

ESTUDO DE APOIO À CONCEÇÃO DE UM REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS  
E DE FORMAÇÃO PARA O PROFESSOR/FORMADOR DO ENSINO  
PROFISSIONAL

**Relatório Final**

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL



**Estudo de Apoio à Conceção de um Referencial de Competências e de Formação para o  
Professor/Formador do Ensino Profissional**

**Índice**

Apresentação .....	4
1. Análise de práticas internacionais.....	8
2. A qualificação dos professores em Portugal .....	39
3. Principais Desafios que Fundamentam a Aposta .....	53
4. Princípios Organizativos do Modelo de Referencial de Competências.....	61
5. O Desenho do Referencial de Competências .....	65
6. Organização do Referencial de Competências.....	72
7. Referencial de competências .....	74
8. Referencial de formação .....	120
Bibliografia .....	129

## Índice de Figuras

Figura 1- Destinatários do referencial de competências	52
Figura 2- Domínios de competência considerados para o Especialista em Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (OIT)	57
Figura 3- Etapas de construção do modelo de referencial de competências	66
Figura 4- Os cinco domínios e os dois eixos considerados no referencial de competências	67
Figura 5- Hipóteses de percursos formativos	121

## Índice de Quadros

Quadro 1- Grupos de Especialidade dos Professores do Ensino e Formação Profissional (Espanha)	13
Quadro 2- Estrutura do referencial de competências e de formação do Formador para o Emprego (Espanha)	20
Quadro 3- Número de professores do ensino técnico e ensino profissional (França, 2007)	28
Quadro 4 - Referencial de competências e principais conhecimentos associados dos professores do ensino profissional e do ensino técnico e profissional – França	31
Quadro 5- Docentes do ensino básico e secundário, público e privado, segundo o ciclo de docência no ano letivo 2012/2013	45
Quadro 6- Docentes das escolas profissionais segundo a componente de formação no ano letivo 2012/2013	45
Quadro 7- Docentes do ensino básico e secundário, público e privado, segundo a habilitação académica no ano letivo 2012/2013	46
Quadro 8- Docentes da componente técnica dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas segundo a habilitação académica no ano letivo 2012/2013	46
Quadro 9 - Distribuição de docentes das escolas públicas incluídos em grupos de recrutamento com maior afinidade às áreas tecnológicas e técnicas dos cursos profissionais (2012/2013)	47
Quadro 10- Distribuição dos docentes, segundo a situação profissional no ano letivo 2012/2013	49
Quadro 11- Distribuição dos professores das escolas profissionais segundo a habilitação académica (2012/2013)	49
Quadro 12- Domínios de competência	67
Quadro 13- Domínios de competência e respetiva caracterização	69
Quadro 14- Unidades de competências por domínio	74
Quadro 15- Unidades de competências por tipologia	75
Quadro 16- Correspondência entre o referencial de competências e o referencial de formação	122
Quadro 17- Estrutura do referencial de formação	124
Quadro 18- Referencial de formação de base	127
Quadro 19- Referencial de formação de aperfeiçoamento pedagógico	128

## Apresentação

O presente documento constitui o Relatório Final do **Estudo para Apoio à Elaboração de Referencial de Competências e de Formação para o Professor/Formador do Ensino Profissional** que a Quatenaire Portugal realizou para a Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional. Neste documento incluem-se os conteúdos do estudo que enquadram e dão forma ao desenvolvimento de uma proposta de **Referencial de Competências para o Professor/Formador do Ensino Profissional** e apresenta-se a proposta de organização do referencial de formação que permitirá apoiar o desenho de ofertas formativas alinhadas com o referencial de competência proposto.

Assim, este documento constitui uma síntese do trabalho realizado e integra os seguintes conteúdos:

- O desenvolvimento da **análise prevista de práticas internacionais** que visa explorar exemplos de modelos de outros países e propostas de organizações internacionais e aí recolher contributos para as propostas a elaborar. Neste âmbito, são apresentados quatro casos de estudo que constituem uma base de referência importante para aferir o âmbito e perfil de resposta desenvolvido noutros países no que se refere à qualificação de professores/formadores e referem-se propostas de trabalho que neste âmbito foram apresentadas pela Organização Internacional do Trabalho e pela União Europeia/CEDEFOP;
- A análise das **estratégias de qualificação inicial de professores das escolas públicas e profissionais em vigor em Portugal** e do perfil do quadro de professores e docentes que asseguram a sua atividade. Neste plano, destaca-se a análise do nível de habilitações académicas, do vínculo e das habilitações profissionais dos professores e formadores do sistema de educação e formação, evidenciando os grupos que poderão ser destinatários preferenciais do referencial elaborado;
- A identificação sumária do **principal conjunto de desafios que se vem colocando ao desenvolvimento dos sistemas de educação e formação profissional** e que mais diretamente sustentam a relevância de desenvolver estratégias de qualificação pedagógica dos professores/formadores que aí exercem a sua atividade. O enquadramento proporcionado por este ponto é de fundamental importância para permitir compreender a proposta temática e organizativa assumida no próprio referencial de competências;
- A apresentação dos **princípios organizativos da proposta de referencial de competências** apresentada, que procura explicitar as linhas de orientação que dão forma à organização adotada para o referencial e que passam pela clarificação do âmbito, público-alvo, flexibilidade organizativa, estratégia de certificação, entre outros aspetos;

- A apresentação do desenho geral do **Referencial de Competências** para a Professor/Formador do Ensino Profissional onde se apresentam os domínios de intervenção contemplados e as unidades de competências que se lhe associam. A descrição das unidades de competências é feita por via da elaboração de fichas de caracterização com base na metodologia de resultados de aprendizagem desenvolvida pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional;
- E, por fim, a apresentação do **Referencial de Formação**, compreendendo a identificação dos módulos de formação, da sua natureza no âmbito do referencial e da duração prevista para o seu desenvolvimento.

Estes conteúdos são desenvolvidos ao longo dos oito pontos que organizam o Relatório Final do Estudo de Apoio à Conceção de um Referencial de Competências e de Formação para o Professor/Formador do Ensino Profissional. O percurso metodológico seguido é apresentado de forma resumida na caixa que a seguir se apresenta.

#### **Breve nota metodológica**

O desenvolvimento do estudo que suporta a elaboração da proposta de referencial de competências e de formação mobilizou metodologias complementares.

A leitura das práticas internacionais foi realizada tendo por base análise documental, nomeadamente de propostas de referenciais e de normativos legais, permitindo recolher relevantes exemplos das opções assumidas noutros países e em organismos internacionais. Estes exemplos constituíram uma importante base de reflexão sobre a relevância deste tipo de instrumentos, sobre a forma como são integrados na organização dos sistemas de educação e formação e sobre o perfil de competências valorizado, apoiando o desenho das propostas elaboradas.

A análise das práticas internacionais é complementada com a caracterização do estado da arte no que se refere à qualificação de professores/formadores em Portugal, com especial ênfase para o conjunto dos professores/formadores do ensino profissionalizante. A caracterização do modelo de qualificação profissional dos professores/formadores em Portugal é feita com recurso a análise documental, nomeadamente no que se refere às disposições legais em vigor, e à análise de dados estatísticos relativos às disciplinas e ciclos de estudos lecionados, ao nível de escolaridade detido, ao tipo de vínculo e situação na carreira e ao tempo de serviço dos professores/formadores.

Incluiu-se também na análise documental a consulta a referenciais existentes no domínio da qualificação pedagógica em Portugal, seja sob a forma de padrão de certificação (Certificado de Competências Profissionais para o formador), de programa de curso ou de proposta, alimentando desse modo a construção do diagnóstico.

Complementarmente a estas abordagens, o exercício cumprido compreendeu a realização de estudos de caso em escolas. Estes estudos de caso visaram identificar práticas pedagógicas e didáticas dos professores/formadores de cursos de dupla certificação e recolher contributos

para a identificação de necessidades de competências e para a definição do perfil de qualificação a propor. Foram entrevistados nos estudos de caso realizados, coordenadores pedagógicos de cursos profissionalizantes e formadores.

Ainda no plano metodológico, importa referir que a construção do Referencial de Competências e do Referencial de Formação seguiu, com algumas adaptações, as orientações metodológicas explicitadas no Guia Metodológico<sup>1</sup> para a conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem editado pela ANQEP. Em particular, utilizaram-se o mesmo conjunto de descritores e idêntico modo de formulação para organizar a descrição das unidades de competência e de formação definidas.

No que respeita ao **âmbito do exercício realizado**, importa clarificar o **entendimento atribuído à categoria referida como professor e formador do ensino profissional** enquanto destinatário do referencial elaborado. Com efeito, são várias as modalidades e diferentes os subsistemas onde se desenvolve a formação profissional nos sistemas de educação e formação. Em Portugal é assim também. Grosso modo, podemos distinguir entre a educação e formação profissional inicial dirigida a jovens e adultos e a formação contínua que privilegia a resposta ao desenvolvimento de competências da população ativa. No que respeita à formação contínua, o sistema de formação profissional disponibiliza já um referencial de competências e formação que visa orientar e certificar a qualificação dos profissionais que pretendem desempenhar as funções de formador neste domínio, aplicando uma cláusula de obrigatoriedade a quem exerça a atividade no âmbito de cursos financiados com recursos públicos.

É, no entanto, o domínio da formação inicial que se privilegia no âmbito deste trabalho. Neste caso, são várias as modalidades de formação existentes e diversificados os contextos em que esta se desenvolve. Com efeito, concentrando a nossa abordagem nas ofertas de nível não superior (níveis 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações), as modalidades de formação que permitem a obtenção de uma qualificação profissional compreendem os Cursos Profissionais, os Cursos de Aprendizagem, os Cursos de Educação e Formação, os Cursos Vocacionais de nível secundário, os Cursos de Especialização Tecnológica e os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Assim, em todas estas modalidades o currículo compreende uma vertente técnica dirigida a aprendizagens profissionais.

Esta componente é aquela que, principalmente, confere distinção a estas modalidades de educação e formação, sendo comumente asseguradas por professores/formadores com competências técnicas específicas dos domínios profissionais em causa. Nesta perspetiva, o presente estudo e **a proposta de referencial que nele se elabora refere-se nomeadamente ao contexto de exercício da função de formador/professor no âmbito das vias profissionalizantes** e, dentro destas, prestando especial atenção aos que asseguram a vertente técnica do currículo (tecnológica como comumente se designa na organização curricular das ofertas de dupla certificação) destas modalidades. Com efeito, embora a responsabilidade

---

<sup>1</sup> ANQEP (2015), Guia metodológico - conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem, Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

direta de coordenação da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional se concentre nos Cursos Profissionais (os mais representativos no conjunto do sistema, considera-se que os objetivos e princípios que orientam a abordagem qualificante proposta no trabalho desenvolvido se aplicam com igual pertinência aos formadores/professores que desenvolvem a sua atividade noutras modalidades de dupla-certificação do Sistema Nacional de Qualificações. Assim, sugere-se que o entendimento a dar à referência ao professor do ensino profissional neste trabalho **abranja todos os profissionais que desenvolvem a atividade formadora no âmbito das modalidades do Sistema Nacional de Qualificações**. Sem prejuízo desta clarificação de âmbito, não se exclui a utilidade que o referencial poderá ter para pensar e organizar propostas formativas para o desenvolvimento de competências de professores de outros subsistemas de educação e formação. A organização modular do referencial favorece esta possibilidade.

A este passo, importa introduzir a questão do contexto em que se desenvolve a formação. Com efeito, com diferenças de significado entre as modalidades mas com tendência para aumentar a sua representatividade, uma parte da formação é realizada em contexto de trabalho. Neste caso, a organização e desenvolvimento da formação pode estar a cargo de um formador que se desloca ao contexto de trabalho para aí ministrar a formação ou de um tutor que, tendencialmente será um quadro da empresa ou entidade onde se desenvolve a formação. Neste contexto, entende-se que é igualmente importante que se estabeleça um referencial específico com o perfil de competências que devem ter estes profissionais para que possam desempenhar com eficácia a sua função de formadores em contexto de trabalho.

Embora se reconheça que existem afinidades no exercício destas funções de formação e tutoria, considera-se que existe vantagem em explicitar o referencial de competências associado a cada uma delas e, de algum modo, autonomizar os quadros de regulação que se lhe aplicam. Por essa razão, a opção assumida no exercício aponta para que se procurem abranger competências que são relevantes para o exercício da formação em contexto de trabalho, porque ela pode fazer parte dos contextos de exercício do formador, mas sem os procurar esgotar na medida em que a especificidade destes contextos de exercício quando são muito estruturantes na economia curricular da aprendizagem (como acontece no Sistema de Aprendizagem) ou quando são exercidos por trabalhadores das empresas coloca requisitos que importará trabalhar com autonomia.

Por fim, importa referir que a elaboração de uma proposta de referencial de competências constitui uma base de trabalho para desenhar uma estratégia de qualificação dos professores/formadores do ensino profissional mas não representa, só por si, uma opção normativa ou quadro de regulação no domínio da certificação destes profissionais. Complementarmente, os domínios de qualificação enunciados e as competências descritas têm um âmbito suficientemente transversal para poderem ser uteis no desenho de estratégias de qualificação de outros professores/formadores.

#### **Equipa do estudo**

Paulo Feliciano

Leonor Rocha

## 1. Análise de práticas internacionais

Este capítulo tem como objetivo fundamental constituir um exercício de *benchmarking* internacional relativamente a modelos, referenciais de competências e outros documentos orientadores das práticas desenvolvidas a nível internacional, que possam constituir uma base de suporte e reflexão no contexto do desenvolvimento de um referencial de competências e de formação para o professor/formador do ensino profissional.

A seleção dos casos analisados procurou contemplar exemplos de países de diferentes regiões, com abordagens próprias e em estádios diferenciados de desenvolvimento dos seus modelos. Assim, consideraram-se na análise de um caso da América do Sul (Brasil), dois casos europeus, Espanha e França e um caso da América do Norte (Québec). Na análise dos casos privilegiou-se, além da contextualização de cada um dos modelos, o seguinte conjunto de domínios de análise que apoiam a organização da grelha de análise:

- as áreas de competências abrangidas;
- o âmbito do referencial do ponto de vista do público-alvo;
- a duração de referência das propostas formativas associadas à implementação do referencial;
- as práticas pedagógicas propostas;
- as referências conceptuais associadas.

O preenchimento da grelha de análise associada a cada um dos casos é, contudo, condicionada pela informação disponível, pelo que nem sempre é possível contemplar integralmente, nos casos analisados, o conjunto destes domínios.

A análise dos casos conclui-se com a apresentação de uma breve síntese que procura situar os principais traços distintivos de cada modelo. Esta análise permite recolher importantes pistas de reflexão e elementos de referência para o desenho das propostas que adiante se apresentam ainda em de modo preliminar.

Complementarmente aos casos analisados, inclui-se neste ponto, em abordagens autónomas, breves olhares sobre propostas de princípios orientadores para o desenvolvimento profissional de formadores no âmbito da formação profissional elaboradas uma pela Organização Internacional do Trabalho e outra conjuntamente pelo CEDEFOP e Comissão Europeia.

### Caso 1: BRASIL

Através da Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nelas se



estabelecendo (artigo 40º) que “a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Deste modo, foi introduzida na legislação Brasileira em 2012 um quadro normativo específico para regular a promoção do ensino técnico e profissional e, nesse âmbito, reconhecida a relevância de assegurar a qualificação dos professores que desenvolvem a sua atividade neste sistema de ensino.

A consagração desta orientação é o resultado de um debate e reflexão conduzidos pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação plasmados no parecer homologado pelo Despacho do Ministro publicado no D.O.U de 4/9/2012.

Nesse parecer são claramente explicitados um conjunto amplo de fundamentos que relevam a importância de definir um conjunto de diretrizes nacionais para este domínio de ensino, importando neste exercício destacar algumas ideias-chave.

A primeira situa os novos desafios que se colocam à formação profissional com a crescente exigência que os contextos profissionais impõem, nomeadamente no que se refere à complexidade, qualidade e autonomia que se associa aos desempenhos profissionais de nível técnico. Em resultado disso, a formação profissional dirigida à execução de determinadas tarefas em contexto muito padronizado e previsível deixa de ser reconhecida como suficiente e dá lugar a exigência maiores em termos da profundidade e solidez da formação de base ministrada no âmbito da formação profissional. Como é dito no parecer “os empregadores passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados, uma vez que equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos perfis profissionais.”

Complementarmente, o parecer sublinha o reconhecimento da especificidade que deve ser atribuída à formação de docentes para a educação profissional face à formação de docentes para a educação básica geral. Em termos gerais, esta distinção reconhece que a finalidade da aprendizagem e os seus contextos de desenvolvimento introduzem significativas diferenças nos planos de exercício pedagógico e didático. No parecer se diz que “o grande diferencial entre um e outro profissional é que, essencialmente, o professor da Educação Profissional deve estar apto para preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente. Esta é uma variável de fundamental importância para distinguir a formação deste professor da Educação Profissional daquele outro da Educação Básica, de modo geral.” Os saberes pedagógicos devem, assim, associar-se aos saberes de base disciplinar e aos saberes técnicos específicos do domínio profissional em causa. Esta combinação de saberes, a distinção que naturalmente se estabelece no que respeita aos resultados de aprendizagem e aos próprios contextos de aprendizagem situam, no conjunto, exigências diferentes no que respeita ao perfil de competências que deve possuir o professor da Educação Profissional face ao professor da educação básica e geral.

Este pano de fundo, aqui brevemente enunciado, fundamenta a necessidade de estabelecer contextos e referenciais específicos para a qualificação dos professores do ensino profissional, partindo da premissa que na “Educação Profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, sendo claro o entendimento de que “o desenvolvimento dos cursos técnicos deve estar sob responsabilidade de especialistas no segmento profissional, com conhecimentos didático-pedagógicos pertinentes para orientar seus alunos nas trilhas do desenvolvimento da aprendizagem e da constituição dos saberes profissionais”.

O reconhecimento da carência de professores qualificados no âmbito da educação profissional e técnica surge no contexto de expansão da oferta de formação deste domínio de ensino onde ganha destaque O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Como referido acima, é proposto que “a formação inicial seja realizada em cursos e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e as normas específicas que regem a matéria, de modo especial, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Os sistemas de ensino devem viabilizar essa formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério e Secretarias de Educação e com instituições de Educação Superior.”

Principais domínios de análise	Descrição
<b>Domínios de competência</b>	<p>Não se identificou a existência de um referencial de competências ou formação específico para orientar a formação de professores do ensino profissional. A consulta realizada evidencia a existência de propostas de programas formativos, abrangendo a formação inicial e contínua de professores através de cursos presenciais de graduação e pós-graduação, licenciatura para técnicos e para diplomados do ensino médio, além de iniciativas de formação a distância.</p> <p>Os exemplos consultados referem-se a propostas de formação organizadas por instituições de ensino superior, sendo que, de acordo com alguma literatura, está em curso o debate sobre se a “licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional”, considerando que a própria legislação dará margem para interpretações diferentes.</p> <p>Nesta linha, a legislação aprovada contempla a possibilidade de os professores em exercício poderem ver reconhecidas as</p>

Principais domínios de análise	Descrição
	<p>suas competências pedagógicas e ser-lhe atribuída equivalência às licenciaturas. Trata-se de assegurar a regularização da situação de professores com exercício profissional que não cumprem os requisitos entretanto dispostos na legislação.</p> <p>Referindo como exemplo o plano de curso da Universidade Federal de Santa Maria, é possível destacar do conjunto de objetivos específicos do curso os seguintes:</p> <p>“- desenvolver o conhecimento acerca do trabalho docente em sua relação com o mundo do trabalho;</p> <p>- desenvolver o aprimoramento das competências e habilidades inerentes às práticas investigativas da docência;</p> <p>- formar um profissional capaz de atuar na modalidade da Educação Profissional, na procura por soluções e alternativas para problemas educacionais como: evasão, repetência, analfabetismo, violência, entre outros;</p> <p>- qualificar os profissionais que irão atuar na Educação Profissional, na perspectiva da construção de conhecimentos científicos e técnicos, necessários ao desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, no campo específico do conhecimento com o qual irá trabalhar.”</p>
<b>Abrangência do referencial</b>	<p>O âmbito definido para a formação é específico para o professor do ensino profissional, ou seja, para os professores que intervêm nos cursos de formação profissional inicial, estabelecendo uma diferenciação clara com o domínio de qualificação dos professores da educação geral.</p>
<b>Duração de referência</b>	<p>O exemplo de matriz curricular do curso (formação superior) a que se acedeu desenvolve-se ao longo de três semestres num total de 990 horas. Dentro desta carga horária incluem 315 horas de estágio curricular supervisionado.+</p> <p>A formação é complementar da formação já adquirida (Bacharel ou Tecnólogo), habilitando para a docência das disciplinas técnicas da sua área de formação.</p>
<b>Práticas pedagógicas preconizadas</b>	<p><i>Não se identificaram referências a esta questão na informação consultada.</i></p>

Principais domínios de análise	Descrição
<b>Suporte conceptuais</b>	<i>Não se identificaram referências a esta questão na informação consultada.</i>
<b>Síntese</b>	Do conjunto de informação analisada é possível considerar que no Brasil a instituição de um dispositivo específico de qualificação pedagógica dos professores do ensino profissional tem sido uma matéria amplamente debatida e à qual vem sendo dada crescente relevo. Contudo, apesar dos progressos com a aprovação de um regime legal que passa a exigir a obtenção de uma certificação específica neste domínio – tendo por base uma formação de nível superior – o sistema ainda estará em fase de consolidação, nomeadamente no que se refere a uma melhor definição destes contextos formativos e à adoção de referenciais e instrumentos que clarifiquem melhor a orientação geral que deve ser dada à formação realizada. Nestes termos, parece muito vinculada às propostas de formação desenvolvidas pelas universidades com oferta nesta área o perfil de atuação adotado.

O caso do Brasil é, em primeiro lugar, paradigmático da fundamentação que suporta a opção de incluir um referencial de desenvolvimento de competências próprio do professor do ensino profissional e, neste plano, em particular daquele a quem cabe promover a aprendizagem das competências mais diretamente relacionadas com o exercício profissional. Estabelece-se nesta plano uma rutura com a perspetiva que privilegia o recrutamento de profissionais técnicos das empresas (preferencialmente os mais reconhecidos) como condição suficiente para constituir as equipas de formadores.

O questionamento sobre a adequação do nível da licenciatura para “basear” a estratégia de qualificação dos formadores constitui outro relevante elemento adicional de reflexão. Implícita a este debate está a consideração de que estratégias de formação mais curtas e flexíveis podem adequar-se melhor ao público-alvo em causa.

Nos termos revistos, o caso do Brasil não é rico no que se refere à identificação de domínios mais concretos de desenvolvimento de competências a considerar e de propostas de referenciais de competências e formação que lhe deem resposta.

## Caso 2: ESPANHA

O exercício da função de professor do ensino técnico-profissional em Espanha foi alvo de alterações significativas nos últimos anos. Um conjunto de normativos relativos à política formativa e à organização do sistema de educação publicados nos últimos anos, com destaque para a introdução dos currículos baseados em competências, a introdução do sistema dual, a formalização de conceitos e requisitos relativos à formação em *e-learning*, entre outros, que tiveram impacto nas funções docentes e, por inerência, no acesso à função.

A definição dos requisitos de acesso à profissão de professor do ensino profissional estão expressos no normativo de 2002, data em são criados os dois instrumentos centrais do sistema, o Catálogo Nacional de Qualificações e o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo entretanto sofrido várias alterações, das quais se dão conta apenas as com relevância para o estudo em causa.

De acordo com a *Ley Orgánica* (LO) nº. 205 de 2002, os professores do ensino técnico profissional e do ensino técnico obrigatório e do ensino profissional e o seu exercício obedece a requisitos de acesso definidos numa legislação comum. A partir de 2013, os professores técnicos da formação profissional passaram também a integrar este corpo docentes, com grupos de especialidades diferentes.

Estes professores, do ensino profissional e da formação profissional, estão organizados por grupos de especialidade, conforme se apresenta no quadro seguinte:

**Quadro 1- Grupos de Especialidade dos Professores do Ensino e Formação Profissional (Espanha)**

Professores do Ensino Profissional	Professores da Formação Profissional
Processos e Meios de Comunicação	Técnicas e Procedimentos de Imagem e Som
Administração de Empresas	Gestão Administrativa
Organização e Gestão Comercial	Processos comerciais
Intervenção Sociocomunitária	Serviços à Comunidade
Formação e Orientação Laboral	Cabeleireiros e Estética
Processos Sanitários/Saúde	Procedimentos de Assistência Social e Saúde
Técnicas de Diagnóstico e Terapêutica e Produtos Ortoprotésicos	Procedimentos de Diagnóstico e Terapêutica Ortoprotésicos
Indústria Alimentar	Operações e Equipamentos de Elaboração de

	Produtos Alimentares
Análise e Química Industrial	Laboratório
Informática	Sistemas e Aplicações Informáticas
Sistemas Eletrotécnicos e Automáticos	Instalações Eletrotécnicas
Sistemas Eletrónicos	Equipamentos Eletrónicos
Organização e Projetos de Fabricação Mecânica	Mecânica e Manutenção de Máquinas
Organização e Processos de Manutenção de Veículos	Manutenção de Veículos
Organização e Projetos de Sistemas Energéticos	Soldadura
Construções Civas e Edificações	Oficina de Projetos de Construção
Processos de Produção Agrária	Operações de Produção Agrária
Hotelaria e Turismo	Cozinha e Pastelaria
	Serviços de Restauração

Fonte: <http://www.cede.es/requisitos.php>

O acesso à profissão faz-se por via da posse de um diploma em estudos superiores em pedagogia ou psicopedagogia ou outro reconhecido para o efeito, um diploma de numa outra área de estudos, complementada com uma formação pedagógica e didática na área de especialidade, designado por *Master en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*.

Nas áreas de especialidade em que não existe formação de grau superior, são admitidos especialistas com experiência profissional comprovada, acrescida da formação específica em pedagogia e didática prevista.

Conforme referido atrás, desde 1 de setembro de 2013, os professores técnicos da formação profissional passaram a estar sujeitos a esta obrigatoriedade, havendo um período de carência até 2015 para que possam obter esta certificação.

Principais domínios de análise	Descrição
<b>Domínios de competência</b>	<p>O referencial de competências do professor do ensino profissional e do professor técnico de formação profissional contempla um conjunto de competências transversais a todos os professores e todas as áreas técnicas, uma área de competência específica e ainda uma outra área relativa à prática em contexto de trabalho.</p> <p>Além das competências pedagógicas, o professor/formador deve também dominar um língua estrangeira no nível B1 do Quadro Europeu de Línguas.</p> <p>O referencial é composto por 18 unidades de competência relativos às áreas psico-sociopedagógicos e didáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os conteúdos curriculares de matérias relativas à especialização do docente</li> <li>• Conhecer o conjunto de conhecimentos didáticos relativos aos processos de ensino e aprendizagem</li> <li>• Planear, desenvolver e avaliar o processo de ensino aprendizagem potenciando processos educativos que facilitem a aquisição de competências específicas das áreas temáticas, atendendo ao nível e formação prévia dos estudantes, assim como a orientação dos mesmos, tanto individualmente como em colaboração com outros docentes e profissionais da escola.</li> <li>• Pesquisar, recolher, tratar e comunicar informação (oral, escrita, audiovisual, digital e multimédia), transformá-la em conhecimento e aplica-lo nos processos de ensino-aprendizagem das matérias específicas da sua área de especialidade</li> <li>• Contextualizar o currículo que se vai implementar num determinada centro formativo participando na planificação coletiva.</li> <li>• Desenhar e desenvolver metodologias didáticas, tanto grupais como individuais, adaptadas à diversidade dos alunos</li> <li>• Desenhar e desenvolver espaços de aprendizagem, com especial atenção à equidade, igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, igualdade de direitos e</li> </ul>

Principais domínios de análise	Descrição
	<p>oportunidades, formação em cidadania e respeito pelos direitos humanos que facilitem a vida m sociedade, a tomada de decisões e a construção de um futuro sustentável</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquirir estratégias para estimular o esforço do estudante e promover a sua capacidade de aprender por si mesmo e com os outros e desenvolver capacidade de pensamento e de decisão que facilitem a autonomia, a confiança e a iniciativa pessoais.</li> <li>• Conhecer os processos de interação e comunicação em sala e dominar aptidões e atitudes necessárias para fomentar a aprendizagem e a convivência em sala e abordar problemas d disciplina e resolução de conflitos</li> <li>• Desenhar e realizar atividades formais e não formais que contribuam para fazer da escola um centro de participação e cultura em torno do qual o formador está comprometido</li> <li>• Desenvolver funções de tutoria e orientação dos alunos em contexto educativo</li> <li>• Participar na avaliação, investigação e inovação dos processos de ensino e aprendizagem, comunicando as conclusões e as razões da sua fundamentação à comunidade educativa e outros profissionais da educação</li> <li>• Conhecer os normativos e a organização institucional do sistema educativo e os modelos de melhoria da qualidade com aplicação nos centros de formação</li> <li>• Conhecer e analisar as características históricas da profissão docente, a sua situação atual, perspetivas, inter-relações e realidade social da época</li> <li>• Informar e assessor as famílias acerca do processo de ensino aprendizagem e sobre a orientação pessoal, académica e profissional dos seus filhos</li> <li>• Trabalhar em equipa com outros profissionais da educação, enriquecendo a sua formação.</li> <li>• Desenvolver hábitos e atitudes de aprender a aprender ao longo do seu desenvolvimento profissional</li> <li>• Aplicar os conhecimentos adquiridos e a capacidade de resolução de problemas relativos a ambientes educativos novos e pouco conhecidos.</li> </ul>



Principais domínios de análise	Descrição
<b>Abrangência do referencial de competências e de formação</b>	O referencial de competência e de formação destinada à formação inicial dos professores do ensino secundário, formação profissional e línguas estrangeira.
<b>Duração de referência do referencial de formação</b>	<p>O exemplo de matriz curricular do curso master tem a duração de 560 horas, a que correspondem 60 créditos, distribuídos da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação genérica – 16 créditos</li> <li>• Formação específica – 26 créditos</li> <li>• Práticas externas obrigatórias – 16</li> <li>• Trabalho final do Master – 6</li> </ul> <p>O referencial de formação é composto pelos seguintes módulos e submódulos:</p> <p>Modulo 1 (genérico – aplicável a todos os docentes, de todas as áreas – científica e técnica):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação e função tutorial</li> <li>• Desenvolvimento psicológico na aprendizagem no ensino secundário</li> <li>• Desenho Curricular e Organização de Centros Educativos</li> <li>• Sistema Educativo e Educação em Valores</li> </ul> <p>Apresenta-se um exemplo do módulo 2, específico para os professores/formadores do Ensino Profissional da área dos Serviços:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Profissional- conceitos e princípios</li> <li>• Aprendizagem e Ensino dos módulos das áreas técnicas do setor dos Serviços</li> <li>• Inovação Docente e Iniciação à Investigação na Formação Profissional</li> <li>• Práticas Externas (planificação-intervenção-avaliação no contexto real)</li> <li>• Trabalho Final do Master</li> </ul>
<b>Práticas pedagógicas preconizadas</b>	Existem referências à metodologia orientada para o desenvolvimento de competências e considera uma didática específica de cada uma das áreas de formação.

