelha de análise documental, Guião de entrevista
Compreender o contributo das decisões de supervisão	Desenvolvimento pessoal.	Identificação das necessidades de formação.	Guião de entrevista

pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT.	Desenvolvimento profissional.	Classificações obtidas nas ações de formação. Relação entre as necessidades identificadas e as classificações obtidas.	Inquérito por questionário
Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão.	Perceção sobre modelos de supervisão.	Conceito de supervisão. Supervisão da formação contínua da AT.	Guião de entrevista
Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.	Modelos de supervisão na formação contínua. Praticas de supervisão.	Modelos de supervisão descritos. Papel dos dados de satisfação dos participantes (satisfeitos / insatisfeitos) com a formação. Papel das classificações obtidas pelos funcionários nas formações.	Grelha de análise documental Guião de entrevista.

2.5 Participantes do estudo

Nesta investigação, foram utilizados como fontes vários documentos, nomeadamente legislação sobre a AT, o documento intitulado “Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar” da autoria do Dr. Jaime Devesa e o Relatório de Atividades 2021 da Autoridade Tributária e Aduaneira.

No que concerne ao entrevistado, optamos por efetuar uma entrevista a um técnico de administração tributária assessor principal, aposentado, que ao longo da carreira integrou um elevado número de júris de concursos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Caraterização do entrevistado

Formação Académica	Carreira Profissional	Atividades de docência
<ul style="list-style-type: none"> • Licenciado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra; • Pós-graduação em Direito Penal Económico e Europeu pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra; • Pós-graduação em Estudos Europeus pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso na Administração Tributária (então DGCI) em maio de 1971, tendo exercido funções nas então Repartições de Finanças de Condeixa-a-Nova, Figueiró dos Vinhos, Peniche e Coimbra; • Chefe da Repartição de Finanças de Montemor-o-Velho, de 1981 a 1985; • Colocado nos Tribunais Tributários de Coimbra, Porto e Lisboa, entre 1986 e 1993; • Chefe da Divisão de Justiça Tributária da Direção de 	<ul style="list-style-type: none"> • Possui o curso de preparação pedagógica para formadores do Centro de Formação Profissional da DGCI e ministrou formação em várias áreas a funcionários da DGCI/AT; • Leciona na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, no curso de pós-graduação de “Direito Fiscal das Empresas”; • Leciona na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, no curso de pós-graduação de “Justiça Administrativa e Fiscal”;

	<p>Finanças (DF) de Coimbra, de 1993 a 2002;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretor de Finanças de Coimbra de junho de 2002 até 31 de dezembro de 2020, data em que passou à situação de aposentado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leciona no ISCAC (Instituto de Contabilidade e Administração de Coimbra), no curso de pós-graduação de “Contabilidade e Fiscalidade Empresarial”.
Obras publicadas	Júri de concursos na AT	Atividades de formação
<ul style="list-style-type: none"> • Código do IVA – anotado, 12 edições, Almedina, Coimbra; • Lei Geral Tributária, Texto de apoio à formação, 3.º ed., Ordem dos Contabilistas Certificados; <p>Em co-autoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IRS/IRC/EBF, anotado, 13 edições, Coimbra: Almedina; • CPPT/LGT/RGIT/RCPITA, anotado, 10 edições, Coimbra: Almedina; • CIMI/CIMT/IS, anotado, 10 edições, Coimbra: Almedina. • Código de Procedimento e de Processo Tributário, 2.ª ed., Coimbra: Almedina, 2000; • Lei Geral Tributária e Regulamento da Inspeção Tributária, Coimbra: Almedina, 1999; • Código do Imposto do Selo, Coimbra: Almedina, 1989; • Manual da Execução Fiscal, Coimbra: Almedina, 1988. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente do júri de seleção para o cargo de Diretor de Finanças de Viana do Castelo, em 2014; • Presidente do júri de seleção para o cargo de Chefe da Divisão de Justiça Tributária da DF de Braga, em 2016; • Presidente do júri de seleção para o cargo de Chefe da Divisão de Tributação e Justiça Tributária da DF da Guarda, em 2017; • Presidente do júri de seleção de Inspetores Tributários licenciados em Direito, com vista à progressão na carreira, em 2017; • Presidente do júri de seleção de Técnicos de Administração Tributária Adjuntos, detentores de licenciaturas orgânicas, com vista à progressão na carreira, em 2019; • Presidente do júri de seleção de Técnicos de Administração Tributária Adjuntos, detentores de licenciaturas não orgânicas, com vista à progressão na carreira, em 2020. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formador da Autoridade Tributária e Aduaneira, até 31 de dezembro de 2020; • Formador da Ordem dos Contabilistas Certificados, até março de 2020.

Fonte: Adaptado do Despacho 16536/2005, de 1 de agosto

Pela análise ao Quadro 5 verifica-se que o entrevistado possui formação académica, experiência profissional e experiência no âmbito da formação na AT, na qual esteve envolvido como formador e como formando. Assim, selecionamos este formador, por entendermos que possui um conhecimento profundo do problema em estudo, ser o autor do único documento escrito sobre a formação na AT e reunir as características e as condições necessárias para ser considerado um interlocutor válido no âmbito deste estudo. O Dr. Jaime

Devesa foi contactando primeiramente por telefone, tendo-se disponibilizado a ser entrevistado e a colaborar com o estudo, e posteriormente por email.

Também efetuámos um inquérito por questionário a uma amostra não-probabilística ou de conveniência, de funcionários da AT cooptados entre os contactos profissionais da autora, que por sua vez divulgaram junto dos seus contactos, com idades diferenciadas, com anos de serviço distintos, com categorias profissionais diferentes, com habilitações díspares e com funções distintas, conforme mostraremos de seguida.

Foram inquiridos 110 funcionários, que constituem a amostra por conveniência, sendo 44 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, com uma idade média de 53,2 anos. Porém, podemos observar que não existe nenhum funcionário com idades abaixo dos 41 anos, efeito da diminuição de concursos e contratações nos serviços públicos⁷. Quanto ao nível de habilitações de todos os trabalhadores da amostra, o grau mínimo é o 12º ano, sendo que nos trabalhadores com formação superior, temos inclusive cinco trabalhadores com mestrado. A grande maioria dos inquiridos desempenha funções nos Serviços de Finanças, na área da Justiça Tributária, Técnicos de Administração Tributária, com mais de 20 anos de antiguidade na profissão (Tabela 1).

Tabela 1 - Caraterização da amostra do inquérito

	Feminino (66 funcionários)	Masculino (44 funcionários)
Média de idade	54 anos	52,5 anos
Habilitações	46,97% com Licenciatura	54,55% com Licenciatura
Média de Antiguidade	23,98 anos	21,79 anos
Unidade Orgânica	87,88% Serviços de Finanças	84,09% Serviços de Finanças
Área de funções	42,42% Justiça Tributária	47,73% Justiça Tributária

Chegámos aos participantes, contactando-os, particularmente de forma informal, por email, por WhatsApp e pelo Messenger, uma vez que foi dado conhecimento da investigação ao

⁷ Para perceber melhor o índice de renovação dos trabalhadores das Administrações Públicas, veja-se o Boletim Estatístico do Emprego Público, publicação da Direção Geral da Administração e do Emprego Público, Disponível em https://www.dgaep.gov.pt/upload/DIOEP/2021/BOEP21/DGAEP-DIOEP_BOEP_21_20210625.pdf.

nível superior, e não foi obtida autorização para a divulgação da investigação pelo email institucional ao universo dos funcionários.

2.5.1 Questões éticas com os participantes na investigação

Sendo as questões éticas importantes em qualquer processo de investigação, neste estudo em concreto pretendeu-se respeitar os princípios éticos, referidos em autores como Denzin e Lincoln (1994), Miles e Huberman (1994), Orb, Eisenhauser e Wynaden (2001), Murphy e Dingwall (2001), Fraenkel e Wallen (2003), citados por Amado (2014), bem como os constantes na carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), nomeadamente:

- Garantindo-se que a realização da investigação não acarretava problemas às pessoas envolvidas e que no decurso desta os participantes não correriam riscos adicionais ou superiores àqueles que correriam no seu dia a dia;
- Considerando-se sempre como prioridade o bem-estar e integridade dos inquiridos;
- Não foram utilizadas estratégias de investigação camufladas;
- A investigação foi orientada e conduzida com o intuito de que os seus resultados possam contribuir de alguma forma para a melhoria da vida da população em estudo;
- Os participantes, foram informados e esclarecidos quanto às intenções da investigadora, dos propósitos da investigação, bem como sobre os resultados e sobre a forma como esses dados vão ser usados e divulgados, isto é, exclusivamente utilizados para fins de investigação académica;
- O entrevistado quando contactado e informado acerca do estudo para o qual lhe estava a ser solicitada colaboração, foi esclarecido de que não era possível assegurar o seu anonimato e confidencialidade dos dados, pelo que podia sentir-se livre para decidir quanto à sua participação no mesmo e que podia abandonar a qualquer momento o processo. No entanto, autorizou a realização da entrevista, conforme consentimento informado da sua anuência (Anexo III, baseado num consentimento informado elaborado no âmbito do projeto MAEE - Mecanismos de Mudança nas Escolas e na Inspeção. Um Estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas

no Ensino não Superior, em Portugal | Refª PTDC/CED-EDG/30410/2017). No mesmo, foi ainda esclarecido que podia recusar responder a qualquer questão formulada, que a informação obtida na entrevista não seria divulgada, ainda que em partes ou utilizando citações *ipsis verbis*, sem a sua prévia permissão.

2.6 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para que uma investigação obtenha resultados, é necessário recolher dados, sendo preciso definir a técnica e os instrumentos que se pretendem usar. Neste caso como se trata de uma investigação mista, usamos para a pesquisa qualitativa, a grelha de análise documental e inquérito por entrevista semiestruturada e para a pesquisa quantitativa, o inquérito por questionário.

2.6.1 Análise documental

A análise documental, apresenta como vantagens permitir recolher a prova concreta de elementos para a investigação, pois “os documentos constituem uma fonte não-reativa, [dado que] as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo” (Godoy, 1995, p. 22). Apresenta como limitações, o facto de poder ter um grande volume de informação, que não foi produzida “com o propósito de fornecer informações” para a investigação, o que pode possibilitar alguns vieses (Godoy, 1995), pelo que precisa de ser devidamente selecionada e analisada. Desta forma como os documentos escritos e partilhados, foram escritos com um propósito que não a investigação, foi precisa uma seleção cuidada e uma análise atenta, para conseguir recolher dados válidos e confiáveis.

Neste estudo, a análise documental consistiu em recorrer a documentos escritos variados, para recolher informações úteis sobre o objeto em estudo e que contribuíssem para responder à questão de partida (Miranda & Cabral, 2017). No caso em concreto, para cumprir as regras de sigilo profissional, os dados aqui referidos foram recolhidos do documento elaborado por Jaime Devesa (2017), que concedeu autorização para a sua utilização, bem como em documentos de conhecimento público, isto é, recolhidos sobre um corpus de documentos legais nacionais (sobretudo legislação sobre a AT).

Esta técnica permitiu-nos recolher informações pertinentes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na instituição, em fontes escritas, para complementar as obtidas pelas outras técnicas.

2.6.2 Inquéritos por entrevista e por questionário

O inquérito por entrevista semiestruturada, é uma conversa intencional, que pressupõe contacto direto entre o investigador e o seu interlocutor e que permite ao investigador através de perguntas previamente preparadas, que lhe servem de guia, recolher informações da parte do entrevistado (Quivy & Campenhoudt, 2005). Dito de outra forma, é uma técnica que possibilita ao investigador recolher dados interessantes e pertinentes para a investigação, perante o entrevistado que se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008). Tem como vantagens possibilitar introduzir e abordar novas questões, oportunidade para questionar e aprofundar determinados aspetos, “profundidade dos elementos de análise recolhidos” e “a flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 194). Porém, ao implicar sempre um processo de comunicação entre dois atores (entrevistador e entrevistado), pode existir uma influência mútua, “seja consciente ou inconscientemente” (Aires, 2015, p. 29).

Neste caso foi efetuada uma entrevista semiestruturada e em profundidade, que permitiu explorar, compreender e explicar o tema em questão e sobre o qual se conhece tão pouco, através de perguntas previamente selecionadas que foram “lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes à medida da oportunidade” (Pardal & Lopes, 2011, p. 67). Isto é, apesar de existir um guião, com o fio condutor da entrevista, durante o desenrolar da conversa com o entrevistado, este foi adaptado de acordo com o diálogo estabelecido. Note-se que se tratando de um tema do qual pouco se conhece, a utilização deste instrumento possibilitou explorar e realizar o levantamento sobre as alterações nas práticas pedagógicas e a supervisão sobre as mesmas na AT.

O guião da entrevista (Anexo II), foi elaborado pela investigadora, orientado para cinco dos objetivos da investigação, uma vez que não localizamos instrumentos elaborados que possam ser utilizados ou adaptados. Por sua vez, delineamos algumas questões orientadoras, agrupadas em cinco tópicos: a) Transformações ocorridas nas práticas formativas

desenvolvidas pela AT; b) Papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas; c) Percepção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão; d) Contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT; e) Modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.

Quanto ao *inquérito por questionário* “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188), relativas ao problema em estudo e de interesse para os investigadores, todavia se o questionário for aplicado online, o investigador e os inquiridos não interagem em situação presencial.

Esta técnica permite maior rapidez na recolha e análise de dados, a um conjunto representativo de uma população em estudo, e maior simplicidade de análise. No entanto, apresenta como limitações a dificuldade de conceção, pois requer formação e motivação por parte dos entrevistadores, e “a superficialidade das respostas, que não permitem a análise de certos processos” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 189-190). No estudo em apreço, uma vez que a AT tem cerca de 11.000 funcionários e pretendíamos conhecer as percepções de uma amostra significativa dos mesmos, sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos cinco anos, então este instrumento permitiu-nos recolher informações de forma rápida e posteriormente análise estatística.

O guião do questionário foi elaborado com base num questionário aplicado por Soares (2016), dado que o estudo do autor versava sobre a formação contínua e o seu impacto no desempenho e satisfação pessoal dos trabalhadores, embora em contexto diferente. Composto por 16 questões, agrupadas em duas partes distintas, a primeira parte (7 questões) destinada à caracterização dos inquiridos e a segunda (9 questões) para apurar as percepções dos mesmos sobre a formação que lhes foi ministrada pela AT nos últimos cinco anos.

Atendendo a que se deve ouvir “sempre a opinião de experts sobre a qualidade dos instrumentos para medir o construto desejado, porque o autor está demasiado próximo para evitar o óbvio” (Coutinho, 2014, p. 167), os dois guiões foram revistos e discutidos com a Orientadora de Mestrado, para verificação e validação do conteúdo, bem como a pertinência das questões atendendo aos objetivos da investigação.

Ora, após a elaboração dos instrumentos e a sua validação do ponto de vista conceptual, foi preciso garantir que estavam aptos a recolher dados que nos iriam ser úteis para a nossa investigação. Assim, muito embora o questionário já tivesse sido testado, validado e aplicado por Soares (2016), ainda assim, como se dirigia a uma população-alvo diferente, realizamos um pré-teste a uma “pequena amostra constituída por inquiridos pertencentes à população-alvo” (Foddy, 1996, p. 204), para identificar eventuais imprecisões, possíveis dificuldades de entendimento, compreensão e/ou preenchimento. Concretamente, foi aplicado a três funcionários da AT que não fizeram parte da população a quem foi divulgado o questionário. Dois funcionários não indicaram alterações e um sugeriu introduzir duas novas questões, as quais foram consideradas pertinentes, aceites e inseridas na versão final do questionário (Anexo IV).

2.7 Métodos para a análise dos dados

Após a recolha de dados, importa analisar esses mesmos dados, com o objetivo de obter resultados que contribuam para os objetivos definidos da nossa investigação. Como se trata de uma investigação mista, temos dados qualitativos, recolhidos pelas entrevistas, e quantitativos, recolhidos pelo questionário, pelo que usamos métodos diferenciados para a análise dos dados, nomeadamente análise estatística e análise de conteúdo.

Ora os dados são os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são os elementos que formam a base da análise (...) são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

É através da análise dos dados, que a informação, recolhida e acumulada, é organizada e trabalhada por forma a que o investigador aumente “a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Este processo, compreendendo decisões e tarefas, pode ser dividido em várias fases para uma mais fácil interpretação.

2.7.1 Análise de conteúdo

Segundo Henry e Moscovici (1968) “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (*apud* Bardin, 1977, p. 33).

A análise de conteúdo, compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1997, p. 31). Nesta investigação permitiu tratar a informação recolhida pela entrevista e “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 227).

Neste estudo a análise de conteúdo abrangeu três fases consideradas por Godoy (1995) como fundamentais, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase fizemos a organização e exploração do material e estabelecemos um esquema de trabalho detalhado com os procedimentos que íamos adotar. Na segunda fase cumprimos as decisões tomadas na fase anterior, lendo, selecionando e adotando, procedimentos de codificação, classificação bem como de categorização, e por fim na terceira fase, procuramos tratar os resultados tornando-os significativos e válidos (Godoy, 1995). Referir que a análise de conteúdo foi realizada manualmente, identificando unidades de registo, associadas as categorias e subcategorias que emergiram aquando da elaboração da grelha metodológica de investigação (ponto 2.4). As unidades de registo foram trechos do conteúdo da entrevista que ilustra a opinião e percepção do entrevistado sobre as categorias definidas, bem como, frases, e conceitos presentes no documento de Devesa (2017) e nos documentos legais disponíveis.

2.7.2 Análise estatística

Segundo Moore (2000) “os dados não se interpretam a si mesmos, antes devem ser lidos com entendimento. (...) [Estes] podem ser convincentes, enganadores ou simplesmente inócuos” (p. 17). Ora, a análise estatística permite trabalhar os dados recolhidos pelos inquiridos por questionário e transformá-los em informação quantificável, que poderá ser apresentada de diversas formas, o “que favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 223). Segundo Reis (1996) “a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos” (p. 15), ou seja, permite-nos organizar e descrever os dados recolhidos da amostra (Coutinho, 2014).

Neste caso, os dados recolhidos pelo questionário, foram alvo de tratamento e análise Estatística Básica, recorrendo ao software Microsoft Excel, de forma a calcular frequências absolutas (n.º) e relativas (%), que serão apresentados através de estatísticas descritivas, recorrendo a tabelas e gráficos, no ponto 3.1.2 do Capítulo III.

2.8 Etapas e procedimentos do trabalho de campo

Inicialmente identificamos a população alvo e a dimensão da amostra a investigar, ou seja, escolhemos e contactamos o entrevistado, bem como selecionamos a amostra na qual foram aplicados os inquéritos. Seguidamente selecionamos o tipo de instrumentos de recolha de dados a utilizar, procedemos a sua elaboração e validação, nomeadamente da grelha de análise documental, do guião da entrevista e do questionário. Posteriormente, a fim de procedermos à recolha de dados, contactamos o Dr. Jaime Devesa para agendar e realizar a entrevista, bem como a distribuição/divulgação do questionário a fim de coletar os dados para a nossa investigação.

A entrevista foi agendada por telefone, confirmada por email e marcada de acordo com a disponibilidade do entrevistado, tendo sido efetuada em Coimbra, no dia sete de maio de 2022. Esta, foi gravada com autorização do entrevistado, conforme consta no Consentimento Informado Livre e Esclarecido, seguidamente transcrita através do processamento de texto e posteriormente efetuada uma segunda audição e revisão da transcrição. Por fim, foi enviada de novo ao entrevistado para poder “esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista”, sendo indicado que correspondia ao que tinha sido dito. O questionário, elaborado na plataforma Google *Forms*, contendo um cabeçalho onde era explicado os objetivos do estudo, bem como garantia de anonimato, confidencialidade e o respetivo consentimento informado aos participantes, foi realizado entre os dias 28 de abril a 15 de junho de 2022.

Após a transcrição e validação da entrevista, assim como fechado o questionário, procedeu-se ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, para posterior interpretação dos resultados obtidos. Posteriormente foi efetuada uma tabela de análise de conteúdo (Anexo V), com as unidades de registo/respostas do entrevistado, para mais fácil análise da informação recolhida, cujos resultados estão patentes no capítulo “Apresentação e análise dos resultados”.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nota introdutória

Concluído o tratamento dos dados recolhidos (Anexo V e VI), neste capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os resultados apurados durante a investigação através da entrevista, análise documental e questionário.

A organização deste capítulo foi efetuada atendendo aos objetivos delineados, sendo que numa primeira fase apresentamos de forma detalhada os dados apurados, que consideramos essenciais para podermos obter resposta aos mesmos. Para melhor compreensão, apresentamos os dados obtidos com a análise de conteúdo de forma destacada e os dados apurados no questionário em forma de gráficos e tabelas.

Seguidamente, passaremos à discussão desses mesmos resultados, confrontando-os entre si e com resultados apurados por outros autores de referência.

3.1 Apresentação e análise dos resultados

Descrição das transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários

Atendendo aos propósitos da pesquisa, para descrevermos as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus trabalhadores, estabelecemos a categoria “Práticas formativas”, que compreendeu à subcategoria “Perceção dos métodos utilizados e práticas utilizadas”.

Da análise do conteúdo ao corpus de informação do documento elaborado por Devesa (2017), aos documentos legislativos e à entrevista, identificamos alguns aspetos interessantes no que diz respeito às tendências nas práticas pedagógicas desenvolvidas na AT, nomeadamente às várias metodologias utilizadas (tradicionais, transmissivas e ativas), e o papel do formador e formandos. Verificámos que desde 1971 até à presente data a forma como a formação foi sendo ministrada, relativamente aos métodos e práticas utilizadas, foi-se alterando. Num primeiro momento, em 1971, a formação era ministrada pelos chefes dos Serviços, sem qualquer apoio pedagógico e sem qualquer tipo de supervisão, essencialmente quando abriam os concursos de progressão na carreira. Atualmente é ministrada por formadores designados para o efeito, já com recurso a manuais de apoio, tal como podemos verificar nas respostas do entrevistado, quando refere:

(...) em 1971 (...) a formação nas repartições de finanças estava a cargo dos respetivos chefes, que apenas lhe dedicavam alguma atenção quando abriam os concursos de progressão na carreira.

(...) em 1973 (...) Era o chefe que depois do encerramento do Serviço ao público nos ministrava a formação, mas sem qualquer tipo de apoio pedagógico ou documental.

Em 1978 (...) ainda as chefias que se responsabilizavam pela formação, depois do encerramento dos serviços ao público, mas nesta altura já havia um supervisor designado pelos Serviços Centrais que passava de quando em quando para acompanhar o desenvolvimento da formação, por forma a garantir alguma uniformidade de procedimentos.

Em 1982 (...) formação já em sala, com formadores designados para o efeito (...) acompanhados por um supervisor do estágio, designado pelos Serviços Centrais.

Em 1986 (...) depois em 1988 (...) a formação foi muito incrementada, sendo ministrada por formadores designados para o efeito e com o fornecimento de manuais de apoio.

Constatámos, também, que segundo o entrevistado as técnicas utilizadas na formação têm evoluído um pouco, acompanhando a evolução tecnológica, mas o método utilizado pelos formadores tem sido ao longo dos tempos o método expositivo.

O método utilizado pelos formadores tem sido ao longo do tempo o método expositivo (passivo). (...) o método continua a ser o expositivo.

Na perspetiva de Devesa, o modelo tradicional deixou de dar resposta às necessidades atuais e é preciso evoluir, como se pode observar nas citações:

(...) modelos de capacitação tradicionais deixaram de dar resposta às necessidades atuais e precisam de evoluir (...) O tempo em que os formandos recebiam mais ou menos passivamente, o conhecimento transmitido por um formador (...) já acabou (Devesa, 2017, p. 7).

(...) considero inadequados (...) o método expositivo com recurso à apresentação de diapositivos (PowerPoint) nem sempre é o mais adequado, precisamente para que se atinjam os objetivos propostos.

Na opinião do entrevistado, para que os funcionários fiquem eficientemente preparados para o desempenho das suas funções e para as provas de avaliação para progressão na carreira, o método ativo é considerado o mais eficaz.

O método ativo é o mais eficaz, porque exige na verdade mais conhecimentos, conhecimentos transversais a todas as matérias.

O entrevistado acrescenta, também, que:

Tratando-se de trabalhadores que já dominam minimamente as matérias, o importante [é] (...) despertá-los para a aplicação dessa mesma matéria a casos concretos e levá-los a resolver esses casos.