Principais domínios de análise	Descrição
<p><b>Suporte conceptuais</b></p>	<p>No preâmbulo da legislação LO para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE-2014) são feitas inúmeras referências à necessidade do sistema possibilitar a aprendizagem com recursos a <b>metodologias diferenciadoras</b> para adequação às diferentes necessidades dos alunos e à mudanças da sociedade. Tal referência parece uma óbvia relação com os modelos de <b>pedagogia inclusiva e diferenciada</b>.</p> <p>De igual modo, existe uma menção expressa à necessidade de alteração das metodologias pedagógicas, centradas no participante em detrimento do formador, através da utilização de estratégias promotora do pensamento crítico, autonomia na aprendizagem e resolução criativa de problemas.</p> <p>Também as tecnologias de informação e comunicação são invocadas como devendo ser mobilizadas nas aprendizagens, com especial relevância para o desenvolvimento das aptidões cognitivas (estas consideradas como imprescindíveis), com destaque para o pensamento crítico, a criatividade, a gestão da diversidade, a capacidade de comunicar e ainda atitudes como a confiança individual, o entusiasmo e aceitação da mudança, são considerados como aspetos chave e transversais a todas as aprendizagem e todos os níveis de ensino.</p> <p>É também dado destaque ao conceito da aprendizagem ao longo da vida e às competências do aprender a aprender, constituindo-se o formador como o grande obreiro na promoção e desenvolvimento destas competências nos indivíduos, e para o desenvolvimento do sistema educativo.</p>
<p><b>Síntese</b></p>	<p>Do conjunto de informação analisada é possível considerar que em Espanha existem orientações para a formação inicial e contínua dos profissionais do ensino profissional (professores do ensino profissional) e da formação profissional (professores técnicos da formação profissional) encontra-se organizada em moldes comparáveis aos docentes do ensino geral.</p> <p>Os dispositivos legais analisados permitem distinguir</p>

Principais domínios de análise	Descrição
	claramente os âmbito de atuação dos docentes do ensino técnico e dos professores técnicos da formação profissional, estes últimos com uma componente especializada de ligação com o contexto real de trabalho e com formação específica para esta vertente.

### O formador para o emprego

Além destes profissionais que atuam no ensino e formação profissional ministrada no sistema formal de aprendizagem (estabelecimentos públicos ou privados que ministram formação qualificante), coexistem outros profissionais, os designados **formadores ocupacionais**. Estes formadores distinguem dos anteriores pelo âmbito de intervenção que se orienta sobretudo para o sistema não formal, ou seja, ministram formação contínua para ativos, nas suas empresas ou em entidades que ministram formação de atualização, reciclagem ou aperfeiçoamento de competências para ativos.

Com a publicação do diploma Decreto Real 1607/2011 de 18 de novembro, foi alterada a designação do Formador Ocupacional, passando a designar-se como Formador para o Emprego (*Formador para el Empleo*). O acesso à atividade deixou assim a ser feita através da posse do *Certificado de Profesionalidad del Formador Ocupacional*, e substituído pelo novo *Certificado de Profesionalidad de la Docencia de la formación profesional para el empleo*.

Além da designação, este normativo alarga o âmbito de atuação destes profissionais, considerando “o âmbito público e privado, em centros ou entidades que desenvolvam formação profissional para o emprego, tanto para trabalhadores no ativo, em situações de desemprego, assim como para grupos especiais. O seu desempenho profissional realiza-se no âmbito de empresas, organizações e entidades de carácter público ou privado, que desenvolvam formação por conta própria ou alheia” (BOE-A-2011-20102). Estes corpo de formadores abrange as seguintes designações: *Formador de formación no reglada*, *Formador de formación ocupacional no reglada*, *Formador ocupacional*, *Formador para el empleo* y *Formador de formadores*.

O referencial de competências deste formador é constituído por cinco unidades de competências, abrangendo as áreas de planeamento, conceção de recursos, acompanhamento, tutoria e avaliação de ações de formação em contexto de trabalho e ainda uma dimensão de orientação profissional.

O referencial de formação, com a duração mínima de 360 horas, prevê um conjunto de 6 módulos, com duração entre as 30 e as 70 horas, sendo o último módulo de práticas profissionais, com a duração de 40 horas. Este módulo é dispensável para aqueles que detenham experiência profissional no setor.

**Quadro 2- Estrutura do referencial de competências e de formação do Formador para o Emprego (Espanha)**

Unidade de competência	Unidade de formação/módulo formativo
Programar ações de formação para o emprego adequando-as às características e condições da formação, ao perfil dos destinatários e à realidade laboral	Programação didática das ações de formação para o emprego (60 h)
Selecionar, elaborar, adaptar e utilizar materiais, meios e recursos didáticos para o desenvolvimento dos conteúdos formativos	Seleção, elaboração, adaptação e utilização de materiais, meios e recursos didáticos em formação profissional para o emprego (90 h)
Acompanhar e tutorar ações de formação para o emprego utilizando técnicas, estratégias e recursos didáticos	Acompanhamento e tutoria de ações de formação para o emprego (120 h)
Avaliar o processo de ensino aprendizagem em ações de formação para o emprego	Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em formação profissional para o emprego (60 h)
Facilitar informação e orientação profissional para promover a qualidade da formação profissional para o emprego	Orientação profissional e promoção da qualidade da formação profissional para o emprego (30 h)

Para aceder a este certificado, estão definidos **requisitos mínimos**:

- Curso de bacharelato;
- Ter um certificado de formação profissional numa dada área de especialidade de nível 3;
- Possuir os conhecimentos formativos ou profissionais suficientes que lhe permitam realizar o curso com aproveitamento.

Este **referencial, do formador para o emprego, encontra-se integrado no Catálogo Nacional de Qualificações**, integrado na família profissional de Serviços Socioculturais e à Comunidade.

### Caso 3: QUÉBEC

A estratégia de formação dos professores no Québec surge muito ligada ao conceito de profissionalização, ou seja, procura considerar o desenvolvimento das competências consideradas necessárias ao exercício profissional de uma determinada atividade. Nesta perspetiva, a abordagem proposta considera a exigência de o desempenho profissional contemplar as seguintes dimensões: “a mobilização de conhecimentos profissionais, a aprendizagem contínua, a eficácia e a eficiência, a partilha de experiência entre os membros do grupo visado e a formalização de saberes práticos. “A profissionalização faz referência ao profissionalismo, ou seja ao objetivo de reconhecimento legal e social de um determinado estatuto”

O reconhecimento da exigência de um maior profissionalismo no exercício da função de ensinar é situado, também, como o resultado de um processo de reforma que coloca novas exigências ao papel do professor. Entre elas, sublinham-se:

- a autonomia crescente das escolas;
- a crescente centralidade do aluno/formando no processo de ensino-aprendizagem;
- a elaboração de programas e referenciais de formação de acordo com a abordagem por competências;
- a resposta adequada a públicos diferentes.

Estas dimensões de mudança são abordadas na contextualização da opção que levou à criação de um referencial de competências profissionais para o professor no Québec. Como é possível rapidamente reconhecer, estas exigências são comuns aos desafios que atualmente marcam o desenvolvimento do ensino de natureza profissional em Portugal.

A par das exigências brevemente referenciadas, no domínio de fundamentação do referencial elaborado destaca-se a relevância de ser capaz de construir abordagens pedagógicas que se afastem na justaposição linear de domínios de aprendizagem e que, alternativamente, promovam a sua integração. Esta opção exige uma verdadeira articulação entre as vertentes teórica e prática da formação e destas com os contextos de exercício. Nesta ótica, os conhecimentos devem relacionar-se com as aptidões exigidas nos diferentes contextos de exercício profissional. Afirmar esta abordagem coloca desafios relevantes do ponto de vista pedagógico e didático. Como se refere no documento que apresenta o referencial “a formação deve estar mais próxima das exigências do contexto real de exercício e ter mais em conta a operação do profissional em ação, inclusive por meio de análise reflexiva.”

A abordagem proposta conduz ao reconhecimento de que a formação do professor deve ser uma formação polivalente que percorra um conjunto amplo de domínios de competência necessários ao exercício profissional nestas novas condições de exigência. Esta polivalência aprofunda-se vincadamente no contexto da formação profissional.

Principais domínios de análise	Descrição
<b>Domínios de competência</b>	<p>O referencial de competências aprovado no Québec foi aprovado no contexto da reforma da formação profissional no início do milénio. O referencial organiza-se tendo por base doze competências (ou domínios de competências) profissionais que, por sua vez, se agrupam em quatro categorias, sendo entendido que as competências consideradas são interdependentes e essa interação é indispensável para a formação de um profissional de ensino.</p> <p>As quatro categorias que organizam o referencial são:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fundamentos</li> <li>2. Contexto social e escola</li> <li>3. Ato de ensinar</li> <li>4. Identidade profissional</li> </ol> <p>É no âmbito destas quatro categorias que se arrumam o conjunto de doze competências gerais contidas no referencial.</p> <p>A apresentação do referencial é precedida de uma clarificação do entendimento sobre o conceito de competência onde se destacam as seguintes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A competência desenvolve-se em contexto profissional real;</li> <li>• A competência situa-se num contínuo que vai do simples ao complexo;</li> <li>• A competência baseia-se num conjunto de recursos;</li> <li>• A competência remete para o saber mobilizar em contexto de ação profissional;</li> <li>• A competência enquanto saber agir é uma prática intencional;</li> <li>• A competência corresponde a um saber agir bem-sucedido, eficaz, eficiente e imediato que é manifesta de forma recorrente;</li> </ul>

Principais domínios de análise	Descrição
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A competência é um projeto, uma finalidade sem fim.</li> </ul>
	<p>A organização geral do referencial tendo em conta as quatro categorias referidas e as doze competências são as seguintes.</p> <p><b>I. Fundamentos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Criticar e interpretar objetos de conhecimento e cultura no exercício das suas funções;</li> <li>2. Comunicar clara e corretamente na língua de ensino (em termos orais e escritos);</li> </ol> <p><b>II. Ato de ensinar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Conceber situações de ensino -aprendizagem para os conteúdos a abordar, tendo em consideração o público-alvo e os resultados de aprendizagem visados;</li> <li>4. Conduzir as situações de ensino -aprendizagem para os conteúdos a abordar, tendo em consideração o público-alvo e os resultados de aprendizagem visados;</li> <li>5. Avaliar a progressão das aprendizagens e o grau de aquisição de competências dos alunos para os conteúdos visados;</li> <li>6. Planificar, organizar e supervisionar o modo de funcionamento do grupo-classe tendo em vista favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos;</li> </ol> <p><b>III. Contexto social e escolar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Adaptar a intervenção às necessidades e características dos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem ou de adaptação;</li> <li>8. Integrar as tecnologias de informação e comunicação na preparação e condução das atividades de ensino e aprendizagem, de gestão do ensino e de desenvolvimento profissional;</li> <li>9. Cooperar com a equipa pedagógica, os pais, os vários parceiros sociais e os alunos tendo em vista a prossecução</li> </ol>

Principais domínios de análise	Descrição
	<p>dos objetivos de educação da escola;</p> <p>10. Trabalhar em cooperação com os membros da equipa pedagógica na execução de tarefas que contribuam para o desenvolvimento e avaliação das competências visadas nos programas de formação tendo em conta os alunos visados;</p> <p><b>IV. Identidade profissional</b></p> <p>11. Envolver-se em dinâmicas individuais e coletivas de desenvolvimento profissional;</p> <p>12. Agir de modo ético e responsável no exercício das suas funções.</p> <p>Cada uma das competências enunciadas é descrita tendo por referência as seguintes categorias de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O significado da competência, onde se explicita o que nela se procura abranger;</li> <li>• Os componentes da competência que, grosso modo, corresponde às principais atividades/realizações que o profissional deve desempenhar;</li> <li>• O nível de domínio (mestria) esperados no final da formação.</li> </ul>
<b>Abrangência do referencial</b>	<p>O referencial de competências destina-se aos professores do ensino profissional, visando, nomeadamente, todos os indivíduos que pretendam desenvolver carreira no âmbito do ensino profissional e que sejam diplomados da formação profissional, da formação técnica ou da formação universitária e detenham a experiência num determinado domínio profissional. O plano de formação destina-se tanto a pessoas que já tenham experiência enquanto professores como as pessoas que pretendem exercer a atividade.</p>
<b>Duração de referência do referencial de formação</b>	<p>Na sua globalidade, ao referencial de formador são atribuídos 120 créditos que permitem a obtenção de um bacharelato em ensino profissional.</p> <p>A organização do referencial de formação contempla dois blocos: um primeiro de 90 unidades e um segundo de 30 unidades.</p>



Principais domínios de análise	Descrição
	<p>O bloco de 90 unidades integra uma componente de formação (60 unidades) orientada para os domínios temáticos contemplados no referencial e uma componente de reconhecimento de competências (30 unidades) disciplinares relacionadas com a formação para a docência ou relacionadas com a área técnica da profissão em questão. A componente de formação é definida pelas universidades em colaboração com os representantes da formação profissional nas comissões escolares e os gestores e professores das escolas.</p> <p>O segundo bloco que compõe o referencial tem 30 unidades e vocaciona-se para as necessidades de formação contínua dos professores. Nesta perspetiva, este bloco constitui-se como um bloco de aprofundamento de competências de natureza pedagógica, didática, andragógica e técnica numa ótica de aprendizagem contínua e desenvolvimento profissional.</p> <p>O primeiro bloco de 90 unidades permite a obtenção de um primeiro nível de certificação que permite aceder ao exercício da profissão.</p> <p>O conjunto dos dois blocos (120 unidades) permite aceder a uma certificação ao nível do bacharelato e a uma carteira profissional.</p>
<b>Práticas pedagógicas preconizadas</b>	<p>Do ponto de vista da organização é visada uma abordagem flexível. Assim, o referencial privilegia a adoção de lógicas de geometria variável que permitem trajetos individuais próprios, incluindo a combinação da formação com a validação de competências através do processo de reconhecimento de competências previsto. Ao mesmo tempo, espera-se das universidades que invistam em abordagens inovadoras com recurso às novas tecnologias, facilitando a inclusão de pessoas dispersas pelo território.</p>
<b>Suporte conceptuais</b>	<p>Não se identificaram referências a esta questão na informação consultada</p>
<b>Síntese</b>	<p>A abordagem adotada no Québec relativamente à qualificação dos professores do ensino profissional</p>

Principais domínios de análise	Descrição
	<p>apresenta os seguintes aspetos distintivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Considera a relevância de criar um dispositivo de formação que assegure o desenvolvimento de competências articuladas com os novos desafios no domínio da formação profissional e, designadamente, a aposta no desenvolvimento do profissionalismo dos técnicos;</li> <li>▪ Atribui uma lógica específica à qualificação dos professores do ensino profissional;</li> <li>▪ Adota um referencial que procura ter flexibilidade organizativa e integra uma vertente de reconhecimento de competências;</li> <li>▪ Vocaciona-se para novos profissionais e profissionais com experiência;</li> <li>▪ É oferecido no nível superior e contempla um nível base e um nível de aprofundamento.</li> <li>▪ Distingue dois tipos de certificação consoante o percurso feito, sendo que apenas o cumprimento da totalidade do referencial atribui o nível de bacharelato.</li> </ul>

A contextualização do desenvolvimento do referencial de competências do formador no contexto dos desafios e da reforma da formação profissional, de que é fortemente tributária a dinâmica de expansão e diversificação da oferta, constitui um elemento de fundo relevante da experiência do Québec. Do mesmo modo, a abrangência das competências consideradas e a integração entre elas, refletem a perspetiva exigente com que é olhado o desenvolvimento profissional dos formadores do ensino técnico e profissional. Neste plano, a relevância dada à construção de uma conduta profissional (profissionalismo) que reflete a aquisição das competências necessárias ao exercício de uma dada profissão, constitui uma marca distintiva desta proposta.

## Caso 4: FRANÇA

De acordo com a legislação consultada sobre o sistema de ensino e formação francês, coexistem duas figuras que ministram formação nas disciplinas técnicas/tecnológicas, classificadas no âmbito do ensino técnico-profissional.

Embora em termos de requisitos de acesso exista uma confluência legal, existe alguma diferença nos âmbitos de atuação destes dois docentes. Eis as diferenças detetadas entre o professor do ensino profissional e o professor do ensino técnico.

### O Professor do ensino profissional

O exercício da função de professor do ensino profissional em França está regulamentado através de três normativos centrais:

- Decreto nº. 2013-0.099 de 27 abril de 2013 que define os requisitos e formas de acesso ao certificado de aptidão para o professor do ensino profissional;
- Decreto n ° 2004-1105 de 19 de outubro de 2004 sobre a abertura dos processos de recrutamento na administração pública do Estado;
- Decreto nº 92-1189 de 06 de novembro de 1992 relativos ao estatuto especial dos professores do ensino profissional.

Outros normativos, como o Código de Educação, fornecem informações de âmbito mais geral e que não pareceram relevantes para o objetivo do nosso estudo.

Na legislação consultada é feita uma caracterização do âmbito de atuação do professor do ensino profissional, procurando assim distinguir do professor do ensino técnico e do professor do ensino geral.

É no decreto 92-1189 que se define o estatuto especial destes professores do ensino profissional. Nele consta que os docentes fazem parte do grupo A de funcionários públicos (quadros superiores) e que podem aceder à atividade por via da formação inicial, através de curso superior reconhecido, em complemento a uma formação de nível 5 (licenciatura) ou nível 4 (bacharelato). Para se ser professor do ensino profissional certificado é obrigatório realizar um exame para obtenção do Certificado de Aptidão Profissional - *Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel* (CAPLP).

Estes docentes exercem a sua função em escolas de ensino profissional (*lycées professionnels*). Têm como função central o ensino das disciplinas específicas das áreas e podem ainda ter a responsabilidade de orientação profissional dos alunos. Atuam especialmente nas classes ou ações formativas destinadas a aquisição de certificados de aptidão profissional, formações para a obtenção de carteiras profissionais e cursos superiores profissionais (*baccalauréats professionnels*).

As suas funções podem também considerar as **formações realizadas nas empresas**, sempre que a preparação e organização destes períodos formativos seja da responsabilidade do estabelecimento de ensino. Têm também a função de enquadramento e orientação pedagógica dos alunos e ainda a sua avaliação. Consideram por isso a **dimensão de docente em sala e em contexto de trabalho**.

Estes professores do ensino profissional podem exercer funções de chefe de equipa pedagógica, sob ordens diretas do diretor do estabelecimento, com funções de organização e coordenação, dos docentes das áreas tecnológicas e profissionais, bem como gestão dos recursos pedagógicos. Pode assessorar o diretor de estabelecimento relativamente à seleção, instalação e utilização de recursos pedagógicos. Podem ainda participar em atividades de representação externa junto da empresas e organizações.

### Os Professores do ensino técnico e profissional

Os professores do ensino técnico e profissional estão abrangido pela legislação aplicável aos dos docentes do ensino geral secundário (*second degré*), e ministram nas Escolas de Ensino Geral e Tecnológico (*lycées d'enseignement général et technologique*).

Os professores do ensino técnico e profissional exercem as suas funções em escolas específicas de ensino técnico e profissional e têm como função central o ensino das disciplinas técnicas, em cursos profissionais destinados preferencialmente a jovens, em escolas públicas ou privadas.

De acordo com os dados disponíveis relativamente aos professores do ensino técnico e ensino profissional e à sua distribuição por estabelecimentos específicos, em 2007 existam:

**Quadro 3- Número de professores do ensino técnico e ensino profissional (França, 2007)**

Disciplinas técnicas	Professores do ensino profissional ( <i>lycées professionnels</i> )	Professores do ensino técnico e profissional ( <i>lycées d'enseignement général et technologique</i> )
Área de produção <sup>2</sup>	18332	17779
Área de serviços <sup>3</sup>	11678	19419
total	30010	37198

<sup>2</sup> Disciplinas da área de produção: engenharia industrial; engenharia química; engenharia civil; engenharia de energia; engenharia mecânica; engenharia elétrica; biotecnologia; saúde; ambiente; hotelaria: técnicas culinárias.

<sup>3</sup> Disciplinas da área dos serviços: Informática e telemática; Indústrias gráficas; outras indústrias: navegação, condução; artes e ofícios; atividades sociais e de apoio à comunidade; cuidados pessoais – paramédicos e sociais; Economia e gestão; Hotelaria: serviços hoteleiros e turismo; Outras áreas de ensino não especializadas

O acesso à profissão de professor do ensino profissional ou do ensino técnico e profissional pode ser feito por via da detenção de um curso superior (Master) ou de um certificado ou diploma de nível superior reconhecido pelo ministério da Educação, e que contemple uma componente de formação pedagógica.

Nas especialidades/disciplinas em que não exista um diploma de nível superior ou de nível IV (bacharelato), os candidatos deverão demonstrar possuir 7 anos de prática profissional ou de ensino naquela área profissional e um diploma de nível 4.

Principais domínios de análise	Descrição
Domínios de competência	<p>No plano de estudo do Master de nível 1 (para professores do ensino geral, ensino técnico ou profissional) é apresentado um quadro de referência das competências a desenvolver com a formação.</p> <p>Os docentes deverão possuir um conjunto de competências comuns independentemente da área de educação ministrada e algumas competências específicas no campo da didática e da pedagogia específica da disciplina.</p> <p>O referencial de competências considera um conjunto de 10 competências, tendo associadas saberes fundamentais a mobilizar. Este quadro é apresentado de forma autónoma para maior facilidade de consulta.</p> <p>Em termos globais, o referencial de formação considera 4 grandes áreas de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura disciplinar específica do domínio de ensino: cultura geral e conhecimento relativamente ao mundo empresarial e consolidação para os estudos em reconversão profissional</li> <li>- Didática e pedagogia específica das disciplinas ensinadas.</li> <li>- Contributos da pesquisa sobre a função do professor e dos avanços tecnológicos e profissionais</li> <li>- Aspetos sociais e cognitivos da prática de formação.</li> </ul>
Abrangência do referencial	<p>O referencial de formação de suporte ao curso de Master para docentes do ensino técnico e profissional (Master <i>Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) Second degré</i>) prepara o candidato para a realização do exame de acesso ao <i>Certificat d'aptitude au professorat</i></p>

Principais domínios de análise	Descrição
	<p><i>de l'enseignement technique</i> (CAPET) ou ao <i>Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel</i> (CAPLP).</p> <p>Os Certificados são obtidos num dos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artes aplicadas</li> <li>• Biotecnologia</li> <li>• Economia e gestão (opções em comunicação e organização, contabilidade gestão, comércio e vendas, transporte e logística)</li> <li>• Estética e cosmética</li> <li>• Engenharia química</li> <li>• Engenharia civil (opções em construção e economia; construção e condução de obras; equipamentos técnicos-energia; topografia)</li> <li>• Engenharia eletrotécnica (opção eletrónica; eletrotécnica e energia)</li> <li>• Engenharia industrial: opções- madeiras, estruturas metálicas; opção materiais flexíveis; plásticos e polímeros; construção de carroçaria; vidro e cerâmica; ótica e optometria</li> <li>• Engenharia mecânica: opções- construção; produção; manutenção de veículos e máquinas agrícolas; manutenção de sistemas mecânicos automatizados</li> <li>• Hotelaria e restauração: opções organização e produção culinária; comercialização e marketing.</li> <li>• Indústrias gráficas</li> <li>• Línguas estrangeiras</li> <li>• História e geografia</li> <li>• Matemática e ciências físico-químicas</li> <li>• Técnicas e tecnologias da saúde</li> <li>• Outras não classificadas</li> </ul>
Duração de referência do referencial de formação	<p>O exemplo de matriz curricular do curso a que se acedeu tem a duração de 596 horas, considerando um estágio em empresa de duas a quatro semanas uma empresa na área de especialidade, acrescido de quatro semanas de estágio numa escola profissional.</p>
Práticas pedagógicas preconizadas	<p>Existe referência a didática específica de cada uma das disciplinas/famílias de especialidade.</p>

Principais domínios de análise	Descrição
Suporte conceptuais	Não se identificaram referências a esta questão na informação consultada.
Síntese	<ul style="list-style-type: none"> <li>Do conjunto de informação analisada é possível considerar que em França há formação inicial e contínua dos profissionais do ensino técnico e profissional encontra-se organizada em moldes comparáveis aos docentes do ensino geral.</li> <li>Os dispositivos legais analisados permitem distinguir claramente os âmbito de atuação dos professores do ensino profissional dos do ensino técnico e profissional, estes últimos com uma componente especializada de ligação com o contexto real de trabalho e com formação específica para esta vertente.</li> <li>Distinguem-se ainda destes, pelos requisitos de acesso e formação inicial, os formadores da formação profissional, claramente orientado para a formação de ativos, em contexto de sala ou contexto de trabalho.</li> </ul>

Seguidamente apresenta-se o quadro síntese do referencial de competências para os professores do ensino profissional e do ensino técnico e profissional:

**Quadro 4 - Referencial de competências e principais conhecimentos associados dos professores do ensino profissional e do ensino técnico e profissional – França**

Nº	Competências	Temas
1	Agir de forma ética e responsável e conhecedora das estruturas de formação e das empresas parceiras	Ética
2	Dominar a língua francesa e linguagem técnica, profissional e pedagógica para ensinar comunicar	Comunicação
3	Dominar a sua disciplina: ter uma cultura geral, tecnológica e profissional atualizada	Disciplinas do <i>Licée Professionnel</i> ou <i>Licée Technologique</i> : saúde-social;

		organização e produção culinária; recepção hoteleira; biotecnologia; vendas; comunicação-organização; artes aplicadas; ligação escola-empresa; cultura geral
4	Conceber e implementar sessões de ensino para responder às exigências dos seus alunos e das situações profissionais	▪ Didática
5	Organizar o trabalho da aula e dos grupos de trabalho para os públicos específicos do ensino profissional ou técnico	▪ Pedagogia
6	Considerar a diversidade dos alunos e dos interlocutores do mundo do trabalho	▪ Adaptação
7	Avaliar e acompanhar os alunos no quadro do seu projeto profissional	▪ Acompanhamento profissional
8	Dominar as tecnologias de informação e comunicação necessárias ao processo de ensino-aprendizagem	▪ TIC
9	Trabalhar em equipa e cooperar com os familiares e parceiros das empresas, indústrias ou serviços	▪ Gestão do projeto educativo
10	Utilizar as contribuições da pesquisa tecnológica e profissional para atualizar a sua prática docente	▪ Inteligência pedagógica

### Caso 5: Organização Internacional do Trabalho

Para além dos modelos de âmbito nacional, também as organizações internacionais têm desenvolvido trabalhos relevantes no que se refere à definição de estratégias e referenciais de qualificação que permitam qualificar os profissionais do setor da educação e formação e, em particular, dos professores e formadores.

Na caixa seguinte apresentam-se as linhas gerais do modelo desenvolvido pela Organização Internacional do Trabalho para o desenvolvimento de competências dos profissionais do sistema de educação e formação.



A **Organização Internacional do Trabalho**, através do Centro Internacional de Formação, em sintonia com as recomendações relativas ao desenvolvimento e capacitação dos recursos humanos, enquanto estratégia promotora da empregabilidade, das políticas de emprego dignas e do desenvolvimento social e económico sustentável, propõe um referencial de competências para profissionais do sistema de educação e formação.

São definidos especificamente como destinatários:

- Técnicos de serviços centrais, regionais e locais do sistema de educação e formação profissionais, considerando o ensino técnico e formação profissional;
- Elementos de entidades reguladoras do sistema de educação e formação profissionais;
- Técnicos e formadores de entidades formadoras públicas e privadas;
- Consultores e técnicos com responsabilidade na conceção de referenciais de qualificação;
- Responsáveis de recursos humanos;
- Outros.

O referido referencial está organizado em 5 domínios de competência. A cada domínio de competência corresponde uma unidade de competência que, por sua vez, é decomposta em subunidades. No conjunto, os domínios considerados abrangem o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação da formação.

Dada a organização modular do referencial, está prevista a possibilidade da frequência individual módulo a módulo, até à obtenção da certificação.

O referencial organiza-se do seguinte modo:

#### **Domínio A – Analisar os pressupostos de um programa de formação**

##### Subunidades:

- Identificar e analisar competências profissionais
- Analisar necessidades formativas no contexto profissional
- Analisar as características dos destinatários
- Identificar os recursos existentes e os obstáculos a ultrapassar para o desenvolvimento da formação

#### **Domínio B – Desenhar um programa de formação**

##### Subunidades:

- Selecionar formas de organização e modalidades formativas
- Definir objetivos, pré-requisitos e conteúdos de um programa de formação
- Selecionar e definir as estratégias pedagógicas, os recursos didáticos necessários e o sistema de avaliação da formação

- Selecionar e definir as estratégias pedagógicas, os recursos didáticos necessários e o sistema de avaliação da formação adequados a um programa de formação a distância
- Desenhar e validar um programa de formação presencial

### **Domínio C – Conceber, adaptar e produzir meios e ambientes facilitadores da aprendizagem**

#### Subunidades:

- Desenhar e desenvolver módulos formativos baseados em competências
- Desenhar e desenvolver módulos formativos baseados em objetivos de aprendizagem
- Desenhar e desenvolver meios e ambientes de aprendizagem inovadores
- Desenhar, desenvolver e validar ambientes virtuais de aprendizagem

### **Domínio D – Ministar um programa de formação**

#### Subunidades:

- Planear a execução de uma sessão de formação presencial
- Desenhar e desenvolver módulos
- Planear a execução de uma sessão de formação presencial
- Facilitar a aprendizagem presencial
- Facilitar a aprendizagem a distância
- Avaliar o desenvolvimento individual de competências

### **Domínio E – Avaliação de um programa de formação**

#### Subunidades:

- Avaliar a qualidade do programa de formação
- Avaliar o desenvolvimento do programa de formação
- Avaliar os resultados da formação no desempenho profissional
- Avaliar o impacto da formação na organização

Fonte: ITCILO (2010)<sup>4</sup>

Da análise do esquema geral do referencial baseado em competências proposto pela Organização Internacional do Trabalho, resulta a perspetiva de que este se foca predominantemente nas fases do ciclo da formação mais diretamente relacionadas com a execução e avaliação da formação: elaboração do programa, realização da formação e avaliação. Neste referencial, os aspetos relacionados com competências mais relacionadas

<sup>4</sup> Disponível em <http://drhxc.itcilo.org/index2.php?mod=info&id=1>

com o estatuto profissional do formador, com o enquadramento no sistema de educação e formação ou com o planeamento estratégico da formação não são explicitados.

### **Caso 6: CEDEFOP e Comissão Europeia**

Apresenta-se na caixa seguinte os principais elementos de síntese sobre a proposta de princípios orientadores para o desenvolvimento profissional de formadores no âmbito da formação profissional elaborada conjuntamente pelo CEDEFOP e Comissão Europeia.

#### ***Breve leitura da proposta de princípios orientadores para o desenvolvimento profissional de formadores no âmbito da formação profissional desenhada pelo CEDEFOP e Comissão Europeia***

Enquadrada pelo objetivo estabelecido no Comunicado de Bruges de definir princípios orientadores relativamente às competências e desenvolvimento profissional dos professores e formadores da formação profissional, o CEDEFOP e a Comissão Europeia (Council of the European Union; European Commission, 2010) elaboraram uma proposta de princípios orientadores que procuram apoiar o desenvolvimento de competências dos formadores que atuam no âmbito da formação profissional. Nesta categoria de formadores, o trabalho realizado incluem os profissionais que desenvolvem a sua atividade de formadores no contexto das empresas, ou seja, na formação prática em contexto de trabalho. Assim, o trabalho realizado abrange a figura dos formadores que predominantemente exercem atividades de formação e trabalhadores que no âmbito da sua atividade profissional desempenham, também, funções de tutoria. O denominador comum entre estas duas categorias de profissionais é, essencialmente, o contexto empresarial em que se desenvolve a formação. Deste modo, verificamos que apenas parcialmente o público-alvo destes referenciais com princípios orientadores coincide com o público-alvo do presente trabalho que se foca nos formadores e não considera de forma direta a figura dos tutores. Em todo o caso, quer porque os formadores podem desenvolver a sua atividade formativa em contexto empresarial quer porque existe afinidade ao nível das competências necessárias para o exercício das funções de formador e tutor, as referenciais proporcionadas por este trabalho não deixa de ter significativa utilidade para o presente trabalho.

A proposta desenvolvida pelo CEDEFOP e Comissão Europeia considera quatro grupos de competências que são considerados importantes para os formadores, designadamente competências: domínio técnico; estratégia da empresa; pedagógicas e didáticas e transversais.

A identificação destes quatro domínios de desenvolvimento de competências é combinada com a formulação de um conjunto de princípios orientadores para o desenvolvimento profissional dos formadores que ministram formação em contexto de trabalho. Estes princípios incluem:

- Os formadores são aprendentes ao longo da vida: reconhecem a sua identidade no

trabalho; desenvolvem a sua aprendizagem ao longo da vida.

- O apoio das empresas é crucial para o desenvolvimento das competências dos formadores: sensibilizar para as vantagens e promover o envolvimento das empresas no apoio à formação de formadores.
  - Neste âmbito destaca-se a importância das pequenas e médias empresas
- O desenvolvimento das competências dos formadores beneficia de uma abordagem sistemática: definir o que os formadores necessitam, disponibilizar formação e oportunidades de aprendizagem, reconhecer competências. Neste plano destaca-se:
  - Referenciais de competências ou qualificação constituem elementos de referência fundamentais para o desenvolvimento profissional dos formadores;
  - Os formadores devem beneficiar de diversificada e flexível oferta de formação;
  - A validação das competências dos formadores deve ser uma parte integrante de qualquer sistema de apoio ao desenvolvimento das suas competências.
- Apoiar os formadores que atuam nas empresas é uma responsabilidade partilhada: assegurar efetiva cooperação e coordenação.
- Formadores competentes nas empresas fazem diferença: torná-los parte de uma agenda mais abrangente e utilizar os fundos e programas disponíveis.

O enunciado destes princípios orientadores é complementado com um conjunto amplo de práticas de âmbito nacional, transversal aos vários princípios. Estes exemplos procuram dar testemunho de como podem ser operacionalizados. A este propósito, cumpre sinalizar os exemplos citados de alguns países (Alemanha, Bélgica, Reino-Unido e França) que adotam referenciais de qualificação oficiais no âmbito do desenvolvimento de competências dos formadores.

O conjunto de casos analisados, complementada com a consulta feita de documentação relativa a outros países mas que não foi possível formalizar no relatório, permitem sinalizar um conjunto de linhas de aposta comuns que vale a pena colocar em destaque em jeito de síntese.

Assim, destacamos como principais ideias de âmbito geral a tomar em consideração:

- O reconhecimento de que a evolução das políticas de formação profissional e dos desafios que a esta se colocam no contexto dos sistemas de educação e formação situa exigências maiores no que respeita à qualificação dos professores/formadores e que estas apresentam requisitos próprios, e nalguns casos distintivos, face a qualificação dos professores do ensino geral;

- Em linha com o tópico anterior, o recurso à **adoção de referenciais de competências e estratégias de formação de âmbito nacional para consagrar estratégias de qualificação/certificação profissional dos professores que atuam no ensino técnico/profissional** é uma realidade significativamente representada;
- Os quadros de regulação definidos estabelecem, comumente, a **distinção entre o professor/formador da formação inicial e o formador da formação contínua** dirigida a ativos;
- Os referenciais de regulação analisados tendem a **estabelecer uma distinção entre os professores/formadores que exercem vinculados ao contexto escolar (ainda que parcialmente a formação possa decorrer em ambiente empresarial) e os tutores que, maioritariamente, estão filiados às organizações empregadoras** e exercem exclusivamente na formação em contexto de trabalho;
- Sem prejuízo do acima referido, existem zonas de evidente **sobreposição no que respeita a estes contextos de exercício profissional** entre formadores e tutores e, consequentemente, ao nível das competências requeridas para um e outro profissional;
- No âmbito dos professores/formadores que exercem vinculados ao contexto escolar, os referenciais de competências e as estratégias formativas associadas referem-se, predominantemente, àqueles que são **responsáveis pelas vertentes técnica e prática do curriculum**;
- A relevância atribuída à qualificação dos profissionais do ensino técnico e profissional articula-se com a emergência dos novos paradigmas de ensino, nomeadamente no que se refere à introdução da **abordagem pedagógica por competências e resultados de aprendizagem**;
- É comum que os programas de formação associados aos referenciais de competências e certificação definidos sejam oferecidos, nomeadamente, por **instituições do ensino superior** e tenham uma duração relativamente longa;
- Além do cumprimento da componente formativa, requerendo frequentemente a realização de um exame, a obtenção da certificação necessária ao exercício da função docente no contexto das vertentes técnicas e práticas do ensino profissional exige a **existência de experiência profissional** com mínimos de duração muito variáveis;
- Os referenciais de competências que organizam a resposta formativa compreendem uma significativa **multiplicidade de domínios de competências**, referindo-se a contextos de mobilização que vão além do tradicional âmbito pedagógico e didático;

- A vertente didática dos referenciais afirma a **especialização introduzida pelas diferentes abordagens profissionais**;
- Os quadros de regulação desenvolvidos e os referenciais que os suportam situam comumente, na sua fundamentação estratégica, **as dinâmicas de evolução associadas à criação e desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Qualificações** e, neste âmbito, ao crescente protagonismo da abordagem por competências e resultados de aprendizagem;
- Os desafios pedagógicos e didáticos sublinhados pelos referenciais desenvolvidos colocam a **centralidade na importância dos contextos de exercício profissional para organizar os processos de ensino-aprendizagem**.

## 2. A qualificação dos professores em Portugal

A qualificação profissional dos professores é regulada por um normativo recente que enfatiza a relevância da obtenção de uma qualificação inicial profissional específica para o exercício da docência e a qualidade do ensino. Aprovado através do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, esse quadro legal é abrangente nos seus termos, aplicando-se de forma genérica a todos os profissionais que exercem a sua atividade em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da formação profissional que confere certificação escolar nos níveis básico e secundário. O Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio revogou o regime em vigor aprovado pelos Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro e 220/2009, de 8 de setembro<sup>5</sup>, mantendo, contudo, o modelo global previsto para a obtenção da habilitação profissional para a docência.

Com efeito, a legislação de base nesta matéria (Decreto-Lei 79/2014) aprova “o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.” Nesse âmbito, e em linha com o modelo já anteriormente aprovado, a referida legislação estabelece que “têm habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao presente decreto-lei (...).” Este regime estabelece como habilitação exclusiva para a docência a habilitação profissional e refere que a “formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.” O mestrado surge assim como complemento da formação de base, sendo que constitui objetivo da legislação recentemente aprovada “reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas de docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudo e do peso relativo dessas áreas, bem como de definir com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento fixados pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro”, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de setembro.” O aumento da duração dos mestrados relativos aos diferentes ciclos de estudos constitui uma das principais alterações introduzidas, assim como a maior ênfase na regulação das condições de organização dos cursos de mestrado. Aperfeiçoar a relação entre os domínios de habilitação e os grupos de recrutamento constitui outro aspeto visado pela legislação recentemente aprovada.

Embora a regra geral definida no quadro legal aprovado se aplique de forma abrangente ao universo de docentes dos diferentes níveis de ensino, as condições complementares de regulação, nomeadamente as que decorrem da aplicação do Decreto-Lei 132/2012, de 27 de junho que regula os concursos para a seleção e recrutamento do pessoal docente concretizam situações de facto contrastadas consoante as áreas de ensino.

---

<sup>5</sup> O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto -Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Assim, importará rever os termos gerais dispostos pela referida legislação para o exercício da função docente e as condições específicas atribuídas a determinados mecanismos de contratação.

Conforme disposto no Decreto-Lei 79/20014, de 14 de maio o exercício da função docente encontra-se maioritariamente subordinado à posse de uma habilitação profissional específica conferida pela obtenção do grau de mestre nos domínios de habilitação para a docência previsto na legislação. O grau de mestre completa a licenciatura em educação básica ou a licenciatura nas diferentes especialidades considerada na lei.

Conforme explicitado na legislação, os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre referidos à certificação profissional para a docência visam assegurar as aprendizagens consideradas necessárias ao bom exercício da função docente. Nesta perspetiva, a legislação refere que estes devem propiciar aprendizagens dirigidas aos conteúdos das disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento relacionado, assim como as aprendizagens referidas à vertente educacional geral, compreendendo as didáticas, as áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional.

Os ciclos de estudos definidos têm como referenciais, de acordo com a legislação, os princípios gerais constantes do nº 1 do artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matrizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário, os programas e metas curriculares e as orientações gerais da política educativa. Daqui resulta, desde logo, que apesar da especificação das componentes da formação não é definido um referencial de competências específico que oriente a organização curricular da formação.

No que respeita às componentes de formação, a legislação estabelece que esses ciclos de estudos devem contemplar os seguintes domínios:

- a) Área de docência
- b) Área educacional geral;
- c) Didáticas Específicas;
- d) Área cultural, social e ética;
- e) Iniciação à prática profissional;

É evidenciada nesta estrutura a intenção de integrar as aprendizagens relativas ao domínio específico de docência (o conteúdo da disciplina) com as aprendizagens relacionadas com o exercício da função docente.

A estrutura curricular do ciclo de estudos para a atribuição de habilitação profissional é diferenciada segundo o nível de ensino em causa. Analisando mais especificamente a distribuição dos créditos do ciclo de estudos que se aplica aos professores do ensino secundário, onde se inclui maioritariamente o ensino profissionalizante, verificamos que a área de docência concentra no mínimo 18 créditos, a área educacional geral concentra no mínimo 18 créditos, a área das didáticas específicas concentra no mínimo 30 créditos e a iniciação à prática profissional concentra no mínimo 42 créditos. Desta organização resulta a atribuição de



uma relevância significativa às componentes da didática e da prática no contexto da formação para a profissionalização destes professores e uma relativa secundarização da abordagem ao conteúdo da docência que, de resto, já terá sido objeto privilegiado do ciclo de estudos anterior

De referir que também ao nível da organização curricular a legislação não estabelece nenhuma diferenciação entre os professores da componente de formação geral e os da componente de formação técnica, remetendo para a organização das respostas formativas por parte dos estabelecimentos de ensino que ministram esta oferta a especificação das estratégias de resposta. Por outro lado, ao nível da formação profissional contínua a resposta às necessidades de qualificação deste universo de profissionais não terá, ainda, expressão relevante e adequada às exigências de valorização deste domínio de ensino.

Globalmente, é possível reconhecer que o sistema de educação assume a matéria da qualificação profissional dos docentes como uma preocupação geral que tem vindo a ganhar peso do ponto de vista da abordagem normativa. Contudo, segue uma estratégia de implementação que ainda não garante uma significativa abrangência na resposta, quer porque são ainda admitidos no exercício professores sem estas habilitações quer porque é insuficientemente especificada a resposta dada em função dos contextos de exercício. Também ao nível das estratégias de atualização e requalificação dos professores já profissionalizados as práticas existentes são ainda lacunares.

Antes de caracterizar um pouco mais de perto a situação dos professores no que se refere as à profissionalização e contratação, importaria fazer uma breve resenha da evolução recente no que se refere à regulamentação da profissionalização para melhor entender a sua situação atual.

Começemos por situar, a este propósito, os domínios de habilitação para a docência situados, num primeiro momento pelo DL nº. 43/2007, de 22 de fevereiro entretanto revogado, e que regulou a profissionalização dos professores até março do último ano:

Educador de infância; Professor do ensino básico: 1.º ciclo; Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo; Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico; Professor de Português; Professor de Português e de língua estrangeira (excepto Inglês); Professor de Inglês e de outra língua estrangeira no ensino básico; Professor de Inglês e de outra língua estrangeira do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; Professor de Filosofia; Professor de Matemática; Professor de História e Geografia; Professor de Biologia e de Geologia; Professor de Física e de Química; Professor de Educação Musical; Professor de Artes Visuais; Professor de Educação Visual e Tecnológica; Professor de Educação Física e Desporto.

Como é possível verificar, nesta etapa fundadora do modelo de certificação profissional dos docentes, a legislação focou, essencialmente, as disciplinas dos domínios da formação geral e científica dos currículos do ensino básico e secundário, embora nos seus termos se refira também, de forma explícita, à formação profissional conferente de certificação escolar.

Será o reconhecimento deste “enviesamento” do contexto de regulação que suscita a aprovação de legislação complementar (Decreto-Lei nº 220/2009, entretanto também revogado pelo Decreto-Lei nº 79/2014) que veio definir “as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação que não estavam abrangidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.” Através do disposto neste Decreto-Lei, conjugado com a Portaria 1189/2010 aprovada em 2010 e também ela revogada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, passaram a considerar-se um conjunto complementar de domínios de habilitação profissional para a docência no âmbito do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que procuram abranger âmbitos de exercício não abrangidos pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Os domínios considerados referem-se, nomeadamente, a domínios de formação de cariz técnico, sendo que na referida Portaria se estabelecem as áreas de especialidade associadas ao grau de mestre que possibilitariam a obtenção da habilitação profissional bem como o número mínimo de créditos de formação exigidos para ingresso no ciclo de estudos conducente à obtenção do referido grau de mestre.

Do exposto se conclui que o modelo geral definido para a certificação profissional de professores assenta, independentemente da área de formação, na obtenção da habilitação profissional como requisito privilegiado para o exercício da função docente e na obtenção do grau de mestre como requisito de certificação. Assim, o quadro que regula a qualificação pedagógica dos profissionais do ensino e estabelece a estratégia de certificação profissional não contempla nenhuma adaptação particular em função das áreas disciplinares de exercício e, em particular, entre os docentes das componentes de formação geral e científica e os docentes da formação técnica e prática. Com efeito, o acesso à carreira docente obriga ao cumprimento do mesmo tipo de requisitos, independentemente do nível (básico e secundário), do contexto (público ou particular e cooperativo) e do tipo (académico ou técnico/prático) do exercício. “A profissão docente é certificada por uma qualificação profissional. A qualificação profissional para a docência, num determinado grupo de recrutamento, é condição indispensável para ser candidato ao concurso (Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 51/2009, de 27 de fevereiro).”

No caso das áreas de formação contempladas na Portaria 1189/2010, de 17 de novembro que visou dar resposta à profissionalização dos professores das áreas técnicas, importa referir que na sua grande maioria não tinham tradução específica em grupos de recrutamento o que fez com que nesses domínios disciplinares não fosse possível a integração na carreira docente. Com efeito, no referido diploma se dispõe que “a fixação deste conjunto de domínios de docência não envolve, pela parte do Ministério da Educação, nem a criação de uma expectativa de recrutamento dos diplomados nos correspondentes mestrados, nem a criação de novos grupos de recrutamento, uma vez que a admissão de professores depende das necessidades que o sistema educativo apresente.” Em termos formais, esta opção correspondeu ao não reconhecimento dessas áreas como áreas que podem corresponder a necessidades permanentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e a uma gestão das necessidades de pessoal docente nessas áreas através dos mecanismos de exceção previstos no Decreto-Lei 132/2012, de 27 de junho.

O reconhecimento da natureza volúvel das necessidades a par da valorização da experiência profissional no recrutamento dos professores/formadores das componentes técnicas não deixam que suscitar algumas dúvidas quanto à adequação do modelo de qualificação de professores que parece mais orientado para a regulação de carreiras em dedicação plena. Ora, se é certo que as necessidades de pessoal docente nas áreas técnicas estará sujeita a uma maior volatilidade, não é menos certo que o investimento na qualificação técnica e pedagógica destes profissionais não é menos necessária à qualidade global do sistema de ensino.

As áreas de exercício e domínios de habilitação profissional complementares contempladas pela legislação referida eram:

- Professor de Psicologia, de Sociologia e de Antropologia.
- Professor de Economia e de Gestão/Contabilidade.
- Professor de Direito e de Ciência Política
- Professor de Informática
- Professor de Música
- Formação Musical e em Ciências Musicais
- Professor de Dança
- Professor de Teatro
- Professor de Audiovisuais e Multimédia
- Professor de Comunicação, de Jornalismo e de Marketing
- Professor de Energias, de Eletrónica e de Automação
- Professor de Mecânica, de Metalurgia e de Metalomecânica
- Professor de Materiais e Tecnologias de Produção Ensino de Materiais e de Tecnologias de Produção
- Professor de Construção Naval e de Tecnologias Marítimas.
- Professor de Arquitetura e de Construção Civil
- Professor de Silvicultura, de Agricultura e de Produção e Captura Animal.
- Professor de Ambiente e de Ordenamento do Território.
- Professor de Higiene e Segurança e de Controlo da Qualidade.
- Professor de Turismo, de Hotelaria e de Restauração.
- Professor de Gestão de Informação e de Técnicas Documentais.
- Professor de Técnicas e Terapias da Saúde.

Nesta perspetiva, não surpreende que apesar deste quadro de regulação (em vigor até há um ano atrás), a situação de facto existente nas escolas seja significativamente contrastada. Com efeito, uma significativa percentagem dos professores - também designados por formadores - que assumem a lecionação das componentes curriculares de natureza técnica e prática é bastante diferenciada dos outros professores, tanto no que se refere à sua habilitação de base como, naturalmente, à sua qualificação profissional no domínio da docência.

A atual legislação estabelece no anexo (referido no artigo 4º) as especialidades de grau de mestre e os grupos de recrutamento associados, reduzindo o número de domínios de especialização, nomeadamente no que se refere às áreas técnicas, e introduzindo um novo referencial de regulação nesta matéria na medida em que consagra para todas elas a criação de um grupo de recrutamento. Procurando identificar os grupos de recrutamento que têm maior afinidade com as áreas de formação técnica do ensino profissional, verificamos que estão contemplados os seguintes:

- Economia e Contabilidade
- Electrotecnia (Energias, eletrónica e automação)
- Artes Visuais
- Informática
- Ciências Agropecuárias

Assim, esta evolução só parcialmente colmatou a inexistência de grupos de recrutamento (definidos no Decreto-Lei 79/2014) associados às componentes do ensino profissional e, por essa via, a regulação das condições de qualificação desses professores. Com efeito, os cinco grupos de recrutamento sinalizados não abrangem de forma cabal os vários domínios de formação que dão forma às componentes técnicas dos cursos profissionalizantes. É certo que neste plano da reflexão se pode questionar se a profissionalização nos termos definidos se adequa a este tipo de profissionais que tendencialmente dividem o seu tempo de trabalho entre a docência e o exercício de uma profissão e se é justificado criar grupos de recrutamento que lhe sejam especificamente dirigidos nos mesmos termos em que é feito para os “professores de carreira”. A eventual resposta negativa a esta questão acentua, porém, a importância de trabalhar em dispositivos de qualificação destes professores que vão além do modelo “único” de profissionalização e que, nessa medida, introduza mecanismos de flexibilidade acrescidos. O referencial de competência desenvolvido neste trabalho procura dar um contributo nesta direção, procurando corresponder a dois desafios: disponibilizar um referencial que apoie a organização de respostas formativas qualificantes para os professores do ensino profissional - nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da componente técnica -, independentemente do modelo de certificação que possa ser adotado, e considerar condições de flexibilidade na organização do referencial proposto de modo a permitir a sua resposta a estratégias de qualificação de geometria variável.

Os dados abaixo apresentados, relativos à caracterização dos professores das escolas públicas e privadas, ajudam a explicitar a situação acima caracterizada.

Do universo de professores do ensino básico e secundário, cerca de 69% são docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário, sendo que de entre estes 7,1% são docentes das escolas profissionais. Pertence ao grupo dos docentes destes ciclos de ensino (3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário) a categoria de professores que exerce a sua atividade no âmbito das áreas técnicas dos cursos profissionais nas escolas públicas. Este grupo será formado, essencialmente, pelos formadores das técnicas especiais, pelos formadores dos grupos de

recrutamento mais diretamente alinhados com as áreas de formação técnica e, provavelmente mas sem possibilidade de evidenciação através dos dados disponibilizados, por alguns professores de grupos de recrutamento relacionados com a componente de formação geral que, por disponibilidade de horário, entretanto assumiram responsabilidades na componente técnica. Adiante no exercício e para efeito de análise, assumiremos que o grupo dos professores/formadores que exercem a sua atividade na componente técnica correspondem aos das técnicas especiais e aos dos grupos de recrutamento mais diretamente relacionados com as áreas de formação profissionalizante<sup>6</sup>.

No que se refere às escolas profissionais, é de salientar que o conjunto de formadores referido (7788) abrange as três componentes de formação consideradas na organização curricular dos cursos de dupla certificação, isto é, formação científica, formação socio-cultural e formação técnica, tecnológica e prática (Cf. Quadro 5).

**Quadro 5- Docentes do ensino básico e secundário, público e privado, segundo o ciclo de docência no ano letivo 2012/2013**

<b>Docentes</b>	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Educadores de infância	1.165	1,1
Docentes das escolas profissionais	7.788	7,1
Professores do 1.º ciclo do ensino básico	3.527	3,2
Professores do 2.º ciclo do ensino básico	23.307	21,3
Professores do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário	67.973	62
Professores do ensino especial	5.801	5,3
<b>Total</b>	<b>109.561</b>	<b>100,0</b>

Fonte: DGEEC, 2014

Analisando os dados relativos à distribuição dos professores/formadores das escolas profissionais, verificamos que cerca de metade (52,8%) exercem a sua atividade na componente de formação técnica, tecnológica e prática e a outra metade nas componentes de formação geral. Esta classificação não é feita para os professores das escolas públicas mas, necessariamente, a distribuição terá de ser diferente em resultado da relevância da oferta no âmbito dos cursos científico-humanísticos.

**Quadro 6-Docentes das escolas profissionais segundo a componente de formação no ano letivo 2012/2013**

	<b>Nº.</b>	<b>%</b>
Formação científica	1.844	23,7
Formação sócio-cultural	1.833	23,5
Formação técnica, tecnológica e prática	4.111	52,8
<b>Total</b>	<b>7.788</b>	<b>100,0</b>

<sup>6</sup> Grupos de recrutamento considerados nesta análise: Ciências Agropecuárias; Economia e Contabilidade; Educação Tecnológica; Eletrotecnia e Informática.

Fonte: DGEEC, 2014

Analisando ainda o universo dos docentes do ensino básico e secundário, verificamos que 6,3% não possuem, pelo menos, o grau de licenciado. Este conjunto de docentes representam o conjunto daqueles que estarão impedidos de aceder aos processos de qualificação profissional estabelecidos para acesso à habilitação profissional na medida em que estes correspondem ao grau de mestre e exigem, portanto, a posse de uma licenciatura.

**Quadro 7-Docentes do ensino básico e secundário, público e privado, segundo a habilitação académica no ano letivo 2012/2013**

	N	%
Bacharelato	4.121	3,8
Doutoramento/Mestrado	10.264	9,4
Licenciatura	92.400	84,3
Outra	2.776	2,5
Total	109.561	100,0

Fonte: DGEEC, 2014

Quando analisamos a distribuição da habilitação académica entre os professores do grupo das técnicas especiais e dos grupos de recrutamento selecionados (97, 9% exercem no 3º ciclo ou ensino secundário), verificamos que a percentagem daqueles que não possuem licenciatura aumenta e passa a representar 14,8%. Esta representatividade é ainda maior se apenas considerarmos os professores/formadores das Técnicas Especiais (comumente designados de formadores) entre os quais 26,4% têm habilitação académica inferior ao grau de licenciatura.

Embora os professores/formadores das Técnicas Especiais totalizassem apenas 1792, quando consideramos o conjunto destes professores/formadores juntamente com os dos grupos de recrutamento referenciados já consideramos um total de cerca de 10 mil professores/formadores conforme é possível confirmar no quadro seguinte.

**Quadro 8- Docentes da componente técnica dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas segundo a habilitação académica no ano letivo 2012/2013**

	Nº	%
Bacharelato	849	8,6
Doutoramento/Mestrado	680	6,9
Licenciatura	7.773	78,4
Outra	618	6,2
Total	9.920	100,0

Fonte: DGEEC, 2014

Com efeito, cerca de 6 mil professores encontram-se integrados em grupos de recrutamento que podem assumir relevância no contexto das áreas de formação das ofertas profissionalizantes, como é explicitado no quadro seguinte. De entre os grupos selecionados, destacam-se as áreas da informática, da economia e contabilidade e da educação tecnológica que constituem domínios muito presentes no perfil da oferta de cursos profissionais. A habilitação profissional para os docentes incluídos nestas áreas pode ser obtida, também, por via da realização de cursos de mestrado especificamente vocacionados para o efeito.

Como é possível confirmar nos dados apresentados, é reduzida a diversidade de áreas de formação com grupo de recrutamento definido e significativamente concentrada a distribuição dos docentes nas áreas da economia e contabilidade, educação tecnológica e informática. A esta relativa concentração não corresponde um número muito significativo de formadores na área das técnicas especiais (apenas 1792) onde pelos mecanismos de contratação definidos é possível abranger uma diversidade maior de áreas. Este cenário favorece alguma dinâmica de concentração da oferta nas áreas de formação onde existe maior disponibilidade de professores/formadores e poderá promover (recolheram-se evidências desta dinâmica nos estudos de caso realizados) alguma mobilidade dos professores/formadores ao nível das áreas técnicas. A possibilidade de concretizar esta mobilidade com sucesso enfrenta, naturalmente, limitações em resultado da elevada especificidade técnica dos domínios de exercício abrangidos pelos cursos profissionais.

**Quadro 9 - Distribuição de docentes das escolas públicas incluídos em grupos de recrutamento com maior afinidade às áreas tecnológicas e técnicas dos cursos profissionais (2012/2013)**

	Nº.	%
Ciências Agro-pecuárias	171	1,7
Economia e Contabilidade	2119	21,4
Educação Tecnológica	2002	20,2
Electrotecnia	548	5,5
Informática	3288	33,1
Técnicas Especiais	1792	18,1
Total	9920	100,0

Fonte: DGEEC, 2014

Conforme já referido, é ao nível dos mecanismos de contratação que se estabelecem as condições que permitem que um significativo conjunto de professores exerçam sem terem a habilitação profissional e, mesmo, sem terem habilitação mínima de acesso ao ciclo de estudos que permite obter essa qualificação profissional. Esta prerrogativa no recrutamento é conferida pela legislação que regula os concursos para seleção e recrutamento do pessoal

docente tendo em vista criar condições para suprir “necessidades temporárias de serviço docente e de formação em áreas técnicas específicas.”.