Esta opinião, também, já tinha sido manifestada no manual elaborado pelo entrevistado Dr. Jaime Devesa em 2017, onde refere:

o método ativo apresenta-se como o mais vantajoso na preparação de profissionais (...) concilia a teoria com a prática (...) daí que seja este o método mais adequado à formação de profissionais interessados na progressão na carreira, na medida em que lhes desenvolve o espírito crítico e a capacidade argumentativa, dotando-os de maior segurança e autoconfiança na tomada de decisões (Devesa, 2017, p. 28).

Cremos que será com uma formação prática e virada para a resolução de problemas por parte dos formandos, que estará o futuro da aprendizagem na AT. (Devesa, 2017, p. 17).

Nas palavras do entrevistado, a formação não pode ser igual aquando do ingresso na AT, em que não têm domínio sobre as matérias, e as restantes formações. O entrevistado mostrou, durante todo o discurso, que no seu entender a formação expositiva/passiva continua a ser o método de formação mais adequado aquando da formação de ingresso, quando refere:

(...) na formação de ingresso na carreira, o método expositivo será o mais adequado dado que os formandos 'estão em branco'. Não têm qualquer domínio da matéria e esta precisa de lhes ser transmitida.

(...) quando se trata de preparar funcionários para início de funções se possa recorrer a uma formação passiva/expositiva, dado que os trabalhadores ainda não têm qualquer domínio sobre as matérias.

Este entendimento já tinha sido anteriormente manifestado pelo entrevistado Jaime Devesa, conforme citação:

Nas categorias de ingresso (...) poderá ser a tradicional, com a exposição das matérias inerentes aos vários impostos, seguida, no entanto, da apresentação de exemplos práticos, que os formandos irão resolvendo com base nos conhecimentos teóricos que foram adquirindo na parte expositiva. (...) Nesta fase os formandos, por desconhcerem as matérias, necessitam de receber, mais ou menos passivamente, o conhecimento processado pelo formador (Devesa, 2017, p. 27).

Contudo, para que os funcionários fiquem eficientemente preparados para o desempenho das suas funções e para as provas de avaliação para progressão na carreira, como já referido, considera mais eficaz o método ativo, pois acredita que:

(...) à medida que ganham autonomia, os formandos vão também desenvolvendo as competências necessárias para o seu crescimento, passando progressivamente a ter um papel mais ativo que lhes permite descobrir, executar e explorar todos os domínios do saber inerentes à aquisição de novas competências e conhecimentos (Devesa, 2017, p. 27).

Observamos também esta opinião, no manual de Jaime Devesa (2017), quando afirma:

Com exceção da formação ministrada aquando do ingresso na AT, em que aos formandos não têm conhecimento prévio do sistema fiscal português, e de formações de divulgação de matérias novas ou de diplomas novos, em todas as restantes formações é desejável um modelo de formação em que o formando venha a ser ele próprio o sujeito ativo da formação, descobrindo, executando e desvendando todos os domínios do saber que lhe proporcionem uma evolução gradual no domínio da ciência e técnica fiscal (Devesa, 2017, p. 27).

Recentemente, com a aprovação e publicação do DL 132/2019, de 30 de agosto, foi aprovado os regimes jurídicos das carreiras especiais da AT, estabelecendo no artigo 4.º que “A integração na carreira especial de gestão e inspeção tributária e aduaneira e na carreira especial de inspeção e auditoria tributária e aduaneira faz-se por procedimento concursal”, determinando ainda no artigo 6.º, n.º 1, que o ingresso na carreira “depende da frequência e aprovação em curso de formação específico comum (...), desenvolvido de acordo com a política de formação da AT, com os seus princípios programáticos e enquadramento organizacional”, que é regulado por portaria dos membros do Governo responsáveis pela área das Finanças e da Administração Pública.

Ora, da análise à Portaria 325-C/2021 que regulamenta o Curso de Formação Específico para Ingresso na Carreira Especial de GITA e na Carreira Especial de IATA da Autoridade Tributária e Aduaneira, podemos verificar que já refere que a formação para o referido curso compreende várias fases, como se constata no artigo 7.º:

a) Formação teórica e de prática simulada, que inclui formação presencial ou à distância (videoconferência) e e-learning; b) Formação prática em contexto de trabalho, nos serviços centrais, regionais e locais, com vista à realização de atividades inerentes às funções e competências das respetivas carreiras (Portaria 325-C/2021, art.º 7.º).

Da análise ao Plano de Atividades da AT, de 2022, verificámos que é objetivo da instituição desenvolver soluções inovadoras que ajudem a fomentar uma melhor e maior interação entre os formandos e formadores, por entenderem que possibilitem o desenvolvimento de capacidades cognitivas que por sua vez vão facilitar a resolução de problemas no relacionamento com os contribuintes, ou seja, acreditam que tem “impacto no serviço

prestado ao contribuinte, na cooperação interinstitucional e na eficiência e eficácia organizacional”, conforme citação:

Otimizar a ‘Sala de Inovação’ para o desenvolvimento de uma cultura de inovação que ajude a libertar a criatividade, potenciando maior aproximação e interação entre os formandos e formadores, a fim de encontrarem soluções inovadoras, desenvolvendo capacidades cognitivas, facilitadoras da resolução de problemas no relacionamento com o contribuinte (Ministério das Finanças, 2022, p. 35).

Perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos.

Como referido, para tentar responder ao objetivo “Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos”, socorremo-nos dos dados recolhidos através do questionário, à amostra já caracterizada no ponto 2.5 do presente trabalho. Referir, para recordar, que contamos com a participação de 110 respondentes, maioritariamente do sexo feminino, todos com pelo menos o 12.º ano de escolaridade, a maioria desempenha funções nos Serviços de Finanças, na área da Justiça Tributária, com mais de 20 anos de antiguidade na profissão.

Como nos interessava apurar as perceções sobre a formação, começamos por inquirir qual o papel desempenhado no processo formativo, tendo constatado que a esmagadora maioria, 92,73% participou na formação como formando, 4,55% em ambas as situações e apenas 1,82% como formador, conforme Tabela 2.

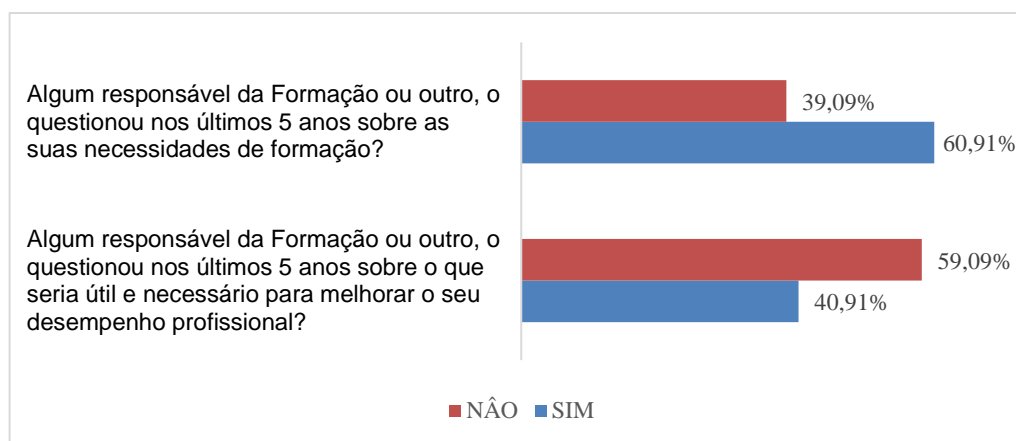
Tabela 2 - Papel desempenhado no processo formativo

Papeis desempenhados	Número	Percentagem
Como formando	102	92,73%
Como formador	2	1,82%
Ambas as situações	5	4,55%
Nenhuma das situações anteriores	1	0,91%
Total	110	100,00%

Quando questionámos se nos últimos cinco anos algum responsável da Formação ou outro, os questionou sobre as suas necessidades de formação, apurámos que a maioria, 60,91% dos

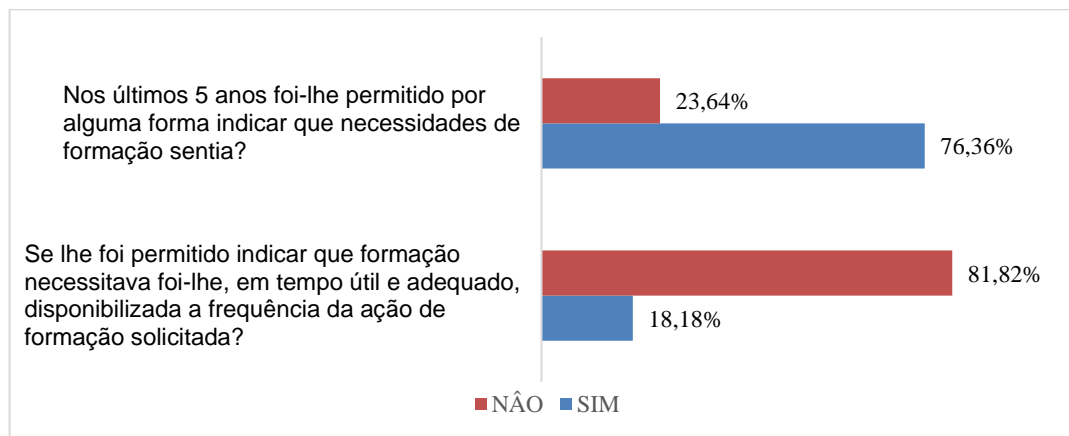
respondentes, referiram “sim” e 39,09% “não”. Não obstante, quando questionamos se nos últimos 5 anos algum responsável da formação ou outro os questionou sobre “o que seria útil e necessário para melhorar o seu desempenho profissional”, a situação inverteu-se, sendo que a maioria, 59,09%, respondeu “não” e 40,91% afirmou “sim”.

Gráfico 1 - Levantamento das necessidades de formação



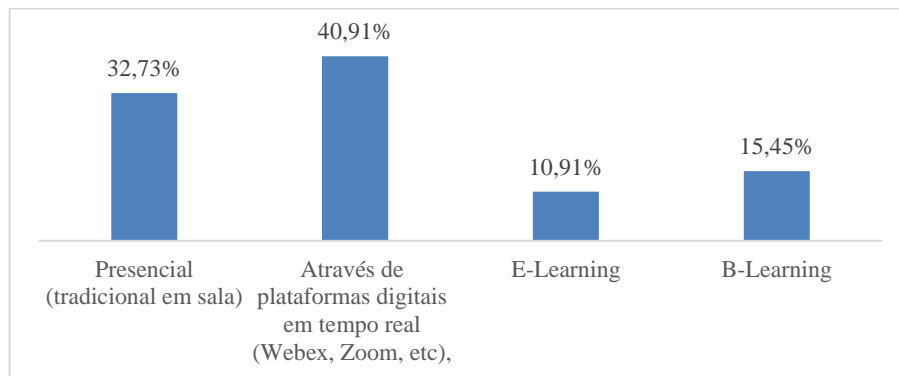
Solicitamos ainda que nos elucidassem se nos últimos cinco anos lhes foi permitido por alguma forma indicar as necessidades que sentiam de formação, estando expressas as respostas obtidas no Gráfico 2. Constatámos que a maioria dos respondentes, 76,36%, referiu que nos últimos cinco anos lhes foi questionado e lhes foi possível indicar as necessidades de formação que sentiam, tendo apenas 23,64% respondido “não”. Porém, quando lhes perguntamos se essa formação solicitada e indicada como necessária lhes tinha sido disponibilizada a sua frequência em tempo útil e adequado, verifica-se que apenas 18,18% respondeu afirmativamente. Efetivamente, a grande maioria dos funcionários respondentes, 81,82%, demonstram que apesar de ter sido permitido indicar a formação que necessitavam, a mesma não lhes foi disponibilizada em tempo útil e adequado.

Gráfico 2 - Possibilidade de indicar necessidades de formação e disponibilização da mesma



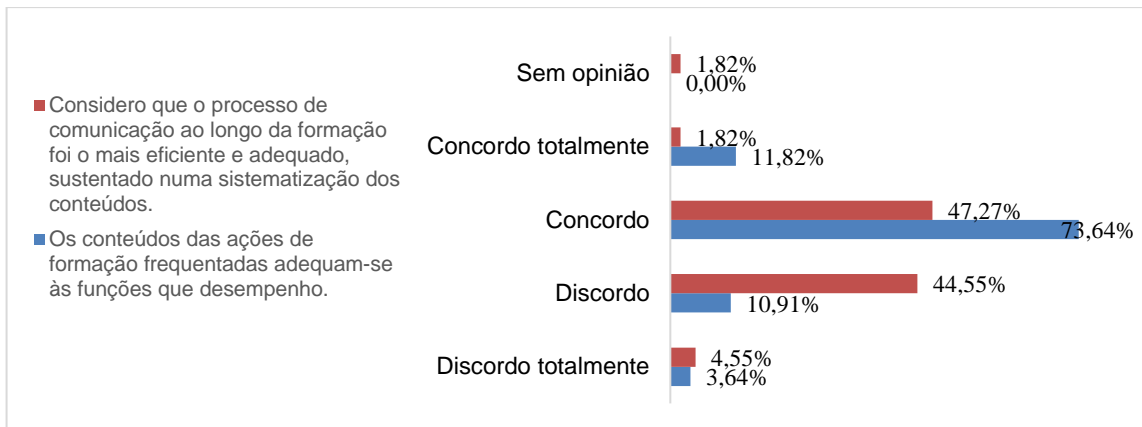
Quando questionámos “Tendo em conta o desenvolvimento operado nos últimos tempos, ao nível conceptual e de meios instrumentais, como entende que a formação deveria ser transmitida” verificámos que a maioria, 40,91%, preferem a formação “Através de plataformas digitais em tempo real (Webex, Zoom, etc.)”, se bem que ainda há uma percentagem considerável, 32,73%, que prefere a formação Presencial (tradicional em sala), conforme se pode constatar no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Forma como a formação deveria ser transmitida



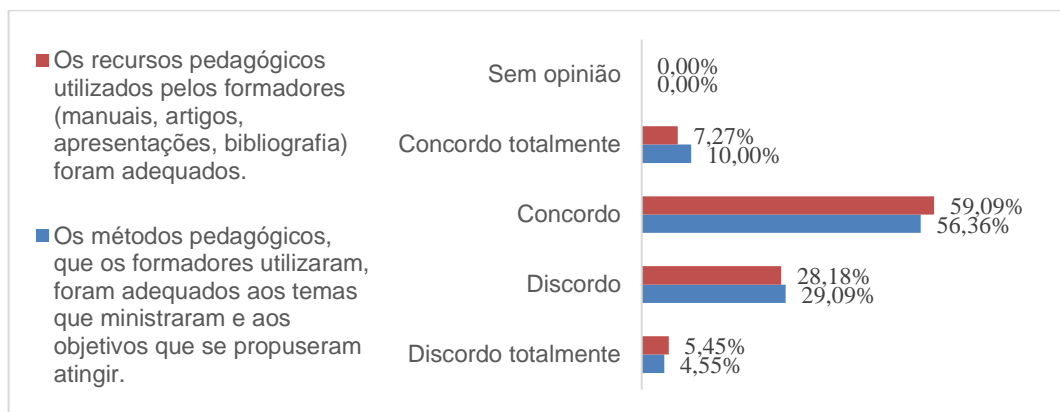
No que diz respeito à questão sobre o processo de comunicação ao longo da formação, constatámos que existe um equilíbrio entre os inquiridos que concordam e os que discordam com a eficiência e adequação do processo de comunicação (49,09%). Já no que se refere à adequação dos conteúdos das ações de formação frequentadas às funções desempenhadas, há concordância de uma expressiva maioria de inquiridos (85,46%), conforme se pode constatar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Processo de comunicação e adequação dos conteúdos



Quando questionados sobre os recursos e métodos pedagógicos utilizados pelos formadores, dos resultados a estas duas questões, podemos constatar, que se obteve uma concordância pela maioria dos respondentes. Atente-se que dos 110 respondentes, 66,36% concordaram que os recursos e métodos pedagógicos utilizados pelos formadores foram adequados, tendo manifestado discordância 33,64%. Referir que todos os inquiridos tiveram opinião sobre esta questão, conforme Gráfico 5.

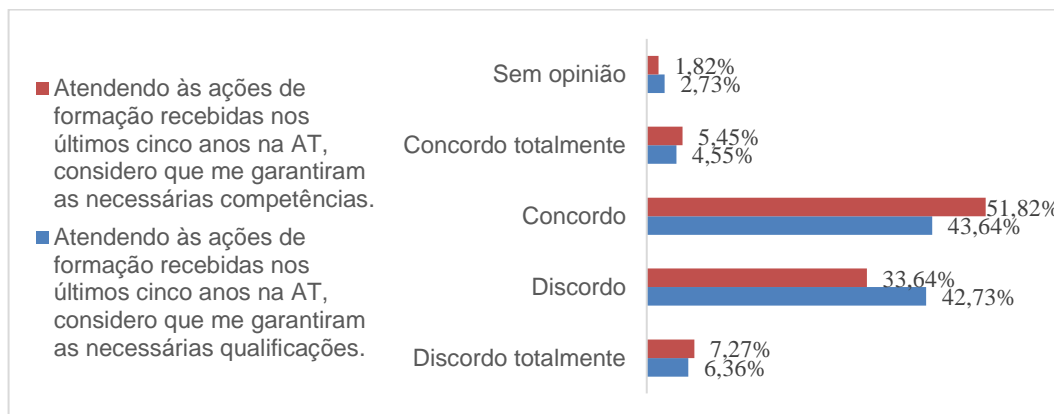
Gráfico 5 - Recursos pedagógicos adequados e métodos pedagógicos



No que concerne às questões para apurar se as ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, lhes garantiram as necessárias competências e as necessárias qualificações, conforme Gráfico 6, podemos constatar que em relação às competências, a maioria expressou concordância (57,27%) e só uma pequena percentagem não tem opinião sobre o assunto. Por outro lado, em relação às qualificações, verificámos que as respostas

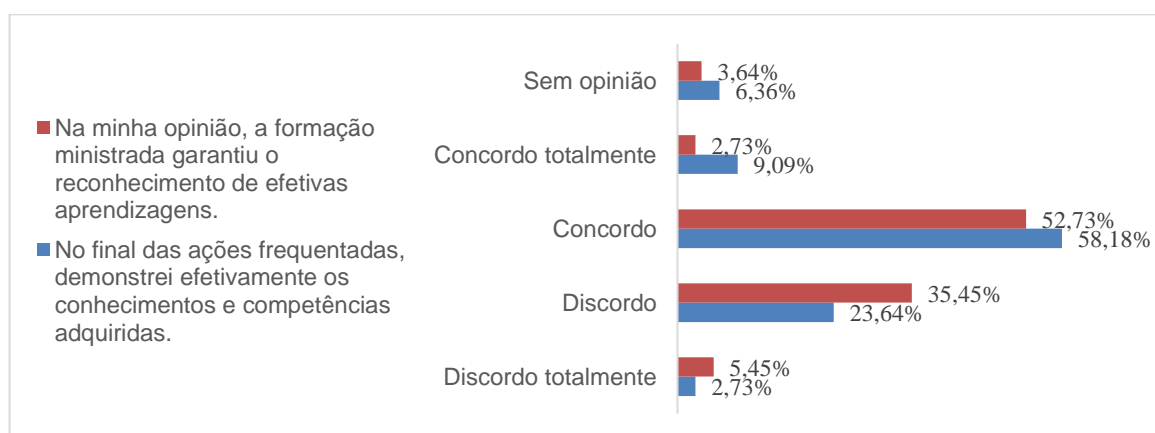
concordantes e discordantes são muito semelhantes, 49,09% respondeu em discordância e 48,18% em concordância, tendo apenas 2,73% não manifestado a sua opinião.

Gráfico 6 - Competências e qualificações



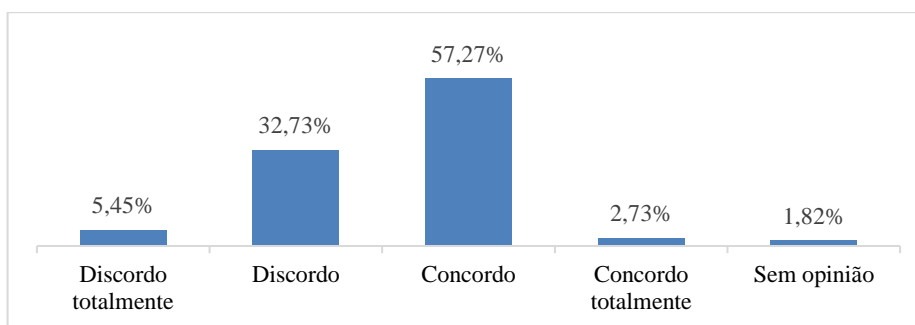
Quando se perguntou aos inquiridos se “a formação ministrada garantiu o reconhecimento de efetivas aprendizagens”, a maioria respondeu em consonância (55,45%) e somente 3,64% não se manifestaram. Relativamente à questão para perceber se após as ações de formação demonstravam “efetivamente os conhecimentos e competências adquiridas”, também podemos apurar, conforme Gráfico 7, que a maioria dos respondentes (67,27%) demonstraram concordância, no entanto, 6,36% não tiveram opinião sobre a questão. Ou seja, apurámos que a maioria dos respondentes, concorda que a formação ministrada lhes garantiu o reconhecimento de efetivas aprendizagens e que no final das ações de formação efetivamente conseguiram demonstrar os conhecimentos e competências adquiridas.

Gráfico 7 - Demonstração de conhecimentos, competências e efetivas aprendizagens



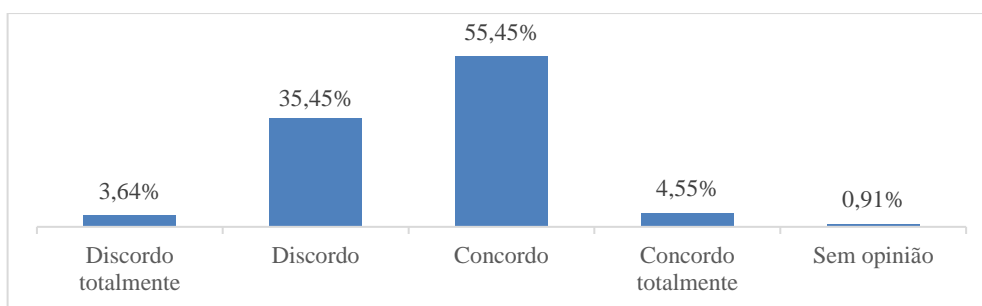
Quando questionámos sobre “As técnicas, que os formadores utilizaram”, conforme se pode verificar no Gráfico 8, a maioria dos respondentes (60%) declararam concordância com as técnicas utilizadas pelos formadores e a sua adequabilidade aos temas ministrados e aos objetivos que se propuseram atingir. No entanto, uma percentagem significativa (38,18%) discorda, ou discorda totalmente.

Gráfico 8 - Técnicas adequadas



No que concerne à questão sobre se o processo formativo ministrado na AT lhes permite a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade na instituição, também podemos constatar, dos resultados apurados, que existe uma concordância elevada dos respondentes (60%), sendo que apenas 0,91% não tinha opinião formada, conforme Gráfico 9.

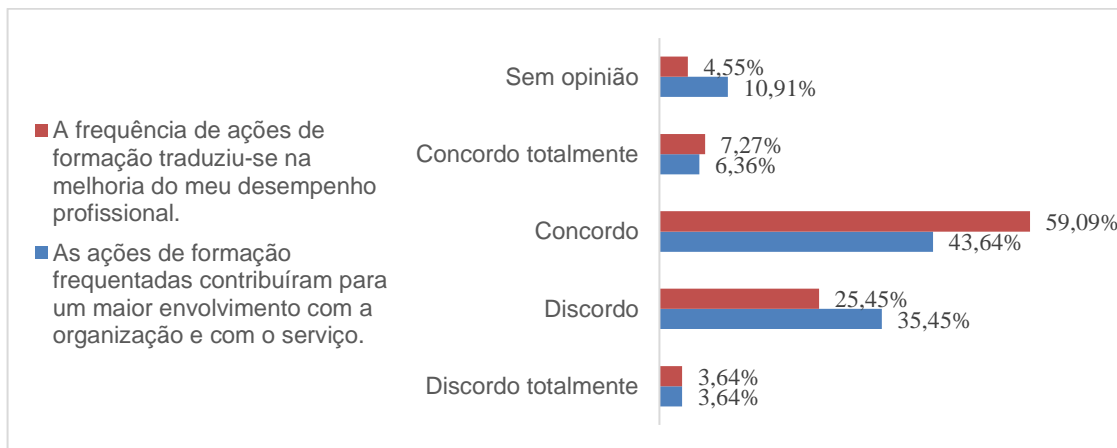
Gráfico 9 - Aquisição de conhecimentos



Quando lhes perguntámos sobre o contributo da frequência das ações de formação para a “melhoria do seu desempenho profissional” e para o “envolvimento com a organização e com o serviço”, as respostas foram na sua maioria em concordância, conforme Gráfico 10. Dos resultados apurados resulta uma concordância em relação às ações de formação frequentadas se traduzirem na melhoria do seu desempenho (66,36%) e ao contributo da formação para um maior envolvimento com a organização e com o serviço (50,00%).