No mesmo diploma se explicita que se inclui no grupo destas necessidades as que resultem “de serviço a prestar por formadores ou técnicos especializados, nas áreas de natureza profissional, tecnológica, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário que não se enquadrem nos grupos de recrutamento a que se refere o Decreto-Lei nº 27/2006”. O Decreto-Lei nº 132/2012 estabelece ainda que “na ausência de docentes com habilitação profissional, podem ser recrutados candidatos possuidores de habilitação própria”. Na maioria dos casos, a habilitação própria associa-se a obtenção do grau de licenciado num conjunto de cursos indicados em listas específicas por grupo de recrutamento. Contudo, no caso dos formadores a legislação (nº 2 do artigo 41º do DL 132/2012) dispõe que “o formador ou técnico especializado selecionado está dispensado da apresentação dos elementos referidos na alínea a)<sup>7</sup> do número anterior, sendo obrigado a apresentar prova documental das habilitações aplicáveis ao seu domínio de especialização ou requisitos específicos que a entidade competente vier a definir.”

Ora, este contexto de recrutamento aplicado aos formadores e técnicos especializados constitui a “válvula de escape” do quadro global de regulação que permite que no âmbito das ofertas de dupla certificação exerçam a atividade docente um significativo conjunto de profissionais que não têm habilitação profissional específica e, nalguns casos, não têm nenhuma formação de natureza pedagógica.

Recordemos a este propósito que a legislação que regula os cursos profissionais (Decreto-Lei 92/2014) prevê que “a docência da componente de formação tecnológica e prática é assegurada, preferencialmente, por formadores que tenham experiência profissional ou empresarial e sejam detentores de adequada formação pedagógica (CCP/antigo CAP e demais requisitos estabelecidos na legislação em vigor)”. Esta formulação, contudo, não é mandatória no que se refere aos requisitos de competências pedagógicas, remetendo para a posse de um Certificado de Competência Profissional a principal aproximação que faz a esta matéria. No caso dos Cursos de Educação e Formação, não estão definidos na legislação os requisitos de acesso /habilitações para os professores poderem dar a componente tecnológica. Contudo, o guia de orientações para esta modalidade prevê o seguinte: “se as disciplinas que lecionam têm um grupo de recrutamento associado, os professores devem pertencer a esse grupo de recrutamento (ex: eletrónica). As disciplinas especificadas no guia (secção 3.2 Grupos de Recrutamento) têm também a indicação do grupo de recrutamento aconselhado. Todas as outras disciplinas seguem as regras estabelecidas para os formadores (CCP/antigo CAP e demais requisitos estabelecidos na legislação em vigor).”

Analisando os dados fornecidos pela DGEEC, verificamos que em 2012/2013, cerca de 20% dos docentes do ensino básico e secundário são contratados e, nessa medida, estão enquadrados pelo disposto no artigo 41º do DL 132/2012, podendo possuir habilitação profissional ou estar ao abrigo das condições de exceção aí dispostas (de referir que 13.382 docentes, 12,2%, não se

---

<sup>7</sup> Artigo 41.º - No momento da celebração do contrato, o docente selecionado deve apresentar prova documental dos seguintes dados: *a)* Habilitações profissionalmente exigidas para a docência, no nível de ensino e grupo de recrutamento a que se candidata; *b)* Declaração de robustez física, perfil psíquico e características de personalidade indispensáveis ao exercício da função e vacinação obrigatória; *c)* Certificado do registo criminal para efeitos do exercício de funções docentes ou de formação, nos termos da Lei n.º 113/2009, de 17 de setembro; *d)* Declaração comprovativa de aprovação na prova prevista na alínea *f)* do n.º 1 do artigo 22.º do ECD.



encontram classificados na base de dados segundo a situação profissional, correspondendo a docentes das escolas privadas).

**Quadro 10- Distribuição dos docentes, segundo a situação profissional no ano letivo 2012/2013**

	N	%
Sem classificação	13.382	12,2
Contratado	21.779	19,9
Do Quadro	74.400	67,9
Total	109.561	100,0

Fonte: DGEEC, 2014

Os dados acima apresentados que quantificam os professores contratados e os professores com habilitação inferior à licenciatura, colocam em evidência que o número de docentes do ensino básico e secundário que não acederam ou não reúnem condições para aceder a processos de qualificação pedagógica é significativo.

Olhando para o grupo mais específico dos formadores que exercem nas escolas profissionais, verificamos que o conjunto dos profissionais que não possuem pelo menos a licenciatura é também significativo, representando cerca de 14% do universo de formadores. Este conjunto de profissionais, mesmo que pudessem pretender aceder a uma percurso de qualificação pedagógica não reúne as condições de acesso exigidas para o fazer.

**Quadro 11- Distribuição dos professores das escolas profissionais segundo a habilitação académica (2012/2013)**

	N	%
Bacharelato	373	4,8
Doutoramento/Mestrado	493	6,3
Licenciatura	6.222	79,9
Outra	700	9,0
Total	7.788	100,0

Fonte: DGEEC, 2014

Em linha com o atrás referido, de referir, ainda, que um conjunto significativo número de domínios de habilitação para a docência previstos na Portaria 1189/2010 (entretanto revogada), que procurou abranger às áreas de natureza mais profissionalizante, não têm nenhum professor registado no ano letivo em análise.

- Professor de Psicologia, de Sociologia e de Antropologia.
- Professor de Direito e de Ciência Política
- Professor de Dança
- Professor de Teatro

- Professor de Audiovisuais e Multimédia
- Professor de Comunicação, de Jornalismo e de Marketing
- Professor de Energias, de Eletrónica e de Automação
- Professor de Mecânica, de Metalurgia e de Metalomecânica
- Professor de Materiais e Tecnologias de Produção Ensino de Materiais e de Tecnologias de Produção
- Professor de Construção Naval e de Tecnologias Marítimas.
- Professor de Arquitetura e de Construção Civil
- Professor de Ambiente e de Ordenamento do Território.
- Professor de Higiene e Segurança e de Controlo da Qualidade.
- Professor de Turismo, de Hotelaria e de Restauração.
- Professor de Gestão de Informação e de Técnicas Documentais.
- Professor de Técnicas e Terapias da Saúde.

Em face do exposto, poderemos concluir que a regulação da qualificação profissional dos docentes em Portugal é marcada por uma certa dualidade. Para os professores das componentes de formação geral e científica o quadro normativo existente, que obriga a habilitação profissional ou habilitação própria conferida pela posse de licenciatura, tem uma aplicação mais vinculativa e generalizada. A responsabilidade por esta formação é atribuída aos estabelecimentos de ensino superior a quem é confiada a organização dos cursos de mestrado tendo por base os princípios gerais de organização curricular estabelecidos na legislação. Para os professores/formadores das componentes de técnicas e práticas dos curricula, o referencial de qualificação profissional partilha os mesmos princípios mas tem um quadro de aplicação menos generalizado. Neste caso, a apreciação que cabe fazer aponta para alguma inadequação do modelo proposto. Com efeito, remetendo para o grau de mestre a obtenção da qualificação profissional a legislação parece afastar-se do contexto real existente nas escolas no que respeita à contratação de técnicos especializados e limita a eficácia das estratégias de qualificação destes profissionais.

Os requisitos de experiência profissional e competência técnica específica associados a algumas das áreas de formação cobertas pela oferta de cursos de dupla certificação no âmbito do ensino básico e secundário aponta para a necessidade de mobilizar profissionais que não têm habilitações académicas ao nível da licenciatura e para quem, no caso de terem esse nível de habilitação, pode não fazer grande sentido investir na obtenção de um grau de mestre que confere a profissionalização. Na verdade, na grande maioria dos casos esses formadores professores são profissionais no ativo que também exercem funções docentes e que não pretendem desenvolver uma carreira profissional exclusiva na área do ensino. Neste quadro, a legislação tende a flexibilizar as condições de recrutamento, permitindo a contratação de profissionais sem habilitações pedagógicas específicas ou, nalguns casos, de profissionais com Certificado de Aptidão Pedagógica de Formador (Atual Certificado de Competências Pedagógicas de Formador) que não está especificamente vocacionado para estes profissionais e não cobre todos os domínios de competência que se consideram relevantes para a

profissionalização destes professores quando exerçam no contexto da formação inicial, designadamente da formação com certificação escolar.

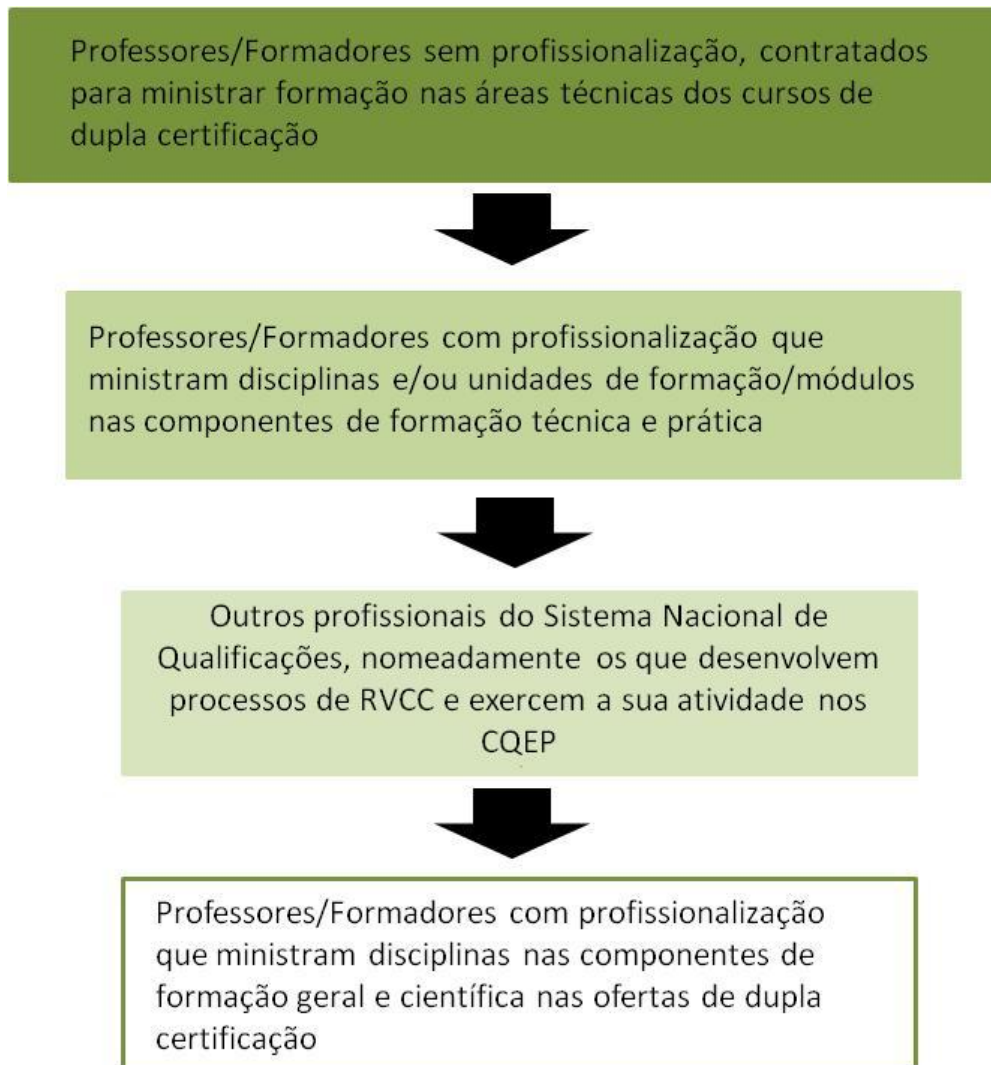
Adicionalmente, quer o referencial formativo associado à obtenção da profissionalização, que não promove uma especificação adequada a estes profissionais, quer a reduzida disponibilização de oferta especificamente dirigida para estes públicos, são fatores que contribuem para limitar a eficácia da estratégia.

A qualificação pedagógica de profissionais que exercem a atividade como professores das áreas técnicas, beneficiaria com um referencial de qualificação flexível e adaptado às circunstâncias individuais em termos de habilitação e carreira que permita conciliar o modelo de resposta consagrado na legislação com estratégias mais flexíveis e adaptáveis às circunstâncias destes profissionais.

Complementarmente, as evidências recolhidas apontam para que na rede de escolas públicas, de forma crescente, as áreas disciplinares da componente técnica da formação sejam assumidas por professores que transitam de áreas disciplinares da formação geral onde o número de horários disponíveis não solicita a totalidade de professores profissionalizados existentes nos quadros. Nestes casos, embora estes professores sejam profissionalizados e tenham formação pedagógica, esta não foi especificamente orientada para o tipo de ensino-aprendizagem das áreas técnicas. Neste caso, a disponibilização de estratégias flexíveis de requalificação pedagógica destes professores afigura-se como uma opção relevante.

Assim, sem prejuízo da reflexão precedente **situar no grupo dos professores das áreas técnicas e docentes contratados o grupo-alvo preferencial do referencial de competências e de formação elaborados**, a utilização do referencial de competências em lógicas de aprendizagem ao longo da vida, justifica a sua mobilização em estratégias de qualificação junto de outros grupos de docentes. Na figura seguinte procura-se ilustrar, distinguindo o nível de prioridade, os diferentes grupos que professores que podem ser destinatários do referencial de competência desenvolvido.

**Figura 1- Destinatários do referencial de competências**



### 3. Principais Desafios que Fundamentam a Aposta

O projeto de criação de um referencial de competências para o professor do ensino profissional em Portugal inscreve-se numa dinâmica de evolução dos sistemas de educação e formação que, não sendo recente, tem vindo a introduzir um conjunto de novos desafios às políticas de ensino e formação profissional. Procurando alguma leitura retrospectiva, podemos situar na criação do Sistema Nacional de Qualificação em 2007 o ponto de partida para a consolidação do principal conjunto desses desafios.

Numa perspetiva mais integrada, devemos sublinhar que a criação do Sistema Nacional de Qualificações inscreve-se numa dinâmica que procura reforçar a ligação entre a formação profissional e o mundo do trabalho. Esta expectativa remete para um diversificado conjunto de novas apostas e opções no âmbito das políticas de educação e formação. Estas, por sua vez, têm uma grande importância para a matéria a que se refere este trabalho.

Na primeira linha das apostas a referenciar estará, sem dúvida, **a expansão da oferta de cursos profissionalizantes (dupla-certificação)** que assumiu foro de prioridade no contexto da afirmação do Sistema Nacional de Qualificações. Esta dinâmica, não só conduziu ao reforço do número de vagas em cursos de dupla certificação como à **mobilização de uma rede mais diversificada de operadores** responsáveis pela dinamização desta oferta – envolvendo escolas profissionais, escolas da rede do Turismo de Portugal, escolas públicas básicas e secundárias e centros de formação – e, conseqüentemente, aumentando exponencialmente o número de profissionais – professores, formadores e tutores – que participam nestes projetos educativos. O aumento do número de cursos é acompanhado, também, de um acréscimo da representatividade das saídas profissionais abrangidos e, naturalmente, pela mobilização de profissionais com qualificações diversificados. Em particular no que se refere à formação de cariz profissionalizante, esta opção alargou o leque de professores da vertente técnica e, entre estes, de profissionais de vários setores de atividade que passaram, também, a ministrar formação.

De referir que este objetivo de expansão da oferta de cursos profissionalizantes se articula, simultaneamente, com os objetivos de **reforço da capacidade de resposta do sistema de educação e formação às necessidades do mercado de trabalho e de uma maior eficácia no combate ao abandono escolar precoce**. Esta dualidade de objetivos compreende exigências diferentes, mas complementares, na organização da oferta e no exercício da função docente.

No que se refere à ligação ao mercado de trabalho, a **relevância de garantir uma aprendizagem alinhada com os contextos produtivos**, quer ao nível da atualização técnica quer dos modos de exercício, assume natural destaque. Alcançar esse objetivo coloca novos desafios ao desenvolvimento profissional dos professores, exigindo atualização de conhecimentos, adequação e inovação de práticas pedagógicas, mobilização de recursos e competências em redes de parceria de apoio à organização da formação, entre outros. A existência de experiência de trabalho prévia nos domínios abrangidos pela formação é uma condição importante mas não suficiente para garantir que as aprendizagens realizadas pelos alunos/formandos estão em linha com as expectativas do mercado de trabalho, assim como, a

participação de empresas no processo formativo não constitui, por si só, garante de que as competências visadas pelos referenciais de qualificação são adequadamente desenvolvidas. Reunir estes atributos no processo formativo, impõem a necessidade de desenvolver as competências dos professores.

Um dos mais significativos domínios de evolução a sinalizar é indissociável da criação do Catálogo Nacional de Qualificações. Com efeito, a criação do Catálogo possibilitou associar a referenciais comuns a organização dos cursos de dupla certificação, sendo que estes referenciais procuraram estabelecer uma ligação mais estreita e atualizada com as dinâmicas do mercado de trabalho. Na sua construção, o Catálogo Nacional de Qualificações afirmou, também um conjunto de novas premissas na gestão curricular dos cursos de cariz profissionalizante, instituindo, nomeadamente, a adoção de uma abordagem modular na organização da formação, mecanismos de mobilidade de competências certificadas, flexibilidade na construção curricular e uma dinâmica de participação e validação social no seu desenvolvimento.

Estas premissas articulam-se com o desenvolvimento do Quadro Nacional de Qualificações, também abrangido pela Agenda de Reforma da Formação Profissional aprovada em 2007, que procura afirmar uma lógica de maior integração e coerência ao nível das diferentes políticas, instrumentos e modalidades que dão forma ao Sistema Nacional de Qualificações. Neste âmbito, a adoção de um referencial comum de classificação das qualificações procura aportar maior transparência, comunicabilidade e harmonização de conceitos ao nível das ofertas de educação e formação, incluindo a dimensão de reconhecimento, validação e certificação de competências. Apoiado no **princípio dos resultados de aprendizagem**, o Quadro Nacional de Qualificações reforçou as condições para diversificar as vias de acesso à qualificação e, complementarmente, da articulação do Sistema Nacional de Qualificações com o mercado de trabalho.

Complementarmente a estas dinâmicas, a criação do Catálogo Nacional de Qualificações consagrou a **introdução da lógica dos resultados de aprendizagem na organização dos referenciais**. A abordagem pelos resultados de aprendizagens procura afirmar uma estratégia de planeamento da formação que ofereça melhores garantias de proporcionar o desenvolvimento das competências visadas pelo mercado de trabalho, estabelecendo, ao mesmo tempo, condições de articulação entre o Sistema Nacional de Qualificações (através do Quadro Nacional de Qualificações) e o Quadro Europeu de Qualificações. A consagração da abordagem tendo por base resultados de aprendizagem introduz novos e significativos desafios no conjunto do sistema de educação e formação. Nesta ótica, o aluno/formando passa a assumir a centralidade do processo de ensino-aprendizagem em detrimento da visão clássica que atribuía ao professor esse protagonismo. Significa isto que os processos de ensino-aprendizagem são pensados e desenvolvidos a partir das características e necessidades do formando.

O primeiro desses desafios está presente no próprio processo de conceção e desenvolvimento dos referenciais que passa a obedecer a uma lógica organizativa e concetual nova e mais rigorosa que requer uma maior preparação metodológica aos profissionais de educação e formação que dela se ocupam.

A organização do processo de formação, nas suas dimensões pedagógica e didática é, também, confrontada com requisitos e exigências de outro tipo para uma adequada implementação da abordagem por competências. Nesta abordagem, ganha relevo a orientação do processo formativo para o **desenvolvimento de competências especificadas aos contextos de exercício** e, neste âmbito, a construção de processos de aprendizagem que se apoiem na identificação de situações problema que permitem declinar uma estratégia de ensino-aprendizagem. Deixa assim de fazer sentido o desenvolvimento de processos formativos orientados segundo a lógica do conteúdo, descontextualizada da realidade de exercício profissional, e com abordagens fechadas e estanques. Neste contexto, naturalmente que as estratégias de avaliação são interpeladas e remetem para a adoção de novas abordagens e metodologias.

A abordagem baseada em resultados de aprendizagens está fortemente intrincada, e até certo ponto confunde-se, com a abordagem baseada em competências na organização e desenvolvimento da formação. Com efeito, a organização dos referenciais de qualificação do Catálogo Nacional de Qualificação na ótica da abordagem por competências é um desígnio inscrito na lei desde o seu momento fundador e que recentemente tem registado relevantes desenvolvimentos. A **organização dos referenciais de qualificação tendo por base a abordagem por competências pressupõe a mobilização de novos conceitos e descritores** para explicitar o âmbito e conteúdo do exercício profissional atribuído a cada qualificação e, consequentemente, aos resultados que devem ser obtidos através do processo de ensino aprendizagem. **Saber interpretar, utilizar e elaborar estes “novos” referenciais requer uma familiaridade significativa aos conceitos e pressupostos metodológicos** que os sustentam. Ou seja, aos professores, técnicos e profissionais dos diferentes domínios de atividade que venham a ser chamados para o esforço de organização destes referenciais exige-se se apropriem destes desenvolvimentos teóricos e metodológicos.

A par deste primeiro nível de impacto no ciclo da organização e desenvolvimento da formação, a evolução referida coloca, também, novos desafios nas vertentes de planeamento da formação e do desenvolvimento de recursos pedagógicos. Contudo, **será sobretudo no plano das práticas de ensino e aprendizagem, abrangendo as vertentes pedagógica e didática**, que os desafios colocados são maiores e o desafio de desenvolvimento de competências dos profissionais da formação mais pronunciadas.

Acompanhando esta dinâmica de mudança induzida pelo paradigma da abordagem por competências, a evolução recente no plano das políticas de educação e formação sublinha também a crescente relevância atribuída à formação desenvolvida em contexto de trabalho. Esta evolução tem tradução no progressivo aumento do peso das componentes de formação em contexto de trabalho na economia dos currículos das diferentes modalidades e, cumulativamente, à responsabilização desta componente da formação pela resposta direta a algumas componentes dos referenciais de qualificação. Não sendo para já extensível a todas as modalidades de dupla certificação, esta **maior relação entre a formação em contexto de trabalho e os referenciais de qualificação** tenderá a, progressivamente, assumir maior expressão.

Ora, a organização da formação em contexto de trabalho pode ser assumida de formas muito diferenciadas e envolver diferentes profissionais. Com efeito, quando mais vinculada a um



papel organizativo por parte da empresa a formação em contexto de trabalho pode ser coordenada por um tutor que, tendencialmente, será um profissional da própria empresa que reúne as competências necessárias para o efeito. Contudo, a formação em contexto de trabalho pode também, em determinadas circunstâncias, ser assumida pelos professores ligados às escolas que, com maior ou menor extensão, podem aproveitar espaços de exercício profissional para organizar contextos de ensino- aprendizagem mais eficazes. Neste caso, é de grande importância que estes profissionais possuam as competências necessárias para o fazer.

A melhoria da qualidade dos resultados da formação e do referido quadro de articulação com o mercado de trabalho convocam a utilidade de uma **crescente atuação em rede** que promova a abertura das entidades formadoras à comunidade e, neste âmbito, a mobilização das competências e recursos que permitam valorizar as práticas formativas e os resultados de aprendizagem obtidos. Naturalmente, promover esta atuação em rede e, a partir dela, estabelecer parcerias e quadros de cooperação com outras entidades e indivíduos não corresponde à visão mais “tradicional” do exercício do professor e beneficia com o desenvolvimento de competências especificamente orientadas para esse desempenho.

Os desafios que se colocam aos profissionais da educação e formação não se esgotam nesta dinâmica de renovação das práticas de formação e estendem-se ao reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) adquiridas ao longo da vida. Além dos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação, nestes processos envolvem-se professores que apoiam a aplicação dos instrumentos de reconhecimento e validação das competências adquiridas ao longo da vida. Esta realidade é particularmente relevante no caso do reconhecimento e validação de competências profissionais uma vez que a grande diversidade de domínios de exercício profissional reforça a importância do envolvimento de professores das áreas profissionais. A participação nestes processos requer a mobilização de competências específicas que vão além daquelas que são mobilizadas na atividade formativa propriamente dita. Prevê-se que seja crescente o número de professores que venham a intervir de forma continuada na operacionalização de dispositivos de reconhecimento de competências.

Na perspetiva que temos vindo a expor, torna-se evidente que a construção de um referencial de competências para os professores do ensino profissional se filia nas exigências que a dinâmica de desenvolvimento do sistema nacional de qualificações compreende e, neste plano, para a necessidade de afirmar um contexto de desenvolvimento de recursos humanos mais integrado, coerente e eficaz.

Naturalmente, para além do conjunto de desafios brevemente referenciados, a importância de elaborar um referencial de competências para o professor do ensino profissional inclui a preocupação de dar resposta à necessidade de adotar mecanismos de garantia de qualidade ao nível do funcionamento global dos sistemas de educação e formação profissional. Este objetivo é tão mais importante quanto as modalidades de dupla certificação acumulam um défice de atenção e investimento na promoção das suas condições de qualidade fruto, em grande medida, de só mais recentemente terem sido resgatadas de uma posição relativamente periférica e, nessa medida, insuficientemente valorizada no contexto do sistema de educação e formação.

Profissionalizar mais o exercício do papel do professor do ensino profissional, estabelecendo padrões de desempenho que permitam desenvolver as suas competências, constitui um



importante recurso para valorizar as ofertas de dupla certificação no contexto do Sistema de Educação e Formação.

As exigências colocadas pelos desafios sinalizados são abordadas em muitos trabalhos que sobre esta matéria<sup>8</sup> têm vindo a ser desenvolvidos. Em jeito de ilustração, convocamos aqui a referência ao trabalho desenvolvido pela OIT que aponta para a identificação de uma nova designação para o professor, denominando-o de **Especialista em Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional** e associando-lhe um leque novo e mais rico de competências. A figura seguinte procura sintetizar o elenco de áreas de competências que se associa a esse “novo profissional da formação profissional”.

**Figura 2- Domínios de competência considerados para o Especialista em Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (OIT)**



Como é possível verificar, estes domínios de competência articulam-se de forma evidente com o conjunto de desafios que de forma breve se enunciaram.

Complementarmente aos desafios expostos, importa dizer que a relevância de desenvolver um referencial específico para apoio ao desenvolvimento profissional dos professores que

<sup>8</sup> Vide conceito de CLO – Chief Learning Officer, em Tamar Elkeles e Jack Philips, 2006 (<http://www.amazon.com/Chief-Learning-Officer-Improving-Performance/dp/0750679255>)

exercem a sua atividade no contexto da formação profissional decorre, também, da menor adequação revelada pelos quadros reguladores atualmente em vigor. Com efeito, apesar de consagrar um referencial para a qualificação profissional dos professores dos diferentes ciclos e domínios de ensino, a legislação em vigor revela duas limitações de monta: não promove, explícita e intencionalmente, ainda que não impeça, a diferenciação das propostas de desenvolvimento de competências dirigidas aos professores do ensino profissional; assume uma solução “universal” do ponto de vista do tipo de formação (ciclo de estudos para obtenção do grau de mestre) que revela limitações na adequação ao perfil dos profissionais em causa.

Com efeito, analisando a situação dos professores do ensino profissional, designadamente os que exercem nas escolas públicas, verificamos que uma significativa parte destes profissionais não tem qualificação pedagógica para a docência conforme previsto no quadro normativo relativo à profissionalização dos docentes, tendo, no entanto, em muitos casos o certificado de competências pedagógicas destinado aos formadores do sistema de formação profissional contínua. Quer pela duração quer pela inexistência de um referencial que do ponto de vista temático acolha as especificidades deste âmbito de formação, a solução existente não garante o melhor nível de resposta à necessidade de qualificar estes profissionais. Mesmo a obtenção do Certificado de Competências Profissionais para os formadores constitui uma resposta parcial para as necessidades existentes.

Mesmo no caso dos professores que obtiveram uma qualificação pedagógica esta não dará resposta a muitos dos desafios que acima se formularem e que resultam das dinâmicas recentes de inovação e transformação do sistema de educação e formação. Serão disso mais evidentes exemplos os que se referem à criação do Quadro Nacional de Qualificações do Catálogo Nacional de Qualificações, à introdução da abordagem em resultados de aprendizagem, ao reforço das lógicas de rede e parceria na organização do processo de ensino-aprendizagem e, inclusive, ao reforço do contexto de trabalho como espaço formativo. Nesta perspetiva, disponibilizar referenciais de qualificação pedagógica e profissional que, simultaneamente, incorporem estas novas exigências e se adequem a estratégias de qualificação mais flexíveis e adaptadas às dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida constitui uma opção incontornável para qualificar os profissionais da formação e, através deles, o desempenho do sistema de educação e formação.

Valerá a pena referir a este propósito que o Conselho Científico para a Avaliação de Professores apresentou em 2010 uma proposta de “padrões de desempenho docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” no âmbito da sua competência de “ (...) promover e propor a definição de padrões de desempenho profissional e de metodologias que permitam orientar a avaliação do desempenho docente.”

A proposta desenhada considera quatro dimensões de ação docente que, por sua vez se decompõem em subdimensões, indicadores e critérios. Conforme explicitado na proposta, as dimensões identificadas são “fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa fazer parte da profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe são próprios.” As quatro dimensões identificadas são:

- Profissional, social e ética;
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Participação na escola e relação com a comunidade educativa;
- Desenvolvimento da formação profissional ao longo da vida.

Embora olhe para o exercício da profissão numa perspetiva transversal, ou seja, sem especificar contextos de exercício no âmbito de determinados subsistemas de ensino e formação, esta proposta não deixa de situar importantes pistas para o objetivo do presente trabalho. Considerando desde já os domínios identificados, pode salientar-se que eles situam áreas de desafio que acima se explicitam claramente na reflexão produzida assim como situam a utilidade de combinar vertentes de desenvolvimento relacionadas com aspetos do estatuto profissional (o que é ser professor) com aspetos mais ligados ao exercício técnico da profissão.

Para cada dimensão, as subdimensões identificadas são as seguintes:

#### **Profissional, social e ética**

- Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional
- Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos
- Compromisso com o grupo de pares e com a escola

Esta é uma dimensão fortemente relacionada com a construção de uma atitude profissional que integre o reconhecimento do que é a profissão, a promoção da capacidade de reflexão crítica sobre as suas práticas, a responsabilidade pela promoção da aprendizagem num contexto de igualdade, a disponibilidade para o trabalho em cooperação e para a integração no projeto coletivo que é a “escola”.

#### **Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**

- Concepção e planificação do ensino e da aprendizagem
- Operacionalização do ensino e da aprendizagem
- Regulação do ensino e da aprendizagem

Esta dimensão remete para competências de âmbito científico, pedagógico e didático relacionadas com o planeamento, organização e monitorização do processo de ensino-aprendizagem.

#### **Participação na escola e relação com a comunidade educativa**

- Participação na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto da escola

- Participação na vida organizacional da escola
- Promoção da relação da escola com a comunidade

Esta dimensão remete para o desenvolvimento de competência facilitadoras da participação do professor nas dinâmicas da escola e do seu contributo na abertura desta à comunidade.

#### **Desenvolvimento da formação profissional ao longo da vida**

- Desenvolvimento e uso de conhecimento profissional na melhoria das práticas
- Implicação da formação e do desenvolvimento profissional na melhoria da escola

Esta dimensão considera os aspetos relacionados com o desenvolvimento contínuo do professor e com a relevância de colocar esta aprendizagem ao serviço da qualificação do desempenho da escola enquanto coletivo e espaço de cooperação.

Esta breve análise da proposta apresentada pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores permite sublinhar a significativa convergência dos desafios colocados com o referencial para o desempenho docente proposto e, mais significativamente, a significativa convergência, em termos globais, destas reflexões referidas ao contexto nacional com as linhas de preocupação e aposta recenseadas no plano internacional.

Esta análise permite, por fim, sublinhar a importância de considerar estratégias que permitam aprofundar o desenvolvimento do estatuto e conduta profissional do professor. Esta tónica é evidenciada quer nos referenciais internacionais (como é o caso do Québec, por exemplo) quer na abordagem nacional, ilustrada com a proposta acima apresentada. Os aspetos éticos da profissão, o compromisso com a aprendizagem profissional contínua e a exigência de cultivar uma conduta de cooperação e articulação com outros atores do sistema e com a comunidade constituem elementos-chave para a construção desse profissionalismo. Trabalhar melhor estas dimensões na ótica da formação de professores e considerá-las nas estratégias de qualificação profissional de professores constitui um desafio assumido pela proposta de referencial de competências que neste trabalho se desenvolve.

#### 4. Princípios Organizativos do Modelo de Referencial de Competências

Neste ponto apresentam-se os princípios organizativos do referencial de competências para o professor do ensino profissional que procura ter em atenção os principais desafios identificados para o sistema de educação e formação em Portugal, nomeadamente os que têm maior impacto na atuação deste profissional. Complementarmente, o trabalho de organização do referencial considerou ainda as linhas de tendência detetadas no estudo *benchmarking* realizado.

##### Âmbito de aplicação do referencial

O referencial de competências a desenvolver procura estabelecer o conjunto de competências pedagógicas de base requeridas para o exercício da atividade de professor do ensino técnico e profissional, em diferentes contextos de atuação. Assim, considera-se como **público-alvo** preferencial do referencial de competências desenvolvido:

- Os **professores que exercem a sua atividade nas modalidades de ensino com carácter profissionalizante** – dupla certificação –, em particular aqueles que asseguram a vertente técnica do currículo (tecnológicas como comumente se designa na organização curricular das ofertas de dupla certificação) destas modalidades;
- Os **profissionais que exercem a sua atividade no âmbito do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências e de aconselhamento e orientação escolar e profissional**
- De forma menos direta, os professores das componentes de formação geral e científica dos cursos de dupla certificação e os professores de outras modalidades de ensino que pretendam reforçar as suas competências em domínios específicos através de estratégias de aprendizagem ao longo da vida.

Considerando que os cursos do ensino profissional integram algumas disciplinas que não figuram nos planos curriculares dos currículos nacionais do ensino básico ou do ensino secundário, e por essa razão não têm grupo de recrutamento associado, a seleção de professores para estas disciplinas, de acordo com a legislação em vigor, faz-se entre profissionais especialistas, tendo em conta o seu domínio de especialização e os requisitos específicos de acesso definidos em cada escola. Estes professores são aqueles que estão mais expostos a um défice de competências e, nessa medida, o público-alvo prioritário das estratégias de qualificação associadas ao referencial de competências proposto.

- Aplica-se à formação inicial dos professores/formadores através da conciliação de competências pedagógicas e didáticas dirigidas ao exercício da função de formador no âmbito da sua especialidade;
- Aplica-se a formação contínua de professores, designadamente no quadro de estratégias de (re)qualificação de profissionais que já exercem a sua atividade no âmbito do ensino profissionalizante;
- Poderá ser extensível aos processos de reconhecimento de competências adquiridas no percurso profissional dos professores/formadores

### Estratégia de Certificação

A organização do referencial procura contemplar uma tripla linha de resposta em matéria de certificação. Assim, considera-se a possibilidade de operacionalizar:

- Uma certificação de **natureza profissionalizante** associada aos processos de qualificação inicial de professores/formadores das ofertas de dupla certificação, nomeadamente no que se refere à vertente técnica e prática da formação. Considera-se neste caso o desenvolvimento de uma abordagem qualificante referida ao conjunto do referencial e que pode estar articulada com a atribuição de uma certificação profissional. Nos casos das áreas de natureza técnica e prática a obtenção de uma certificação profissional que reconheça a qualificação para o exercício da função de professor/formador em modalidades de dupla certificação deve pressupor a combinação de experiência profissional com a formação de natureza pedagógica prevista no referencial.
- Uma certificação **pedagógica de base** dirigida aos professores/formadores das ofertas de dupla certificação e associada aos domínios *core* do referencial de competências, ou seja, não contemplando a totalidade das unidades de competência do referencial. Neste caso, considera-se a atribuição de uma certificação pedagógica que distingue os aspetos essenciais relacionados com as componentes pedagógicas e didática do exercício docente, permitindo por isso uma qualificação profissional intermédia, sem, contudo, compreender todos os domínios contemplados na ótica da profissionalização. Esta abordagem deve ser privilegiada no contexto de estratégias de requalificação de ativos que estejam em exercício ou já tenham experiência profissional.
- **Certificações parcelares** que correspondem à certificação de aprendizagens relativas a domínios mais específicos do referencial. A unidade mínima certificável nesta vertente corresponderia à Unidade de Competência. Distinguem-se neste âmbito, em

particular, as unidades de aperfeiçoamento pedagógico. Esta estratégia vocaciona-se para o desenvolvimento de competências de ativos em exercício nos diferentes domínios de atividade referidos na identificação do público-alvo.

A operacionalização desta estratégia de certificação pressupõe a organização flexível do referencial de competências e a delimitação, no seu âmbito, de domínios de competência claramente referenciados a cada tipo de certificação.

### **Vias de acesso às certificações**

As certificações previstas poderão ser obtidas por **três vias distintas**:

- Através da frequência de formação organizada tendo por base o referencial de formação elaborado;
- Por Processos de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências (RVCC) que terão por base o referencial de competência elaborado;
- Pela conjugação entre o processo RVCC com formação modular (módulos do curso de qualificação pedagógica de professores/formadores (para os casos de obtenção de certificação parcial no RVCC).

### **Modelo de referencial**

Antes de apresentarmos o modelo referencial, importa ter presentes os pressupostos que estiveram na sua construção:

- Organização em **resultados de aprendizagem**: A elaboração do referencial de competências assenta no conceito de Competência definido na portaria nº. 782/2009, de 23 de Julho que cria o Sistema Nacional de Qualificações e define os seus princípios, e segue a metodologia definida pela Agência Nacional para Qualificações e o Ensino Profissional para a construção de qualificações baseadas em Resultados de Aprendizagem. A descrição das unidades de competência compreende o enunciado do conjunto de atividades que traduzem as dinâmicas de mudança verificadas nos domínios do exercício profissional do professor/formador do ensino profissional e a sua especificação sobre a forma de realizações profissionais e critérios de desempenho associados. Complementarmente, para cada unidade de competência será desenhado um módulo de formação associado, contendo um número indicativo de horas de formação a considerar no módulo formativo que dá resposta à unidade de competências e o enunciado dos principais conteúdos formativos que nele se incluem.
- **Centralidade no aluno/formando e na sua aprendizagem ativa**: expressa através da inclusão de domínios centrais da pedagogia das competências, nomeadamente a visão interdisciplinar e holística das aprendizagens, a inclusão de princípios da didática do ensino profissional e ainda a flexibilidade e adequação às necessidades dos alunos, dos

seus estilos e ritmos de aprendizagem, colocando-o na centralidade do processo de ensino-aprendizagem.

- **Afirmação do ensino técnico e profissional como modalidade com características diferenciadoras e específicas**, orientada para formar profissionais competentes, capazes de responder às necessidades e imperativos do mundo do trabalho, integrando as inovações técnicas e tecnológicas, refletindo a evolução dos setores de atividades e antecipando mudanças e linhas de tendência.
- **Alteração do papel do professor/formador do ensino profissional**, através da inclusão de novas áreas de atuação – articulação com as empresas, a comunidade e as famílias, mudanças no papel tradicional anteriormente centrado na transmissão e no ensino de conteúdos temáticos, para facilitador de aprendizagens e promotor de competências.



## 5. O Desenho do Referencial de Competências

De acordo com a metodologia definida, o desenho de referencial que agora se apresenta foi suportado na análise *benchmarking* de modelos de referenciais de competências e de formação para professores/formadores do ensino profissional, em programas de formação emitidos por entidades com competências de regulação ou certificação nacionais ou setoriais, e ainda como resultado dos dados recolhidos em estudos de caso realizados em entidades formadoras, públicas e privadas com oferta formativa de ensino profissional.

### Quadro síntese dos estudos de caso realizados

**Intervenientes auscultados:** Diretores de Escolas; Coordenadores das equipas pedagógicas; Professores e Formadores de áreas técnicas.

**Questões centrais:** i) Requisitos de recrutamento e formação contínua dos professores/formadores do ensino profissional das áreas técnicas; ii) Modelos de desenvolvimento profissional e construção da identidade dos professores/formadores; iii) Áreas de competências/formação em falta; iv) Práticas de planeamento e desenvolvimento curricular; v) Práticas de planeamento didático; vi) Práticas de monitorização e avaliação das aprendizagens e dos resultados; vii) Práticas colaborativas e de partilha de conhecimento individual e coletivo; viii) Participação no projeto educativo e relacionamento com a comunidade educativa e local.

#### Principais conclusões:

O recrutamento e seleção de professores/formadores para as áreas técnicas é feito preferencialmente com recurso aos professores do quadro da escola; no recrutamento externo, o fator preferencial é a experiência profissional relevante na área de formação, conciliada com a posse de CAP/CCP de formador. Nalgumas áreas, como é o caso da Restauração, Hotelaria e outras, a posse de qualificação académica superior não constitui um requisito de recrutamento.

Existem práticas de planeamento de segundo nível e terceiro nível (programação pedagógica e planeamento didático) não uniformes nos casos analisados, destacando-se contudo a realização de reuniões de coordenação regulares com a equipa pedagógica, as reuniões de avaliação monitorização e avaliação das aprendizagens e ainda a organização de projetos pedagógicos interdisciplinares (embora com carácter não sistematizado e fundamentado conceptualmente). Foram identificados casos de boas práticas de orientação relativamente às práticas pedagógicas e de avaliação do desempenho dos formadores, através de observação de aulas/sessões e outros mecanismos de auto e heteroavaliação.

De um modo geral, foi referido pelos intervenientes não terem planos de formação contínua, ou pelo menos, sem carácter formal, cabendo a iniciativa de atualização e aperfeiçoamento técnico e pedagógicos aos professores/formadores.

Foram também considerados os regulamentos da formação regulamentos da formação inicial e contínua dos professores, nomeadamente, as orientações constantes no Estatuto da Carreira do Professor (2009 e atualização de 2010), a proposta de padrões de desempenho dos professores desenvolvida pela Comissão da formação contínua de professores, entre outros documentos orientadores da formação e da avaliação de desempenho dos professores.

Com base nessa recolha e análise de informação recolhida, foi possível produzir uma proposta de modelo de referencial, que agora se apresenta e que considerou as seguintes etapas:

**Figura 3- Etapas de construção do modelo de referencial de competências**



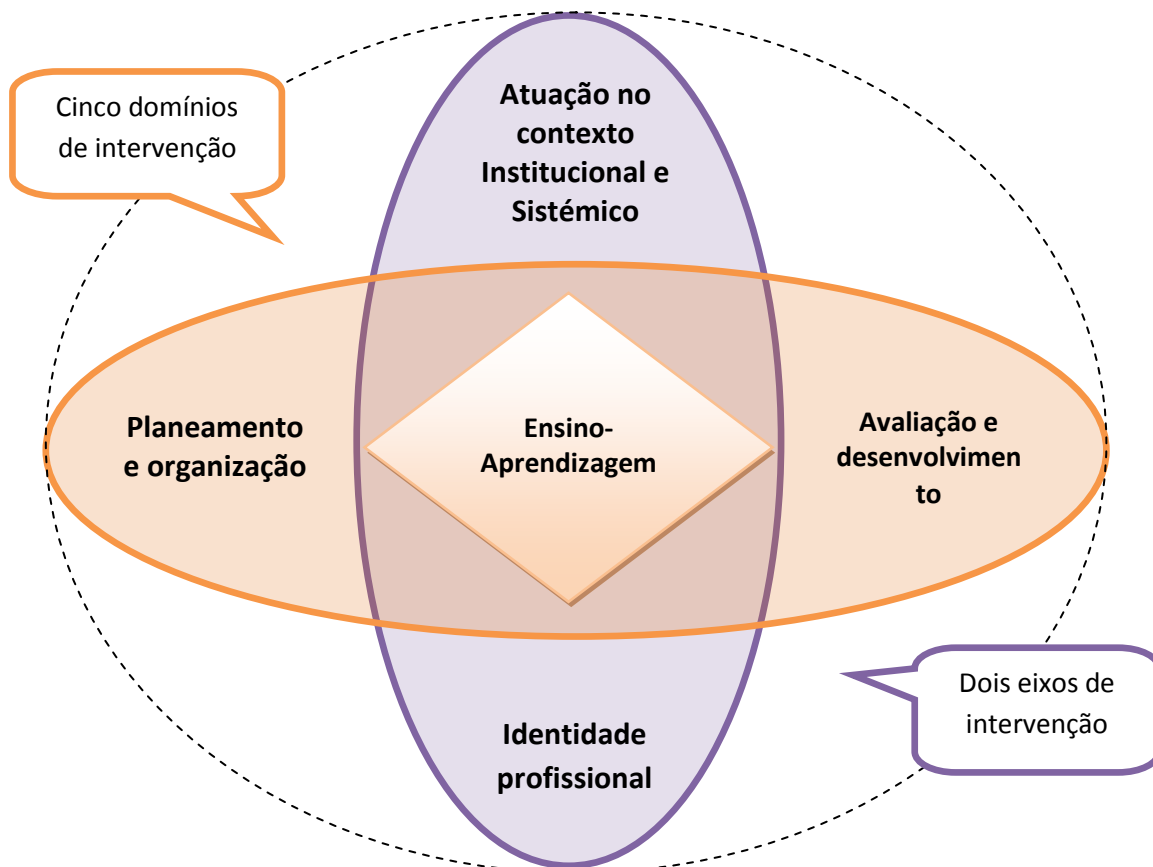
Foram definidos **cinco domínios de competência** abrangendo as várias áreas de desenvolvimento de competências consideradas relevantes para a intervenção do professor/formador do ensino profissional, organizados em **dois eixos de intervenção**. Um primeiro relativo à dimensão operacional da intervenção formativa propriamente dita e um segundo eixo de caráter transversal, respeitante ao desenvolvimento profissional e atuação no quadro do sistema de educação e formação profissional.

Esta organização encontra convergências com as dimensões definidas no Estatuto da Carreira Docente (2009 e 2010). Nele é definido que o perfil geral integra as competências comuns a todos os docentes nas seguintes dimensões: a) **Profissional, social e ética**; b) **Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem**; c) **Participação na escola e relação com a comunidade**; d) **Desenvolvimento profissional ao longo da vida**.

Neste documento define-se que, apesar dos diferentes níveis de ensino, há um conjunto de aspetos comuns a desenvolver numa formação profissional de docentes reconhecendo-se que

uma formação pessoal e uma aprendizagem académica deve ser complementar com uma experiência prática profissional.

**Figura 4- Os cinco domínios e os dois eixos considerados no referencial de competências**



#### Os cinco domínios de competência

Cada um dos domínios compreende um conjunto de competências que, numa segunda fase do exercício foram agrupadas em função das ações competentes exigíveis ao professor/formador, que implicam a mobilização coerente de um conjunto de conhecimento, aptidões e atitudes, e que se traduzem em unidades de competência. A unidade de competência é assim a unidade mínima certificável e acessível pela via da formação ou do reconhecimento, validação e certificação de competências.

**Quadro 12-Domínios de competência**

	Domínio 1	Identidade Profissional
	Domínio 2	Contexto Institucional e Sistémico de Exercício
	Domínio 3	Planeamento e organização
	Domínio 4	Operacionalização do Ensino-Aprendizagem
	Domínio 5	Avaliação e desenvolvimento

Seguidamente apresenta-se de forma mais detalhada cada um dos domínios de competência.

*i) Eixo 1- Desenvolvimento profissional*

A **Identidade profissional** é considerada uma dimensão transversal à atuação do professor/formador, integrando competências relacionadas com a reflexão crítica acerca das suas conceções e práticas pedagógicas como ponto de partida para a construção da sua identidade profissional como professor/formador e enquanto elemento consolidador da atuação competente numa área de ensino/formação diferenciada, com características próprias e de forte relevância para o sistema de educação e formação. A capacidade de construir e gerir o seu próprio desenvolvimento profissional contínuo é necessariamente um dos pilares em que assenta este domínio. Para se ser competente num mundo em transformação, é fundamental que o formador/professor não só se mantenha atualizado, como tenha a capacidade de antecipar necessidades e linhas de força de mudança nas suas áreas de especialidade e setor de atividade.

A dimensão **Atuação no contexto institucional e sistémico** faz parte do eixo de intervenção transversal e integra os conhecimentos e competências relativos ao sistema de educação e formação que lhe permitirão desenvolver ações conscientes e fundamentadas no quadro de um determinado projeto formativo e num contexto comunitário específico. Estão também consideradas neste domínio as competências de atuação em rede, centrais para o estabelecimento de parcerias e interação com empresas, organizações, parceiros sociais e outros interlocutores relevantes da comunidade com vista ao enriquecimento do projeto formativo.

*ii) Eixo 2- Intervenção formativa*

Os três domínios centrais do referencial dizem respeito às áreas *core* da atuação do professor/formador e referem-se ao **Planeamento e Organização, Ensino-Aprendizagem e Avaliação**. Destes, o domínio Ensino-Aprendizagem assume a maior centralidade dado que é aqui que se encontram as principais evidências da ação competente do docente. Contudo, embora seja em sala que o desempenho é visível, ele resulta da mobilização de um conjunto de conhecimentos e competências de planeamento, organização e avaliação que sustentam um trabalho coerente e congruente do docente.

No domínio **Planeamento e Organização**, estão considerados os conhecimentos e competências relacionadas com a planificação das intervenções formativas, desde a dimensão mais macro, ao nível dos projetos e cursos de formação, até à planificação didática das atividades de ensino-aprendizagem. O planeamento e organização considerados neste domínio referem-se aos currículos organizados em resultados de aprendizagem e ao planeamento de formação baseada em competências, seguindo assim a linha de orientação definida pela ANQEP.

O domínio **Ensino-Aprendizagem** contempla assim todas as competências relacionadas com a dinamização e gestão dos comportamentos em sala, desde a relação pedagógica, à

comunicação e dinamização de indivíduos e grupos, gestão e mediação de conflitos, desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem inclusivas e diferenciadas e ainda acompanhamento e monitorização das aprendizagens.

Finalmente, o domínio **Avaliação** contempla as competências relativas à conceção dos sistemas de avaliação adequados às aprendizagens realizadas, ou seja, às competências adquiridas em sala ou em contexto real de trabalho. É ainda considerada uma vertente relacionada com a orientação profissional através da construção de planos de recuperação/melhoria contínua ou mesmo planos de desenvolvimento profissional.

Considera-se como pré-requisito que o professor/formador seja detentor de qualificação técnica e experiência profissional relevante.

**Quadro 13- Domínios de competência e respetiva caracterização**

5 Domínios de Competência	Caracterização
Identidade Profissional	Este domínio abrange as competências relacionadas com a identidade profissional do professor/formador, construída através da reflexão crítica acerca das suas práticas profissionais e da atuação baseada em valores éticos e deontológicos, e da identificação de oportunidades de melhoria e de evolução pessoal e profissional e do seu compromisso com a atualização técnica e pedagógica.
Contexto Institucional e Sistémico de Exercício	Este segundo domínio, integrado no eixo transversal de intervenção, considera um conjunto de competências relacionadas com a atuação do professor/formador em sintonia com princípios programáticos e organizativos do sistema de educação e formação, evidenciada pela cooperação ativa com a equipa escolar na procura das soluções adequadas ao projeto educativo da escola, e da ação em rede no contexto da comunidade educativa e dos agentes socioeducativos (empresas, parceiros, outras entidades formativas, etc.)
Planeamento e organização	Este domínio engloba as competências relativas à primeira e segunda dimensão de planeamento e organização da formação, considerando assim as áreas de intervenção mais estratégicas do planeamento e desenvolvimento curricular (diagnóstico estratégico, construção de referenciais, desenho e planeamento de projetos formativos) até à dimensão mais operacional

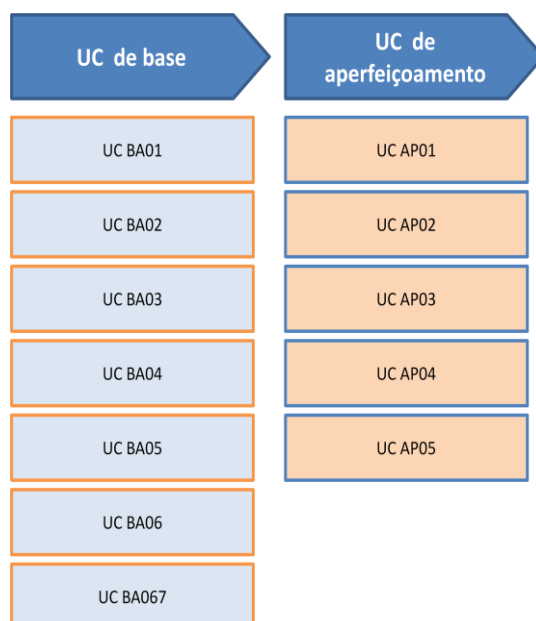
5 Domínios de Competência	Caracterização
	da programação pedagógica, planeamento das aulas/sessões e conceção dos recursos técnico-pedagógicos adequados ao desenvolvimento das situações de ensino-aprendizagem
Operacionalização do Ensino-Aprendizagem	<p>Este domínio abrange as competências de operacionalização os momentos de ensino-aprendizagem realizadas pelo professor/formador, nos vários contextos de atuação, desde a formação presencial em sala ou em contexto de trabalho, à formação a distância, com recurso a tecnologias web.</p> <p>Abrange por isso as competências centrais do relacionadas com a comunicação pedagógica, dinamização das situações de ensino-aprendizagem, gestão das dinâmicas dos grupos, e monitorização e acompanhamento das aprendizagens</p>
Avaliação e desenvolvimento	<p>O domínio da avaliação considera as competências de planeamento e realização da avaliação das aprendizagens realizadas em contexto formativo, seja em formação presencial, seja em <i>e-learning</i> (aprendizagem suportada por tecnologias <i>web</i>), quer em contexto formativo, as competências de avaliação, reconhecimento e certificação de competências adquiridas em contextos informais ou não formais, ao longo da vida e ainda as relacionadas com a orientação de jovens ou adultos para o seu desenvolvimento pessoal ou profissional através de percursos formativos integrados no sistema de educação e formação.</p>

### Identificação das unidades de competência

No 3º momento da construção do modelo, procedeu-se à identificação das unidades de competência. Paralelamente foram também distinguidas as unidades de competências consideradas como fundamentais ao exercício do professor/formador, classificadas como “**De Base**” e ainda algumas unidades de competência de “**Aperfeiçoamento Pedagógico**”, como resposta a necessidades mais específicas relacionadas com o contexto de exercício.

A **figura 5** apresenta a organização do referencial considerando a articulação entre as unidades de competências e a estratégia de certificação.

**Figura 5 – Organização das UC- estratégia de certificação**



Cada unidade de competência é descrita em termos das ações competentes que o indivíduo deverá ser capaz de realizar como resultado da mobilização de um conjunto de recursos internos (conhecimentos, aptidões e atitudes) e ainda recursos externos, existentes do ambiente a que deverá recorrer para agir de forma competente. Cada unidade de competência é descrita numa ficha onde são identificadas as principais realizações profissionais, os critérios de desempenho associados, conhecimentos, aptidões e atitudes, e produtos/outputs associados à ação. São ainda identificados os recursos externos a mobilizar para a ação competente.

## 6. Organização do Referencial de Competências

O referencial de competências do professor/formador é constituído pelo conjunto de unidades de competência de cada um dos domínios identificados.

O modelo de ficha para descrição das unidades de competência apresenta a organização geral do referencial e identifica as categorias que classificam a informação a contemplar. A descrição de cada uma das unidades de competência acima identificada é feito de acordo com o modelo adiante apresentado.

### Ficha Descritiva da Unidade de Competência

<b>DESIGNAÇÃO DA UC</b>		Identifica o nome da UC
<b>DOMÍNIO COMPETÊNCIA</b>	<b>DE</b>	Identifica o domínio de competência a que se referem as competências abrangidas pela UC. O domínio de competência refere-se a uma classificação abrangente e genérica do tipo de competências consideradas na UC.
<b>TIPOLOGIA COMPETÊNCIA</b>	<b>DE</b>	Refere-se à classificação da unidade de competência: de Base ou Aperfeiçoamento pedagógico
<b>DESCRIÇÃO DA UC</b>		Descreve o âmbito da UC, identificando os principais resultados da ação visada.
<b>REALIZAÇÕES</b>		Descreve as realizações em que a unidade de competência se pode decompor, ou seja, refere-se às ações que o indivíduo deverá ser capaz de realizar em contexto real.
<b>CRITÉRIOS DESEMPENHO</b>	<b>DE</b>	Refere-se aos requisitos ou exigências a ter em conta no desempenho profissional. Estes critérios explicitam o nível de eficácia requerido pelo desempenho esperado, evidenciando os padrões (como fazer) de adequação e qualidade da ação a realizar tendo em conta o resultado esperado.
<b>CONHECIMENTOS, APTIDÕES E ATITUDES</b>		Refere-se aos recursos, em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes que o indivíduo deverá mobilizar e combinar para a concretização da ação competente. Os conhecimentos referem-se aos saberes de natureza factual, conceptual e procedimental; as aptidões referem-se aos saberes de natureza prática e cognitiva; as atitudes dizem respeito à autonomia e responsabilidade e aos recursos relacionais a mobilizar na concretização das ações.
<b>RECURSOS EXTERNOS</b>		Refere-se à mobilização de recursos existentes no meio ambiente e que o indivíduo deverá recorrer para realizar as ações, nomeadamente



	documentais, metodológicos, ferramentas, instrumentos, entre outros, que auxiliam no desenvolvimento das realizações previstas.
<b>PRODUTOS/OUTPUTS</b>	Descreve os resultados, em termos de outputs, evidenciadores da ação competente.

## 7. Referencial de competências

Neste ponto do relatório apresenta-se o referencial de competências para a certificação de professores/formadores do ensino e formação profissional.

Tal como referido atrás, o referencial está organizado em cinco domínios de competências, abrangendo as atividades nucleares do professor/formador do ensino profissional nos vários grupos das áreas técnicas/tecnológicas e especialidades não consideradas nos grupos de recrutamento.

Cada domínio de competência agrupa um conjunto de competências que se organizam em função de resultados da ação e dos recursos a mobilizar, em unidades de competência, passíveis de reconhecimento e validação de forma autónoma.

**Quadro 14- Unidades de competências por domínio**

Domínio de competência	Unidade de competência
<b>Domínio 1 - Identidade Profissional</b>	1. Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo
<b>Domínio 2 - Contexto Institucional e Sistémico de Exercício</b>	2. Desenvolver estratégias de ação e cooperação na prossecução dos objetivos do sistema de educação e formação
<b>Domínio 3 - Planeamento e organização</b>	3. Coordenar equipas pedagógicas 4. Conceber referenciais de competências e formação 5. Desenhar e planejar projetos formativos 6. Elaborar programas de formação 7. Planejar sequências de ensino-aprendizagem 8. Definir e conceber recursos pedagógicos
<b>Domínio 4 - Operacionalização do Ensino-Aprendizagem</b>	9. Dinamizar e gerir situações de ensino-aprendizagem em contexto presencial e <i>online</i>
<b>Domínio 5 – Avaliação e desenvolvimento</b>	10. Avaliar conhecimentos e competências adquiridas no âmbito do processo formativo 11. Avaliar e validar competências adquiridas em contextos de aprendizagem informais e não formais 12. Gerir e orientar percursos formativos

Das 12 unidades de competência, foram distinguidas **sete consideradas de base**, porque entendidas como fundamentais para o exercício da função de professor/formador do ensino profissional e **cinco de aperfeiçoamento pedagógico**.