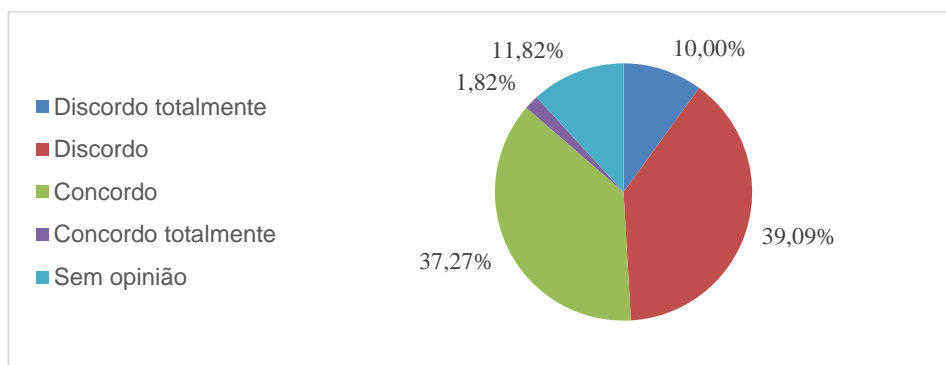
Salientar a percentagem significativa (10,91%) de respondentes que não tem opinião, ou não se quiseram manifestar, sobre o contributo da formação para o envolvimento com a organização e o serviço.

Gráfico 10 - Desempenho profissional e envolvimento com a organização e serviço



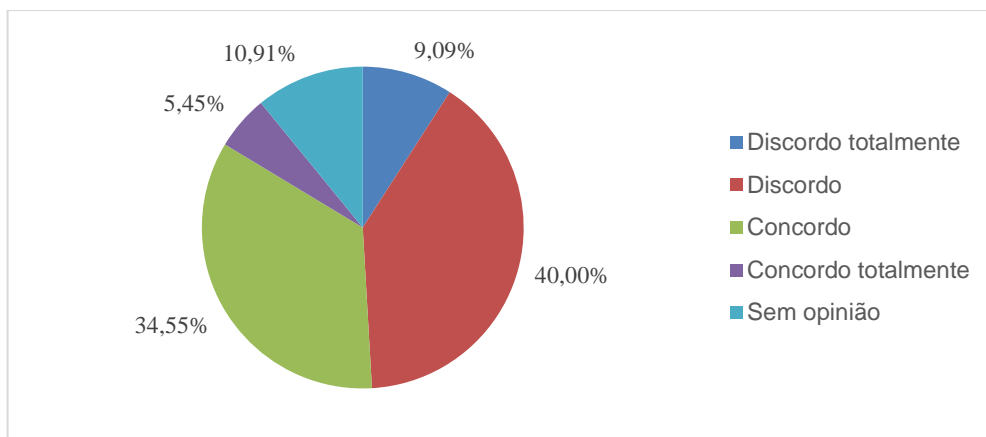
No que diz respeito à questão para apurar se a formação promovida pela AT contribuiu para um aumento da sua dedicação ao trabalho, constatámos que 49,09% manifestou discordância, 39,09% concordância, ou seja, o número de respostas discordantes é superior ao número de respostas concordantes. Destacar que 11,82% não têm opinião sobre o assunto.

Gráfico 11 - Dedicção ao trabalho



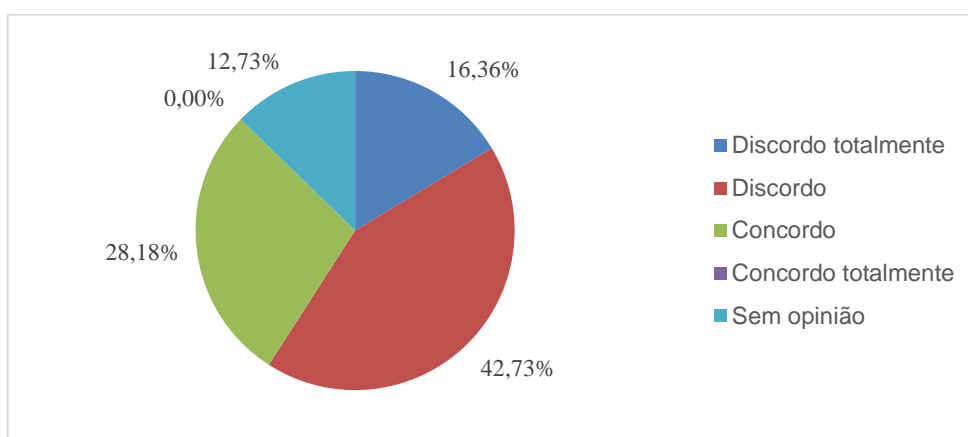
Quanto à questão “A formação contínua ministrada proporcionou-me mais valias no que se refere à autoestima e autorrealização no trabalho”, dos 110 inquiridos, apurámos que a maioria (49,09%) manifestou discordância quanto a no que concerne ao seu contributo para o aumento da autoestima e autorrealização no trabalho. Mais uma vez, salientamos que 10,91% não têm opinião sobre o assunto.

Gráfico 12 – Autoestima e autorrealização



Conforme se pode notar no Gráfico 13, para a questão “Sinto-me parte integrante (isto é, representado) dos planos de formação anuais aprovados para a AT”, verificámos uma discordância de 59,09% por parte dos respondentes, isto é, a maioria. Destacar que não se verificou qualquer resposta “concordo totalmente” e foi a questão que obteve a maior percentagem de respostas “sem opinião” com 12,73%. Estes resultados estão em concordância com os apurados na questão sobre a formação solicitada e indicada como necessária lhes ter sido disponibilizada a sua frequência em tempo útil e adequado, onde se verificou que apenas 18,18% respondeu afirmativamente.

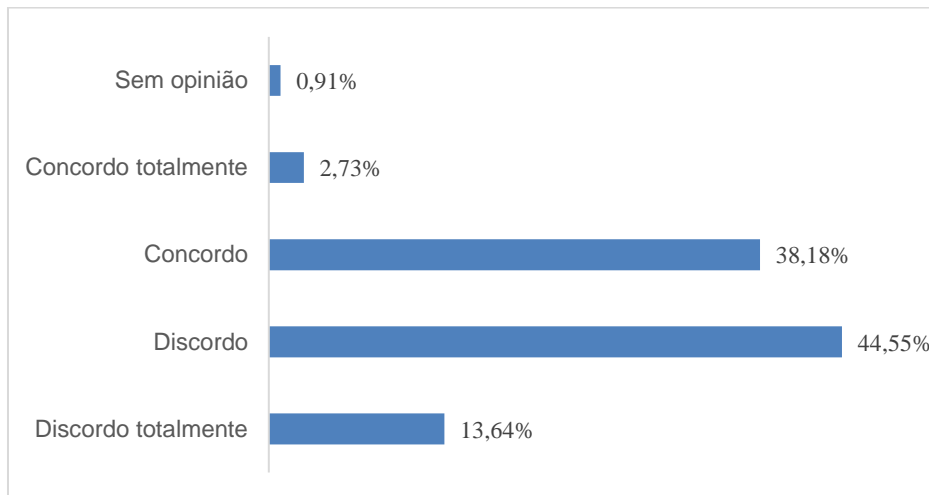
Gráfico 13 - Planos de formação anuais



Já para a questão “Nos últimos cinco anos considero que a formação ministrada pela AT foi geralmente ao encontro das minhas expectativas como formando”, observa-se que a maioria (58,18%) dos respondentes mostraram discordância com a questão colocada, 40,91%

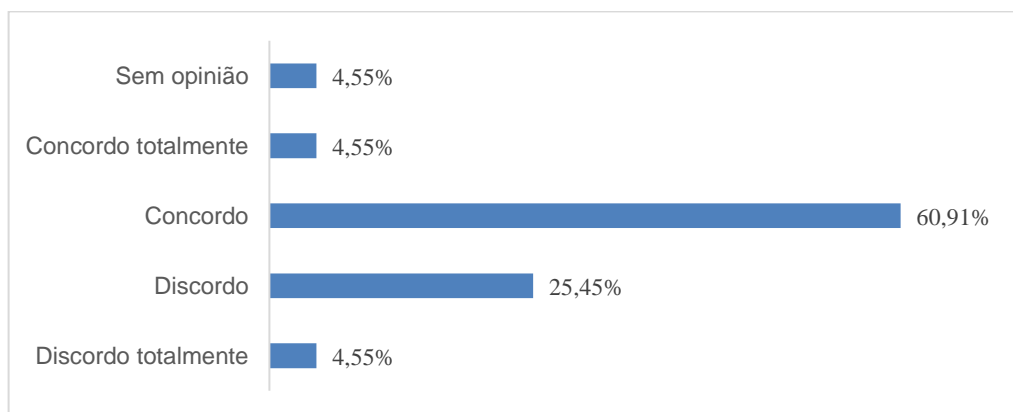
concordância e apenas um respondente preferiu não se pronunciar sobre a mesma, conforme Gráfico 14.

Gráfico 14 - Expetativas como formando



Por fim quando questionamos se o que aprenderam, nas formações, contribuiu para uma maior confiança no seu desempenho profissional, conforme observação visual concludente ao Gráfico 15, constatámos uma concordância por parte de 65,45% dos inquiridos e uma discordância de 30,00%. Salientar que 4,55% escolheram não se pronunciar sobre a questão.

Gráfico 15 - Aumento da confiança no desempenho profissional



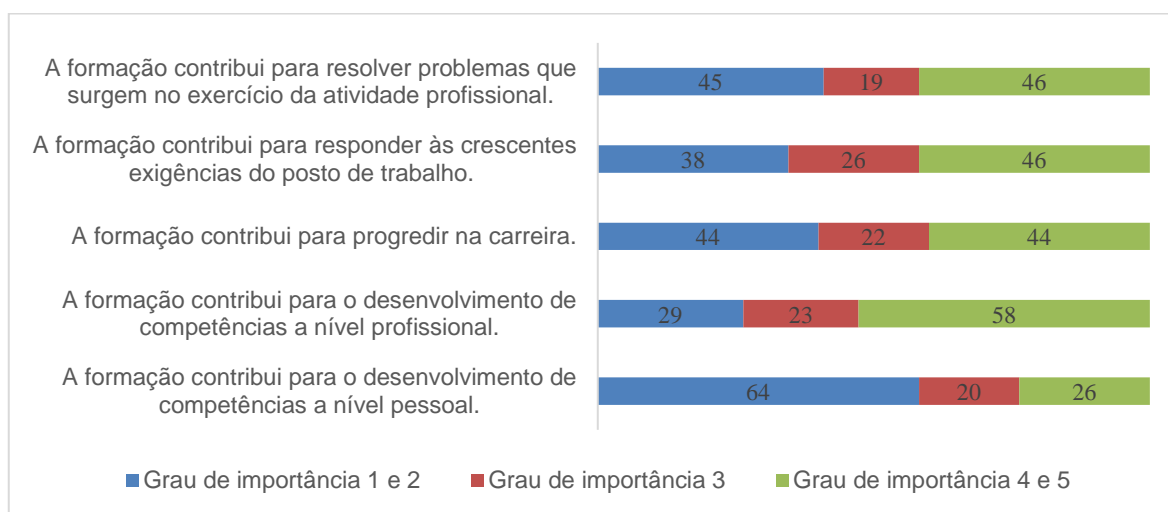
Quisemos apurar qual o grau de importância que atribuíam a alguns contributos da formação contínua, numa escala de 1 a 5, em que 5 era o item mais importante, 4 ao item de importância seguinte, etc., o aspeto mais valorizado foi que “A formação contribuiu para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional” e o aspeto menos

valorizado foi que “A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível pessoal”, conforme se pode constatar na Tabela 3 e Gráfico 16.

Tabela 3 - Contributos da formação

Contributos da formação contínua	Grau de importância				
	1	2	3	4	5
A formação contribui para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.	48	16	20	18	8
A formação contribui para o desenvolvimento de competências a nível profissional.	2	27	23	34	24
A formação contribui para progredir na carreira.	33	11	22	13	31
A formação contribui para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.	11	27	26	31	15
A formação contribui para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.	16	29	19	14	32
Total	110	110	110	110	110

Gráfico 16 - Contributos da formação



Por fim, quando lhes foi solicitado que se pronunciassem quanto ao grau de satisfação em relação à formação que lhe foi ministrada nos últimos 5 anos, verificámos que 36,36% dos inquiridos estão satisfeitos com a formação e 31,82% insatisfeitos, no entanto, constatámos que há uma percentagem significativa (25,45%) que refere “indiferente” e que 6,36% respondeu mesmo estar “muito insatisfeito” com a formação, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Satisfação com a formação

Grau de satisfação	Número	Porcentagem
Muito insatisfeito	7	6,36%
Insatisfeito	35	31,82%
Indiferente	28	25,45%
Satisfeito	40	36,36%
Muito satisfeito	0	0,00%
Total	110	100,00%

O papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas.

Com a finalidade de identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas, estabelecemos as categorias “Ciclo supervisivo e Percepção de funcionamento do ciclo de supervisão”, que compreendeu a subcategoria “Processos de tomada de decisões sobre a formação”, nomeadamente: quem decide as ações de formação; como se escolhem as práticas pedagógicas; organização da formação e em que se basearam as decisões sobre as ações de formação.

Dos dados apurados verificámos que em relação ao processo de tomada de decisão sobre as ações de formação, segundo o nosso entrevistado, é responsabilidade da DSF, quando diz que

As decisões sobre formação são da responsabilidade da Direção de Serviços de Formação, que é a entidade que decide quais as ações de formação a realizar. Não impõe propriamente práticas pedagógicas.

Da análise aos documentos legislativos em vigor, verificámos que no artigo 5.º do Despacho n.º 1129/2021, referente à Delegação e subdelegação de competências da Diretora-geral, se encontra delegado no Subdiretor-Geral da Área de Recursos Humanos e Formação, entre outras, as competências a nível central, regional e local, para as áreas de gestão de formação, nomeadamente as constantes da Figura 10, bem como as competências relativas às atribuições da Direção de Serviços de Formação. Referir, para recordar, que compete a esta unidade orgânica, conforme já referido no ponto 2.2 onde é feito o enquadramento da formação contínua da AT, disponibilizar uma formação contínua atempada e de qualidade,

que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, quer para o exercício da atividade, quer para progressão na carreira.

Figura 10 - Competências delegadas no Subdiretor-Geral na área da formação

- a) Elaborar e atualizar o levantamento das necessidades de formação dos trabalhadores da AT e elaborar o subsequente plano de formação, individual ou em grupo, bem como efetuar a avaliação dos efeitos da formação ministrada, ao nível da eficácia do serviço e do impacto do investimento efetuado e submetê-los à apreciação superior;
- b) Assegurar as ligações com os organismos que colaboram com a AT na realização de ações de formação;
- c) Autorizar os trabalhadores da AT a frequentar cursos de formação, estágios, congressos, reuniões, seminários, colóquios ou outras iniciativas similares, promovidos por outras entidades ou serviços;
- d) Aprovar os planos de estágio de ingresso nas carreiras especiais ou gerais da AT.

Fonte: Adaptado do artigo 5.º do Despacho n.º 1129/2021

Mas como é que se escolhem as práticas pedagógicas e se organiza a formação? Em que se baseiam as decisões sobre as ações de formação?

Começamos pelo Regulamento do estágio para ingresso nas categorias do grau 4 das carreiras do GAT, aprovado pelo Despacho n.º 1667/2005 de 7 de janeiro, alterado pelos Despachos n.º 15584/2005 de 19 de julho e n.º 15631 de 29 de dezembro e n.º 1552-A/2007 de 15 de fevereiro. Segundo este regulamento, o estágio compreende uma fase teórica, integrando formação específica adaptada às exigências funcionais dos postos de trabalho e uma fase prática com o intuito de contribuir para a concretização dos conhecimentos adquiridos na fase teórica (artigo 6.º Despacho 1667/2005). De acordo com o artigo 8.º do referido Regulamento de estágio, compete ao júri acompanhar o desenvolvimento do estágio, efetuando a coordenação entre os diversos orientadores, de forma que a evolução deste seja uniforme para todos os estagiários, assim como a elaboração do plano e a calendarização do estágio, para submissão e aprovação do Diretor-Geral e posterior conhecimento aos orientadores de estágio e aos estagiários. Referir que aos orientadores de estágio, de acordo com artigo 10.º do Despacho 1667/2005, compete

- a) Acompanhar o desenvolvimento do estágio, atribuindo progressivamente ao estagiário, ponderados os diferentes graus de responsabilidade e complexidade das funções, as tarefas correspondentes ao conteúdo funcional do lugar a prover;
- b) Colaborar com o júri de estágio na determinação das necessidades de formação complementar;
- c) Atribuir a avaliação sobre interesse e qualidade de desempenho do estagiário durante o período do estágio.

Também no seguimento da entrada em vigor do DL n.º 132/2019, de 30 de agosto, que procedeu à revisão das carreiras especiais, e aprovou o regime jurídico da carreira especial de GITA e da carreira especial de IATA da AT, foi publicada a Portaria 325-C/2021, que aprova o Regulamento do Curso de Formação Específico para Ingresso nas referidas Carreiras, onde são definidas “as fases, os objetivos e conteúdos temáticos do referido curso de formação específico, bem como as componentes e regras da sua avaliação” (preâmbulo da DL 132/2019). Assim, no seu artigo 5.º estabeleceu que o curso decorreria “sob a coordenação de júri designado para o efeito pelo dirigente máximo da AT” prescrevendo ainda no n.º 3 do mesmo artigo, que competia ao júri:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do curso, efetuando a coordenação entre os diversos orientadores, por forma a obter uma evolução uniforme e constante do mesmo; b) Elaborar o plano e a calendarização do curso, em coordenação com a Direção de Serviços de Formação, (...); c) Elaborar o conteúdo programático das duas fases do curso de formação específico (artigo 5.º, Portaria 325-C/2021).

Especificamente em relação ao modo como a formação deveria ser transmitida, o artigo 8.º da Portaria 325-C/2021, preceituou que a formação teórica e de prática simulada (e-learning ou b-learning), seria promovida em conjunto pelo júri do curso e a DSF da AT.

Da análise aos dados recolhidos pela entrevista ao Dr. Jaime Devesa, que presidiu o júri de vários concursos, percebemos que houve uma alteração nas práticas formativas, não se seguindo a formação habitual passiva e expositiva, e optou-se por uma formação onde se aplicou metodologias ativas. As palavras de Devesa expressam este aspeto em relação à formação para inspetores juristas em 2017 e 2019/2020 na formação de TATA´s com vista à progressão “*em que não se seguiu a forma tradicional e se optou pela formação segundo a aplicação do método ativo*”. Devesa acrescenta, também, que se tratou de concursos em que presidia ao júri dos mesmos, o que lhe “*permitiu escolher colegas para o júri que*

abraçassem esta nova metodologia”, dado que entendia que a formação deveria ser dada de modo diferente, conforme citações:

O método ativo veio, porque entendi que tínhamos de dar formação de modo diferente.

Refletindo sobre o método com os responsáveis da Direção de Serviços de Formação, considerámos que seria o caminho a seguir no futuro.

Referir que para além da formação que é obrigatória para os concursos de ingresso e de progressão na carreira, também há ações de formação, como já referido na metodologia, que visam a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento profissional e a especialização dos trabalhadores. Desta forma, tentámos perceber junto do entrevistado como era feita a identificação das necessidades de formação. Sobre este assunto, Devesa refere que é possível quer aos trabalhadores, quer aos dirigentes manifestarem as necessidades que têm de formação e que são tidas em consideração.

(...) na área da formação é possível, quer aos trabalhadores quer aos dirigentes manifestarem as necessidades que tem de formação, o que será tido em consideração na implementação das ações de formação.

O entrevistado acrescenta que:

Os funcionários podem pedir a formação na plataforma na intranet, e se houver muitos pedidos de determinada formação, (...) ela pode ocorrer. (...) Às vezes não é tanto por a instituição não a querer dar, mas, porque as pessoas não a solicitam.

Tentámos compreender ainda junto do entrevistado porque é que se defendem/decidem determinadas práticas de formação e se as decisões supervisivas estão relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores da AT. Foi-nos referido pelo entrevistado que apesar das decisões sobre a formação serem da responsabilidade da DSF, como já referido anteriormente, esta “*não impõe propriamente práticas pedagógicas*”, que nunca lhe disseram “*não pode fazer isto ou aquilo*”, referindo ainda que

apesar de por vezes ser elaborado o ‘manual da formação’ (slides), que é divulgado pelos vários formadores do país, alguns formadores abandonam esses e elaboram os deles.

Conseguimos ainda apurar que após as ações de formação é feita uma avaliação à mesma, pelos formadores e pelos formandos, mas não se conhece o tratamento que é feito a esses dados. Atente-se às citações do entrevistado:

Há avaliação da formação, quer pelos formandos, quer pelos formadores, no final de cada ação de formação, através de um questionário que todos preenchem.

(...) a Direção de Serviços de Formação vai tendo, vai colhendo os questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação e sobre o formador (...) como os tratam depois não sei.

Aludir que quando tentámos apurar junto do entrevistado as razões que levaram à alteração das práticas formativas, foi-nos referido que enquanto membro do júri dos últimos concursos, antes da sua aposentação, teve a possibilidade de experimentar outras metodologias, não obstante, sublinha em vários momentos, que não sabe se em concursos futuros vão continuar com as mesmas práticas.

Não poderemos dizer que terá havido uma alteração de práticas. O que houve foi uma experiência em 2017 (...) e posteriormente em 2019/2020 (...) em que não se seguiu a forma tradicional e se optou pela formação segundo a aplicação do método ativo. Tratou-se de concursos em que presidi ao júri dos mesmos, o que me permitiu escolher colegas para o júri que abraçassem esta nova metodologia.

(...) Não sei se esta prática irá continuar em futuros concursos.

Como já referi, ainda não se pode dizer que tenha havido alteração de práticas. O que houve foi uma experiência e que depois se repetiu, mas não sei se terá continuidade no futuro.

O contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT.

Para compreendermos o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT, estabelecemos as categorias “Desenvolvimento pessoal e Desenvolvimento profissional”, que compreenderam as subcategorias “Identificação das necessidades de formação; Classificações obtidas nas ações de formação; Relação entre as necessidades identificadas e as classificações obtidas nas formações ministradas”.

Um dos desafios da AT, previstos no Plano Estratégico para 2015-2019, tinha como objetivo aumentar a qualificação dos trabalhadores, por forma a melhorar a eficiência e produtividade da instituição:

Aumentar a qualificação dos colaboradores desenvolvendo políticas de formação alinhadas com a prossecução da sua missão e com os objetivos estratégicos da AT, e construir e implementar sistemas de informação avançados, que suportem progressivas melhorias de eficiência e produtividade (Ministério das Finanças, 2015b, p. 27).

Também como já referido na Metodologia, no enquadramento da formação contínua da AT, o artigo 20.º do DL n.º 132/2019, estabelece que a AT garante a formação e qualificação dos seus trabalhadores, através de formação permanente tendo em vista asseverar o desenvolvimento de várias competências consideradas como fundamentais, quer para a concretização dos objetivos da instituição, quer para o melhor desempenho de “cargos e funções que desempenhem ou venham a assumir no âmbito do desenvolvimento das respetivas carreiras.”

Quando tentámos apurar junto do entrevistado, se na sua opinião a formação ministrada na AT vai ao encontro das necessidades sentidas pelos trabalhadores, foi-nos referido claramente que sim. Afirma por um lado a formação ministrada é para suprir as necessidades sentidas pelos funcionários, por outro lado, para que estejam atualizados e possam desempenhar um bom atendimento aos contribuintes. Referindo:

(...) há uma dupla preocupação: 1º. a de suprir as necessidades sentidas pelos trabalhadores, e; 2º. a de que esses trabalhadores estejam permanentemente atualizados para prestarem o devido e necessário apoio aos contribuintes.