**Quadro 15- Unidades de competências por tipologia**

Domínio	Código	Unidade de competência	Tipologia de UC	
			De base	Aperfeiçoamento
Identidade Profissional	UCBA01	▪ Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo	<input checked="" type="checkbox"/>	
Contexto Institucional e Sistémico de Exercício	UCBA02	▪ Desenvolver estratégias de ação e cooperação na prossecução dos objetivos do sistema de educação e formação	<input checked="" type="checkbox"/>	
Planeamento e organização- dimensão operacional	UCAP01	▪ Coordenar equipas pedagógicas		<input checked="" type="checkbox"/>
	UCAP02	▪ Conceber referenciais de competências e formação		<input checked="" type="checkbox"/>
	UCAP03	▪ Desenhar e planear projetos formativos		<input checked="" type="checkbox"/>
	UCBA03	▪ Elaborar programas de formação	<input checked="" type="checkbox"/>	
	UCBA04	▪ Planear sequências didáticas e atividades de ensino-aprendizagem em contexto presencial e <i>online</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	UCBA05	▪ Definir e conceber recursos pedagógicos	<input checked="" type="checkbox"/>	
Operacionalização do Ensino-Aprendizagem	UCBA06	▪ Dinamizar e gerir situações de ensino-aprendizagem em contexto presencial e <i>online</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Avaliação e desenvolvimento	UCBA07	▪ Avaliar conhecimentos e competências adquiridas no âmbito do processo formativo	<input checked="" type="checkbox"/>	

	UCAP04	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais</li> </ul>		<input checked="" type="checkbox"/>
	UCAP05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gerir e orientar percursos formativos</li> </ul>		<input checked="" type="checkbox"/>

Seguidamente apresentam-se as fichas de unidade de competência por cada um dos domínios.

## Fichas de unidade de competência

---

Índice das fichas com hiperligação

Código	Unidade de competência
UCBA01	▪ <a href="#">Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo</a>
UCBA02	▪ <a href="#">Desenvolver estratégias de ação e cooperação com a equipa pedagógica na prossecução dos objetivos do sistema de educação e formação</a>
UCAP01	▪ <a href="#">Coordenar equipas pedagógicas</a>
UCAP02	▪ <a href="#">Conceber referenciais de competências e formação</a>
UCAP03	▪ <a href="#">Desenhar e planejar projetos formativos</a>
UCBA03	▪ <a href="#">Elaborar programas de formação</a>
UCBA04	▪ <a href="#">Planejar sequências didáticas e atividades de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i></a>
UCBA05	▪ <a href="#">Definir e conceber recursos pedagógicos</a>
UCBA06	▪ <a href="#">Dinamizar e gerir situações de ensino-aprendizagem em contexto presencial e <i>online</i></a>
UCBA07	▪ <a href="#">Avaliar competências adquiridas no âmbito do processo formativo</a>
UCAP04	▪ <a href="#">Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais</a>
UCAP05	▪ <a href="#">Gerir e orientar percursos formativos</a>

## Domínio de competência 1 - Identidade Profissional

- Unidade de competência **UCBA01** – Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UCBA01: *Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo e contribuir para o desenvolvimento coletivo*

#### Tipo de unidade de competência

☒ De base

☐ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com postura profissional do professor/formador no contexto do exercício da sua função docente, evidenciada pela reflexão crítica acerca das suas práticas, pela procura constante de atualização e aperfeiçoamento das suas competências e da equipa pedagógica de que faz parte, contribuindo para o desenvolvimento profissional coletivo e melhorias das práticas.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações profissionais:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R1. Avaliar o seu desempenho e as suas práticas profissionais	CD 1.1. Analisando os resultados da sua prática pedagógica, através de instrumentos de apoio à reflexão e de recolha de contributos junto dos diferentes atores intervenientes.
	CD 1.2. Analisando os resultados da sua prática pedagógica tendo por referência boas práticas pedagógicas, referenciais de competências, de acordo com as normas éticas e deontológicas
R2. Elaborar o portfólio, balanço de competências e/ou outro documento representativo do seu percurso profissional	CD 2.1. Recolhendo evidências acerca do seu percurso profissional e refletindo criticamente relativamente às suas competências e ao percurso profissional
	CD 2.3. Efetuando um registo completo (escrito, digital ou outro) das evidências do seu desempenho profissional, de acordo com as regras de construção de balanços de competências
R3. Elaborar o plano de desenvolvimento pessoal contínuo	CD 3.1. Analisando o diagnóstico de competências e redigindo o plano de desenvolvimento profissional, de acordo com as regras de construção do mesmo.
	CD 3.3. Identificando oportunidades de desenvolvimento profissional
R4. Planear e organizar atividades de partilha e construção de conhecimento e melhoria	CD 4.1 Integrando as orientações do projeto educativo e os valores e princípios do sistema de educação e formação

contínua, com a equipa pedagógica e a comunidade educativa	CD 4.2. Integrando os valores e princípios do sistema de educação e formação
	CD 4.3. Utilizando os meios de comunicação disponíveis, em canais convencionais e online (plataforma de elearning da entidade; fóruns de discussão, redes sociais, etc.)

### Produtos/Outputs

- Resultados da autoavaliação
- Portfólio reflexivo, balanço de competências ou outro tipo de instrumento de autoavaliação
- Plano de desenvolvimento pessoal e profissional
- Ferramenta de partilha de conhecimento, tal como, Fórum de discussão, Grupo em Rede Social, Comunidade de Prática, ou outra.
- Relatórios/sínteses das sessões de trabalho de partilha de conhecimento e melhoria contínua

### Conhecimentos

- Aprofundados de normas e regulamentos sobre o estatuto do professor/formador
- Fundamentais de legislação e outros normativos aplicáveis ao estatuto e atividade do professor/formador do ensino profissional
- Aprofundados de competências específicas do professor/formador do ensino profissional
- Aprofundados de princípios e deveres constituintes da deontologia pedagógica
- Aprofundados de legislação e normativas da sua área de formação e do setor de atividade
- Fundamentais de caracterização e tendências de evolução do setor de atividade
- Fundamentais de legislação e normativos aplicáveis às profissões do setor
- Fundamentais de paradigmas e modelos de formação de professores/formadores
- Fundamentais de modelos de prática reflexiva do professor/formador e estratégias promotoras da reflexão crítica individual e coletiva
- Fundamentais de métodos e técnicas de autoavaliação
- Fundamentais de metodologias de avaliação de competências
- Fundamentais de metodologias de diagnóstico de necessidades de competências
- Fundamentais de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Fundamentais de aplicações informáticas de construção de portfólio digitais e outros instrumentos de desenvolvimento pessoal
- Fundamentais de técnicas de pesquisa ativa de emprego e promoção da empregabilidade
- Fundamentais de modelos de gestão e partilha do conhecimento
- Fundamentais de estratégias de promoção da reflexividade individual e coletiva

### Aptidões

- Pesquisar e analisar normativos e documentação orientadora da atividade de professor/formador do ensino profissional
- Pesquisar e analisar informação relativamente à área de formação, setor de atividade e profissões
- Selecionar e utilizar instrumentos de observação e análise da prática pedagógica



- Interpretar referenciais de competências e outros documentos orientadores do desempenho do professor/formador
- Aplicar técnicas de avaliação de impacto da formação ministrada
- Selecionar metodologias e aplicar instrumentos de diagnóstico de necessidades de competências e de formação
- Selecionar metodologias e aplicar instrumentos metodologias avaliação de competências
- Utilizar técnicas de construção de portfólios, balanços de competências e outros instrumentos de avaliação de competências
- Aplicar técnicas de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Utilizar aplicações informáticas para construção de portfólio e outros instrumentos de desenvolvimento pessoal
- Planear e implementar estratégias de promoção da reflexão individual e coletiva
- Identificar e utilizar plataformas de gestão do conhecimento
- Identificar e utilizar ferramentas de comunicação *online*
- Aplicar técnicas de dinamização de equipas/grupos.

### **Atitudes**

- Demonstrar abertura à mudança
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças, incluindo pelas pessoas com deficiência e necessidades especiais
- Demonstrar proatividade na identificação das suas necessidades de competências e na procura de soluções
- Demonstrar respeito pelos direitos e liberdades individuais
- Demonstrar capacidade de análise sobre o seu desempenho profissional
- Demonstrar motivação para participar e intervir na construção de conhecimento coletivo e na procura da melhoria contínua
- Demonstrar capacidade de adaptação à dinâmica organizacional
- Demonstrar autonomia, flexibilidade e capacidade de negociação
- Demonstrar consciência dos limites da sua atuação
- Demonstrar capacidade para conceber soluções criativas

### **Recursos externos**

---

- Legislação e normativos relativos à função do professor/formador
- Referenciais de competências e de formação para o professor/formador do ensino profissional
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (sistema, modalidade, área de formação)
- Normativos e orientações relativamente à formação inicial e contínua dos professores/formadores
- Documentos nacionais e internacionais sobre ética e deontologia profissional docente (por exemplo, Declaração sobre Ética Profissional Internacional da Educação; Estatuto da Carreira Docente, entre outros).
- Planos estratégicos para o setor de atividade/área de formação
- Referenciais de competências e de formação da área de educação e formação
- Documentos com Boas práticas pedagógicas na área de formação/especialidade
- Resultados das avaliações da equipa pedagógica (coordenador, colegas, alunos/formandos, famílias, etc.)

- Aplicações informáticas para a construção de portfólio, balanço de competências e outros instrumentos de apoio à autoavaliação
- Plataformas de gestão do conhecimento (por exemplo, Moodle) e ferramentas de comunicação *online*

[índice](#)

## Domínio de competência 2 - Contexto Institucional e Sistémico de Exercício

- Unidade de competência UCBA02 – Desenvolver estratégias de ação e cooperação na prossecução dos objetivos do sistema de educação e formação



## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

**Unidade de competência UCBA02: Desenvolver estratégias de ação e cooperar na prossecução dos objetivos do sistema de educação e formação**

### Tipo de unidade de competência:

☒ De base

☐ Aperfeiçoamento pedagógico

### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com desenvolvimento de estratégias de ação e trabalho colaborativo com a equipa pedagógica visando a mobilização dos agentes socioeducativos da comunidade e criação de uma rede que envolva a participação de empresas, parceiros sociais e outras entidades, no desenvolvimento do projeto educativo da entidade, em sintonia com os valores e princípios do sistema de educação e formação.

### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R1. Definir, em equipa, os objetivos e estratégias de intervenção educativa/formativa da entidade	CD 1.1. Considerando o diagnóstico estratégico realizado e as orientações estratégicas para o sistema educativo e particularmente para as modalidades formativas
	CD 1.2. Integrando os valores e princípios do sistema de educação e formação
	CD 1.3. Respeitando as orientações para a elaboração de projetos educativos
	CD 1.4. Integrando os requisitos de qualidade do sistema educativo (inovação; rigor; adequação às necessidades e características dos alunos e famílias)
	CD 1.5. Respeitando as metodologias de planeamento estratégico e operacional
R2. Elaborar, em equipa, o plano de atividades da entidade	CD 2.1. Respeitando as metodologias de planeamento operacional
	CD 2.2. Respeitando as orientações para a elaboração dos planos de atividades de instituições educativas
	CD 2.3. Tendo em consideração as orientações, os objetivos e valores definidos no projeto educativo da entidade
	CD 2.4. Integrando os contributos dos membros da comunidade educativa e dos <i>stakeholders</i> da entidade
R3. Planear e organizar atividades de	CD. 3.1 Integrando os valores e princípios do sistema de educação e formação e as orientações

comunicação e cooperação junto da comunidade educativa e representantes locais, profissionais e empresas	do projeto educativo
	CD. 3.2 Identificando recursos locais e nacionais (empresas, associações, especialistas, outras entidades, etc.) com relevância para o desenvolvimento do projeto educativo
	CD. 3.3 Respeitando o plano de comunicação da entidade e utilizando os meios disponíveis (revistas, sites, newsletter, outros suportes comunicacionais)
R4. Monitorizar e avaliar os resultados alcançados com o trabalho em rede e as parcerias desenvolvidas	CD 4.1. Considerando os objetivos do projeto e as responsabilidades de cada entidade
	CD 4.2. Utilizando técnicas e instrumentos de monitorização e avaliação de projetos educativos

### Produtos/Outputs

- Objetivos e estratégias para o projeto educativo
- Plano de atividades
- Listagem de recursos locais e nacionais (empresas, associações, especialistas, outras entidades, etc.) com relevância para o desenvolvimento do projeto educativo
- Acordos de parcerias e protocolos
- Relatório dos resultados do projeto/rede de parcerias e protocolos.

### Conhecimentos

- Fundamentais de organização do sistema de educação e formação e as modalidades
- Fundamentais de valores e princípios da educação e formação profissional
- Fundamentais de objetivos de política e metas do sistema de educação e formação
- Aprofundados de metodologias de construção, implementação e avaliação de projetos educativos
- Fundamentais de princípios e requisitos do sistema de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional
- Fundamentais de clima organizacional e educacional
- Fundamentais de gestão escolar
- Aprofundados de técnicas de pesquisa e seleção de informação
- Fundamentais de metodologias e técnicas de investigação
- Fundamentais de metodologias de projeto
- Fundamentais de planeamento estratégico
- Fundamentais de comunicação institucional
- Fundamentais de marketing comunicacional
- Fundamentais de preparação e condução de reuniões
- Fundamentais de *networking* em educação
- Fundamentais de modelos e procedimentos para estabelecimento de protocolos e parcerias

## Aptidões

---

- Compreender a função da educação e formação no contexto da promoção dos valores da cidadania
- Compreender a evolução histórica do sistema de educação e formação profissional
- Pesquisar e analisar informação relativamente ao sistema de educação e formação
- Interpretar normativos e outros documentos orientadores relativamente ao sistema e projeto educativo/formativo a desenvolver
- Interpretar normativos e outros documentos orientadores relativamente às modalidades e às áreas de formação a desenvolver
- Interpretar o sistema de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional e aplicar requisitos do sistema
- Analisar e aplicar metodologias de construção, implementação e avaliação de projetos educativos/formativos
- Selecionar e aplicar técnicas e instrumentos de avaliação das dimensões interna e externa
- Identificar e utilizar estratégias de comunicação interna e externa
- Identificar e mobilizar recursos externos (empresas, associações, parceiros sociais e outros interlocutores locais, nacionais e internacionais) para constituição de redes e parcerias
- Preparar e conduzir reuniões com diferentes interlocutores (famílias, empresas, representantes da comunidade local, etc.)
- Selecionar e aplicar técnicas e instrumentos de recolha de informação junto da comunidade educativa e outros *stakeholders* na entidade
- Analisar e interpretar normas e procedimentos para o estabelecimento de protocolos e parcerias
- Aplicar instrumentos de monitorização e avaliação de projetos

## Atitudes

---

- Demonstrar capacidade de tomar decisões
- Demonstrar capacidade de mediação
- Demonstrar capacidade de comunicar com diferentes interlocutores em diferentes contextos
- Demonstrar abertura à mudança
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar iniciativa e proatividade
- Demonstrar respeito pelos direitos e liberdades individuais
- Demonstrar capacidade de visão sistémica
- Demonstrar facilidade no relacionamento com os outros
- Demonstrar motivação para participar e intervir na construção de conhecimento coletivo e na procura da melhoria contínua

## Recursos externos

---

- Legislação e regulamentos relativos ao sistema de educação e formação
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (modalidades de formação, projeto pedagógico, grupo disciplinar/área de formação)
- Informação relativa a recursos externos (empresas, associações, parceiros sociais, entre outros)

- Documentação sobre Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação
- Plano estratégico da entidade
- Instrumentos de apoio ao planeamento estratégico e operacional
- Instrumentos de apoio à preparação e condução de reuniões e sessões de trabalho
- Acordos de parcerias e protocolos existentes
- Instrumentos de monitorização e avaliação dos resultados

[índice](#)

## Domínio de competência 3 - Planeamento e organização

- Unidade de competência **UCAP01**- Coordenar equipas pedagógicas
- Unidade de competência **UCAP02**- Conceber referenciais de competências e formação
- Unidade de competência **UCAP03**- Desenhar e planejar projetos formativos
- Unidade de competência **UCBA03**- Elaborar programas de formação
- Unidade de competência **UCBA04** – Planejar sequências didáticas e atividades de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e *online*
- Unidade de competência **UCBA05** - Definir e conceber recursos pedagógicos



## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UCAP01: Coordenar equipas pedagógicas

#### Tipo de unidade de competência:

- ☐ De base
- ☒ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a coordenação e supervisão de equipas pedagógicas, através do planeamento, organização, monitorização e avaliação do trabalho das equipas de professores/formadores, em sintonia com as orientações estratégicas da entidade e visando garantir a qualidade do processo formativo.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R1. Planear as intervenções formativas em articulação com a equipa pedagógica	CD 1.1. Respeitando as orientações estratégicas do projeto educativo e as específicas para as modalidades formativas
	CD 1.2. Respeitando os métodos e técnicas de planeamento de atividades formativas
	CD 1.3. Respeitando as orientações metodológicas para a formação baseada em resultados de aprendizagem
	CD 1.4. Definindo objetivos, atividades e recursos necessários
	CD 1.5. Considerando as potencialidades e os recursos locais (parcerias, protocolos, etc.)
	CD 1.6. Integrando os contributos e as perspetivas dos elementos da equipa pedagógica
R2. Organizar e promover sessões de partilha de conhecimento sobre as práticas profissionais com a equipa pedagógica	CD 2.1. Respeitando as orientações da entidade e do projeto educativo
	CD 2.2. Demonstrando abertura e receptividade face a novas ideias e métodos inovadores de trabalho pedagógico
	CD 2.3. Demonstrando respeito pelos valores éticos e deontológicos
R3. Orientar técnica e pedagogicamente a equipa pedagógica	CD 3.1. Seguindo as metodologias de supervisão pedagógica
	CD 3.3. Respeitando as orientações metodológicas para a formação baseada em resultados de aprendizagem
	CD 3.3. Utilizando instrumentos de apoio ao trabalho dos professores/formadores (guias orientadores, itinerários metodológicos, modelos de planeamento de sessões, etc.)

	CD 3.4. Respeitando as normas gerais e internas para a avaliação do desempenho profissional do professor/formador (preparação e organização das aulas/sessões; realização das atividades letivas/formativas; relação pedagógica; processo de avaliação)
R4. Avaliar o desempenho da equipa pedagógica	CD 4.1. Comparando com paradigmas de referência (boas práticas pedagógicas; padrões de profissionalidade; referenciais de competências)
	CD 4.2. Respeitando as orientações e as metodologias de avaliação do desempenho profissional dos professores/formadores
	CD 4.3. Diversificando as estratégias de recolha de informação
	CD 4.4. Considerando os requisitos de qualidade definidos no sistema
	CD 4.5. Integrando as avaliações interpares e da comunidade educativa (alunos/formandos, etc.)
R5. Organizar a atividade formativa	CD 5.1. Respeitando as orientações da entidade e as normas gerais de constituição do dossier pedagógico
	CD 5.2. Integrando a documentação relativa aos alunos/formandos
	CD 5.3. Integrando a documentação relativa à atividade formativa (sumários, presenças, planos de aula/sessão; enunciados de atividades; cronograma; avaliações, etc.)
	CD 5.4. Integrando relatórios da coordenação (reuniões, ocorrências, etc.)
R6. Elaborar, em colaboração com a equipa responsável, o plano de formação contínua	CD 6.1. Respeitando as orientações para o plano de formação contínua
	CD 6.2. Respeitando as metodologias de construção de planos de formação
	CD 6.3. Integrando os resultados das avaliações de desempenho
	CD 6.4. Integrando os contributos da equipa pedagógica

## Produtos/Outputs

- Plano de atividades do grupo/área de formação
- Instrumentos de apoio à prática pedagógica: guias orientadores, itinerários metodológicos, modelos de planos de aula/sessão, registo de aulas/sessões, modelos de relatórios e planos de instrumentos de apoio à avaliação e outros.
- Relatórios com resultados da monitorização e acompanhamento técnico e pedagógico
- Relatórios com avaliação de desempenho do professor/formador
- Dossier pedagógico
- Plano de formação contínua

## Conhecimento

---

- Fundamentais sobre o sistema de educação e formação, princípios, valores e políticas.
- Aprofundados de normas e regulamentos sobre o papel e estatuto do professor/formador
- Fundamentais de legislação e outros normativos aplicáveis ao estatuto e atividade do professor/formador do ensino profissional
- Fundamentais de competências específicas do professor/formador do ensino profissional
- Aprofundados de princípios e deveres constituintes da deontologia pedagógica
- Fundamentais de paradigmas e modelos de formação de professores/formadores
- Fundamentais de legislação e outros normativos sobre modelos e formas de organização da formação inicial e contínua de professores/formadores
- Aprofundados de modelos de supervisão de formadores
- Aprofundados de técnicas e instrumentos de coordenação pedagógica
- Fundamentais de planeamento e organização da formação por competências
- Fundamentais de pedagogia das competências
- Fundamentais de avaliação do desempenho profissional dos professores/formadores
- Fundamentais de ética da avaliação de professores/formadores
- Fundamentais de planeamento da formação contínua de professores/formadores
- Fundamentais de estratégias promotoras da reflexão individual e coletiva
- Fundamentais de princípios e requisitos do sistema de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissional
- Fundamentais de liderança e gestão de pessoas
- Fundamentais de técnicas de pesquisa e seleção de informação
- Fundamentais de planeamento operacional
- Fundamentais de preparação e condução de reuniões

## Aptidões

---

- Compreender os princípios e valores do sistema de educação e formação e o papel da coordenação pedagógica enquanto garantia da qualidade das aprendizagens
- Interpretar normativos e outros documentos orientadores relativamente ao sistema de educação e formação e, particularmente sobre as competências e funções do professor/formador do ensino profissional
- Interpretar orientações metodológicas e técnicas sobre o projeto formativo a desenvolver
- Analisar documentos de boas práticas sobre formação por competências
- Construir e utilizar instrumentos orientadores da prática pedagógica dos professores/formadores
- Interpretar legislação, regulamentos e outros documentos orientadores sobre avaliação de desempenho dos professores/formadores
- Analisar e aplicar metodologias de avaliação de desempenho
- Compreender os deveres do avaliador e os direitos do avaliado
- Reconhecer as dimensões subjetivas da avaliação e os dilemas interpessoais decorrentes
- Selecionar e aplicar técnicas e instrumentos de avaliação do desempenho
- Preparar e conduzir reuniões com a equipa pedagógica
- Selecionar e utilizar estratégias promotoras de reflexão individual e coletiva
- Conceber o sistema e instrumentos de monitorização e avaliação dos resultados do projeto

- Utilizar ferramentas de apoio à preparação e condução de reuniões e outras sessões de trabalho
- Interpretar e aplicar as normas e procedimentos para a constituição de dossiers pedagógicos
- Interpretar legislação, regulamentos e outros documentos sobre formação contínua de professores/formadores
- Aplicar metodologias de construção de planos de formação contínua

### **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de visão sistémica
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças
- Demonstrar capacidade de comunicar com diferentes interlocutores em diferentes contextos
- Demonstrar facilidade no relacionamento com os outros
- Demonstrar facilidade de mobilização e motivação da equipa pedagógica
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar capacidade de tomar decisões e gerir conflitos
- Demonstrar sentido de justiça e integridade moral
- Demonstrar capacidade de adaptação à dinâmica organizacional
- Demonstrar autonomia, flexibilidade e capacidade de negociação
- Demonstrar consciência dos limites da sua atuação
- Demonstrar capacidade de liderança
- Demonstrar capacidade de planeamento, organização e avaliação.

### **Recursos externos**

---

- Legislação e regulamentos relativos ao sistema de educação e formação
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (modalidades de formação, projeto pedagógico, grupo disciplinar/área de formação)
- Legislação e regulamentos relativos à carreira de professor/formador
- Normativos e orientações sobre avaliação de desempenho de professores/formadores
- Documentos orientadores para o planeamento e organização da formação por competências
- Documentação sobre Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação
- Plano de atividades da entidade
- Instrumentos de apoio ao planeamento
- Instrumentos de apoio à preparação e condução de reuniões e sessões de trabalho
- Instrumentos de avaliação de desempenho do professor/formador
- Instrumentos de monitorização e avaliação dos resultados
- Boas práticas na coordenação pedagógica

[índice](#)

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UC AP02: *Conceber referenciais de competências e formação*

#### Tipo de unidade de competência:

- ☐ De base
- ☒ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a construção de referenciais de competências e referenciais de formação, desde a recolha e análise de informação relativa ao desempenho profissional e respetivos padrões de qualidade, à validação dos *standards* e desenho dos referenciais de formação por referência às competências a desenvolver.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R1. Analisar o contexto de partida e as orientações existentes para a construção dos referenciais	CD 1.1. Integrando as conclusões do diagnóstico de necessidades de competências e de formação
	CD 1.2. Seguindo as orientações metodológicas para a construção de referenciais de competências e de formação
	CD 1.3. Seguindo as orientações de política para o setor de atividade e para a qualificação em concreto
R2. Definir o plano metodológico para a construção dos referenciais	CD 2.2. Seguindo as orientações metodológicas para a construção de referenciais de competências e de formação
	CD 2.2. Respeitando os modelos de investigação para a área da educação e formação
	CD 2.3. Identificando os recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho (humanos, materiais, financeiros, temporais)
R3. Desenhar o modelo de referencial de competências e construir as unidades de competências	CD 3.1. Seguindo as orientações para a construção de referenciais de competências
	CD 3.2. Respeitando a metodologia de construção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem
	CD 3.3. Identificando os elementos constituintes da unidade de competência (realizações, critérios de desempenho, produtos, conhecimentos, aptidões, atitudes e recursos externos)
R4. Desenhar o modelo de referencial de formação e construir as unidades formativas	CD 4.1. Seguindo as orientações para a construção de referenciais de formação
	CD 4.2. Respeitando a metodologia de construção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem

	CD 4.3. Identificando os elementos constituintes da unidade de formação (objetivos de aprendizagem, duração, conteúdos, evidências de aprendizagem, critérios de avaliação, recursos pedagógicos)
R5. Validar os referenciais produzidos	CD 5.1. Identificando e auscultando os especialistas, peritos e outros atores relevantes
	CD 5.2. Introduzindo as alterações decorrentes da validação

### Produtos/outputs

- Plano metodológico para a construção do projeto
- Modelo de referencial de competências e de formação
- Referenciais de competências
- Referenciais de formação

### Conhecimentos

- Fundamentais sobre sistema de educação e formação, estrutura e instrumentos
- Fundamentais sobre modelos e sistemas de qualificações baseados em competências/resultados de aprendizagem
- Fundamentais de metodologias de investigação em educação e formação
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de análise de dados
- Fundamentais de técnicas de planeamento de ação
- Fundamentais de metodologias de diagnóstico de necessidades de competências
- Aprofundados de metodologias de construção de referenciais de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem
- Fundamentais de princípios e pressupostos da formação baseada em competências/resultados de aprendizagem
- Aprofundados de metodologias de construção de referenciais de competências e de formação
- Fundamentais de métodos e técnicas de conceção e adaptação de referenciais de formação
- Fundamentais de metodologias de validação de referenciais de competências e de formação

### Aptidões

- Compreender as linhas gerais do desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificações
- Compreender a mudança de paradigma introduzida pelo sistema de formação baseado em competências/resultados de aprendizagem
- Reconhecer a abordagem por competências no âmbito das dinâmicas de desenvolvimento de sistemas nacionais de qualificações
- Pesquisar e analisar informação relativamente ao sistema de qualificações baseado em competências

- Interpretar normativos e outros documentos orientadores relativamente à construção de referenciais de competências
- Selecionar e aplicar técnicas de recolha e análise de informação
- Selecionar e conceber instrumentos de recolha de informação
- Aplicar técnicas e instrumentos de análise de dados
- Utilizar técnicas e instrumentos de planeamento de ação
- Selecionar e aplicar metodologias de diagnóstico de necessidades de competências
- Selecionar e aplicar metodologias de construção de referenciais de competências
- Aplicar metodologias de elaboração de referenciais de formação baseados em competências
- Aplicar metodologias de validação de referenciais de competências e de formação

### **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar capacidade de comunicar com diferentes interlocutores
- Demonstrar proatividade e iniciativa
- Manter-se atualizado face às linhas de tendência de evolução do setor e das qualificações
- Demonstrar capacidade de tomar decisões
- Demonstrar capacidade de adaptação à dinâmica organizacional
- Demonstrar consciência dos limites da sua atuação
- Demonstrar capacidade de planeamento e organização

### **Recursos externos**

---

- Legislação e regulamentos relativos ao sistema de educação e formação
- Normativos e orientações para o setor de atividade e as qualificações
- Normativos e orientações para modalidades de formação e área de formação
- Guia interpretativo do quadro nacional de qualificações
- Estudos diagnósticos e planos estratégicos para o setor e/ou qualificações
- Guias de investigação para a área de educação e formação
- Orientações metodológicas para a construção de referenciais de competências e de formação
- Exemplos de boas práticas na construção de referenciais de competências e de formação
- Instrumentos de apoio ao planeamento operacional (plano de atividades, cronograma, etc.)
- Instrumentos de apoio à construção de referenciais de competências e de formação (matriz de atividades e saberes; matriz de atividades-chave; outros)

[índice](#)

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UC 03: *Planear e desenhar projetos formativos*