Da sua perceção, na Administração Pública, a AT é das entidades que mais ministra formação aos seus trabalhadores, considerando ainda que independentemente do modelo de formação utilizado e apesar da maior parte da formação ser para atualização de conhecimentos, vai ao encontro das necessidades dos seus trabalhadores.

(...) a maior parte dela sim, para atualização de conhecimentos.

(...) independentemente do modelo de formação utilizado, considero que a formação ministrada pela AT vai ao encontro das necessidades sentidas pelos trabalhadores. De resto, não conheço na Administração Pública outra Entidade que ministre tanta formação aos seus trabalhadores como a AT.

Reforça ainda que, independentemente do método utilizado, a formação possibilita aos funcionários adquirir os conhecimentos e as competências que necessitam para o desempenho da sua atividade na AT. Atente-se à citação:

A formação que é ministrada, (...) independentemente do método utilizado, permite, sem dúvida a aquisição de conhecimentos e competências necessários ao desenvolvimento da atividade da Instituição.

Acrescentando que no seu entender a DSF, se esforça para que a formação ministrada aos funcionários lhes permita adquirir conhecimentos e competências:

A Direção de Serviços de Formação esforça-se para que haja aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da atividade inerente à AT.

Quando questionamos se considerava que a formação era dada atempadamente, o entrevistado respondeu:

Atempada até será, poderá é não ser dada da melhor forma.

Defende ainda que se a formação ministrada pela AT aos seus funcionários, os preparar bem, estes não só terão sucesso nos concursos para progressão na carreira, como também a AT sai beneficiada porque tem técnicos competentes ao seu serviço.

Os trabalhadores, estando bem preparados através da formação que lhes é ministrada terão sucesso nos concursos de avaliação de conhecimentos e como tal progredem facilmente na carreira. A instituição sai prestigiada porque está dotada de técnicos competentes que cumprem eficientemente os objetivos que se pretendem alcançar.

Tentámos perceber junto do entrevistado se as decisões sobre as práticas formativas estão relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores, nomeadamente as classificações obtidas nas ações de formação ministradas, bem como a relação entre estas e as necessidades identificadas, o que se mostrou infrutífero, uma vez que desconhece o tratamento efetuado aos dados, pela DSF.

(...) como é que os dados de satisfação dos participantes com a formação e as classificações obtidas pelos funcionários nas formações são usados para as decisões nas alterações das práticas formativas (...) não tenho conhecimento de como se processam as coisas ao nível da Direção de Serviços de Formação.

Perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão.

De modo a apurarmos a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão, estabelecemos a categoria “Perceção sobre os modelos de supervisão”, que compreendeu as subcategorias “Conceito de supervisão e Supervisão da formação contínua da AT”.

Quanto à primeira subcategoria “conceito de supervisão”, quando questionamos ao Dr. Jaime Devesa o que entendia por supervisão e na sua opinião em que consiste exatamente este processo, referiu que, no seu entendimento, a supervisão é o processo de

acompanhamento da formação essencialmente para a sua uniformização a nível nacional. Nas suas palavras a supervisão é:

(...) o acompanhamento da formação por forma a que não haja desvios dos objetivos traçados e para que haja uniformidade na transmissão de conhecimentos, quando a mesma formação é ministrada simultaneamente em várias turmas e por diversos formadores. O supervisor deve coordenar os formadores para que tanto as matérias abordadas como as técnicas utilizadas sejam as mesmas nas diversas turmas.

Quanto ao aspeto que considerava mais importante num processo de supervisão e em que medida considerava as práticas supervisivas contribuem para a melhoria das práticas dos funcionários, apurámos que a questão da uniformidade é um dos aspetos mais relevantes, senão vejam-se as afirmações proferidas:

(...) a garantia de que há uniformidade nas matérias ministradas e nos métodos utilizados, para que uns formandos não se sintam em desvantagem em relações a outros.

As práticas supervisivas contribuem para a melhoria das práticas dos funcionários, que por sua vez se repercutem no apoio prestado aos contribuintes. Se tivermos a garantia de que os funcionários tiveram uma formação uniforme, (...), sabemos que os contribuintes têm um apoio uniforme em todo o país, o que só prestigia a AT.

Em relação à segunda subcategoria “Supervisão da formação contínua da AT”, inicialmente foi-nos referido claramente que:

(...) a supervisão pura nunca existiu. Tenta-se que se cumpra aquilo que se pretende, mas sem supervisão.

No entanto, também nos foi referido que pode haver alguma supervisão para que haja uniformidade, mas que ninguém observa como é dada a formação, nem verifica quais as melhores práticas e metodologias utilizadas pelos formadores, atente-se as afirmações:

(...) pode haver alguma supervisão pelo menos a uniformidade de procedimentos. Para que a formação seja idêntica para todos os formandos.

(...) como são dadas não há controle. Pode haver controlo na verdade com os testes formativos, ver se as pessoas adquiriram conhecimentos, mas esses testes depois também não são fidedignos, porque as pessoas, passados 2 ou 3 dias, já podem saber as respostas.

Ainda assim, pelo meio da entrevista, o entrevistado referiu que já em 1978 havia os coordenadores, que de vez em quando apareciam, para apoiar e incentivar.

Em 1978, havia os supervisores digamos assim, eram os coordenadores, que de vez em quando apareciam. Apareciam para nos apoiar, incentivar.

Também, Devesa (2007) afirmava que os exames que os funcionários efetuam devem ser o reflexo da formação que lhes é ministrada, reforçando a importância da colaboração entre a área responsável da formação e as comissões de avaliação.

O exame deve ser o reflexo da formação ministrada, daí que deva haver uma **interligação estreita entre a área responsável pela formação e as comissões de avaliação**, para que numa colaboração mútua, seja ministrada a formação mais adequada a um aproveitamento por parte dos candidatos susceptível de os avaliar com rigor (Devesa, 2007, p. 17).

Tentámos apurar por quem são ministradas as ações de formação na AT. Quem são os formadores? São externos à instituição ou internos? Nas palavras do entrevistado, salvo formações específicas, os formadores são internos, isto é, trabalhadores da instituição, no entanto quando se trata de formação para os concursos, aí são todos da “casa”.

Os formadores são todos da nossa casa, com exceção as vezes, os do atendimento, relações interpessoais, etc.

Para os concursos são todos nossos, da nossa casa. A questão é se são os membros do júri ou não.

Perante estas palavras, questionamos se o entrevistado considerava que a formação ministrada nos concursos para ingresso e para progressão deviam ser sempre ministradas pelos membros do júri dos próprios concursos, tendo este respondido afirmativamente. Muito embora reconheça que tem riscos, também refere que se forem os membros do júri a ministrar a formação, estes sabem o que devem exigir aos formandos nas provas de avaliação.

No meu entender faz sentido que sejam. No ensino universitário também é o professor que dá a matéria e faz o exame. Sabem a matéria que dão e o que podem exigir aos alunos.

(...) eu entendo que deve ser o júri do concurso que vai fazer a prova, questionar os alunos, e que vai pôr-lhes provas à frente, que tem de saber que matéria e como é que foi dada (...)

Entendo que sim. Embora reconheça que é muito arriscado para quem o faz. Sujeitam-se a uma grande exposição. Porém, quando o fazemos, sabemos exatamente o que exigir que os formandos saibam, porque foi isso que foi exhaustivamente abordado na formação.

Modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT

Para identificarmos os modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT, estabelecemos as categorias “Modelos de supervisão na formação contínua e Práticas de supervisão”, que compreenderam as subcategorias “Modelos de supervisão descritos. Papel dos dados de satisfação dos participantes (satisfeitos / insatisfeitos) com a formação. Papel das classificações obtidas pelos funcionários nas formações”.

Ao longo da entrevista, como já apresentado, foi-nos mencionado em vários momentos que “*a supervisão pura nunca existiu*”, isto é, a uma supervisão estruturada e definida, ainda assim afirmou que poderia haver alguma supervisão para a uniformização da formação, um cuidado em supervisionar. Vejam-se as citações do entrevistado:

A supervisão propriamente definida, estruturada e digamos que formal, não existia. Quer dizer, a supervisão existirá um pouco na medida em que a Direção de Serviços de Formação vai tendo, vai colhendo os questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação e sobre o formador.

(...) em termos de supervisionar, dizer se a formação se dá deste ou daquele modo, isso propriamente não existe. Poder-se-á dizer que há algum cuidado em supervisionar, mas não há efetivamente uma supervisão de fundo.

Acrescentando ainda que mesmo não havendo a figura formal do supervisor, que existem algumas práticas de supervisão, mais uma vez reforçando a questão da garantia de uniformidade:

Embora formalmente não haja a figura do supervisor, no entanto, existem algumas práticas de supervisão pedagógica, (...) Quando pretende promover uma determinada formação, a Direção de Serviços de Formação pede a alguém dessa área que elabore (...) diapositivos com a matéria a ser ministrada. (...) [que] são apresentados por todos os formadores e ficam disponíveis para os formandos. Garante-se assim uniformidade quanto à matéria ministrada; (...) São também elaborados, (...) testes formativos, que ficam disponíveis na plataforma da Intranet área da formação, durante uns dias a seguir à ação de formação, para que os formandos os resolvam, para avaliar assim se houve uma boa transmissão de conhecimentos.

Reforçar, aqui, que a seguir a cada ação de formação há avaliação da mesma, pelos formandos e pelo formador.

Há avaliação da formação, quer pelos formandos, quer pelos formadores, no final de cada ação de formação, através de um questionário que todos preenchem.

Segundo o entrevistado, a elaboração e disponibilização dos dispositivos para uniformização da formação, bem como os resultados dos testes formativos após as ações de formação, permitem refletir sobre as práticas formativas e avaliar a necessidade de fazer ou não ajustamentos.

A elaboração do “manual” e os resultados dos testes formativos permitem a reflexão sobre o que se está a passar na área da formação e a necessidade de fazer ou não alterações.

Quanto ao papel dos dados de satisfação dos participantes (satisfeitos/ insatisfeitos) com a formação, isto é, como são tratados os dados apurados pelo questionário de satisfação e os dados das classificações obtidas pelos funcionários nas formações, como já exposto, o entrevistado não tem conhecimento de como a DSF processa essa informação.

Por fim, quando tentámos perceber como tinha decorrido a formação ministrado nos dois concursos em que tinha sido membro de júri, percebemos das suas afirmações que já assumia ter havido alguma supervisão.

Nesta minha experiência, destes dois últimos concursos em que fui membro do júri, havia supervisão, mas não a nível geral. Eu assistia a todas as formações, e se necessário intervinha, se visse que havia necessidade de intervir, intervinha. E às vezes se havia alguma coisa que tinha sido dada mal, se percebesse que o formador não estava a abordar determinada matéria que já tinha sido dada noutra turma, alertava para o facto. Portanto nesta forma havia supervisão. Mas isto pode ter sido uma experiência limitada neste tempo. Circunscrita a dois concursos.

Tentámos perceber se era por serem os membros do júri a dar a formação que havia supervisão e, se sim, porquê.

(...) existe porque são os membros do júri que estão a dar a formação (...) porque eramos os responsáveis pela formação e nos interessava que corresse bem. Nunca dissemos uns aos outros que estávamos a fiscalizar, supervisionar, mas na prática era o que fazíamos uns com os outros. Cada um sentia-se corresponsável pelo que o outro fazia.

Nas palavras do entrevistado, na formação ministrada nestes dois concursos, embora não fosse uma supervisão formal, havia uma supervisão normal e natural.

Existe uma supervisão natural, não nos identificamos como supervisores, mas no fundo estamos a fiscalizar-nos uns aos outros, não eu como presidente do júri, mas entre todos nós, membros do júri. E era aceite naturalmente por todos. Havia supervisão ao nível da realização das provas, havia a supervisão ao nível da própria formação. Não era uma supervisão institucionalizada, era uma supervisão normal e natural. Agora nas outras formações não.

O entrevistado, reforçou que nestes dois concursos poder-se-á dizer que houve alguma supervisão entre os elementos do júri, mas na restante formação, a supervisão é apenas para uniformização de procedimentos.

3.2 Discussão dos resultados

Uma primeira análise ao livro escrito por Devesa (2007) permitiu-nos identificar um conjunto de alterações/evoluções que foram ocorrendo na avaliação e na formação desde a DGCI até à atual denominada AT. Conforme refere Devesa (2017), e como se constata na legislação em vigor, a avaliação de conhecimentos e a formação na AT não teve alterações significativas no que concerne ao facto da progressão na carreira ser efetuada através de concursos e prever a aprovação em cursos de formação ministrados. Trata-se de uma instituição que promove a avaliação permanente dos trabalhadores, cuja finalidade é efetuar o diagnóstico sobre as competências dos funcionários, relativamente às funções correspondentes às respetivas categorias, assim como relativamente às funções que potencialmente possam vir a assumir em virtude da respetiva progressão profissional (artigo 35.º, DL n.º 557/99). De igual modo, da análise à legislação disponível, verificámos que a AT tem bem definidas as suas hierarquias, as divisões, bem como as suas funções, nomeadamente da direção responsável pela formação contínua e os objetivos que se pretendem com a mesma.

Comparando os dados apurados na entrevista, com o conteúdo do documento que Devesa elaborou no ano de 2017, verificou-se que o entrevistado defende a importância da utilização dos métodos diversificados, atendendo ao momento da formação e aos conhecimentos dos formandos, ou seja, se é formação para categorias de ingresso ou para categorias de acesso. O entrevistado refere que apesar das técnicas terem evoluído um pouco ao longo dos tempos, o método utilizado tem sido o expositivo. Tal resultado está em linha com o que referem autores como Leão (1999), Gonçalves (2008) e Ferro (2018), que apesar de nos últimos anos se ter criticado muito este método, continua a ser um dos mais utilizados, como foi referido na revisão bibliográfica desta pesquisa. Para Gonçalves (2008), também no ensino superior, o método expositivo continua a ser o mais usado pelos professores, acrescentando que para muitos ainda é inconcebível lecionar no ensino superior sem recorrer à apresentação expositiva.

O entrevistado considera que o método tradicional, com exposição das matérias relativas aos vários impostos, tem vantagens aquando da formação para categorias de ingresso, pois os formandos não têm um conhecimento aprofundado das matérias fiscais e permite a um formador comunicar e apresentar vários conteúdos rapidamente a vários formandos. Tal resultado corrobora o mencionado por Gonçalves (2008), que quando se pretende “disseminar informação rapidamente perante grandes audiências, apresentar informação nova, antes de serem usados outros meios ou actividades, enquadrar um dado assunto no seu quadro conceptual de referência ou estimular o interesse pelo tema numa audiência leiga no assunto” (pp. 9-10), o método expositivo é o mais eficaz. Nas palavras de Ribeiro (2007), é o método mais antigo utilizado no ensino, e talvez o mais implementado, vocacionado para a transmissão de conhecimentos, num curto espaço de tempo, em que os conteúdos são apresentados na sua forma final, designadamente novos assuntos, temáticas específicas, ou “um conjunto de dados informativos necessários à compreensão de determinado assunto” (p. 191). O entrevistado refere que aquando da formação para categorias de ingresso, faz sentido expor aos formandos os artigos tal qual se encontram nos códigos fiscais, pois trata-se de novas informações, novas temáticas, que precisam ser retidas e compreendidas. Na mesma linha de argumentação, Arends (2008), defende que a utilização apropriada do modelo expositivo varia de acordo com os objetivos de quem ensina, e as particularidades de quem se pretende ensinar, sendo indicado para quando se pretende que os aprendentes adquiram e assimilem novas informações, bem como alarguem as suas estruturas conceptuais.

Quando se trata de formação para categorias de acesso, o entrevistado defendeu, na entrevista e no documento que escreveu sobre a avaliação de conhecimentos na AT, que deveria ser privilegiado o método ativo onde o formando possa ter um papel ativo na formação, que lhe permita descobrir, executar, explorar e desenvolver os vários domínios do saber, bem como adquirir novas competências e conhecimentos. Acrescenta que este método concilia a teoria com a prática, permitindo aos profissionais desenvolver o espírito crítico e a capacidade argumentativa, dotando-os de maior segurança e autoconfiança na tomada de decisões.

Estes resultados vão ao encontro da argumentação de Ferro (2018) que defende que o método ativo permite ensinar não só conhecimentos teóricos, mas também “está mais vocacionado para mudar ou desenvolver as atitudes e competências sociais e relacionais, como sejam

capacidades de trabalhar em grupo, saber tomar decisões, capacidade de liderança, iniciativa, capacidade de argumentação, competências comunicacionais, de escuta” (p. 22).

Na mesma linha de argumentação, Pereira (2006) defende que a interação entre formandos e entre formandos e formador, permite uma aprendizagem colaborativa, que para além dos benefícios cognitivos, é sobretudo profícua para desenvolver competências sociais, como sejam o respeito pelos outros, a tolerância, o trabalho em equipa. Assim, cada formando tem de ter em conta diversas perspetivas sobre o mesmo problema, o que favorece o pensamento flexível.

Ora, quando se trata de ações de formação para categorias de acesso falamos de trabalhadores que já têm experiência e conhecimentos. Então, como refere o entrevistado, se for ministrada uma formação seguindo o método ativo que permita aos formandos articular e complementar a sua experiência e conhecimentos com as dos outros formandos, assim como a experiência e conhecimentos do formador/orientador, mais facilmente conseguirão elaborar soluções para os problemas que lhes são colocados para análise.

Segundo o nosso entrevistado é preciso que os funcionários saibam aplicar os conhecimentos que possuem a casos concretos, quer seja no desempenho das suas funções, quer seja nas provas de avaliação a que são sujeitos, sendo que o método ativo, como já referido, permite-lhes descobrir, executar e explorar todos os domínios do saber. Parece-nos que o objetivo da AT em otimizar a “Sala de Inovação” é importante não só para a instituição, como também para os trabalhadores, na medida em que ao potenciar a aproximação e interação entre formandos e formadores, podem ser encontradas soluções inovadoras e desenvolvidas capacidades cognitivas que conseqüentemente vão facilitar a resolução de problemas e ter impacto no serviço prestado aos contribuintes.

O entrevistado, salienta que o método ativo “exige mais dos formadores”, nomeadamente impondo que tenham conhecimentos de vários impostos, dado que os casos práticos envolvem várias temáticas. Como referem vários autores, a aplicação desta metodologia, pode não ser tão confortável para os formadores, até porque: requer conhecimentos diversificados e transversais a todos os impostos, mais tempo para planeamento da formação (Lima, 2020), necessidade de prover casos práticos que incitem à procura de possíveis soluções para os problemas apresentados, bem como a capacidade de articular teoria e

prática para que os formandos percebam o sentido dos conteúdos (Castellar & Moraes, 2016).

Tentámos conhecer a percepção dos funcionários da AT sobre a formação que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos, recolhendo dados através de um questionário. Dos 110 funcionários, que constituem a amostra, verificámos que a esmagadora maioria participou na formação como formando. O resultado pode ser explicado pelo facto de a legislação fiscal estar em constante atualização e a instituição promover ações de formação para uma revisão contínua dos conhecimentos dos funcionários. Veja-se a título de exemplo o Orçamento do Estado que todos os anos contempla diversas alterações fiscais, nos vários diplomas que integram os códigos tributários. Referir aqui também que outra explicação pode ser o facto de o estudo incidir na formação frequentada nos últimos cinco anos e, nestes, ter havido estágios com vista à mobilidade intercarreiras de trabalhadores, sendo que, como já referido, estes estágios integram formação específica adaptada às exigências funcionais dos postos de trabalho (artigo 6.º DL 132/2019; artigo 6.º do Despacho 1667/2005).

A Portaria que regulamenta o Curso de Formação Específico para Ingresso na Carreira Especial de GITA e IATA⁸ da AT prevê formação teórica e de prática simulada, que inclui formação presencial ou a distância (videoconferência) e e-learning. Questionados os inquiridos sobre como entendiam que a formação deveria ser transmitida, na globalidade, os resultados foram inconclusivos, porquanto não se verificou uma maioria absoluta nas preferências manifestadas.

Como apresentado nos resultados, uma percentagem considerável ainda prefere a formação presencial, ou seja, a formação tradicional em sala. Estes resultados reforçam a ideia de que o regime de educação a distância apresenta vantagens e desvantagens, com impacto nas preferências dos formandos. É provável que os inquiridos que indicaram preferir a formação em sala, sintam falta de contacto com os outros trabalhadores, sintam falta de contacto visual com o formador, típico do ensino presencial, bem como o apoio imediato do formador que estando presente “é capaz de avaliar as suas necessidades e dificuldades, no sentido de experimentar outras formas de lhe explicar os conteúdos e, em suma, de o motivar” (Pereira, 2016, p. 41). Verificámos que a média de idades dos inquiridos é de 53,15 anos e que não há nenhum funcionário com menos de 41 anos, pelo que seria interessante perceber se

⁸ GITA - Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira e IATA - Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira.

eventuais dificuldades, em saber utilizar as ferramentas e os ambientes virtuais, assim como dificuldades de comunicação, poderá ter condicionado de alguma forma as preferências dos inquiridos.

Se atendermos às respostas por regime de formação, presencial e a distância,⁹ verificámos uma larga maioria de preferência pelo regime a distância, totalmente online. Apesar de apenas 10,91% dos respondentes ter manifestado preferência pela formação em e-learning de forma assíncrona, a maioria demonstrou preferência pela formação através de plataformas digitais (nomeadamente Webex, Zoom, entre outras) em tempo real, isto é, de forma síncrona. Estes dados parecem confirmar que o ensino a distância pode ser uma boa alternativa para a aprendizagem dos trabalhadores na própria instituição sem afastá-los “por muito tempo das suas atividades, pois poderá acontecer através de teleconferência ou videoconferência, com total interatividade, bem como, disponibilizando um arsenal de recursos multimídia” (Oliveira, 2007, p. 589). Os autores Ribeiro e Hirano (2011) referem que cada ano que passa, com os avanços da tecnologia, o ensino a distância fica mais interativo, através de ferramentas que proporcionam interações e “otimização das relações quebrando barreiras da distância física existente na educação a distância” (p. 5). Referir, mais uma vez, que uma das competências da DSF passa por promover a autoformação e a formação a distância.

Houve, ainda, uma percentagem de inquiridos que manifestou preferência pelo regime de formação *b-learning* (*blended learning*), o que mais uma vez sublinha a ideia de que este regime possibilita que formandos e formadores possam tirar partido do ensino presencial e a distância, bem como da importância das relações interpessoais entre formandos e formadores para o sucesso do processo formativo (Martins, 2013).

No estudo de Soares (2016), sobre o impacto da formação no desempenho e satisfação pessoal dos polícias, quando questionou se algum responsável da formação ou outro, lhes tinham interrogado, nos últimos cinco anos, sobre as necessidades de formação e o que seria útil e necessário para melhorar o seu desempenho profissional, a maioria dos polícias envolvidos no estudo demonstrou claramente não terem sido implicados no processo de levantamento de necessidades de formação. Quando, no nosso estudo, dividimos esta questão em duas, foi interessante perceber a diferença entre os nossos resultados e os

⁹ Não contemplamos aqui a formação b-learning apenas a formação e-learning assíncrona e síncrona

resultados do estudo do autor. Em relação ao terem sido questionados, nos últimos cinco anos, sobre as suas necessidades de formação, a maioria dos nossos respondentes afirmaram que sim. No entanto, quanto ao serem questionados, por responsáveis da formação ou outros, sobre o que seria útil para melhorar o seu desempenho profissional, a situação inverteu-se, tendo a maioria respondido negativamente.

Os dados revelam que, pelo menos nos últimos cinco anos, foi permitido a uma expressiva maioria de respondentes indicar de alguma forma as necessidades de formação que sentia, no entanto, 23,64% responderam não ter tido essa possibilidade. Já o nosso entrevistado referiu que os funcionários podem pedir a formação na plataforma na intranet, acrescentando que às vezes não é por a instituição não a querer dar, mas porque não a solicitam. Ora, os dados levam-nos a crer que a percentagem de inquiridos que responderam que nos últimos cinco anos não lhes foi permitido indicar as necessidades de formação que sentiam, eventualmente desconhecem que o podem fazer na intranet.

Não conseguimos chegar a conclusões quanto à eficiência e adequação do processo de comunicação ao longo da formação, dado que a percentagem de concordância e discordância são iguais. Ainda assim, num dos itens da escala de Likert utilizada, nomeadamente “concordo”, verificámos uma maioria relativa e nos itens “concordo totalmente” e “discordo totalmente” apenas apurámos uma ínfima percentagem de 1,82% e 4,55% respetivamente. Todavia, a esmagadora maioria concorda que os conteúdos das ações de formação frequentadas se adequam às funções que desempenham. Isto vem ao encontro do que o nosso entrevistado afirmou que a maioria da formação é para a parte técnica específica, embora haja outras formações para o desenvolvimento pessoal como por exemplo para o atendimento ou novas aplicações informáticas. Reiteramos que muita da formação é ministrada aquando dos concursos para progressão, assim como para atualização de conhecimentos, provocados pelas constantes alterações legislativas fiscais, muitas das quais aquando do Orçamento do Estado, logo formação técnica. Estes resultados estão em concordância com o que se passa na maioria das empresas portuguesas, em que a formação oferecida é maioritariamente focada em competências técnicas ou relacionadas com a função (Cristo & Pereira, s. d.).

Constatou-se que os inquiridos demonstram, por maioria absoluta, concordância com a adequabilidade dos recursos e métodos pedagógicos utilizados pelos formadores, bem como

a adequabilidade das técnicas utilizadas aos temas ministrados e aos objetivos que era suposto atingirem. Tais resultados parecem indicar que as alterações operacionalizadas nas formações dos últimos concursos foram bem aceites por parte dos respondentes. Atente-se que o nosso entrevistado, referiu que nas últimas formações para concursos de progressão na carreira não se seguiu o método tradicional, mas sim uma nova metodologia.

Em relação à questão sobre as ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, lhes terem garantido as necessárias qualificações e competências, verificámos que à semelhança do estudo de Soares (2006), a maioria dos inquiridos respondeu “concordo”. Porém, no nosso estudo como efetuamos a questão das qualificações separada das competências, por se tratar de conceitos distintos, deparámo-nos com resultados interessantes. Se por um lado se verifica uma expressiva concordância dos respondentes, no que tange à formação lhes garantir as necessárias competências, por outro lado, em relação às qualificações, a diferença de resultados foi muito residual, com 49,09% em discordância e 48,18% em concordância. Por aqui podemos confirmar que a formação pode garantir aquisição de competências e não de qualificações, ou pelo contrário, garantir qualificações e não competências. Os resultados denotam que os inquiridos reconhecem que a formação que lhes é ministrada lhes fornece todo um conjunto de conhecimentos técnicos específicos, capacidades para os colocar em prática na realização de tarefas e solução de problemas, bem como atitudes que lhes permitem atingir a eficiência em relação aos saberes e habilidades adquiridos (Ogusko & Vilela, 2017), isto é “desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade” (Anexo I, Portaria n.º 782/2009). Veja-se que segundo Lourenço (2015), no geral, os indivíduos percebem que a frequência de Formação Profissional é uma forma de adquirir novas competências e de valorizar o currículo, ou mesmo como uma oportunidade de qualificação. No entanto, no nosso estudo, em relação às qualificações, os resultados não foram conclusivos, isto é, não se conseguiu perceber se os respondentes consideram que a formação ministrada é qualificante e certificada.

Os resultados foram conclusivos no que concerne ao reconhecimento de efetivas aprendizagens e à capacidade de no final das ações frequentadas conseguirem demonstrar os conhecimentos e competências adquiridas, a maioria dos inquiridos respondeu favoravelmente. De igual forma, a maioria dos respondentes concorda que o processo formativo ministrado na AT lhes permitiu adquirir conhecimentos necessários ao

desenvolvimento da sua atividade na instituição, muito embora uma percentagem significativa se tenha manifestado desfavoravelmente. Deste modo, estes resultados, foram coerentes com os apurados na questão se consideravam que a frequência, das ações de formação se traduziam na melhoria do seu desempenho profissional, onde uma expressiva maioria manifestou concordância. O nosso entrevistado refere que o processo formativo ministrado na AT, permite a aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da atividade na instituição, sendo que há um esforço da DSF para que tal aconteça, independentemente do método utilizado.

Relativamente ao contributo das ações de formação frequentadas para um maior envolvimento com a organização e com o serviço, não conseguimos tirar grandes ilações, até porque uma percentagem considerável de inquiridos (10,91%) não manifestou opinião em relação a este item. No entanto, concordamos com o nosso entrevistado quando defende que se a formação ministrada aos trabalhadores os preparar bem, lhes proporcionar aquisição de conhecimentos e competências, então, não só terão sucesso nos concursos para progressão na carreira, como também a instituição sai privilegiada, porque tem técnicos competentes capazes de cumprir eficientemente os objetivos que se pretendem alcançar.

Apurámos que a maioria dos inquiridos manifestou discordância em relação ao contributo da formação promovida pela AT para um aumento da sua dedicação ao trabalho, bem como lhes proporcionar mais valias no que se refere à autoestima e autorrealização no trabalho. Ainda assim, verificámos que uma percentagem significativa de respondentes não tem opinião sobre estes itens. Estes resultados surpreenderam-nos na medida em que por um lado, os inquiridos reconheceram que a formação lhes garante efetivas aprendizagens, lhes permite demonstrar conhecimentos e competências adquiridas e se traduzem na melhoria do seu desempenho profissional. Por outro lado, não contribui para aumentar a sua dedicação ao trabalho, nem para aumentar a sua autoestima e autorrealização no trabalho. No entanto, constatou-se que os inquiridos manifestaram maioritariamente concordância em relação ao contributo das aprendizagens nas ações de formação, ter contribuído para uma maior confiança no seu desempenho profissional. Estes dados vão ao encontro dos resultados apurados no estudo de Calado (2012) no qual constatou que a maioria dos trabalhadores considera que a formação profissional lhes permite atualizar competências e técnicas aplicáveis às funções que desempenham e melhorar o desempenho.

Uma expressiva percentagem de inquiridos não se sente representado, nem parte integrante dos planos de formação anuais aprovados para a AT. Da mesma forma, constatámos que a maioria dos respondentes considera que a formação ministrada pela AT, nos últimos cinco anos, não correspondeu às suas expectativas enquanto formando. É possível supor que estes resultados, eventualmente, podem ser explicados, ou ter alguma relação, com os resultados apurados sobre a questão da disponibilização atempada da formação solicitada. Veja-se que a maioria dos inquiridos afirmou ter sido questionado sobre as suas necessidades de formação, bem como afirmou que lhes foi permitido indicar as necessidades de formação sentidas, mas, essa formação solicitada, não lhes foi disponibilizada em tempo útil e adequado. O nosso entrevistado também confirmou que é possível que aos trabalhadores, quer aos dirigentes, manifestarem as suas necessidades de formação. Os resultados a este item parecem apontar que os formandos não vêm refletido no plano de formação da AT uma proposta, que atenda às suas necessidades formativas. Como refere Cardim (2012), o plano de formação deveria constituir a proposta de esforço a realizar em ações formativas, que concretizam o levantamento das necessidades de formação. Até porque segundo Cardim (2012) o plano de formação e o levantamento de necessidades deveria ser elaborado pela mesma entidade, ou seja, o próprio serviço de formação quando exista. No caso da AT constatámos, quer na consulta à legislação em vigor, quer nas afirmações do nosso entrevistado, que existe uma Direção de Serviços de Formação, responsável por disponibilizar formação contínua aos trabalhadores, atempada e de qualidade, que lhes permita desenvolverem-se pessoal e profissionalmente, desempenhar cabalmente as suas funções, bem como progredir na carreira. Para tal, é indispensável que aquando da elaboração do plano de formação a DSF tenha em conta o levantamento de necessidades, assim como os conhecimentos e competências que se pretendem que os formandos adquiram e desenvolvam (Carvalho, 2016). No entanto, nos dados apurados apesar de constatarmos que é feito algum levantamento de necessidades de formação, não conseguimos perceber de que forma é que esses dados se refletem no plano de formação.

Em relação ao grau de importância que atribuíam a alguns *contributos da formação contínua*, constatámos que os aspetos mais valorizados foram o facto de contribuir para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional e contribuir para progredir na carreira. Estes dados parecem contrariar o estudo feito por Armas (2013), que referia o facto de os trabalhadores públicos terem maior probabilidade de não reconhecerem

que a formação profissional lhes aumenta as hipóteses de progressão na carreira. Por sua vez, o aspeto menos valorizado foi a contribuição da formação contínua para o desenvolvimento de competências a nível pessoal. Também aqui, este resultado é contrário ao de Calado (2012) que concluiu que os trabalhadores consideram que a formação profissional contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

Quanto às conclusões em relação ao grau de *satisfação dos formandos* face à formação que lhe foi ministrada nos últimos 5 anos, os resultados apresentam um alcance limitado, uma vez que não se verificou muita discrepância nos resultados dos inquiridos que estão satisfeitos e muito satisfeitos (36,36%), com os que estão insatisfeitos e muito insatisfeitos (38,16%). Estes dados parecem ter uma forte correlação com a discordância manifestada noutras questões colocadas ao longo do questionário. É preciso que os funcionários da AT vejam sentido nas formações que lhes são ministradas, pois, se perceberem algum sentido no que estão a aprender vão estar mais motivados e dedicar mais atenção.¹⁰ Alves e Santos (2022) vêm, na mesma linha, afirmar que é preciso que os educandos percebam o sentido do conteúdo curricular que lhes está a ser ensinado, pois, se perceberem sentido no que estão a aprender, certamente vão dedicar atenção e concentrar as energias ao que lhes está a ser proposto pelo docente.

Para percebermos se as alterações ocorridas nas práticas pedagógicas da AT, estavam relacionadas com a supervisão pedagógica, tentámos entender o funcionamento do ciclo de formação e como decorria o processo de tomada de decisões ao longo do mesmo. Constatámos que a AT tem hierarquias e competências bem definidas, sendo que as competências para a área da gestão da formação estão subdelegadas no Subdiretor-Geral, nomeadamente as competências atribuídas à Direção de Serviços de Formação, a unidade orgânica com atribuições na área da formação. Assim, percebemos que a AT desenvolve formação dirigida aos seus funcionários através de uma estrutura de formação própria, em que as ações são promovidas internamente por técnicos da própria instituição dedicados à formação, à semelhança de outras médias ou grandes empresas portuguesas (Cardim, 2012).

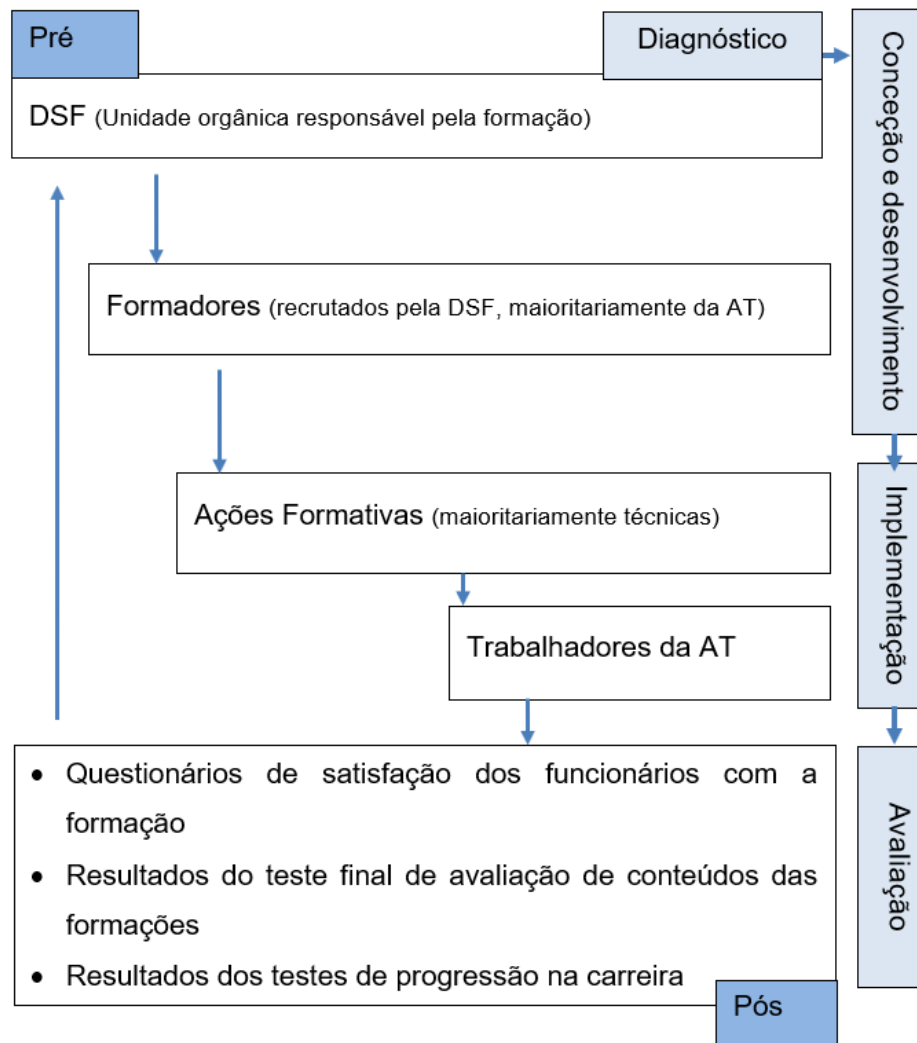
¹⁰ Veja-se que segundo a andragogia, uma ciência que estuda a aprendizagem dos adultos, dois dos indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem, são a orientação da aprendizagem e a motivação. Para aprofundar esta questão da andragogia, ver Quintas, H. L. M. (2008). Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida. Perspectivas e reflexões. Lisboa: ANQ (Agência Nacional para a Qualificação). ISBN 978-972-8743-43-7

As competências da DSF estão bem definidas e podemos afirmar que englobam todas as fases do processo de formação.

Veja-se que toda a formação, quer seja para atualização ou reciclagem de conhecimentos face à evolução tecnológica, organizativa, ou legislativa, seja para formação de promoção ou complementar, compreendam, segundo Cardim (2012), cinco fases para o seu desenvolvimento, pré-diagnóstico; levantamento das necessidades de formação, elaboração da proposta da ação formativa - plano de formação, desenvolvimento da ação formativa e controlo da ação formativa. Para além dessas fases estarem espelhadas nas competências da DSF, também estão implícitas em algumas citações do nosso entrevistado, nomeadamente quando refere que:

- a AT é das entidades, na Administração Pública, que mais ministra formação aos seus trabalhadores, com uma Direção de Serviços responsável pela formação, que por sua vez, toma decisões sobre as ações a serem ministradas, a maioria para atualização de conhecimentos;
- os trabalhadores e os dirigentes podem manifestar as necessidades de formação através da intranet;
- o plano de formação da DSF por vezes contempla formação que é pedida;
- a DSF recruta formadores internos, solicita a elaboração de manuais (slides) para partilha e divulgação pelos formadores que vão dar a formação em todo o país, dão apoio e colaboração para a realização das ações formativas;
- são elaborados testes formativos para verificar se houve uma boa transmissão de conhecimentos e se estes foram adquiridos pelos formandos, bem como questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação, mas também sobre o formador.

Figura 11 - Processo de formação na AT



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando que a AT tem mais de 10.000¹¹ funcionários, é comumente aceite que tenha um serviço, neste caso Direção de Serviços, dedicado à formação, dado que a dimensão mínima para a existência de um serviço e técnicos dedicados à formação, segundo Cardim (2012), parece rondar os 400 a 500 trabalhadores. Parece-nos que é correto afirmar que é esta DSF, que de acordo com as políticas de formação da instituição, acompanha todo o processo formativo da AT, ainda que não tenhamos conseguido apurar qual o impacto dos resultados, obtidos na fase da avaliação, nas decisões supervisivas.

¹¹ Atendendo aos relatórios de atividades dos últimos anos, nomeadamente 2020 (11.021 trabalhadores) e 2021 (10.782 trabalhadores). Referir que no relatório de atividades de 2022, o Mapa de Pessoal da AT prevê cerca de 11.625 trabalhadores para assegurar a prossecução do funcionamento dos serviços com níveis de eficácia e qualidade pretendidos.

Constatámos que a AT entende a formação como uma possibilidade de aumentar a qualificação dos trabalhadores, garantindo o desenvolvimento de múltiplas competências consideradas como fundamentais para a concretização dos objetivos da instituição. Esse devia ser o entendimento de todas as organizações de trabalho (empresas ou serviços públicos), pois o investimento no aperfeiçoamento dos seus trabalhadores pode tornar-se um instrumento poderoso do seu desenvolvimento (Cardim, 2012).

No caso da AT, depreendemos que há uma dupla preocupação, colmatar as necessidades de formação dos trabalhadores para que possam desempenhar cabalmente as suas funções e dessa forma dignificar a instituição, através da obtenção e concretização dos seus objetivos. Nesse sentido, o nosso entrevistado considera que a formação ministrada, independentemente do modelo utilizado, permite adquirir conhecimentos e competências para o desenvolvimento da atividade na instituição, reforçando que a DSF desenvolve esforços nesse sentido. Concordamos com o entrevistado, quando afirma, que se a formação ministrada pela AT preparar bem os seus funcionários, então estes não só terão sucesso nos concursos para progressão, mas também a instituição sai favorecida.

Seria bom perceber se as decisões que vão sendo tomadas sobre as práticas formativas estão de alguma forma relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores, isto é, que tratamento é feito aos dados apurados nos questionários de satisfação, bem como o impacto das classificações obtidas nos testes formativos e nos testes de avaliação dos concursos, que por sua vez possa influenciar ou ser considerado no levantamento das necessidades de formação, ou se são fruto das vontades e perceções de dirigentes (Carvalho, 2016). Segundo Cardim (2012) o levantamento das necessidades de formação é uma das fases mais frágeis do processo de formação, requerendo uma responsabilidade partilhada entre o serviço de formação e as próprias chefias e os dirigentes de cada área funcional. Os resultados do inquérito parecem mostrar que há inquiridos a quem foi questionado sobre as necessidades de formação e o que seria útil e necessário para melhorar o seu desempenho profissional, contudo, não conseguimos destrinçar se foi algum responsável da formação ou, eventualmente, algum superior hierárquico.

Os resultados parecem apontar que a supervisão da formação na AT, ainda é um assunto pouco consensual e pouco assumido institucionalmente. Na análise documental efetuada, não conseguimos encontrar referências concretas e explícitas em relação à supervisão

pedagógica da formação contínua ministrada na AT, isto é, não existe o conceito de supervisão pedagógica assumido enquanto tal. Ainda assim, foi interessante perceber, junto do nosso entrevistado, qual o seu entendimento sobre o conceito e a sua perceção sobre a forma como esta se processa e desenrola, ou não, em relação à formação ministrada na instituição.

Durante a entrevista podemos constatar que embora não reconheça que a supervisão da formação contínua da AT exista, pelo menos de forma formal estruturada e definida, que afirme que não há controlo de como a formação é dada, isto é, ninguém observa como é ministrada, ainda assim, o nosso entrevistado vai-nos revelando dados, que em conjunto com a análise documental, nos levam a conjecturar que de facto há supervisão pedagógica da formação contínua, em vários patamares e níveis, conforme iremos demonstrar.

O nosso entrevistado, um dos grandes impulsionadores da alteração nas práticas pedagógicas, com vários anos ligado à formação, entende que a supervisão é essencialmente o acompanhamento que é feito para que a formação cumpra os objetivos que se pretendem atingir e fundamental para garantir a uniformidade na transmissão de conhecimentos, uma vez que uma mesma formação é ministrada em várias turmas e por diversos formadores. Considera que as práticas supervisivas contribuem para a uniformização nas matérias ministradas e nos métodos utilizados e garantem que as ações são idênticas para todos os formandos.

Sabendo que toda a supervisão “tem uma intencionalidade: assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam” (Alarcão & Canha, 2013, p. 65), nesta instituição é perceptível a preocupação que existe em garantir a uniformidade e qualidade das ações formativas, de forma a melhorar as práticas dos funcionários, que por sua vez se irá repercutir na qualidade do serviço prestado aos contribuintes e conseqüentemente prestigiar a AT.

Os dados que recolhemos parecem apontar que o serviço responsável pela formação da AT, no caso a DSF, não desempenha um papel tradicional de conceção e organização das ações de formação, mas antes efetua toda uma coordenação logística e supervisão pedagógica para que tudo funcione bem (Cardim, 2012), pois a supervisão, exercida através da orientação e avaliação, é fundamental para a formação, seja ela formal ou informal (Trindade, 2007).

No nosso estudo percebemos que a DSF tem uma responsabilidade formal, instituída pelos normativos legais, no que concerne às várias etapas do ciclo de formação, como já referido.

Nas palavras do nosso entrevistado é esforço desta unidade orgânica que as ações de formação ministradas permitam aos trabalhadores adquirir conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da atividade inerente à AT.

É a DSF que coordena, com um responsável, a elaboração do chamado manual da formação (diapositivos), dos testes formativos, bem como elabora o inquérito para que os formandos e o formador possam, no final, avaliar a ação de formação. Parece-nos que existe por parte da DSF um acompanhamento da atividade formativa, através de processos de monitorização, orientação, regulação, direção e claro de avaliação (Alarcão & Canha, 2013).

Sabendo que “nunca como hoje foi tão evidente que todo o conhecimento se apresenta incerto, instável e efêmero” (Sá-Chaves, 2011, p. 88), então, numa instituição onde funcionários precisam de uma atualização permanente dos conhecimentos, para que sejam cabalmente capazes de desempenhar eficaz e eficientemente as suas funções, cremos que existe por parte da DSF (a unidade orgânica responsável pela formação na AT) uma preocupação em que a formação ministrada aos trabalhadores da instituição lhes promova o crescimento pessoal e profissional.

Sambo (2019) referiu que o trabalho de supervisão das ações formativas consistia no controlo das ações de formação a serem realizadas, permitia saber quantos cursos foram realizados, bem como possibilitava que antes do início das ações de formação programadas, existisse tempo para a preparação do processo necessário e a retificação de qualquer falha que pudesse surgir. Ora, os nossos resultados, pelo menos no que concerne às suas competências formais, parecem apontar que a DSF faz um trabalho de supervisão das ações formativas que vai mais além do que o simples controlo das ações de formação.

Também os dados apurados junto do nosso entrevistado, parecem indicar a existência de alguma supervisão pedagógica, ainda que de forma não assumida. Veja-se que o nosso entrevistado refere que ninguém verifica como é dada a formação, no entanto, quando nos dois últimos concursos integrou o júri, como presidente, a situação alterou-se naturalmente. Para além da colaboração entre o Júri e a DSF, havia também a colaboração, orientação e ajuda entre os próprios elementos do Júri. Aqui a supervisão, ainda que numa ótica fiscalizadora, eventualmente ganhou relevância porque os responsáveis pela formação e os formadores eram os próprios elementos do Júri e pretendiam que tudo corresse bem, sendo que ele próprio assistia a todas as formações.

Num documento particular do nosso entrevistado, a que tivemos acesso, verificámos que os formandos lhe reconhecem o papel que desempenhou de forma exemplar, no qual referem que Jaime Devesa, acompanhava a formação partilhando conhecimento, que “nunca deixou de dizer que estava ali, para ajudar no que pudesse, e foi exatamente isso que fez”, “demonstrando um excecional profissionalismo, e uma extraordinária capacidade para transmitir e partilhar os seus elevadíssimos conhecimentos”. Em suma, que estavam muito gratos por todos os conhecimentos que lhes transmitiu.

Nas palavras de vários autores, a supervisão em contexto de formação é o processo em que um profissional, em princípio mais experiente e mais informado, a partir de uma posição superior, dirige, orienta e/ou inspeciona e aconselha outro profissional no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão e Tavares, 2010; Gaspar et al., 2012; Sá-Chaves, 2011). Tal parece ser o caso do nosso entrevistado com uma grande experiência profissional e formativa, que quando responsável pela formação exerceu funções de direção, orientação e avaliação.

Veja-se que enquanto júri de concurso e formador, encontrava-se numa posição superior à dos supervisionados, com uma certa autoridade dentro da organização, com um acréscimo de experiência de trabalho e informação, com capacidades para orientar os trabalhadores da AT, enquanto formandos, no seu percurso formativo, por forma à obtenção do desenvolvimento pessoal e profissional.