#### Tipo de unidade de competência:

- ☐ De base
- ☒ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a conceção e planeamento de projetos formativos, considerando todas as fases - a análise do contexto de partida, a definição do referencial de objetivos, a escolha dos dispositivos e recursos pedagógicos e o sistema de avaliação mais adequado ao contexto formativo, aos destinatários, à área e modalidade formativa, garantindo a articulação com os valores e princípios do sistema de educação e formação e as linhas de política definidas.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R1. Analisar o contexto de partida – Diagnóstico de necessidades de formação, orientações estratégicas e prioridades formativas	CD 1.1. Respeitando as orientações para as modalidades e áreas de formação
	CD 1.2. Respeitando o referencial de competências para a qualificação e de formação (perfil de saída e objetivos de aprendizagem)
	CD 1.3. Integrando os contributos da equipa pedagógica, especialistas/peritos e outros atores relevantes
	CD 1.4. Considerando os princípios e requisitos de qualidade aplicáveis ao projeto formativo
R2. Desenhar o projeto formativo a desenvolver	CD 2.1. Considerando o diagnóstico de necessidades, as orientações e as prioridades identificadas
	CD 2.2. Respeitando as orientações para o sistema de educação e a formação, as modalidades, áreas de formação e formas de organização da formação
	CD 2.3. Respeitando as orientações para a construção de projetos formativos por competências
	CD 2.4. Respeitando as orientações para a organização modular ou por disciplina
R3. Planear os recursos do projeto formativo	CD 3.1. Respeitando as orientações para as modalidades e áreas de formação
	CD 3.2. Identificando os recursos necessários ao desenvolvimento do projeto (humanos: professores/formadores, técnicos, outros; materiais; financeiros; temporais)



R. 4. Define/adapta o sistema de avaliação a implementar no projeto formativo	CD. 3.3. Identificando os papéis e responsabilidades dos elementos da equipa
	CD 3.4. Considerando as especificidades da formação em contexto presencial em sala, e a distância, com recurso a plataformas colaborativas e de aprendizagem
	CD 4.1. Respeitando as metodologias de monitorização e avaliação de projetos formativos
	CD 4.2. Considerando os princípios e requisitos de qualidade aplicáveis ao sistema de educação e formação

### Produtos/Outputs

- Desenho do projeto formativo, contendo modalidades, área de formação, formas de organização da formação, estrutura modular, duração, parcerias e parceiros, entre outros.
- Referencial de objetivos (finalidade, metas, objetivos específicos, indicadores, fontes de verificação)
- Plano de atividade, incluindo recursos humanos (equipa técnico.pedagógica; materiais (instalações, recursos didáticos, plataformas e dispositivos tecnológicos, etc.), financeiros e temporais (duração e distribuição no tempo)
- Listagem e caracterização dos recursos tecnológicos: Learning Management System e respetivos funcionalidades
- Sistema de monitorização e avaliação e instrumentos a aplicar

### Conhecimentos

- Fundamentais sobre sistema de educação e formação, estruturas, valores e princípios
- Aprofundados de regulamentos das modalidades de formação, áreas de educação e formas de organização da formação
- Fundamentais de metodologias de construção, implementação e avaliação de projetos formativos
- Fundamentais de metodologias de conceção e desenho de projetos e cursos em e-Learning
- Fundamentais sobre o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação
- Aprofundados de engenharia da formação
- Fundamentais de elaboração de orçamentos para a formação
- Aprofundados de planeamento e organização da formação por competências/resultados de aprendizagem
- Fundamentais de pedagogia das competências
- Fundamentais de técnicas de desenho pedagógico (*instrucional design*)
- Fundamentais de princípios tecnológicos do e-Learning
- Fundamentais de produção e gestão de conteúdos digitais
- Fundamentais de avaliação da aprendizagem e da formação em contexto presencial e a distância

### Aptidões

- Interpretar legislação e outros normativos relativamente ao sistema, às modalidades, áreas e formas de organização da formação.
- Interpretar documentos estratégicos e operacionais sobre o projeto educativo da entidade (diagnóstico, objetivos e estratégias, plano de atividades, etc.)
- Identificar, valorar e priorizar necessidades de competências e de formação
- Aplicar metodologias de desenho de projetos formativos
- Aplicar técnicas de formulação de objetivos estratégicos e operacionais e indicadores de acompanhamento
- Identificar metodologias e aplicar instrumentos de planeamento de projetos formativos em contexto presencial e e-learning
- Aplicar técnicas de conceção e desenho de projetos e cursos de formação em e-Learning
- Aplicar técnicas e instrumentos de monitorização e avaliação de projetos formativos em contexto presencial e e-learning
- Identificar e selecionar plataformas de gestão da aprendizagem (Learning Management System) e recursos tecnológicos (e-conteúdos) para projetos formativos em e-learning
- Identificar e quantificar os recursos humanos, materiais, financeiros e materiais necessários para o desenvolvimento do projeto formativo
- Aplicar técnicas de elaboração de orçamentos para a formação
- Organizar os recursos e atribuir papéis e responsabilidades
- Aplicar os requisitos de qualidade no projeto formativo
- Utilizar técnicas de auscultação de *stakeholders*
- Aplicar técnicas e instrumentos de monitorização e avaliação do projeto formativo
- Aplicar técnicas de redação de relatórios de avaliação de projetos

### Atitudes

---

- Demonstrar capacidade de análise sobre o seu desempenho profissional
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar proatividade e iniciativa
- Demonstrar capacidade de comunicação com diferentes interlocutores
- Demonstrar capacidade de liderança
- Demonstrar sentido de responsabilidade no planeamento e afetação de meios
- Demonstrar abertura face à inovação e mudança sobre as formas de organização da formação

### Recursos externos

---

- Normativos e orientações para modalidades de formação e área de formação
- Estudos diagnósticos e planos estratégicos para o setor e/ou qualificações
- Projeto educativo
- Normativos e orientações metodológicas relativamente a construção de projetos formativos
- Documentação de boas práticas na construção de projetos formativos
- Documentação sobre as qualificações profissionais a produzir
- Instrumentos de apoio ao planeamento de projetos formativos (taxonomias; matriz de objetivos; outros)
- Instrumentos de monitorização e avaliação do projeto formativo

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UCBA03: *Elaborar programas de formação*

#### Tipo de unidade de competência:

- ☒ De base
- ☐ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a elaboração de programas de formação, desde a formulação de objetivos, orientação metodológica, escolha dos dispositivos e recursos pedagógicos e o sistema de avaliação aplicáveis, em resposta às necessidades identificadas e às orientações da modalidade e da área de formação.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R. 1. Definir os objetivos do programa de formação	CD 1.1. Considerando as orientações definidas no projeto formativo (finalidade, metas, resultados esperados, prioridades, destinatários)
	CD 1.2. Seguindo o referencial de competências e de formação para a qualificação
	CD 1.3. Respeitando as normas para a formulação de objetivos pedagógicos
R2. Estruturar os módulos formativos	CD 2.1. Considerando as orientações definidas no projeto formativo (finalidade, metas, resultados esperados, prioridades, destinatários)
	CD 2.2. Respeitando as regras de formulação e sequenciação dos conteúdos programáticos
	CD 2.2. Respeitando as regras para calcular a distribuição do tempo
	CD 2.3. Respeitando os princípios e métodos de desenvolvimento curricular aplicado a programas de formação
	CD 2.4. Integrando metodologias pedagógicas adequadas a jovens e adultos e a contexto presencial ou em e-learning
R3. Selecionar os recursos necessários ao desenvolvimento do programa formativo	CD 2.5. Integrando princípios da pedagogia diferenciada e inclusiva
	CD 3.1. Identificando os materiais e equipamentos necessários ao desenvolvimento da formação
R. 4. Definir a avaliação a implementar no programa de formação	CD 3.2. Identificando os recursos didáticos a utilizar no processo de ensino-aprendizagem
	CD 4.1. Respeitando as orientações para formação baseada em competências
	CD 4.2. Respeitando as metodologias de

	avaliação da aprendizagem
	CD 4.3. Considerando as especificidades do contexto presencial, em sala e em contextos em contexto de trabalho, e à distância, com recurso a plataformas de aprendizagem <i>online</i>

## Produtos/Outputs

- Programa formativo para contexto presencial ou *e-learning*, contemplando designação do programa de formação, objetivos de aprendizagem, conteúdos programáticos, carga horária, recursos materiais e didáticos, sistema de avaliação (técnicas, instrumentos e critérios de avaliação), produtos/outputs
- Metodologia de avaliação do programa formativo e instrumentos a utilizar

## Conhecimentos

- Fundamentais de legislação e outros normativos relativos às modalidades de formação, áreas de educação e formas de organização da formação
- Fundamentais de princípios e métodos de desenvolvimento curricular aplicado a programas formativos
- Fundamentais de engenharia da formação
- Fundamentais de planeamento e organização da formação
- Fundamentais de modelos de formação em e-learning
- Fundamentos de planeamento e organização da formação em e-Learning
- Fundamentais de técnicas de caracterização dos grupos de formação
- Fundamentais de técnicas de sequenciação dos conteúdos
- Fundamentais de técnicas de cálculo da distribuição do tempo
- Fundamentais de pedagogia diferenciada
- Fundamentais de andragogia
- Fundamentais de técnicas de desenho pedagógico (*instrucional design*)
- Fundamentais de metodologias e estratégias pedagógicas para a formação presencial, em sala
- Fundamentais de metodologias e estratégias pedagógicas para a formação presencial, em contexto de trabalho
- Fundamentais de metodologias e estratégias pedagógicas para a formação em e-learning
- Fundamentais de sistemas de avaliação da aprendizagem e formação

## Aptidões

- Interpretar legislação e normativos relativamente à organização e estrutura do ensino profissional, da oferta formativa nacional e da escola
- Identificar os diferentes níveis de organização curricular
- Aplicar princípios e técnicas de desenvolvimento curricular aplicado aos programas de formação
- Aplicar princípios e técnicas de desenvolvimento curricular aplicado aos programas de formação em contexto de trabalho
- Aplicar princípios e métodos de desenvolvimento curricular aplicado aos programas de formação em e-learning

- Interpretar, selecionar e organizar os conteúdos curriculares das matérias a lecionar nas unidades formativas (módulos ou disciplinas)
- Aplicar técnicas de sequenciação dos conteúdos programáticos
- Aplicar técnicas de distribuição do tempo de formação
- Identificar e aplicar princípios da pedagogia diferenciada
- Identificar e aplicar critérios de seleção de metodologias pedagógicas
- Identificar e selecionar metodologias de avaliação da aprendizagem para formação presencial e em e-learning

### **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar proatividade e iniciativa
- Demonstrar capacidade de comunicação com diferentes interlocutores
- Demonstrar sentido de responsabilidade no planeamento e afetação de meios
- Demonstrar abertura face à inovação e mudança sobre as formas de organização da formação

### **Recursos externos**

---

- Normativos e orientações metodológicas relativamente a desenho curricular por competências
- Documentação de boas práticas na construção de programas formativos organizado em resultados de aprendizagem/competências
- Documentação de boas práticas na construção de programas formativos para formação em contexto de trabalho
- Documentação de boas práticas na construção de programas formativos para formação em *e-learning*
- Documentação sobre pedagogia diferenciada
- Instrumentos de apoio à construção de programas formativos (taxonomias; matriz de objetivos; outros)

[índice](#)

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

**Unidade de competência UCBA04:** *Planear sequências didáticas e atividades de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e online*

### Tipo de unidade de competência:

☒ De base

☐ Aperfeiçoamento pedagógico

### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com o planeamento e operacionalização de sequências didáticas e respetivas atividades de ensino-aprendizagem, em contexto de formação presencial, em sala, ou a distância, em e-learning, partindo das competências a desenvolver para a conceção de situações-problema adequadas aos objetivos de aprendizagem, às representações dos alunos e às suas características diferenciadores em termos de ritmo e estilo de aprendizagem.

### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R. 1. Analisar o contexto de partida	CD 1.1. Considerando as orientações e os objetivos definidos para o projeto formativo/programa de formação
R. 2. Conceber situações-problema para as várias sequências de ensino-aprendizagem da unidade formativa, em contexto presencial ou <i>online</i>	CD 2.1. Considerando as características e nível de conhecimentos prévios dos alunos
	CD 2.2. Partindo das competências a desenvolver, das características do contexto de exercício e das ações chave do desempenho
	CD 2.2. Considerando as várias etapas da operacionalização da situação-problema (apresentação, orientações, pesquisa, debate, validação/conclusões)
R. 3. Associar os conteúdos temáticos às situações-problema	CD 3.1. Identificando os conhecimentos, aptidões e atitudes a mobilizar para resolver cada situação-problema
	CD 3.2. Considerando os princípios da pedagógica diferenciada
	CD 3.3. Respeitando os princípios da interdisciplinaridade próprias da formação baseada em resultados de aprendizagem/competências
R. 4. Desenhar estratégias formativas e as atividades de ensino-aprendizagem para cada sequência de aprendizagem	CD 4.1. Considerando as especificidades da forma de organização da formação e o contexto formativo (presencial, em sala; em contexto de trabalho, etc.)
	CD 4.2. Adequando às características individuais e grupais e às suas necessidades específicas
	CD 4.3. Tendo em consideração as especificidades

	das aprendizagens (didática da área de formação/especialidade)
--	--

## Produtos/Outputs

- Planos de aula/sessão contendo objetivos, situação-problema, conteúdos, estratégias e sequência de aprendizagem
- Ficha de atividade didática

## Conhecimentos

- Fundamentais de pedagogia das competências
- Fundamentais de didática das competências
- Fundamentais de desenho curricular por competências
- Fundamentais de engenharia pedagógica
- Fundamentais de técnicas de planeamento didático para formação presencial, em sala, em contexto de trabalho e a distância, com recurso a tecnologias *online*
- Fundamentais de métodos e técnicas de análise dos processos de trabalho
- Fundamentais de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem das competências
- Fundamentais de pedagogia diferenciada e inclusiva e estratégias de diferenciação pedagógica
- Aprofundados de programação didática: desenho, elementos e sequenciação do plano de aula/sessão
- Fundamentais de aprendizagem baseada em problemas: planeamento, implementação e monitorização
- Fundamentais de aprendizagem baseada em projetos: planeamento, implementação e monitorização
- Fundamentais de tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino-aprendizagem
- Fundamentais de avaliação e monitorização das aprendizagens

## Aptidões

- Analisar documentos orientadores sobre metodologias pedagógicas
- Analisar referenciais de competências e de formação relativos à qualificação e à área de formação
- Pesquisar e analisar informação relativamente à pedagogia das competências
- Compreender o papel do professor/formador enquanto promotor da reflexão e facilitador das aprendizagens, no novo paradigma da formação por resultados de aprendizagem/competências
- Aplicar técnicas de programação didática
- Aplicar técnicas de análise de trabalho
- Interpretar e utilizar instrumentos de apoio à programação didática
- Organizar e estruturar objetivos de aprendizagem em sequências de aprendizagem
- Identificar os elementos estruturais da programação didática e de uma unidade de aprendizagem
- Identificar e selecionar estratégias pedagógicas adequadas ao domínio do saber e tipologia de competências a desenvolver

- Identificar e selecionar estratégias pedagógicas adequadas à forma de organização da formação: presencial, em sala ou em contexto de trabalho, e a distância, com recurso a tecnologias *online*
- Aplicar princípios da pedagogia diferenciada e inclusiva nas estratégias e nas atividades de ensino aprendizagem
- Identificar e classificar as diferentes atividades de ensino-aprendizagem em função das taxonomias para os vários domínios do saber
- Identificar os recursos materiais e temporais necessários às estratégias e atividades a desenvolver
- Estruturar sessões de ensino-aprendizagem baseadas em problemas
- Estruturar sessões de ensino-aprendizagem baseadas em projetos
- Aplicar técnicas e instrumentos de avaliação e monitorização das aprendizagens em função do objetivo, critérios de desempenho e metodologias

### **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de criatividade na planificação didática
- Demonstrar capacidade de inovação pedagógica
- Demonstrar capacidade de cooperar com os elementos da comunidade educativa e com equipas interdisciplinares e multidisciplinares
- Demonstrar respeito pelas representações dos alunos e pela diferenciação pedagógica
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Manter-se atualizado face às linhas de tendência em termos técnicos e pedagógicos

### **Recursos externos**

---

- Normativos e orientações sobre as qualificações, modalidades e áreas de formação.
- Referenciais de competências, de formação e outros documentos orientadores da programação didática
- Documentação sobre as qualificações profissionais a produzir
- Documentação de boas práticas na programação didática para cada área de formação
- Instrumentos de apoio à programação didática: fichas de organização dos objetivos de aprendizagem em sequências de aprendizagem; fichas de planificação das atividades de ensino-aprendizagem; fichas de planeamento, implementação e monitorização de trabalho de projeto; outras)
- Documentação de boas práticas em termos de diferenciação pedagógica
- Tecnologias de informação e comunicação aplicáveis
- Recursos didáticos em diferentes formatos: scripto, áudio, visuais, audiovisuais e multimédia
- Sistemas e programas informáticos

[índice](#)



## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UCBA05: Definir e conceber recursos pedagógicos

#### Tipo de unidade de competência:

- ☒ De base
- ☐ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a definição e conceção de materiais de apoio às sessões de ensino-aprendizagem, considerando os tipos de suportes mais utilizados na formação presencial, em sala, e na formação a distância, passíveis de ser concebidos sem a intervenção de especialidades de software ou de tecnologias web.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES PROFISSIONAIS	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R.1. Definir os recursos técnico-pedagógicos para o projeto/curso de formação	CD 1.1. Considerando as orientações, os objetivos definidos para o projeto formativo/programa de formação e as características dos destinatários
	CD 1.2. Considerando a forma de organização da formação: presencial, em sala ou em contexto de trabalho, e a distância, com suporte de plataformas colaborativas e de aprendizagem
R.2. Elaborar o guião/script do recurso a conceber	CD 2.1. Aplicando os princípios e regras de conceção de guiões do tipo de recurso didático (scripto, vídeo, multimédia, outro)
R.3. Conceber manuais e outros suportes escritos (cartazes, esquemas, textos de apoio, etc.)	CD 3.1. Considerando as características do projeto (modalidade, objetivos, destinatários, forma de organização da formação)
	CD 3.2. Tomando por referência exemplos de boas práticas para a formação baseada em competências
	CD 3.3. Redigindo com uma linguagem explicativa, acessível destinatários e interativa com os destinatários
	CD 3.4. Utilizando informação atual e baseada em fontes de informação fidedignas
	CD 3.5. Respeitando as normas relativas aos direitos de autor
	CD 3.6. Respeitando os princípios da pedagogia diferenciada
	CD 3.7. Integrando os contributos de especialistas e peritos na temática a desenvolver

R.4. Conceber apresentações e outros recursos em formato multimédia	CD 4.1. Aplicando os princípios e regras de conceção de apresentações e outros recursos em formato multimédia (interatividade, fluência, facilidade de leitura e consulta, entre outros)
	CD 4.2. Considerando as orientações, os objetivos definidos para o projeto formativo/programa de formação e as características dos destinatários
	4.3. Utilizando o software específico do recurso a conceber (power point; Google apresentações; prezzi, entre outros)
	4.4. Utilizando aplicações informáticas/ferramentas de autor para a construção de recursos <i>online</i>
R.5. Testar e validar os recursos concebidos	CD 5.1. Consultando especialistas, peritos e outros elementos da equipa pedagógica
	CD 5.2. Integrando os contributos dados sobre o material produzido

### Produtos/Outputs

- Plano de conceção dos recursos a produzir contendo objetivos, atividades a realizar, recursos necessários, padrões de qualidade
- Guião do recurso a produzir
- Manuais de apoio ao aluno/formando e outros materiais escritos (textos de apoio, cartazes, esquemas, fluxogramas, guias, etc.)
- Apresentações e outros recursos multimédia

### Conhecimentos

- Aprofundados de tipologia de recursos didáticos
- Aprofundados de funções dos recursos didáticos
- Aprofundados de critérios de seleção dos recursos didáticos
- Fundamentais de tecnologias de informação e comunicação nas atividades de ensino-aprendizagem
- Fundamentais de planeamento e conceção de recursos didáticos em suporte convencional (escrito, projetável e não projetável) e audiovisual (filmes)
- Fundamentais de princípios e requisitos de qualidade na conceção de recursos didáticos
- Fundamentais de conceção de e-conteúdos e outros recursos utilizados na formação em e-learning
- Fundamentais de ferramentas de autor
- Fundamentais de *software* de conceção de apresentações e suas funcionalidades
- Aprofundados de regras de conceção de apresentações e outros recursos multimédia
- Básicos de técnicas de tratamento e integração de ficheiros de imagem e som nos recursos *multimedia*
- Aprofundados de técnicas de pesquisa, recolha e análise de informação
- Fundamentais de pedagogia diferenciada e inclusiva e estratégias de diferenciação pedagógica

- Fundamentais de direitos de autor e questões éticas na utilização de informação disponível na internet

## **Aptidões**

---

- Compreender a relevância dos recursos didáticos na formação baseada em competências
- Compreender as potencialidades dos recursos educativos digitais no desenvolvimento de competências e na transferência das aprendizagens
- Analisar implicações de natureza ética relacionadas com o uso e reuso de recursos didáticos digitais abertos
- Pesquisar, selecionar e adaptar recursos didáticos digitais
- Aplicar técnicas de redação de manuais e outros materiais de apoio
- Interpretar e aplicar normas de qualidade relativos aos recursos didáticos (legibilidade, acessibilidade, interatividade, atratividade, criatividade, etc.)
- Aplicar princípios da diferenciação pedagógica na conceção dos recursos didáticos
- Selecionar e utilizar as funcionalidades dos *softwares* específicos de apresentações multimédia e outros recursos digitais
- Selecionar e utilizar ferramentas de autor para conceber materiais de apoio à aprendizagem
- Interpretar documentos de boas práticas para a conceção e utilização de recursos didáticos na formação
- Aplicar técnicas de validação dos recursos didáticos

## **Atitudes**

---

- Cumprir as normas éticas e legais relativamente à utilização de informação e direitos de autor
- Demonstrar criatividade e inovação na conceção dos recursos didáticos
- Demonstrar respeito pela diversidade, igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças, incluindo pelas pessoas com deficiência e necessidades especiais
- Demonstrar abertura face à inovação e mudança sobre as formas de organização da formação
- Demonstrar proatividade na pesquisa e utilização de informação atual e fidedigna
- Demonstrar sentido crítico na seleção e utilização da informação

## **Recursos externos**

---

- Normativos e orientações sobre as qualificações, modalidades e áreas de formação.
- Referenciais de competências, de formação e outros documentos orientadores da formação (programa de formação; plano de cursos; etc.)
- Documentação de boas práticas na conceção de recursos didáticos
- Instrumentos de apoio ao planeamento dos recursos: guia/script do recurso (guião do filme; guião do manual; entre outros)
- *Software* específico de conceção de recursos didáticos
- Aplicações informáticas de apoio à conceção de recursos didáticos multimédia e *online*
- Base de dados de recursos educativos abertos
- Legislação e normativos sobre a utilização de informação e direitos de autor
- Norma ISO 27001 sobre Segurança da informação

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

**Unidade de competência UCBA 06:** *Dinamizar e gerir situações de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e online*

### Tipo de unidade de competência:

- ☒ De base
- ☐ Aperfeiçoamento pedagógico

### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas a dinamização e gestão das situações de ensino-aprendizagem, considerando as dimensões da relação pedagógica, da comunicação e interação, da gestão da dinâmica de grupo, motivação individual e grupo e ainda gestão/mediação de situações de conflito ocorridas em contexto de formação presencial, em sala, ou em formação a distância, suportada por plataformas colaborativas e de aprendizagem.

### Realizações profissionais e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R.1. Acolher os alunos/formandos e desenvolver atividades facilitadoras da relação pedagógica	CD 1.1. Adequando o nível de comunicação às conceções dos formandos, ao contexto social e cultural
	CD 1.2. Considerando as especificidades da formação suportada em tecnologias e as regras de comunicação presencial e a distância
	CD 1.3. Demonstrando empatia e interesse pelas necessidades e expectativas dos alunos/formandos
	CD 1.4. Utilizando estratégias promotoras da interação entre alunos/formandos e professor/formando
R.2. Implementar as atividades de ensino-aprendizagem	CD 2.1. Adequando às competências a desenvolver, objetivos de aprendizagem, características dos formandos e contexto formativo
	CD 2.2. Respeitando as orientações metodológicas do referencial de formação
	CD 2.2. Adequando aos diferentes estilos, ritmos de aprendizagem e à progressão das aprendizagens
	CD 2.3. Integrando estratégias promotoras da autonomia dos alunos/formandos, do pensamento reflexivo e da aprendizagem autodirigida
	CD 2.4. Considerando as especificidades da

	formação em contexto presencial e a distância, suportada em tecnologias
R.3. Moderar discussões e debates de ideias entre os participantes	CD 3.1. Considerando as características dos formandos e ao contexto social e cultural
	CD 3.2 Demonstrando respeito pelas diferenças individuais e grupais
	CD 3.3 Respeitando as normas e boas práticas da formação em contexto <i>online</i>
R.4. Gerir conflitos decorrentes da dinâmica de grupos	CD 4.1. Considerando as técnicas de técnicas de comunicação assertiva
	CD 4.2. Demonstrando empatia e capacidade de escuta ativa
	CD 4.3. Considerando as características dos formandos e ao contexto social e cultural
R.5. Monitorizar e avaliar a atividade formativa desenvolvida	CD 5.1. Respeitando a metodologia de monitorização do processo de aprendizagem e dos resultados obtidos
	CD 5.2. Integrando os contributos dos alunos/formandos e da equipa pedagógica
	CD 5.3. Considerando as especificidades da formação em contexto presencial e a distância, suportada em tecnologias

## Produtos/Outputs

- Resultados da monitorização e da atividade formativa desenvolvida

## Conhecimentos

- Fundamentais de psicologia da aprendizagem e desenvolvimento
- Fundamentais de processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral do aluno/formando, na adolescência e adultez
- Fundamentais de processos e problemas na aprendizagem
- Fundamentais de modelos e teorias da aprendizagem
- Fundamentais de fatores intervenientes na aprendizagem: motivação, autoconceito, metacognição, autorregulação, inteligência e criatividade.
- Fundamentais de dinâmica de grupos
- Fundamentais de relação pedagógica
- Fundamentais de liderança em contexto educacional
- Fundamentais de estratégias de gestão da sala de aula/sessão e indisciplina
- Aprofundados de princípios da comunicação pedagógica
- Aprofundados de técnicas e estratégias de comunicação assertiva
- Aprofundados de metodologias e estratégias pedagógicas e andragógicas
- Fundamentais de pedagogia diferenciada e inclusiva
- Fundamentais de modelos e metodologias pedagógicas na formação em e-learning
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de monitorização do processo de aprendizagem e dos resultados

## Aptidões

---

- Compreender e interpretar os quadros conceptuais associados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento nas várias fases da vida
- Aplicar técnicas de gestão e promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, atendendo às características de cada aluno, de cada grupo e do contexto em que se inserem
- Identificar, seleccionar e aplicar estratégias de prevenção e intervenção em diferentes situações problemáticas no contexto formativo
- Interpretar e integrar princípios da pedagogia diferenciada e inclusiva
- Aplicar estratégias de promoção da autonomia, pensamento crítico e aprendizagem autodirigida
- Seleccionar e aplicar estratégias de gestão de conflitos em contexto educacional
- Seleccionar e utilizar ferramentas de comunicação assíncrona e síncrona
- Aplicar estratégias de comunicação síncrona e assíncrona através de plataformas colaborativas e de aprendizagem
- Aplicar estratégias de dinamização e motivação em contexto de formação presencial e a distância
- Aplicar técnicas e instrumentos de monitorização do processo de aprendizagem e dos resultados

## Atitudes

---

- Demonstrar capacidade de tomar decisões e gerir conflitos
- Comunicar com diferentes interlocutores em diferentes contextos
- Demonstrar capacidade de comunicação empática e assertiva
- Demonstrar capacidade de liderança e condução de grupos em contexto formativo
- Demonstrar capacidade de negociação e mediação
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar controlo emocional
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças
- Demonstrar proatividade na promoção de clima facilitadores da aprendizagem
- Demonstrar respeito pela diversidade, igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças, incluindo pelas pessoas com deficiência e necessidades especiais
- Demonstrar sentido de justiça e integridade moral
- Demonstrar respeito pelos valores éticos e deontológicos

## Recursos externos

---

- Legislação e regulamentos relativos ao sistema de educação e formação
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (modalidades de formação, projeto pedagógico, grupo disciplinar/área de formação)
- Documentos de boas práticas pedagogia das competências e pedagogia diferenciada
- Documentação sobre modelos de aprendizagem ativa e colaborativa
- Referenciais de competências e de formação
- Instrumentos de apoio à gestão das situações de ensino-aprendizagem
- Instrumentos de apoio à gestão e dinamização de indivíduos e grupos em formação
- Instrumentos de monitorização e avaliação do processo de aprendizagem e dos resultados

## **Domínio de competência 5 - Avaliação e desenvolvimento**

- Unidade de competência **UC C07**- Avaliar competências adquiridas no âmbito do processo formativo
- Unidade de competência **UC AP02**- Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais
- Unidade de competência **UC AP03**- - Gerir e orientar percursos formativos

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

**Unidade de competência UCBA 07:** *Avaliar competências adquiridas no âmbito do processo formativo*

### Tipo de unidade de competência:

- ☒ De base
- ☐ Aperfeiçoamento pedagógico

### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a monitorização e avaliação do processo de aprendizagem e dos resultados, em função dos objetivos estabelecidos e das estratégias definidas para o projeto formativo, e cumprimento dos requisitos e indicadores de qualidade aplicáveis.