Podemos afirmar, cremos nós, que quer por parte da DSF, quer por parte do nosso entrevistado, enquanto formador responsável pela formação de determinados concursos, houve supervisão porquanto houve um acompanhamento e regulação da formação através de processos de monitorização, regulação e avaliação, quer num ambiente fiscalizador, centrado no cumprimento das normas, mas também num ambiente formativo, centrado nas possibilidades de desenvolvimento (Alarcão e Canha, 2013). Os resultados parecem apoiar a argumentação de Aguilar Idáñez (1994) quando defende que a supervisão deve cumprir requisitos formais, com componentes administrativos e educacionais.

Relembrar, aqui, que por exemplo para os estágios dos últimos concursos na AT, a formação teórica e de prática simulada foi promovida em conjunto pelo júri dos cursos e a DSF da AT e que no final de cada bloco de formação foi realizado um teste sumativo de conhecimentos

específicos, destinado a medir o nível de conhecimentos de cada trabalhador apreendidos no curso (Portaria 325-C/2021).

No que toca à formação prática em contexto de trabalho, nos serviços centrais, regionais e locais, com vista à realização de atividades inerentes às funções e competências das respetivas carreiras, após terminar a entrevista e de forma informal, conseguimos perceber no que nos foi dito pelo entrevistado que os orientadores de estágio nos serviços de finanças foram os chefes ou chefes de finanças adjuntos e nas direções de finanças, os diretores de finanças, diretores de finanças adjuntos ou chefes de divisão. Um aspeto fundamental da formação em contexto de trabalho é a preparação cuidada do supervisor que irá encarregar-se do ensino, pois será este que irá explicar ao formando o que fazer, como e porquê, corrigir erros de imediato, fazer repetir os pontos-chave se tiver dúvidas sobre a aprendizagem realizada, bem como, analisar, orientar e acompanhar o formando na execução do trabalho (Cardim, 2012).

No nosso estudo, não nos foi possível confirmar se houve, ou como foi feita, essa supervisão da formação, no entanto, de acordo com o que estipula o regulamento de estágio, verificámos que está prevista uma supervisão partilhada, entre a DSF, Júri e orientadores de estágio. Podemos considerar que estes dados estão em linha com o que refere Ricardo (2016), ou seja, que “a atividade supervisiva pedagógica passa por uma orientação solidária num trabalho colaborativo, por uma procura de encontrar soluções, enfim, por melhorar toda a prática profissional” (p. 150).

Reforçar, aqui, mais uma vez que estamos a falar de uma instituição com uma hierarquia rígida, estruturada, bem definida. Uma instituição onde os formadores quase todos da instituição, trabalhadores que se encontram num contínuo ensinar e aprender, em que os formadores que ensinam também aprendem, isto é, renovam o saber/fazer profissional ao mesmo tempo que contribuem para a formação dos formandos (Gouvêa, 2008).

A supervisão não deve ser só vista na própria ação de formação, mas no contexto e realidade da instituição. Podemos dizer que o desenvolvimento da ação supervisiva é essencialmente vertical, porquanto a experiência e saberes possuídos, desde o Diretor-Geral, aos responsáveis da DSF, aos Júris dos concursos e formadores, bem como o papel que assumem em relação aos formandos, lhes atribui uma responsabilidade que os colocam num lugar hierarquicamente superior, no que se refere as tomadas de decisão relativas ao processo

formativo. É a partir deste lugar que exercem a ação de acompanhamento, apoio e estímulo a aprendizagem e desenvolvimento dos formandos (Sanches, 2019).

Atrevemo-nos a equacionar se durante o estágio, durante a formação teórica, uma vez que esta seguiu o método ativo, com aprendizagem baseada em casos práticos, e até mesmo durante a formação prática, se não existiu alguma supervisão horizontal e colaborativa entre formandos. Ou seja, uma supervisão desenvolvida entre eles, que lhes permitiu trocar e aumentar os seus conhecimentos, partilhar experiências e desenvolverem-se profissionalmente (Sanches, 2019).

De igual forma, quando o nosso entrevistado deixou claro que a DSF não impõe práticas pedagógicas, que teve o seu apoio para alterar as práticas formativas, nos concursos em que foi Júri e que da reflexão conjunta com os responsáveis desta Direção decidiram qual o melhor caminho a seguir, parece-nos que podemos, também aqui, vislumbrar alguma supervisão colaborativa.

Quanto ao estilo supervisoivo, mais saliente e visível, no processo formativo da AT é o diretivo, porquanto os supervisores assumem como “principais preocupações fornecer orientações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes dos formandos” (Sanches, 2009, p. 153).

Por fim, referir que conseguimos vislumbrar pequenas nuances da existência de alguns cenários supervisoivos, descritos no enquadramento teórico, muito embora tenham sido definidos num contexto diferente do que nos propusemos estudar. Ainda assim, indo ao encontro da opinião partilhada por Valente (2017), parece-nos que o cenário ecológico é o que mais se evidencia no contexto da formação contínua da AT, dado que as transformações constantes no meio envolvente fazem com que o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores seja considerado um processo interativo e inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das possibilidades do meio (Alarcão & Tavares, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões

A formação profissional desempenha um papel fundamental no aperfeiçoamento profissional dos ativos das organizações e instituições, sejam elas públicas e privadas, no que concerne à aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos e competências, para assumirem e desempenharem as suas funções, quer as atuais, quer as que venham a assumir. É preciso que a formação ministrada, promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores.

Só com uma intervenção formativa devidamente planeada, organizada, executada e acompanhada é possível às organizações e instituições almejar alcançar a eficácia e eficiência.

Atendendo às constantes alterações na sociedade, mas também às permanentes alterações legislativas, é fulcral que a formação ministrada aos trabalhadores da AT, seja capaz de os preparar eficaz e eficientemente, para que a própria organização consiga cumprir os seus desígnios.

No enquadramento teórico, tentamos abordar algumas ideias e conceitos, com suporte em vários autores, que nos possibilitaram perceber a importância da formação profissional, bem como a supervisão dos processos formativos e a sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores.

Como não localizamos estudos sobre a formação praticada na AT e de que forma é que esta contribui para o desenvolvimento dos seus trabalhadores, com esta investigação tentámos responder à questão de investigação: qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT.

Perante os dados apurados, analisados e apresentados, à literatura disponível e atendendo ao problema identificado, arriscaremos estabelecer algumas considerações e responder aos objetivos a que nos propusemos e que relembramos, nomeadamente:

- Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários;
- Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos;

- Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas;
- Compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT;
- Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão;
- Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.

O estudo foi desenvolvido recorrendo a uma metodologia mista, de carácter exploratório e descritivo, com o propósito de explorar e descrever o processo formativo na AT. Recorremos à análise documental, nomeadamente legislação, a um inquérito por entrevista, a um formador com conhecimento aprofundado sobre a temática, funcionário da instituição por mais de 49 anos, ocupando vários cargos, nomeadamente como membro de júri dos últimos concursos para progressão na instituição, autor do único documento escrito sobre avaliação e formação na AT, bem como a um questionário, efetuado a uma amostra de funcionários da instituição.

Para o primeiro objetivo, em que pretendíamos “*descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários*”, os resultados do nosso estudo permitiram-nos concluir que de facto nos últimos cinco anos houve alterações nas práticas formativas da AT, nomeadamente nos últimos cursos para progressão na carreira. No entanto, não conseguimos obter dados que nos confirmassem se foi uma experiência delimitada num determinado tempo, por um determinado júri, em determinados concursos, ou, se são alterações que vieram para ficar e perdurar.

Os dados apurados com o nosso entrevistado, mostram uma perceção clara do mesmo relativamente à importância da utilização diferenciada dos métodos passivos e ativos, dependendo do momento e dos objetivos definidos para a formação. Aquando da formação inicial ou de ingresso deve prevalecer uma formação mais tradicional, expositiva, em que o objetivo principal é o saber. Por outro lado, quando estamos perante formandos com algum domínio sobre as matérias, devem-se privilegiar os métodos ativos porquanto permitem desenvolver todos os domínios do saber, nomeadamente saber-saber, saber-fazer e saber-ser e estar. Atendendo aos argumentos dos vários autores que fomos citando ao longo do estudo, concluimos que a formação com métodos ativos, para trabalhadores em pleno exercício de

funções, apresenta-se como uma mais-valia, pois possibilita que os conhecimentos teóricos sejam aplicados na simulação de casos práticos e impõe que haja uma articulação e conjugação de vários impostos.

Percebemos claramente que é preocupação e intento da AT proporcionar formação de qualidade, teórica e de prática simulada, formação em contexto de trabalho, bem como formação para atualização de legislação fiscal, que contribua para o desenvolvimento cognitivo dos trabalhadores, que, por conseguinte, potencie a qualidade do serviço prestado ao contribuinte, bem como a eficácia e eficiência da instituição.

Seguidamente, no segundo objetivo, almejávamos “*conhecer a percepção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos*”. A análise aos resultados obtidos através do questionário, aplicado a uma amostra de funcionários, permitiu-nos refletir sobre o processo formativo praticado na AT. Fazendo um ponto da situação, podemos destacar, em concordância, as seguintes posições:

- 1) A grande maioria dos respondentes prefere a formação a distância, em detrimento da formação presencial tradicional em sala;
- 2) A maioria dos respondentes, tem conhecimento que é feito um levantamento de necessidades de formação, muito embora refiram que as ações não lhes são disponibilizadas em tempo útil e adequado;
- 3) A maioria considera que a formação ministrada pela instituição se adequa às funções que desempenha, garante as competências necessárias, traduz-se em efetivas aprendizagens;
- 4) O processo formativo ministrado pela instituição permite a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da atividade profissional e a aprendizagem adquirida nas ações de formação permite a melhoria do desempenho profissional;
- 5) Os recursos, as técnicas e métodos pedagógicos utilizados são considerados, pela maioria, adequados.

Por outro lado, em discordância, destacamos:

- 1) A maioria dos respondentes, considera que formação ministrada não lhe garante as necessárias qualificações;

- 2) A maioria, não reconhece que a formação ministrada contribui para o aumento da sua dedicação ao trabalho, nem proporciona mais-valias quanto à autoestima e autorrealização no trabalho;
- 3) A maioria, não se revê nos planos de formação aprovados anualmente na instituição;
- 4) A maioria, considera que, pelo menos nos últimos cinco anos, a formação ministrada não correspondeu as suas expectativas.

Quanto ao terceiro objetivo, era nossa intenção “*identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas*”. A análise documental e a análise de conteúdo aos dados obtidos na entrevista, permitiram-nos concluir quem escolhe as práticas pedagógicas e organiza a formação, no entanto, não conseguimos apurar em que se baseiam as decisões sobre as ações de formação ministradas.

Constatamos que as decisões sobre a formação são da responsabilidade da DSF, unidade orgânica sob a competência do Subdiretor-Geral da Área de Recursos Humanos e Formação, que de acordo com as políticas de formação definidas pela instituição, acompanha todo o processo formativo da AT, desde o levantamento das necessidades de formação, à decisão sobre as ações a praticar, ao recrutamento de formadores, interna e externamente, ao apoio à elaboração de manuais para a formação, ao apoio logístico, bem como ao levantamento da avaliação. Ainda assim, verificámos que existe alguma colaboração entre a DSF e o júri dos concursos em relação à escolha das metodologias e práticas pedagógicas utilizadas.

Foi explicitado pelo entrevistado que a DSF, mesmo em relação aos formadores, não impõe práticas pedagógicas. Muito embora forneça o denominado Manual de Apoio à Formação, permite alguma flexibilidade aos formadores, que por vezes elaboram os seus próprios dispositivos de apoio à formação. Concluimos, ainda, que o júri dos concursos tem uma participação efetiva, em algumas decisões, sobre as ações de formação sobre as quais é responsável, ainda que sob a direção e orientação da DSF e, claro, sob a aprovação do Subdiretor-Geral.

Não conseguimos apurar que tratamento é feito às avaliações das ações formativas, aos inquéritos de satisfação, bem como, as classificações obtidas pelos trabalhadores nos testes de conhecimentos específicos e na prova final, realizados durante os estágios. Deste modo, não nos é possível concluir qual o impacto que esses elementos têm nas decisões supervisivas.

No que se refere ao quarto objetivo em que pretendíamos “*compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT*”, concluímos que é desígnio da DSF garantir, por um lado, que todos os trabalhadores da instituição vejam satisfeitas as suas necessidades formativas e, por outro lado, tenham os conhecimentos permanentemente atualizados de modo que possam desempenhar da melhor forma as suas funções.

Verificámos, ainda, que é propósito da AT que a formação que proporciona aos seus trabalhadores possibilite aquisição de conhecimentos e competências, quer para que estes possam progredir nas carreiras e funções, mas também, porque quanto melhor forem os técnicos ao seu serviço mais prestigiada sai a instituição. Lográmos afirmar que os decisores da formação na AT reconhecem que a qualidade da formação tem uma relação direta com o acréscimo e transformação do conhecimento dos trabalhadores e do modo como exercem as suas funções (Gaspar, 2019, p. 31).

Relativamente ao quinto objetivo tentámos “*conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão*”. A análise dos dados permitiu-nos identificar o entendimento sobre o conceito supervisão, na perspetiva do nosso entrevistado, como sendo o acompanhamento da formação para que não haja desvios entre o que se pretende e os resultados obtidos e, fundamentalmente, por várias vezes salientado, para garantir uniformidade nas matérias ministradas e as técnicas utilizadas, quando existem várias turmas de formandos.

Embora o nosso inquirido tenha mencionado, algumas vezes, que não havia supervisão na AT, ou que a haver era residual, identificou aspetos que não classificou como supervisão, mas que, de acordo com vários autores, como demonstrado na discussão de resultados, são características de supervisão e que nos levam a afirmar que existe alguma supervisão. Assim, perante a análise dos dados da entrevista, concluímos que na perceção do nosso entrevistado a supervisão, assumida como tal, é mais uma supervisão de carácter inspetivo e regulador enquanto mecanismo para a melhoria da prática formativa.

Por fim, quanto ao sexto objetivo era nossa intenção “*identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT*”, no entanto, por ser um campo pouco desenvolvido e pouco explorado ao nível da supervisão, isto é, a supervisão aplicada a contextos de formação profissional, fora das instituições escolares, tivemos alguma

dificuldade em preparar a construção do modelo de análise. Veja-se que os modelos de supervisão pedagógica, que se conhecem, têm essencialmente origem nos modelos de formação de professores, cujo objetivo da supervisão consiste no aperfeiçoamento do professor no desempenho das suas funções (Gaspar, 2019). Nesse sentido, tivemos de recorrer aos contributos que tínhamos disponíveis e adaptá-los e, concluímos que a supervisão é muito voltada para os processos de ensino e aprendizagem escolar e menos focada, tradicionalmente, nas questões da formação profissional nas organizações e instituições.

No nosso estudo, os resultados obtidos evidenciam que a supervisão da formação, ainda que de forma não assumida, permite que a formação ministrada na AT contribua para a atualização de informação, para a eficiência industrializada, para a prática funcional profissional, bem como, incide sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que se cumpra o objetivo primordial da supervisão pedagógica de garantir a qualidade do ensino (Alarcão, 2008). É uma supervisão coordenada e orientada para os resultados e uniformização entre vários atores/decisores e em vários estratos hierárquicos.

Os resultados apresentados revelam que, o nosso entrevistado, enquanto um dos elementos decisor da formação, embora não se reconheça como supervisor, as funções que nos descreve, remetem para funções supervisivas, pelo que arriscámos afirmar que os formandos lhe reconhecem esse estatuto.

Os dados, revelam ainda, que a AT é uma instituição com uma hierarquia bem estruturada, com funções bem delimitadas e previstas em documentos oficiais, quer legislativos, quer institucionais. Eventualmente, por todas estas características da instituição e contextos envolventes, a supervisão pedagógica identificada é essencialmente vertical e diretiva.

Assim, entendemos que é possível afirmar que os resultados indiciam um modelo de supervisão administrativa e pedagógica partilhada e participativa, sustentado em equipas multidisciplinares de supervisão, que não integra exclusivamente um modelo ou estilo supervisivo, embora sobressaiam alguns, como já referido.

Perante tudo o que foi elencado, desde o enquadramento à discussão de resultados, parece-nos que será mais ajustado falar num modelo de intervenção supervisiva *eco-multinível*, porquanto se trata de uma supervisão pedagógica e administrativa de acompanhamento e controlo da formação, numa perspetiva dinâmica e interativa, em vários níveis e entre vários

atores, em que há um olhar amplificado e atento, com o objetivo de melhorar as práticas e os processos formativos, isto é, mais adequados ao desempenho dos trabalhadores.

Parece-nos que podemos afirmar que a supervisão da formação na AT, ainda que de forma não assumida, contribuiu para a alteração das práticas pedagógicas. Exatamente por haver supervisão, monitorização, orientação e acompanhamento da formação, com o intuito da permanente e contínua melhoria dos processos formativos, é que se decidiram determinadas práticas de formação.

Limitações e sugestões para estudos futuros

Aqui chegados, parece-nos coerente afirmar que o estudo foi inovador na medida em que aquando da elaboração do estado da arte, não foram localizados estudos efetuados em Portugal sobre a temática em contenda. No entanto, estamos conscientes e podemos afirmar que este estudo apresentou como principal limitação o facto de ter sido realizada apenas uma entrevista e o facto do questionário ter sido divulgado apenas entre alguns elementos da população em estudo.

Consideramos que teria sido uma mais-valia uma triangulação das informações recolhidas com o formador aposentado, com informações recolhidas junto dos formadores no ativo e responsáveis pela formação na instituição.

De igual modo parece-nos que seria importante apurar dados, junto da população constituída pelos trabalhadores da AT, sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos anos. Porém, não conseguimos obter, junto dos responsáveis, autorização para efetuar entrevistas aos formadores da instituição, nem para divulgar o inquérito por questionário pelo email institucional, ao universo dos funcionários da instituição, por forma a abranger um maior número de respostas.

Apesar do esforço que fizemos para divulgar o questionário com o intuito de chegar ao maior número de funcionários, a verdade é que a adesão foi pouco expressiva e ficou muito aquém do inicialmente esperado, eventualmente por não ter sido divulgado de forma institucional. Desta forma, a dimensão da amostra, não nos permite extrapolar os resultados, ainda assim exprimem as perceções de uma percentagem de trabalhadores da AT.

Com este trabalho de investigação percebemos que a supervisão das práticas formativas em contextos de formação profissional, fora dos estabelecimentos de ensino regular, é uma área pouco explorada, pelo que apresentou um interesse acrescido de investigação. Indubitavelmente, por desconhecermos que tenham sido feitos estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na AT e sobre as perceções dos trabalhadores da instituição sobre a formação que lhes é ministrada, entendemos que este estudo vem colmatar uma lacuna e apresentar várias possibilidades para se desenvolverem novas investigações na área.

Com efeito, como sugestões para estudos futuros, parece-nos que seria importante, conhecer a perceção dos formadores no ativo e responsáveis pela formação na instituição, bem como, efetuar um estudo mais abrangente, que envolvesse todos os trabalhadores da AT. Pensamos que só assim se poderão obter resultados mais consistentes sobre a realidade da formação na instituição, bem como a perceção da maioria dos trabalhadores sobre a formação contínua que lhes é ministrada.

Consideramos ainda, que seria interessante perceber qual o impacto dos resultados, recolhidos após formação, nomeadamente avaliações das ações formativas, inquéritos de satisfação e classificações obtidas pelos trabalhadores nos testes de conhecimentos específicos e na prova final, realizados durante os estágios, nas decisões supervisivas, assim como, perceber se houve e como foi feita a supervisão dos estágios em local de trabalho.

Por fim, referir que consideramos que o nosso estudo, deixa muitas questões em aberto, logo muitas possibilidades investigativas, exatamente por ser um campo muito pouco explorado, onde ainda há um longo caminho a desbravar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, V. M. A. (2021). *Formação e desenvolvimento dos funcionários públicos em Portugal: O caso das autarquias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal).
- Aguilar Idañez, M. J. (1994). *Introducción a la supervisión [Introdução à supervisão]*. Lumen.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina.
- Almeida, A. J. & Alves, N. (2011). Formação profissional nas empresas portuguesas: Entre a tradição e os desafios da competitividade. *Actas do II Simpósio Nacional Formação e Desenvolvimento Organizacional*. ISCTE-IUL, pp. 121-136.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora [Estilos de aprendizagem: Procedimentos de diagnóstico e melhoria]* (7ª ed.). Ediciones Mensajero.
- Alves, C. R. B. & Santos, M. P. (2022). Metodologias ativas na escola contemporânea: dois olhares pedagógicos convergentes. In G. Martins, & G. X. Azevedo, G. X. (Orgs). *Metodologias ativas: Um caminho de novas possibilidades*. Editora IGM.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Armas, J. A. (2013). *Análise da percepção do impacto da formação profissional nos trabalhadores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal).
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Calado, A. (2012). *Caracterização das práticas de formação profissional: Factores que influenciam o acesso à formação*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal, Portugal).
- Cardim, J. C. (2012). *Gestão da formação nas organizações* (2ª ed.). Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Caron, C. R. & Bolsanello, M. A. (2017). O ensino médico baseado em problemas: Uma experiência construtiva. *Imagens da Educação*. 7(2), 54-63.
- Carvalho, E. (Coord.). (2016). *Orientações estratégicas: Formação profissional na administração pública*. Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas.
- Castellar, S. M. V. & Moraes, J. V. M. (Orgs.). (2016). *Metodologias ativas: Ensino por investigação*. FTD.
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (2021). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed Editora S. A.
- Cristo, A. H. & Pereira, I. (s. d.). *Guia para empresas: como apostar na formação dos trabalhadores?*. Fundação José Neves.
- Devesa, J. (2017). *Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar*.
- DGERT (2019, março 25). *O que é a formação profissional*. <https://www.dgert.gov.pt/o-que-e-a-formacao-profissional>
- Ferro, A. M. (1999). *O Método Expositivo*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Ferro, A. M. (2018). *Formação pedagógica de formadores: Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Nova Etapa. https://issuu.com/novaetapa/docs/r_manual_4.1_m_todos_e_t_cnicas
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta.
- Freitas, M. P. R. L. (2016). *Impacto da Formação e do Desenvolvimento de RH no Capital Humano: O Caso da empresa Projetos Educativos de Angola*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, Portugal).
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Gaspar, M. I., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: Escolhas do professor*. Chiado Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Supervisão, Colegialidade e Avaliação*, 12, 27-55.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Gonçalves, S. (2008). Método expositivo. In. Brochura 1 da Escola Superior de Educação de Coimbra. *Pedagogia no ensino superior*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gouvêa, M. G. (2008). Estágio, supervisão e trabalho profissional. *Serviço Social & Realidade, Franca*, 17 (1), 62-73.
- Landsheere, G. (1976). *Avaliação contínua e Exames: Noções de Docimologia* (3ª ed.). Almedina.
- Leal, O. M. G. F. C. (2009). Modelos cognitivos de Ensino e práticas pedagógicas: Planificação de uma aula de história segundo o modelo resolução de problemas. *Revista pedagógica- UNOCHAPECÓ*, 23 (jun./dez).
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 107 (julho), 187-206.
- Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar*, 17, 153-176.
- Lima, J. V. S. (2020). Metodologias Ativas: Mudança de paradigmas metodológicos à luz da BNCC/2017. In G. M. C. Costa (Org.). *Metodologias ativas: Métodos e práticas para o século XXI*. Editora IGM.
- Lourenço, T. M. S. P. (2015). *A Importância da Formação Profissional enquanto Investimento em Capital Humano*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal).
- Marques, R. (2000). *O Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença.

- Martins, C. A. G. (2013). *Formação profissional em contexto empresarial*. (Relatório de Estágio, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Ministério das Finanças (2015a). *Código de Conduta dos Trabalhadores da dos Trabalhadores da Autoridade Tributária e Aduaneira*. [https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Documents/Codigo de conduta AT.pdf](https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Documents/Codigo%20de%20conduta%20AT.pdf)
- Ministério das Finanças (2015b). *Plano Estratégico 2015-2019 da Autoridade Tributária e Aduaneira*. https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/plano_estrategico/Documents/Plano_Estrategico_AT_2015_2019.pdf
- Ministério das Finanças (2021). *Relatório de Atividades 2021 da Autoridade Tributária e Aduaneira*. https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/Relatorio_atividades/Documents/Relatorio_Atividades_AT_2020.pdf
- Ministério das Finanças (2022). *Plano de Atividades 2022 da Autoridade Tributária e Aduaneira*. https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/Plano_atividades/Documents/PA_AT_2022.pdf
- Miranda, B. & Cabral, P. (2017). *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta.
- Monteiro, S. & Cardoso, L. (2011). Formação e desenvolvimento dos recursos humanos, o conhecimento e sua gestão nas organizações: Concepções, relações e implicações. In D. Gomes (Coord.). *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Montenegro, G. A. (1995). *A invenção do projeto: A criatividade aplicada em desenho industrial, arquitetura, comunicação visual*. Edgar Blucher Ltda.
- Moore, D. (2000). *Estatística Básica e sua prática*. Editora LTC.
- Ogusko, E. S. & Vilela, L. C. (2017). *Qualificação x competência: Um estudo quanto aos processos de recrutamento e seleção em empresas de médio e grande porte em Bauru e região*.
- Oliveira, M. A. N. (2007). Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: Possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(5), 585-589.
- Oliveira, J. A. (2019). *Supervisão como orientação para a prática profissional: Permitindo a criatividade na profissão*. (Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C, Silva Júnior, J. A & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18 (42), 384-411.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, M. H. T. (2015). *O impacto e a evolução da formação na vida profissional dos trabalhadores do Município de Vila Nova de Gaia*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Escola Superior de Gestão, Vila Nova de Gaia, Portugal).
- Pereira, A. (2006). Aspectos pedagógicos no ensino a distância. In J. Vermeersch (ed.), *Iniciação ao ensino a distância* (pp. 41-54). Het Gemeenschapsonderwijs.
- Pereira, C. S. & Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica – um alicerce para a construção do saber. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 147-172.
- Pires, A. (1995). *Desenvolvimento pessoal e profissional: Um estudo dos Contextos e Processos de Formação de novas Competências Profissionais*. (Dissertação de

- Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal).
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa, Portugal).
- Portilho, E. M. L. & Afonso, M. G. Z. C. (2011). A prática pedagógica da professora de educação infantil à luz dos estilos de aprendizagem. D. M. V. Barros (Org.). *Estilos de Aprendizagem na Atualidade: volume 1*. <http://hdl.handle.net/10400.2/3338>
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. D. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Universidade Feevale.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva* (7ª ed.). Edições Sílabo.
- Ricardo, L. (2016). *O líder e a liderança*. Chiado Editora.
- Ricardo, L., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão Pedagógica: Teoria e prática. In Cadima, R., Pereira, I., Menino, H., Dias, I. & Pinto, H. (Coords.). *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Ribeiro, C. (2007). *A aula magistral ou simplesmente a aula expositiva*. Departamento de Letras da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10316.2/23557>
- Ribeiro, C. F. & Hirano, F. W. M. P. (2011). Educação à distância. *Revista Científica da Ajes*. 2(5).
- Sá-Chaves (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Sampieri, H., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.). McGraw – Hill.
- Sampieri, H., Collado, C. & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw – Hill.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-164). Fundação Manuel Leão.
- Soares, E. C. (2013). A Formação e o investimento das organizações nos seus Capitais Humanos: um estudo de caso sobre a importância da Avaliação da Formação. *Revista Científica Exedra*, 8, 77-89.
- Soares, J. M. M. (2016). *A formação contínua na PSP: O seu impacto no desempenho e satisfação pessoal dos polícias*. (Relatório Final - II Curso de Comando e Direção Policial). ISCPSI - Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna.
- Sousa, M. & Coimbra, J. L. (2016). O papel da aprendizagem ao longo da vida na sociedade do conhecimento. In M. Fernández & A. Sánchez. *Vulnerabilidade, formación para o traballo, orientación e comunidade na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal*. Universidade de Santiago de Compostela.
- SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação) (2021). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta Ética*. (2ª ed.). SPCE.
- Sumbo, H. B. (2019). *Formação profissional contínua nas organizações: Relevância do diagnóstico de necessidades de formação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal).

- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto Editora.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta.
- Valente, P. (2017). *A Supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal).
- Vieira, F., Moreira, M. A., Fernandes, I. S., Paiva, M. & Barbosa, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições Pegado.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.

Referências legislativas

- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2009, Série I. Assembleia da República. 926-1029. Aprova a revisão do Código do Trabalho.
- Decreto-Lei n.º 557/99, de 17 de dezembro. Diário da República n.º 292/1999, Série I- A. Ministério das Finanças. 8997-9012. Aprova o novo estatuto de pessoal e regime de carreiras da Direcção-Geral dos Impostos.
- Decreto-Lei n.º 117/2011, de 15 de dezembro. Diário da República n.º 239/2011, Série I. Ministério das Finanças. 5292-5301. Aprova a Lei Orgânica do Ministério das Finanças.
- Decreto-Lei n.º 118/2011, de 15 de dezembro. Diário da República n.º 239/2011, Série I. Ministério das Finanças. 5301-5304. Aprova a orgânica da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- Decreto-Lei n.º 86-A/2016, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 249/2016, Série I. Finanças. 33-40. Define o regime da formação profissional na Administração Pública.
- Decreto-Lei n.º 14/2017, de 26 de janeiro. Diário da República n.º 19/2017, Série I. Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. 508 – 518. Altera o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento.
- Decreto-Lei n.º 132/2019, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. 48–69. Procede à revisão das carreiras especiais da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. Diário da República n.º 141/2009, Série I. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. Diário da República n.º 193/2019, Série I. Procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência.
- Portaria n.º 320-A/2021, de 30 de dezembro. Diário da República n.º 250/2011, Série I. Estabelece a estrutura nuclear da Autoridade Tributária e Aduaneira (AT) e as competências das respetivas unidades orgânicas e fixa o limite máximo de unidades orgânicas flexíveis.
- Portaria n.º 325-C/2021, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 251/2021, Série I. Aprova o Regulamento do Curso de Formação Específico para Ingresso na Carreira

- Especial de Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira e na Carreira Especial de Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- Despacho n.º 665/2005, de 11 de janeiro. Diário da República n.º 7, Série II. 406-407. Ministério das finanças e da administração pública. Aprova o Regulamento de avaliação permanente do pessoal do grupo de Administração Tributária.
- Despacho n.º 1667/2005, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 17, Série II. Secretário de Estado dos Assuntos Fiscais-Ministério das Finanças. Aprova o regulamento do estágio para ingresso nas categorias do grau 4 das carreiras do grupo de pessoal de administração tributária (GAT), da Direcção-Geral dos Impostos, anexo ao presente despacho.
- Despacho n.º 16536/2005, de 1 de agosto. Diário da República n.º 146/2005, Série II. Ministério das Finanças e da Administração Pública - Direcção-Geral dos Impostos. Procedimento destinado à seleção do titular do cargo de diretor de Finanças de Coimbra.
- Despacho n.º 1365/2012, de 31 de janeiro. Diário da República n.º 22, Série II. 3741 – 3745. Ministério das Finanças - Autoridade Tributária e Aduaneira. Definição das unidades orgânicas flexíveis dos serviços centrais da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- Despacho n.º 1129/2021, de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19, Série II. 39-53. Finanças - Autoridade Tributária e Aduaneira. Delegação e subdelegação de competências da Diretora-Geral.

ANEXOS

Anexo I - Livros pesquisados sobre a temática supervisão

Ano	Autor	Título
1987	Isabel Alarcão & José Tavares	Supervisão da Prática pedagógica. Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.
1993	Flávia Vieira	Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores.
2000	Isabel Alarcão	Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.
2002	Júlia Oliveira Formosinho	A Supervisão na formação de professores I: da Sala à Escola.
2002	Júlia Oliveira Formosinho	A Supervisão na formação de professores II: da Organização à Pessoa.
2007	Vitor Manuel Trindade	Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão).
2008	Isabel Alarcão & Maria do Céu Roldão	Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores.
2011	Flávia Vieira & Maria Alfredo Moreira	Supervisão e Avaliação de desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora.
2013	Isabel Alarcão & Bernardo Canha	Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento.
2019	Luiz Queiroga, Carlos Barreira & Albertina Oliveira	Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Docente: Contextos Colaborativos e Papel dos Pares para o Desenvolvimento Profissional.
2019	Maria Ivone Gaspar (Coord.)	Supervisão em Contextos de Educação e Formação Conceção, práticas e possibilidades.
2019	Elza Mesquita, Maria do Céu Roldão & Joaquim Machado (Orgs.)	Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional.

Anexo II - Consentimento Informado, Livre e Esclarecido

Consentimento Informado, Livre e Esclarecido
Inquérito por Entrevista
Investigação no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica
Autora: Fernanda Maria Andrade Lopes
Entrevistado: Dr. Jaime Devesa



Este documento estabelece as condições de participação do Entrevistado, num estudo que decorre no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica, intitulado “**A formação contínua como promotora do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT: a supervisão e a evolução das práticas pedagógicas**”, e que tem como principal objetivo clarificar o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT. Pretendemos contribuir para um melhor entendimento sobre quem são os profissionais que tomam as decisões relativas ao processo formativo e verificar de que forma a evolução/alteração e supervisão das práticas pedagógicas desenvolvidas e praticadas na AT, correspondem as necessidades dos profissionais, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

O estudo consistirá em análise documental, nomeadamente legislação e ao documento, do qual é autor, intitulado “Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar”. Assim, a sua colaboração é fundamental, pelo que é convidado a participar voluntariamente neste estudo que pretende recolher informações relacionadas com a formação contínua na AT.

Com a assinatura do Consentimento Informado, Livre e Consentido, a investigadora e o entrevistado acordam o seguinte:

- a) Participação voluntária na entrevista: a interação entre a investigadora e o entrevistado inclui a possibilidade de interrupções e/ou pedidos de esclarecimento adicionais. O entrevistado pode recusar responder a qualquer questão formulada e, a qualquer momento, suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração.
- b) Garantia do anonimato/ divulgação total e/ou parcial do conteúdo da entrevista: não é possível garantir o anonimato do entrevistado, pelo que toda a informação obtida na entrevista não será divulgada, ainda que em partes ou utilizando citações *ipsis verbis*, sem prévia permissão do entrevistado.
- c) Gravação da entrevista: o momento de entrevista é registado por via de gravação áudio e/ou vídeo, com o objetivo de facilitar a recolha e análise dos dados;
- d) Transcrição da entrevista: o conteúdo da entrevista será transcrito, com o recurso à gravação áudio e/ou vídeo. O participante terá a oportunidade de ler e rever a transcrição;
- e) Opinião relativamente à transcrição: o entrevistado terá a oportunidade de esclarecer as afirmações feitas, manifestando, por escrito, a sua opinião relativamente ao conteúdo da transcrição da entrevista. A transcrição será enviada por email (a

disponibilizar pelo participante) para o entrevistado proceder à revisão total da entrevista. Após o envio da transcrição por email, o entrevistado terá um período de 20 dias úteis para a sua revisão. Após este período, e em caso de não resposta, a investigadora considera que não há revisões a fazer à transcrição.

- f) Finalidade da entrevista: o conteúdo da entrevista será apenas utilizado para fins de investigação;
- g) Análise do conteúdo da entrevista: os dados recolhidos por via do inquérito por entrevista serão analisados tendo em conta que se referem à opinião e/ou experiências vividas do entrevistado.

Confirmo a aceitação da realização desta entrevista e disponibilizo o meu endereço de email jaimemdevesa@gmail.com para o envio da respetiva transcrição.

Coimbra, 7 de maio de 2022,

O entrevistado,



(Dr. Jaime Devesa)

A investigadora,



(Fernanda Lopes)

Anexo III - Guião da entrevista ao Formador

Guião de Entrevista Semiestruturada de profundidade

Enquadramento/Objetivos da entrevista	
Problema em estudo: Qual o contributo da formação contínua na promoção do desenvolvimento profissional dos trabalhadores da AT?	
Objetivos do estudo	<ul style="list-style-type: none"> Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários. Conhecer a perceção dos trabalhadores da AT sobre a formação contínua que lhes foi ministrada nos últimos 5 anos. Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas. Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre tais modelos de supervisão Compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.
Entrevistado:	Dr. Jaime Devesa
Entrevistadora:	A investigadora – Mestranda do 2.º ano do MSVP.
Tempo da entrevista:	de 50/60 minutos, oral (gravada, com consentimento).
Marcação da entrevista:	espaço e momento a definir com o entrevistado
Parte 1- Informações ao entrevistado	
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicar os objetivos da entrevista Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista Esclarecer que não há respostas certas ou erradas Solicitar autorização para a gravação da entrevista Informar sobre a importância da participação do entrevistado Garantir a confidencialidade e anonimato do entrevistado, a sua proteção e a não difusão dos registos. (Neste estudo, em particular, o anonimato do Sr. ° D. ° Jaime Devesa, não poderá ser salvaguardado, pelo que será necessária à sua autorização para realizar a entrevista e protocolar o consentimento informado da sua anuência, relativo à sua participação. Relativamente ao outro formador e o procedimento será semelhante, pois a sua participação será em regime de voluntariado, contudo o seu anonimato é garantido.) <p>Observações/Orientações</p> <ul style="list-style-type: none"> Explicação dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista e recolha do consentimento). Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista. Informar que esta entrevista é importante para confirmar e, eventualmente, aprofundar a literatura existente acerca desta matéria. 	

<p>Como sabe encontro-me a frequentar o Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta e esta entrevista, no âmbito da dissertação de mestrado, tem como objetivos: identificar as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários; identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT; conhecer a perceção dos formadores da AT sobre tais modelos de supervisão e compreender o contributo da supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT. Esta entrevista é importante para confirmar e, eventualmente, aprofundar a literatura existente acerca desta matéria. Antes de começar a responder às questões, quero deixar o meu agradecimento pessoal pelo facto de ter aceitado colaborar neste estudo. Os dados recolhidos serão alvo de uma análise de conteúdos com fins meramente académicos, garantindo-se a confidencialidade dos mesmos. Agradeço respostas que manifestem as suas convicções.</p>	
<p>Parte 2 - Informação pessoal</p>	
<p>Objetivos: Conhecer alguns dados pessoais acerca do entrevistado, bem como dados da sua vida profissional.</p>	
<p>Questões orientadoras</p>	<p>Sexo - (Registar, mas não perguntar) Qual a sua idade? Qual a sua formação académica? Qual a sua situação profissional? Tempo de serviço na AT? Em que áreas exerceu funções? Tempo de serviço ligado à formação?</p>
<p>Parte 3: Transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT</p>	
<p>Objetivo: Descrever as transformações ocorridas nas práticas formativas desenvolvidas pela AT para os seus funcionários Compreender as metodologias que são consideradas mais eficazes e eficientes.</p>	
<p>Questões orientadoras</p>	<p>Refere no seu livro que as práticas formativa/pedagógicas na AT têm vindo a sofrer alterações, pode descrever essas alterações? Quais são os métodos pedagógicos e as técnicas, utilizadas pelos formadores na AT? Considera que são adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propõem atingir?</p>
<p>Parte 4: Papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas</p>	
<p>Objetivo: Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas.</p>	
<p>Questões orientadoras</p>	<p>No seu entender a que se deve a alteração dessas práticas? Como é que se organiza/desenrola o processo de tomada de decisões sobre a formação, nomeadamente, quem decide as ações de formação e quem e como se escolhem as práticas pedagógicas? Em que se basearam as decisões sobre as alterações das práticas formativas? Sabe se é feito e, se sim, como é feito o Levantamento de Necessidades de Formação?</p>

Parte 5: Perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão	
Objetivo: Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre tais modelos de supervisão	
Questões orientadoras	<p>O que entende por supervisão pedagógica? Em que é que consiste exatamente este processo, na sua opinião?</p> <p>Na sua opinião, quais os aspetos que considera mais importantes num processo de supervisão?</p> <p>Em que medida considera que as práticas supervisivas contribuem para a melhoria das práticas dos funcionários?</p>
Parte 6: Contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT	
Objetivo: Compreender o contributo das decisões de supervisão pedagógica para o desempenho profissional dos funcionários da AT	
Questões orientadoras	<p>Qual entende ser o modelo de formação (formação ativa ou passiva) mais eficaz, para que fiquem eficientemente preparados para o desempenho das suas funções e para as provas de avaliação para progressão na carreira?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a formação ministrada na AT, considera que vai ao encontro das necessidades sentidas pelos trabalhadores?</p> <p>Quais são as principais vantagens das formações para os formandos e para a própria instituição?</p> <p>Considera que o processo formativo ministrado na AT permite a aquisição de conhecimentos e competências necessários ao desenvolvimento da atividade na instituição?</p>
Parte 7: Modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.	
Objetivo: Identificar modelos de supervisão pedagógica na formação contínua da AT.	
Questões orientadoras	<p>Como se processa a supervisão pedagógica no contexto formação da AT? Promovem-se práticas supervisivas? De que forma?</p> <p>Se sim de que forma é que estas práticas supervisivas contribuem para a alteração das práticas pedagógicas?</p> <p>Costuma haver uma avaliação da formação? Se sim, como é que esta se processa?</p> <p>Tem conhecimento de como é que os dados de satisfação dos participantes com a formação e as classificações obtidas pelos funcionários nas formações são usados para as decisões nas alterações das práticas formativas?</p>
Questão final	Questionar o entrevistado no sentido de saber se pretende colocar alguma questão que considere importante para o tema de estudo.
Pretende acrescentar algum aspeto que considere importante e não tenha sido referido, ou algo que não tenha tido oportunidade de partilhar no decurso desta entrevista?	

Agradecimento e validação da entrevista	Agradecer a colaboração no estudo Informar da transcrição da entrevista para validação (a posteriori)
<p>Informo que a entrevista será transcrita para validação (a posteriori), e enquanto investigadora da presente tese de mestrado, agradeço a colaboração neste estudo, sem a qual o mesmo ficaria mais pobre, nas conclusões obtidas.</p>	
<p>Observações: Outras questões podem surgir durante a entrevista</p>	

Anexo IV - Guião do questionário

Questionário sobre a formação contínua na Autoridade Tributária e Aduaneira (AT)

QUESTIONÁRIO AOS FUNCIONÁRIOS DA AT

Caros colegas

Este questionário tem como objetivo, recolher informação para a realização de um trabalho de investigação, no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, sob a orientação da professora Susana Henriques.

Com a aplicação deste questionário pretende-se conhecer as perceções dos funcionários em relação à formação profissional contínua praticada na AT.

Não há respostas corretas ou incorretas, pelo que se pede a todos os inquiridos que reflitam sobre as respostas de acordo com a sua perceção e expectativa, colaborando de forma responsável.

A sua participação neste estudo é voluntária e todas as informações (respostas e elementos de identificação) que facultar são confidenciais e anónimas, exclusivamente utilizadas para fins de investigação académica. Note que não é necessário indicar o seu nome, nem o serviço onde exerce funções.

Para qualquer esclarecimento adicional, contacte, Fernanda Lopes, através do endereço de e-mail: fernanda.andlopes@gmail.com

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

O questionário terá uma duração média de 10 minutos.

Consentimento Informado

Ao aceitar participar neste estudo declara ter tomado conhecimento dos objetivos da investigação e daquilo que é solicitado, participa voluntariamente e concorda que os seus dados sejam analisados anonimamente pela investigadora envolvida no estudo.

Sim aceito participar na investigação de acordo com os termos apresentados.

Não aceito participar na investigação de acordo com os termos apresentados.

PARTE I: Caracterização dos inquiridos

Assinale apenas uma resposta

1. **Sexo:** Masculino Feminino Outro

2. **Idade:** ____ anos

3. **Habilitações literárias**

1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos completos)

2.º Ciclo (5.º e 6.º anos completos)

3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos completos)

- Ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos completos)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro Qual? _____

4. Números de anos de serviço na AT: _____ anos

5. Unidade Orgânica onde desempenha funções

- Serviços Centrais
- Direção de Finanças
- Serviço de Finanças
- Outro

6. Em que área exerce funções?

- Justiça Tributária
- Património
- IR/IVA
- Cobrança
- Inspeção
- Outro

7. Qual a sua categoria profissional? _____

PARTE II – A formação ministrada na Autoridade Tributária

8. No que se refere à formação ministrada na AT, que papel(éis) desempenhou?

- Como formando
- Como formador
- Ambas as situações
- Nenhuma das situações anteriores

9. Algum responsável da Formação ou outro, o questionou nos últimos 5 anos sobre as suas necessidades de formação?

- Sim
- Não

10. Nos últimos 5 anos foi-lhe permitido por alguma forma indicar que necessidades de formação sentia?

- Sim
- Não

11. Algum responsável da Formação ou outro, o questionou nos últimos 5 anos sobre o que seria útil e necessário para melhorar o seu desempenho profissional?

- Sim
 Não

12. Se lhe foi permitido indicar que formação necessitava foi-lhe, em tempo útil e adequado, disponibilizada a frequência da ação de formação solicitada?

- Sim
 Não

13. Tendo em conta o desenvolvimento operado nos últimos tempos, ao nível conceptual e de meios instrumentais, como entende que a formação deveria ser transmitida?

- Presencial (tradicional em sala)
 Através de plataformas digitais em tempo real (Webex, Zoom, etc),
 E-Learning
 B-Learning

14. Tendo em conta as suas perceções sobre a formação, indique o grau de concordância em relação as afirmações seguintes:

- Discordo totalmente1
 Discordo 2
 Sem opinião3
 Concordo4
 Concordo totalmente5

Afirmação	1	2	3	4	5
Considero que o processo de comunicação ao longo da formação foi o mais eficiente e adequado, sustentado numa sistematização dos conteúdos.					
Os conteúdos das ações de formação frequentadas adequam-se às funções que desempenho.					
Os recursos pedagógicos utilizados pelos formadores (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) foram adequados.					
Os métodos pedagógicos, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir.					
Atendendo às ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, considero que me garantiram as necessárias competências.					
Na minha opinião, a formação ministrada garantiu o reconhecimento de efetivas aprendizagens.					
No final das ações frequentadas, demonstrei efetivamente os conhecimentos e competências adquiridas.					
As técnicas, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir.					

Atendendo às ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, considero que me garantiram as necessárias qualificações.					
O processo formativo ministrado na AT permite a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da minha atividade na instituição.					
A frequência de ações de formação traduziu-se na melhoria do meu desempenho profissional.					
As ações de formação frequentadas contribuíram para um maior envolvimento com a organização e com o serviço.					
A formação promovida pela AT contribuiu para um aumento da minha dedicação ao trabalho.					
A formação contínua ministrada proporcionou-me mais valias no que se refere à autoestima e autorrealização no trabalho.					
Sinto-me parte integrante (isto é, representado) dos planos de formação anuais aprovados para a AT.					
Nos últimos cinco anos considero que a formação ministrada pela AT foi geralmente ao encontro das minhas expectativas como formando.					
O que aprendi contribuiu para uma maior confiança no meu desempenho profissional.					
15. Tendo em conta os contributos da formação contínua, coloque por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribui. (5 ao item mais importante, 4 ao item de importância seguinte, etc.)					
	Grau de importância				
A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.					
A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível profissional.					
A formação contribuiu para progredir na carreira.					
A formação contribuiu para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.					
A formação contribuiu para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.					
16. Como classifica o seu grau de satisfação em relação a formação que lhe foi ministrada nos últimos 5 anos.					
<input type="checkbox"/> Muito insatisfeito <input type="checkbox"/> Insatisfeito <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Satisfeito <input type="checkbox"/> Muito satisfeito					

Muito obrigada pela sua disponibilidade e participação!

Anexo V - Grelha de análise documental

Grelha de Análise de Conteúdo

Entrevista: Dr. Jaime Devesa

Documentos:

- Devesa, J. (2017). Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar.
- Decreto-Lei n.º 132/2019, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I.
- Portaria n.º 325-C/2021, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 251/2021, Série I.
- Portaria n.º 320-A/2021, de 30 de dezembro. Diário da República n.º 250/2011, Série I.
- Despacho n.º 1129/2021, de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19, Série II. 39-53.
- Ministério das Finanças (2022). Plano de Atividades 2022 da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- Ministério das Finanças (2015). Plano Estratégico 2015-2019 da Autoridade Tributária e Aduaneira.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
Práticas formativas	Perceção dos métodos utilizados e práticas utilizadas	<p>“modelos de capacitação tradicionais deixaram de dar resposta às necessidades atuais e precisam de evoluir” (Devesa, 2017, p. 7).</p> <p>“O tempo em que os formandos recebiam mais ou menos passivamente, o conhecimento transmitido por um formador (...) já acabou” (Devesa, 2017, p. 7).</p> <p>“Cremos que será com uma formação prática e virada para a resolução de problemas por parte dos formandos, que estará o futuro da aprendizagem na AT.” (Devesa, 2017, p. 17).</p> <p>“Nas categorias de ingresso (...) poderá ser a tradicional, com a exposição das matérias inerentes aos vários impostos, seguida, no entanto da apresentação de exemplos práticos, que os formandos irão resolvendo com base nos conhecimentos teóricos que foram adquirindo na parte expositiva. (...) Nesta fase os formandos, por desconhecerem as matérias, necessitam de receber, mais ou menos passivamente, o conhecimento processado pelo formador” (Devesa, 2017, p. 27).</p>	<p>“...em 1971 (...) a formação nas repartições de finanças estava a cargo dos respetivos chefes, que apenas lhe dedicavam alguma atenção quando abriam os concursos de progressão na carreira.” (p. 2)</p> <p>“(...) em 1973 (...) Era o chefe que depois do encerramento do Serviço ao público nos ministrava a formação, mas sem qualquer tipo de apoio pedagógico ou documental” (p. 2)</p> <p>“Em 1978 (...) eram ainda as chefias que se responsabilizavam pela formação, depois do encerramento dos serviços ao público, mas nesta altura já havia um supervisor designado pelos Serviços Centrais que passava de quando em quando para acompanhar o desenvolvimento da formação, por forma a garantir alguma uniformidade de procedimentos” (pp. 2-3)</p> <p>“Em 1982 (...) formação já em sala, com formadores designados para o efeito (...) acompanhados por um supervisor do estágio, designado pelos Serviços Centrais” (p. 3)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
		<p>“... à medida que ganham autonomia, os formandos vão também desenvolvendo as competências necessárias para o seu crescimento, passando progressivamente a ter um papel mais ativo que lhes permite descobrir, executar e explorar todos os domínios do saber inerentes à aquisição de novas competências e conhecimentos.” (Devesa, 2017, p. 27).</p> <p>“Com exceção da formação ministrada aquando do ingresso na AT, em que aos formandos não têm conhecimento prévio do sistema fiscal português, e de formações de divulgação de matérias novas ou de diplomas novos, em todas as restantes formações é desejável um modelo de formação em que o formando venha a ser ele próprio o sujeito ativo da formação, descobrindo, executando e desvendando todos os domínios do saber que lhe proporcionem uma evolução gradual no domínio da ciência e técnica fiscal.” (Devesa, 2017, p. 27).</p> <p>“o método ativo apresenta-se como o mais vantajoso na preparação de profissionais (...) concilia a teoria com a prática (...) daí que seja este o método mais adequado à formação de profissionais interessados na progressão na carreira, na medida em que lhes desenvolve o espírito crítico e a capacidade argumentativa, dotando-os de maior segurança e autoconfiança na tomada de decisões.” (Devesa, 2017, p. 28).</p> <p>“a) Formação teórica e de prática simulada, que inclui formação presencial ou à distância (videoconferência) e e-learning; b) Formação prática em contexto de trabalho, nos serviços centrais, regionais e locais, com vista à realização de atividades inerentes às funções e competências das respetivas carreiras.” (Portaria 325-C/2021, art.º 7)</p> <p>“Otimizar a ‘Sala de Inovação’ para o desenvolvimento de uma cultura de inovação que ajude a libertar a criatividade, potenciando maior aproximação e interação entre os formandos e formadores, a fim de</p>	<p>“Em 1986 (...) depois em 1988 (...) a formação foi muito incrementada, sendo ministrada por formadores designados para o efeito e com o fornecimento de manuais de apoio” (p. 3)</p> <p>“A formação, deixou então de ser ministrada apenas com vista à preparação para concursos de progressão na carreira, passando a ser ministrada também para a divulgação e análise de novos diplomas legislativos bem como para atualização dos trabalhadores face às alterações que vão ocorrendo.” (p. 3)</p> <p>“O método utilizado pelos formadores tem sido ao longo do tempo o método expositivo (passivo). (...) o método continua a ser o expositivo.” (p. 3)</p> <p>“(...) considero inadequados (...) o método expositivo com recurso à apresentação de diapositivos (PowerPoint) nem sempre é o mais adequado, precisamente para que se atinjam os objetivos propostos” (p. 4)</p> <p>“na formação de ingresso na carreira, o método expositivo será o mais adequado dado que os formandos ‘estão em branco’. Não têm qualquer domínio da matéria e esta precisa de lhes ser transmitida” (p. 4)</p> <p>“Tratando-se de trabalhadores que já dominam minimamente as matérias, o importante [é] (...) despertá-los para a aplicação dessa mesma matéria a casos concretos e levá-los a resolver esses casos com a interação de todos os formandos e a colaboração do formador” (p. 4)</p> <p>“O método ativo é o mais eficaz, porque exige na verdade mais conhecimentos, conhecimentos transversais a todas as matérias” (p. 5)</p> <p>“é sem dúvida o método ativo o mais eficaz para a preparação dos funcionários, muito embora quando se trata de preparar funcionários para início de funções se possa recorrer a uma formação passiva/expositiva,</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
		encontrarem soluções inovadoras, desenvolvendo capacidades cognitivas, facilitadoras da resolução de problemas no relacionamento com o contribuinte” (Plano de Atividades, 2022, p. 35)	dado que os trabalhadores ainda não têm qualquer domínio sobre as matérias” (p. 11)
Ciclo supervisivo	Processos de tomada de decisões sobre a formação: Quem decide as ações de formação; Quem e como se escolhem as práticas pedagógicas; Organização da formação; Em que se basearam as decisões sobre as ações de formação.	<p>“O curso decorrerá sob a coordenação de júri designado para o efeito pelo dirigente máximo da AT (...) 3 — Compete ao júri: a) Acompanhar o desenvolvimento do curso, efetuando a coordenação entre os diversos orientadores, por forma a obter uma evolução uniforme e constante do mesmo; b) Elaborar o plano e a calendarização do curso, em coordenação com a Direção de Serviços de Formação, (...); c) Elaborar o conteúdo programático das duas fases do curso de formação específico” (art.º 5 Portaria 325-C/2021)</p> <p>“1 - A formação teórica e de prática simulada (e-learning ou b-learning), promovida em conjunto pelo júri do curso e a Direção de Serviços de Formação da AT” (art.º 8, Portaria 325-C/2021)</p> <p>“Delegação e subdelegação de competências da diretora-geral (...) 5 - No Subdiretor-Geral, (...) 5.1.2 - Na área da formação: a) Elaborar e atualizar o levantamento das necessidades de formação dos trabalhadores da AT e elaborar o subsequente plano de formação, individual ou em grupo, bem como efetuar a avaliação dos efeitos da formação ministrada, ao nível da eficácia do serviço e do impacto do investimento efetuado e submetê-los à apreciação superior; b) Assegurar as ligações com os organismos que colaboram com a AT na realização de ações de formação; c) Autorizar os trabalhadores da AT a frequentar cursos de formação, estágios, congressos, reuniões, seminários, colóquios ou outras iniciativas similares, promovidos por outras entidades ou serviços; d) Aprovar os planos de estágio de ingresso nas carreiras especiais ou gerais da AT. 5.2 - As competências relativas às atribuições das seguintes unidades orgânicas: (...) b)</p>	<p>“As decisões sobre formação são da responsabilidade da Direção de Serviços de Formação, que é a entidade que decide quais as ações de formação a realizar. Não impõe propriamente práticas pedagógicas.” (p. 7)</p> <p>“O método ativo veio, porque entendi que tínhamos de dar formação de modo diferente.” (p. 7)</p> <p>“Refletindo sobre o método com os responsáveis da Direção de Serviços de Formação, considerámos que seria o caminho a seguir no futuro” (p. 8)</p> <p>“na área da formação é possível, quer aos trabalhadores quer aos dirigentes manifestarem as necessidades que têm de formação, o que será tido em consideração na implementação das ações de formação” (pp. 8-9)</p> <p>“Os funcionários podem pedir a formação na plataforma na intranet, e se houver muitos pedidos de determinada formação, (...) ela pode ocorrer. (...) Às vezes não é tanto por a instituição não a querer dar, mas porque as pessoas não a solicitam” (p. 10)</p> <p>“a Direção de Serviços de Formação vai tendo, vai colhendo os questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação e sobre o formador (...) como os tratam depois não sei” (p. 12)</p> <p>“Atempada até será, poderá é não ser dada da melhor forma” (p. 12)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
		<p>Direção de Serviços de Formação.” (art.º 5 do Despacho n.º 1129/2021)</p> <p>“2-À DSF, no âmbito das suas atribuições, compete, designadamente: a) Efetuar o levantamento, análise e diagnóstico das necessidades de formação dos funcionários da AT; b) Elaborar o projeto do plano anual de formação e dar-lhe execução; c) Avaliar os resultados das ações de formação; d) Definir os conteúdos programáticos das ações de formação; e) Promover a formação de formadores, tendo em vista manter um núcleo de formadores adequado às necessidades formativas da AT; f) Promover a autoformação e a formação à distância dos funcionários da AT; (...) i) Produzir e divulgar conteúdos formativos, suportes pedagógicos, documentação e outro material de apoio a ações de formação ou a outros eventos para os quais seja determinada a sua colaboração;” (Artigo 25.º Portaria n.º 320-A/2011)</p>	<p>“A Direção de Serviços de Formação esforça-se para que haja aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da atividade inerente à AT.” (p. 12)</p> <p>“Há avaliação da formação, quer pelos formandos, quer pelos formadores, no final de cada ação de formação, através de um questionário que todos preenchem.” (p. 13)</p>
Perceção sobre modelos de supervisão	Conceito de supervisão		<p>“... o acompanhamento da formação por forma a que não haja desvios dos objetivos traçados e para que haja uniformidade na transmissão de conhecimentos, quando a mesma formação é ministrada simultaneamente em várias turmas e por diversos formadores. O supervisor deve coordenar os formadores para que tanto as matérias abordadas como as técnicas utilizadas sejam as mesmas nas diversas turmas.” (p. 9)</p> <p>“a garantia de que há uniformidade nas matérias ministradas e nos métodos utilizados, para que uns formandos não se sintam em desvantagem em relações a outros” (p. 9)</p> <p>“As práticas supervisivas contribuem para a melhoria das práticas dos funcionários, que por sua vez se repercutem no apoio prestado aos contribuintes. Se tivermos a garantia de que os funcionários tiveram uma formação uniforme, (...), sabemos que os contribuintes têm um apoio uniforme em todo o país, o que só prestigia a AT” (p. 10)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
	Supervisão da formação contínua da AT	<p>“O exame deve ser o reflexo da formação ministrada, daí que deva haver uma interligação estreita entre a área responsável pela formação e as comissões de avaliação, para que numa colaboração mútua, seja ministrada a formação mais adequada a um aproveitamento por parte dos candidatos susceptível de os avaliar com rigor.” (Devesa, 2007, p. 17)</p>	<p>“pode haver alguma supervisão pelo menos a uniformidade de procedimentos. Para que a formação seja idêntica para todos os formandos” (p. 7)</p> <p>“como são dadas não há controle. Pode haver controlo na verdade com os testes formativos, ver se as pessoas adquiriram conhecimentos, mas esses testes depois também não são fidedignos, porque as pessoas, passados 2 ou 3 dias, já podem saber as respostas” (p. 8)</p> <p>“... a supervisão pura nunca existiu. Tenta-se que se cumpra aquilo que se pretende, mas sem supervisão”. (p. 9)</p>
Desenvolvimento pessoal Desenvolvimento profissional	<p>Identificação das necessidades de formação.</p> <p>Classificações obtidas nas ações de formação.</p> <p>Relação entre as necessidades identificadas e as classificações obtidas.</p> <p>Formações ministradas</p> <p>Impacto da formação ministrada.</p>	<p>“Aumentar a qualificação dos colaboradores desenvolvendo políticas de formação alinhadas com a prossecução da sua missão e com os objetivos estratégicos da AT, e construir e implementar sistemas de informação avançados, que suportem progressivas melhorias de eficiência e produtividade continuará a ser um dos desafios da AT” (Plano Estratégico 2015-2019, 2015, p. 27)</p> <p>“um sistema de formação permanente que visa assegurar o desenvolvimento das competências profissionais, técnicas, éticas e humanas, bem como de gestão e liderança, consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da AT e relacionadas com os cargos e funções que desempenhem ou venham a assumir no âmbito do desenvolvimento das respetivas carreiras.” (art.º 20.º do DL n.º 132/2019)</p>	<p>“há uma dupla preocupação: 1.º. a de suprir as necessidades sentidas pelos trabalhadores, e; 2.º. a de que esses trabalhadores estejam permanentemente atualizados para prestarem o devido e necessário apoio aos contribuintes.” (p. 11)</p> <p>“a maior parte dela sim, para atualização de conhecimentos” (p. 11)</p> <p>“independentemente do modelo de formação utilizado, considero que a formação ministrada pela AT vai ao encontro das necessidades sentidas pelos trabalhadores. De resto, não conheço na Administração Pública outra Entidade que ministre tanta formação aos seus trabalhadores como a AT.” (p. 11)</p> <p>“Os trabalhadores, estando bem preparados através da formação que lhes é ministrada terão sucesso nos concursos de avaliação de conhecimentos e como tal progredirem facilmente na carreira. A instituição sai prestigiada porque está dotada de técnicos competentes que cumprem eficientemente os objetivos que se pretendem alcançar.” (p. 12)</p> <p>“A formação que é ministrada, (...) independentemente do método utilizado, permite, sem dúvida a aquisição de conhecimentos e</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
			<p>competências necessários ao desenvolvimento da atividade da Instituição.” (p. 12)</p> <p>“como é que os dados de satisfação dos participantes com a formação e as classificações obtidas pelos funcionários nas formações são usados para as decisões nas alterações das práticas formativas (...) não tenho conhecimento de como se processam as coisas ao nível da Direção de Serviços de Formação.” (pp. 13-14)</p>
<p>Modelos de supervisão na formação contínua.</p> <p>Práticas de supervisão.</p>	<p>Modelos de supervisão descritos</p> <p>Papel dos dados de satisfação dos participantes (satisfeitos / insatisfeitos) com a formação.</p> <p>Papel das classificações obtidas pelos funcionários nas formações.</p>		<p>“A supervisão propriamente definida, estruturada e digamos que formal, não existia.” (p. 12)</p> <p>“a supervisão existirá um pouco na medida em que a Direção de Serviços de Formação vai tendo, vai colhendo os questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação e sobre o formador.” (p. 12)</p> <p>“em termos de supervisionar, dizer se a formação se dá deste ou daquele modo, isso propriamente não existe. Poder-se-á dizer que há algum cuidado em supervisionar, mas não há efetivamente uma supervisão de fundo.” (pp. 12-13)</p> <p>“Embora formalmente não haja a figura do supervisor, no entanto existem algumas práticas de supervisão pedagógica, (...) Quando pretende promover uma determinada formação, a Direção de Serviços de Formação pede a alguém dessa área que elabore (...) diapositivos com a matéria a ser ministrada. (...) [que] são apresentados por todos os formadores e ficam disponíveis para os formandos. Garante-se assim uniformidade quanto à matéria ministrada; (...) São também elaborados, (...) testes formativos, que ficam disponíveis na plataforma da Intranet área da formação, durante uns dias a seguir à ação de formação, para que os formandos os resolvam, para avaliar assim se houve uma boa transmissão de conhecimentos.” (pp. 12-13)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
			<p>“A elaboração do ‘manual’ e os resultados dos testes formativos permitem a reflexão sobre o que se está a passar na área da formação e a necessidade de fazer ou não alterações.” (p. 13)</p> <p>“Há avaliação da formação, quer pelos formandos, quer pelos formadores, no final de cada ação de formação, através de um questionário que todos preenchem.” (p. 13)</p> <p>“como é que os dados de satisfação dos participantes com a formação e as classificações obtidas pelos funcionários nas formações são usados para as decisões nas alterações das práticas formativas (...) não tenho conhecimento de como se processam as coisas ao nível da Direção de Serviços de Formação.” (pp. 13-14)</p> <p>“Nesta minha experiência, destes dois últimos concursos em que fui membro do júri, havia supervisão, mas não a nível geral. Eu assistia a todas as formações, e se necessário intervinha, se visse que havia necessidade de intervir, intervinha. E às vezes se havia alguma coisa que tinha sido dada mal, se percebesse que o formador não estava a abordar determinada matéria que já tinha sido dada noutra turma, alertava para o facto. Portanto nesta forma havia supervisão. Mas isto pode ter sido uma experiência limitada neste tempo. Circunscrita a dois concursos.” (p. 14)</p> <p>“Existe uma supervisão natural, não nos identificamos como supervisores, mas no fundo estamos a fiscalizar-nos uns aos outros, não eu como presidente do júri, mas entre todos nós, membros do júri. E era aceite naturalmente por todos. Havia supervisão ao nível da realização das provas, havia a supervisão ao nível da própria formação. Não era uma supervisão institucionalizada, era uma supervisão normal e natural. Agora nas outras formações não.” (p. 14)</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/respostas	
		Documentos	Entrevista
			<p>(...) podemos dizer que houve supervisão entre os membros do júri, fora isso é uma supervisão para uniformizar os procedimentos. “Exatamente” (p. 14)</p> <p>Existe porque são os membros do júri que estão a dar a formação “(...) porque eramos os responsáveis pela formação e nos interessava que corresse bem. Nunca dissemos uns aos outros que estávamos a fiscalizar, supervisionar, mas na prática era o que fazíamos uns com os outros. Cada um sentia-se corresponsável pelo que o outro fazia.” (pp. 14-15)</p>

Anexo VI - Quadros de análise das questões do questionário

Quadro 6 - Análise da questão 9 a 12 do questionário

	SIM		NÃO		TOTAL	
	Número funcionários	Frequência	Número funcionários	Frequência	Núm. Fun.	Freq.
Q9: Algum responsável da Formação ou outro, o questionou nos últimos 5 anos sobre as suas necessidades de formação?	67	60,91%	43	39,09%	110	100,00%
Q10: Nos últimos 5 anos foi-lhe permitido por alguma forma indicar que necessidades de formação sentia?	84	76,36%	26	23,64%	110	100,00%
Q11: Algum responsável da Formação ou outro, o questionou nos últimos 5 anos sobre o que seria útil e necessário para melhorar o seu desempenho profissional?	45	40,91%	65	59,09%	110	100,00%
Q12: Se lhe foi permitido indicar que formação necessitava foi-lhe, em tempo útil e adequado, disponibilizada a frequência da ação de formação solicitada?	20	18,18%	90	81,82%	110	100,00%

Quadro 7 - Análise da questão 13 do questionário

Q13: Tendo em conta o desenvolvimento operado nos últimos tempos, ao nível conceptual e de meios instrumentais, como entende que a formação deveria ser transmitida?	Número Funcionários	Frequência
Presencial (tradicional em sala)	36	32,73%
Através de plataformas digitais em tempo real (Webex, Zoom, etc),	45	40,91%
E-Learning	12	10,91%
B-Learning	17	15,45%
TOTAL	110	100,00%

Quadro 8 - Análise da questão 14 do questionário

Q14: Tendo em conta as suas perceções sobre a formação, indique o grau de concordância em relação as afirmações seguintes:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Sem opinião		TOTAL	
	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.
Q14.1: Considero que o processo de comunicação ao longo da formação foi o mais eficiente e adequado, sustentado numa sistematização dos conteúdos.	5	4,55%	49	44,55%	52	47,27%	2	1,82%	2	1,82%	110	100,00%
Q14.2: Os conteúdos das ações de formação frequentadas adequam-se às funções que desempenho.	4	3,64%	12	10,91%	81	73,64%	13	11,82%	0	0,00%	110	100,00%
Q14.3: Os recursos pedagógicos utilizados pelos formadores (manuais, artigos, apresentações, bibliografia) foram adequados.	6	5,45%	31	28,18%	65	59,09%	8	7,27%	0	0,00%	110	100,00%
Q14.4: Os métodos pedagógicos, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir.	5	4,55%	32	29,09%	62	56,36%	11	10,00%	0	0,00%	110	100,00%
Q14.5: Atendendo às ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, considero que me garantiram as necessárias competências.	8	7,27%	37	33,64%	57	51,82%	6	5,45%	2	1,82%	110	100,00%
Q14.6: Na minha opinião, a formação ministrada garantiu o reconhecimento de efetivas aprendizagens.	6	5,45%	39	35,45%	58	52,73%	3	2,73%	4	3,64%	110	100,00%

Q14: Tendo em conta as suas percepções sobre a formação, indique o grau de concordância em relação as afirmações seguintes:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Sem opinião		TOTAL	
	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.
Q14.7: No final das ações frequentadas, demonstrei efetivamente os conhecimentos e competências adquiridas.	3	2,73%	26	23,64%	64	58,18%	10	9,09%	7	6,36%	110	100,00%
Q14.8: As técnicas, que os formadores utilizaram, foram adequados aos temas que ministraram e aos objetivos que se propuseram atingir.	6	5,45%	36	32,73%	63	57,27%	3	2,73%	2	1,82%	110	100,00%
Q14.9: Atendendo às ações de formação recebidas nos últimos cinco anos na AT, considero que me garantiram as necessárias qualificações.	7	6,36%	47	42,73%	48	43,64%	5	4,55%	3	2,73%	110	100,00%
Q14.10: O processo formativo ministrado na AT permite a aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da minha atividade na instituição.	4	3,64%	39	35,45%	61	55,45%	5	4,55%	1	0,91%	110	100,00%
Q14.11: A frequência de ações de formação traduziu-se na melhoria do meu desempenho profissional.	4	3,64%	28	25,45%	65	59,09%	8	7,27%	5	4,55%	110	100,00%
Q14.12: As ações de formação frequentadas contribuíram para um maior envolvimento com a organização e com o serviço.	4	3,64%	39	35,45%	48	43,64%	7	6,36%	12	10,91%	110	100,00%

Q14: Tendo em conta as suas percepções sobre a formação, indique o grau de concordância em relação as afirmações seguintes:	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		Sem opinião		TOTAL	
	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.
Q14.13: A formação promovida pela AT contribuiu para um aumento da minha dedicação ao trabalho.	11	10,00%	43	39,09%	41	37,27%	2	1,82%	13	11,82%	110	100,00%
Q14.15: A formação contínua ministrada proporcionou-me mais valias no que se refere à autoestima e autorrealização no trabalho.	10	9,09%	44	40,00%	38	34,55%	6	5,45%	12	10,91%	110	100,00%
Q14.16: Sinto-me parte integrante (isto é, representado) dos planos de formação anuais aprovados para a AT.	18	16,36%	47	42,73%	31	28,18%	0	0,00%	14	12,73%	110	100,00%
Q14.17: Nos últimos cinco anos considero que a formação ministrada pela AT foi geralmente ao encontro das minhas expetativas como formando.	15	13,64%	49	44,55%	42	38,18%	3	2,73%	1	0,91%	110	100,00%
Q14.18: O que aprendi contribuiu para uma maior confiança no meu desempenho profissional.	5	4,55%	28	25,45%	67	60,91%	5	4,55%	5	4,55%	110	100,00%

Quadro 9 - Análise da questão 15 do questionário

Q15: Tendo em conta os contributos da formação contínua, coloque por ordem os itens seguintes em termos do grau de importância que lhes atribui. (5 ao item mais importante, 4 ao item de importância seguinte, etc.).	Grau 1		Grau 2		Grau 3		Grau 4		Grau 5	
	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.	Núm. Fun.	Freq.
Q15.1: A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível pessoal.	48	43,64%	16	14,55%	20	18,18%	18	16,36%	8	7,27%
Q15.2: A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências a nível profissional.	2	1,82%	27	24,55%	23	20,91%	34	30,91%	24	21,82%
Q15.3: A formação contribuiu para progredir na carreira.	33	30,00%	11	10,00%	22	20,00%	13	11,82%	31	28,18%
Q15.4: A formação contribuiu para responder às crescentes exigências do posto de trabalho.	11	10,00%	27	24,55%	26	23,64%	31	28,18%	15	13,64%
Q15.5: A formação contribuiu para resolver problemas que surgem no exercício da atividade profissional.	16	14,55%	29	26,36%	19	17,27%	14	12,73%	32	29,09%
TOTAL	110	100,00%	110	100,00%	110	100,00%	110	100,00%	110	100,00%

Quadro 10 - Análise da questão 16 do questionário

Q 16: Como classifica o seu grau de satisfação em relação a formação que lhe foi ministrada nos últimos 5 anos.	Número Funcionários	Frequência
Muito insatisfeito	7	6,36%
Insatisfeito	35	31,82%
Indiferente	28	25,45%
Satisfeito	40	36,36%
Muito satisfeito	0	0,00%
TOTAL	110	100,00%