### Realizações profissionais e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações profissionais:

REALIZAÇÕES PROFISSIONAIS	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R.1. Conceber as técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem e dos resultados	CD 1.1. Considerando a metodologia de avaliação das competências
	CD 1.2. Respeitando as regras de conceção dos instrumentos de avaliação
	CD 1.3. Adequando aos princípios da pedagogia diferenciada e inclusiva (adequação ritmos, estilos, preferenciais dos formandos)
	CD 1.4. Integrando uma visão interdisciplinar e multidisciplinar característica da formação por competências
R2. Implementar os instrumentos de avaliação da aprendizagem e dos resultados	CD 2.1. Integrando os princípios da pedagogia diferenciada e inclusiva
	CD 2.2. Procurando minimizar os efeitos da subjetividade da avaliação
	CD 2.3. Criando condições facilitadoras do processo de avaliação
R.2. Analisar os resultados da avaliação	CD 3.1. Diversificando as técnicas e instrumentos de avaliação
	CD 3.2. Integrando os princípios e requisitos do sistema de garantia da qualidade
	CD 3.3. Integrando os contributos dos alunos/formandos e da equipa pedagógica

### Produtos/Outputs

- Plano de monitorização e avaliação das aprendizagens (considerando os diferentes tipos e momentos da avaliação: diagnóstica, formativa, sumativa)
- Instrumentos de avaliação da aprendizagem
- Resultados das avaliações diagnósticas, intermédias e finais



## Conhecimentos

---

- Fundamentais de modelos e metodologias da avaliação da aprendizagem e dos resultados
- Fundamentais de níveis de avaliação da formação
- Fundamentais de métodos quantitativos e qualitativos de avaliação da aprendizagem e dos resultados da formação
- Fundamentais de princípios e métodos da avaliação da formação baseada em competências
- Fundamentais de tipos de avaliação da formação
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem e dos resultados
- Fundamentais de princípios e requisitos de qualidade dos instrumentos de avaliação das aprendizagens
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de recolha e análise de informação

## Aptidões

---

- Compreender o papel da avaliação enquanto regulador do ensino e das aprendizagens
- Analisar modelos de avaliação da aprendizagem e dos resultados
- Interpretar documentos orientadores relativamente a avaliação das áreas de formação e diferentes modalidades formativas
- Analisar documentação de boas práticas sobre avaliação de competências
- Utilizar instrumentos de regulação da aprendizagem e feedback
- Selecionar e utilizar diferentes modelos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa
- Selecionar técnicas e aplicar instrumentos de avaliação das aprendizagens e dos resultados da formação
- Aplicar técnicas de conceção de instrumentos de recolha de informação individual e grupal (entrevistas, questionários, *focus-group*, painel de discussão, etc.)

## Atitudes

---

- Demonstrar capacidade de negociação e mediação
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças
- Demonstrar respeito pela diversidade, igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças, incluindo pelas pessoas com deficiência e necessidades especiais
- Demonstrar respeito pelos valores éticos e deontológicos
- Demonstrar sentido de justiça e integridade moral

## Recursos externos

---

- Legislação e regulamentos relativos ao sistema de educação e formação
- Referenciais de competências e de formação
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (modalidades de formação, projeto pedagógico, grupo disciplinar/área de formação)
- Documentos de boas práticas sobre modelos de avaliação de competências
- Instrumentos de avaliação das aprendizagens e dos resultados da formação
- Instrumentos de monitorização e avaliação do processo de aprendizagem e dos resultados

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

**Unidade de competência UCAP04: Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais**

### Tipo de unidade de competência:

- ☐ De base
- ☒ Aperfeiçoamento pedagógico

### Descrição genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com o planeamento do dispositivo de avaliação e validação de competências desenvolvidas/adquiridas em contexto de trabalho adquiridas em contextos informais e não formais, por via da experiência.

### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R.1. Planear a estratégia de avaliação a aplicar	CD 1.1. Considerando o referencial de partida, as característica do candidato e o contexto de intervenção
	CD 1.2. Respeitando as orientações metodológicas da avaliação de competências e dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências
R.2. Construir e adaptar instrumentos de avaliação de competências	CD 2.1. Respeitando as orientações metodológicas da avaliação de competências e dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências
	CD 2.2. Cumprindo as regras e requisitos de qualidade para os instrumentos de avaliação de competências
R3. Implementar estratégias pedagógicas promotoras da reflexão e da “desocultação de competências”	CD 3.1. Considerando as característica do candidato e o contexto de intervenção
	CD 3.2. Recolhendo evidências em diferentes fontes de informação e em vários suportes
	CD 3.3. Questionando o indivíduo para facilitar a reflexão individual e a tomada de consciência relativamente aos conhecimentos tácitos
R4. Acompanhar e monitorizar a construção de portfólio e outros instrumentos de avaliação de competência	CD 4.1. Considerando diversas técnicas de questionamento e mecanismos de feedback construtivo
	CD 4.2 Utilizando recursos digitais orientadores da construção de portfólios

R5. Definir planos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional	CD 5.1. Tendo em consideração o resultado do processo de RVCC, as características do candidato e o contexto de intervenção
	CD 5.2. Aplicando metodologias de orientação do percurso pessoal e profissional

## Produtos/Outputs

- Plano da estratégia de avaliação
- Instrumentos de avaliação de competências
- Planos de desenvolvimento pessoal e profissional do candidato

## Conhecimentos

- Fundamentais de modelos e princípios da avaliação e validação de competências
- Fundamentais de princípios e pressupostos da aprendizagem ao longo da vida
- Fundamentais de metodologias de avaliação, validação e certificação de competências
- Fundamentais de o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, seus princípios, estruturas e requisitos
- Fundamentais de intervenientes no processo, funções e responsabilidades no sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências
- Aprofundados de instrumentos de avaliação, validação e certificação de competências
- Fundamentais de aplicações informáticas de construção de portfólio digitais e outros instrumentos de desenvolvimento pessoal
- Aprofundados de metodologias e estratégias de desocultação de competências
- Fundamentais de estratégias de promoção da reflexividade individual e coletiva
- Fundamentais de metodologias de orientação pessoal e profissional
- Fundamentais de metodologias de diagnóstico de necessidades de competências
- Fundamentais de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional

## Aptidões

- Compreender e enquadrar os instrumentos nas diferentes abordagens teóricas e metodológicas de reconhecimento e validação de competências
- Interpretar referenciais de competências e outros documentos orientadores
- Interpretar documentos de boas práticas sobre metodologia de avaliação de competências
- Aplicar os princípios da qualidade no processo de avaliação de competências
- Identificar as etapas e os instrumentos do processo de RVCC
- Distinguir as técnicas e instrumentos de avaliação em função do contexto de intervenção
- Aplicar técnicas de construção de instrumentos de avaliação de competências
- Utilizar metodologias de construção de portfólios e outros instrumentos de avaliação de competências
- Implementar estratégias de promoção da reflexão individual e coletiva
- Aplicar, analisar e avaliar os instrumentos que compõem o Kit de avaliação de RVCC

- Identificar e analisar competências com base na aplicação dos instrumentos que compõem o Kit de avaliação de RVCC
- Aplicar metodologias de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Utilizar aplicações informáticas para construção de portfólio e outros instrumentos de avaliação de competências

### **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de comunicação empática e assertiva
- Demonstrar capacidade de comunicação com diferentes interlocutores em diferentes contextos
- Demonstrar capacidade de trabalhar em equipa
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças, incluindo pelas pessoas com deficiência e necessidades especiais
- Demonstrar facilidade de relacionamento interpessoal

### **Recursos externos**

---

- Legislação e normativos relativos ao sistema de RVCC
- Referenciais de competências e respetivos instrumentos de avaliação
- Normativos e orientações técnico-pedagógicas (sistema, modalidade, área de formação)
- Princípios e indicadores de qualidade aplicáveis
- Guias orientadores da prática da equipa pedagógica
- Documentação de boas práticas relativamente a modelos inovadores de reconhecimento, validação e certificação de competências
- Planos de desenvolvimento pessoal e profissional

[índice](#)

## FICHA DE UNIDADE DE COMPETÊNCIA

### Unidade de competência UCAP05: *Gerir e orientar percursos formativos*

#### Tipo de unidade de competência:

- ☐ De base
- ☒ Aperfeiçoamento pedagógico

#### Designação genérica da UC:

Esta Unidade de Competência descreve as ações relacionadas com a orientação e gestão de percursos pessoais e formativos de alunos/formandos, jovens ou adultos, integrados ou não em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

#### Realizações e critérios de desempenho

Esta Unidade de Competência contempla as seguintes realizações:

REALIZAÇÕES	CRITÉRIOS DE DESEMPENHO
R.1. Planear o processo de gestão e orientação de percursos formativos de indivíduos jovens e adultos	CD 1.1. Tendo em consideração o referencial de partida, as características do indivíduo e o contexto de intervenção
R.2. Conceber instrumentos de avaliação de expectativas, interesses e competências profissionais	CD 2.1. Seguindo as orientações da entidade, do projeto formativo e a metodologia de avaliação de competências
	CD 2.2. Cumprindo as regras e requisitos de qualidade para os instrumentos de avaliação de competências
R.3. Acompanhar e monitorizar a construção de balanços de competências e outros instrumentos de avaliação de competência	CD 4.1. Utilizando técnicas de questionamento e mecanismos de feedback construtivo
	CD 4.2. Utilizando recursos digitais orientadores da construção de balanços de competências e outros instrumentos (por exemplo, testes vocacionais)
R.4. Aconselhar e orientar indivíduos relativamente a necessidades de formação e percursos profissionais	CD 5.1. Utilizando técnicas de coaching (comunicação orientada; promoção da reflexão; promoção do autoconhecimento)
	CD 5.2. Partindo das características do indivíduo, perfil de competências e interesses/motivações demonstradas
	CD 5.3. Utilizando a rede de contactos da comunidade para orientação e encaminhamento
R.5. Elaborar e propor planos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional	CD 5.1. Tendo em consideração o resultado do processo de avaliação de competências, as características do candidato e o contexto de intervenção

	CD 5.2. Aplicando metodologias de orientação do percurso pessoal e profissional
--	---

## Produtos/Outputs

- Plano do processo de orientação pessoal e profissional
- Instrumentos de avaliação de expectativas, interesses e competências profissionais
- Planos de desenvolvimento pessoal e/ou profissional do aluno/formando

## Conhecimentos

- Fundamentais de modelos e princípios da orientação profissional e vocacional
- Fundamentais de princípios e pressupostos da aprendizagem ao longo da vida
- Fundamentais modelos organizativos de organização de sessões de informação e de orientação
- Fundamentais de metodologias de diagnóstico de necessidades de competências
- Fundamentais de metodologias de avaliação e validação de competências
- Fundamentais de técnicas e instrumentos de avaliação e validação de competências
- Fundamentais de aplicações informáticas de construção de balanços de competências e outros instrumentos de desenvolvimento pessoal
- Fundamentais de metodologias de orientação pessoal e profissional
- Fundamentais de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Fundamentais de estratégias de promoção da reflexividade individual e coletiva Fundamentais sobre princípios e pressupostos do *coaching*
- Fundamentais de estratégias de *coaching* pessoal

## Aptidões

- Analisar documentação sobre abordagens teóricas e metodológicas de reconhecimento e validação de competências
- Interpretar referenciais de competências e outros documentos orientadores
- Aplicar técnicas de planeamento de ação
- Identificar e aplicar modelos de gestão e orientação pessoal e profissional
- Selecionar e aplicar metodologias de diagnóstico de necessidades de competências e de formação
- Selecionar metodologias e aplicar técnicas de avaliação de competências
- Identificar e conceber instrumentos de avaliação de competências
- Utilizar metodologias de balanços de competências e outros instrumentos de avaliação de competências
- Selecionar e aplicar técnicas de *coaching* e orientação profissional
- Aplicar metodologias de elaboração de planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Utilizar aplicações informáticas para construção de portfólio e outros instrumentos de desenvolvimento pessoal

## **Atitudes**

---

- Demonstrar capacidade de comunicação empática e assertiva
- Demonstrar capacidade de controlo emocional e capacidade de mediação das emoções em contexto formativo
- Demonstrar respeito pelos valores e princípios éticos do aconselhamento e orientação profissional
- Demonstrar igualdade no relacionamento e respeito pelas diferenças
- Demonstrar facilidade de relacionamento interpessoal

## **Recursos externos**

---

- Legislação e normativos relativos ao sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- Referenciais de competências e respetivos instrumentos de avaliação
- Princípios e indicadores de qualidade do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- Instrumentos de avaliação de competências
- Documentação de boas práticas relativamente a orientação profissional e pessoal
- Planos de desenvolvimento pessoal e profissional
- Aplicações informáticas

[índice](#)

## 8. Referencial de formação

A lógica de estruturação do referencial de formação estabelece um quadro de correspondência entre as Unidades de Competência e as Unidades de Formação. Parte-se, assim, daquilo que o professor/formador deve ser capaz de realizar no contexto formativo (de exercício profissional), para a inventariação dos conhecimentos, aptidões e atitudes necessários para realizar essas ações com competência.

Para além da inventariação dos recursos referidos, são ainda elencados outros aspetos estruturantes para o processo de aprendizagem, como sejam a definição dos objetivos de aprendizagem, a metodologia a aplicar, as evidências de aprendizagem, os critérios de avaliação e ainda os recursos pedagógicos a utilizar no processo formativo.

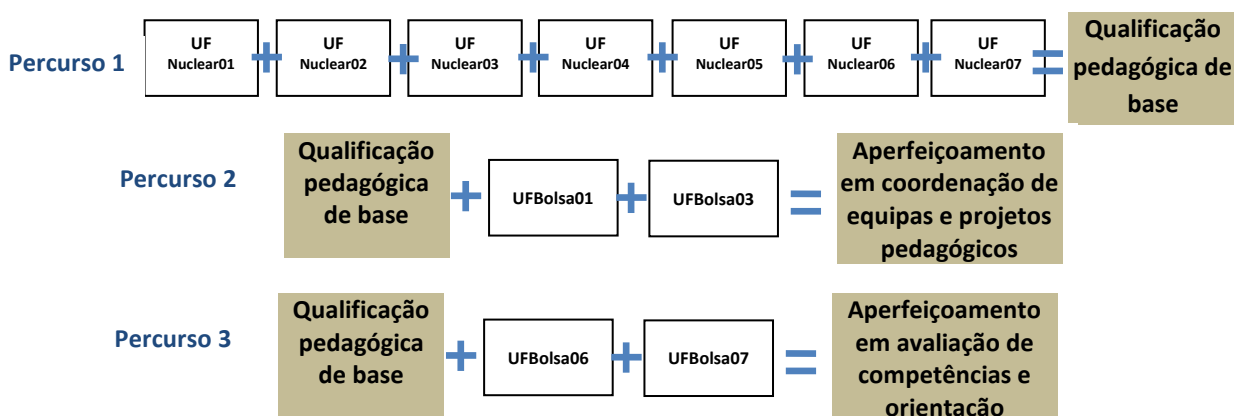
Em sintonia com o modelo de referencial de competências, no referencial de formação as unidades de competências de base e de aperfeiçoamento pedagógico dão lugar a unidades de formação nucleares e de bolsa, constituindo-se assim um conjunto de unidades de formação de base e um conjunto de unidades de formação de aperfeiçoamento pedagógico.

Considerando que o referencial tem uma organização modular, os **percursos formativos poderão ser variados**, em função das necessidades, expectativas e interesses dos participantes. Desta forma permite-se a frequência da formação através de percursos flexíveis, passíveis de capitalização e certificação autónoma, adequados a professores/formadores que queiram realizar a sua aprendizagem de forma faseada ou a candidatos que pretendam realizar todo o percurso de forma continuada no âmbito de um processo de qualificação pedagógica.

As **possibilidades de percursos** a construir são também diversos, podendo conciliar unidades de formação de base com unidades de formação de aperfeiçoamento dos vários domínios, de acordo com os contextos de exercícios e os planos individuais de progressão profissional. Na figura seguinte procura-se tipificar algumas estratégias de qualificação possíveis, ilustrando a opção pelo percurso completo de qualificação de base e a combinação desse percurso com opções de aperfeiçoamento em domínios específicos. Contudo, as possibilidades para a construção de estratégias de qualificação são inúmeras, devendo sobretudo depender das necessidades individuais de desenvolvimento de competências. A abordagem à tipificação das estratégias de qualificação será objeto de desenvolvimentos posteriores a este documento de apresentação do referencial.



Figura 5- Hipóteses de percursos formativos

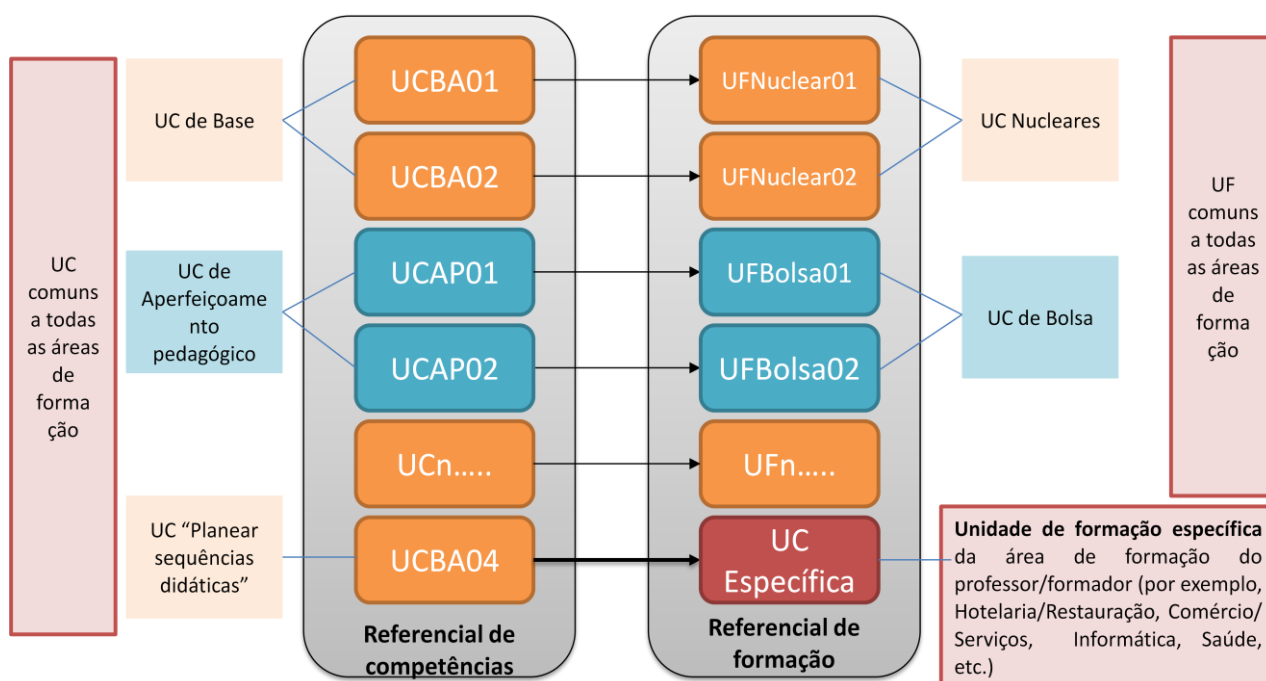


Para além das unidades de base e de bolsa, o desenho do referencial considera ainda a existência de **unidades de formação comuns** a todas as áreas de formação, isto é, suscetíveis de serem relevantes para todos os professores/formadores, independentemente da área de formação que ministrem, e de **unidades de formação específicas**, orientadas para determinadas áreas de formação que relevarão de forma seletiva para os professores/formadores em função da sua área de exercício.

Esta última condição aplica-se à unidade de formação sobre Didática Profissional que será ministrada de acordo com especificidades de cada uma das áreas de formação, como sejam o caso da Hotelaria/Restauração, Comércio/Serviços, Informática, Saúde, etc.

A figura que se segue ilustra o modelo global de organização do referencial de formação proposto.

Figura 6 - Organização do referencial de formação



Cada Unidade de Formação terá a seguinte estrutura:

- Objetivos de aprendizagem
- Duração em horas
- Conteúdos programáticos
- Conteúdos programáticos
- Evidências e critérios de avaliação
- Recursos pedagógicos

Sempre que necessário, cada unidade de formação poderá ser dividida em subunidades de acordo com as temáticas a abordar ou metodologia a seguir.

**Quadro 16- Correspondência entre o referencial de competências e o referencial de formação**

Domínio de competência	Unidades de competência	Unidades de formação	Subunidades de formação
Identidade Profissional	UC BA01-Gerir o seu desenvolvimento profissional contínuo	UFNuclear 01- Prática profissional	Subunidade 1- Ética e identidade profissional
			Subunidade 2- O setor de atividade <sup>9</sup>
Contexto Institucional e Sistémico de Exercício	UC BA02- Desenvolver estratégias de ação e cooperação na prossecução dos objetivos do sistemas de educação e formação	UFNuclear02. Atuação no sistema educativo e formativo	(Sem subdivisão)
Planeamento e organização	UCAP01- Coordenar equipas pedagógicas	UFBolsa01. Coordenação de equipas pedagógicas	(sem subdivisão)
	UCAP02- Conceber referenciais de competências e formação	UFBolsa02. Desenho e construção de referenciais de competências e de formação	(Sem subdivisão)
	UCAP03- Planear e desenhar projetos formativos	UFBolsa03. Desenho curricular e planeamento da formação	Subunidade 1.Desenho curricular Subunidade 2. Planeamento e organização da formação

<sup>9</sup> Subunidade de formação específica para as diferentes áreas de formação. Hotelaria/Restauração; Comércio/Serviços; Informática; Saúde; etc.

Domínio de competência	Unidades de competência	Unidades de formação	Subunidades de formação
	<b>UCBA03-</b> Elaborar programas de formação	<b>UFNuclear 03.</b> Programação pedagógica	(Sem subdivisão)
	<b>UCBA04-</b> Planear sequências didáticas e atividades de ensino-aprendizagem em contexto presencial e <i>online</i>	<b>UFNuclear04.</b> Didática do ensino profissional em contexto presencial e <i>online</i>	Subunidade 1. Planeamento didático na área <sup>10</sup>
	<b>UCBAC05-</b> Definir e conceber recursos pedagógicos	<b>UFNuclear05.</b> Recursos técnico-pedagógicos	Subunidade 2. Método de projetos
Ensino-aprendizagem	<b>UCBAC06-</b> Dinamizar e gerir situações de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	<b>UFNuclear06:</b> Gestão e dinamização de situações de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	Subunidade 1. Recursos didáticos no ensino profissional
			Subunidade 2. Tecnologias web na formação
			Subunidade 1. Processo educativo: desenvolvimento e aprendizagem
			Subunidade 2. Comunicação e gestão da dinâmica dos grupos em aprendizagem
Avaliação e desenvolvimento	<b>UCBA07-</b> Avaliar competências adquiridas no âmbito do processo formativo	<b>UFNuclear07.</b> Avaliação das aprendizagens em contexto presencial e <i>online</i>	Subunidade 3. Gestão do processo formativo em contexto de trabalho
	<b>UCAP04-</b> Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais	<b>UFBolsa04.</b> Avaliação e validação competências adquiridas em contextos informais e não formais	Subunidade 4. Gerir e moderar situações de aprendizagem em contextos <i>online</i>
	<b>UCAP05-</b> - Gerir e orientar percursos formativos	<b>UFBolsa05.</b> Orientação profissional e gestão de percursos formativos	Subunidade 1. Avaliação das aprendizagens
			Subunidade 2. Avaliação das aprendizagens em contextos <i>online</i>
			(Sem subdivisão)
			(Sem subdivisão)

<sup>10</sup> Unidade de formação específica para as diferentes áreas de formação. Didática para a Hotelaria/Restauração; Didática para o Comércio/Serviços; Didática da Informática; Didática da Saúde; etc.

Seguidamente apresenta-se a **estrutura do referencial de formação** contendo a divisão das unidades em subunidades de formação, a duração de referência, considerando um intervalo para as horas de contacto, o total estimado de horas de trabalho e ainda a natureza da unidade de formação no conjunto do referencial. Deve sublinhar-se que a **duração identificada é indicativa** e que a mesma será passível de ser ajustada em função da apreciação feita pela entidade e formadores responsáveis pela formação, ponderando o perfil do público-alvo a abranger e as estratégias pedagógicas e didáticas a utilizar.

Haverá uma correspondência entre a natureza/tipo das unidades de competências e as unidades de formação. Assim, uma unidade de competência de base dará lugar a uma unidade de formação nuclear; uma unidade de competências de aperfeiçoamento corresponderá a uma unidade de formação de bolsa; finalmente, a unidade de competência sobre didática profissional terá correspondência em unidades de formação destinadas especificamente a cada área de formação, como por exemplo, Restauração/Hotelaria, Comércio/Serviço, Informática, Saúde, etc.).

**Quadro 17- Estrutura do referencial de formação**

Unidades de formação		Duração de referência			Classificação das unidades de formação			
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto		Horas de trabalho	Nuclear	Bolsa	Comum	Específica da área
<b>UFNuclear 01-</b> Prática profissional	Subunidade 1- Ética e identidade profissional	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 2- O setor de atividade	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
<b>UFNuclear02.</b> Atuação no sistema educativo e formativo	(Sem subdivisão)	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFBolsa01.</b> Coordenação de equipas pedagógicas	(Sem subdivisão)	14	21	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFBolsa02.</b> Desenho e construção de referenciais de competências e de formação	(Sem subdivisão)	14	21	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFBolsa03.</b> Desenho curricular e planeamento da formação	Subunidade 1 – Desenho curricular	7	14	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 2. Planeamento e organização da	14	21	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	

Unidades de formação		Duração de referência			Classificação das unidades de formação			
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto		Horas de trabalho	Nuclear	Bolsa	Comum	Específica da área
	formação							
<b>UFNuclear 03.</b> Programação pedagógica	(sem subdivisão)	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFNuclear04.</b> Didática do ensino profissional	Subunidade 1. Planeamento didático na área de formação	14	21	5	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
	Subunidade 2. O método de projetos	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFNuclear05.</b> Recursos técnico-pedagógicos	Subunidade 1. Recursos didáticos no ensino profissional	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 2. Tecnologias web na formação	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFNuclear06:</b> Gestão e dinamização de situações de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	Subunidade 1.Processo educativo: desenvolvimento e aprendizagem	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 2.Comunicação e gestão da dinâmica dos grupos em aprendizagem	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 3. Gestão do processo formativo em contexto de trabalho	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 4.Gerir e moderar situações de aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	14	21	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFNuclear07.</b> Avaliação das aprendizagem em contexto formativo, presencial e <i>online</i>	Subunidade 1.Avaliação das aprendizagens	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	
	Subunidade 2.Avaliação das aprendizagens em contextos <i>online</i>	7	14	5	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	

Unidades de formação		Duração de referência			Classificação das unidades de formação			
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto		Horas de trabalho	Nuclear	Bolsa	Comum	Específica da área
<b>UFBolsa04.</b> Avaliação e validação de competências adquiridas em contextos informais e não formais	(Sem subdivisão)	14	21	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>UFBolsa05.</b> Orientação profissional e gestão de percursos formativos	(Sem subdivisão)	7	14	5		<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>Total 188-329 horas</b>				<b>110h</b>				

O **referencial de formação de base**, constituído pelas unidades e subunidades de formação nucleares, correspondentes às unidades de competência de base tem prevista uma duração total entre 112 e 210 horas, dependendo do diagnóstico de necessidades previamente realizado e da experiência detida pelos candidatos. Este referencial de base contempla duas unidades de formação específicas relacionadas com as áreas de formação técnica do professor/formador: por exemplo, Hotelaria/Restauração; Comércio/Serviços; Informática; Saúde; etc.

No quadro seguinte apresenta-se a organização do referencial de formação apenas para componente de formação de base.

**Quadro 18- Referencial de formação de base**

Unidades de formação nucleares		Duração de referência	
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto	Horas de trabalho
<b>UFNuclear 01-</b> Prática profissional	Subunidade 1- Ética e identidade profissional	7-14 horas	5 horas
	Subunidade 2- O setor de atividade <sup>11</sup>	7-14 horas	5 horas
<b>UFNuclear02.</b> Atuação no sistema educativo e formativo	(Sem subdivisão)	7-14 horas	5 horas
<b>UFNuclear 03.</b> Programação pedagógica	(sem subdivisão)	7-14 horas	5 horas
<b>UFNuclear04.</b> Didática do ensino profissional	Subunidade 1. Planeamento didático na área de formação <sup>12</sup>	14-21 horas	5 horas
	Subunidade 2. O método de projetos	7-14 horas	5 horas
<b>UFNuclear05.</b> Recursos técnico-pedagógicos	Subunidade 1. Recursos didáticos no ensino profissional	7-14 horas	5 horas
	Subunidade 2. Tecnologias web na formação	7-14 horas	5 horas
<b>UFNuclear06:</b> Gestão e dinamização de situações de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	Subunidade 1. Processo educativo: desenvolvimento e aprendizagem	7-14 horas	5 horas
	Subunidade 2. Comunicação e gestão da dinâmica dos grupos em aprendizagem	14-21 horas	5 horas
	Subunidade 3. Gestão do processo formativo em contexto de trabalho	7-14 horas	5 horas

<sup>11</sup> Subunidade de formação específica para as diferentes áreas de formação. Hotelaria/Restauração; Comércio/Serviços; Informática; Saúde; etc.

<sup>12</sup> Unidade de formação específica para as diferentes áreas de formação. Didática para a Hotelaria/Restauração; Didática para o Comércio/Serviços; Didática da Informática; Didática da Saúde; etc.

Unidades de formação nucleares		Duração de referência	
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto	Horas de trabalho
	Subunidade 4. Moderar e gerir situações de aprendizagem em contextos presenciais e <i>online</i>	14-21 horas	5 horas
<b>UFNuclear07.</b> Avaliação das aprendizagem em contexto formativo, presencial e online	Subunidade 1. Avaliação das aprendizagens	7-14 horas	5 horas
	Subunidade 2. Avaliação das aprendizagens em contextos <i>online</i>	7-14 horas	5 horas
<b>Total: entre 112-210 horas</b>			<b>70 horas</b>

O **referencial de formação de aperfeiçoamento pedagógico** é composto pelas unidades e subunidades de formação de bolsa, correspondentes às unidades de competência de aperfeiçoamento. Este referencial tem um intervalo de duração proposto entre as **70 e 112 horas**, dependendo do diagnóstico de necessidades previamente realizado e da experiência detida pelos candidatos.

**Quadro 19- Referencial de formação de aperfeiçoamento pedagógico**

Unidades de formação de bolsa		Duração de referência	
Código e unidade de formação	Subunidades	Horas de contacto	Horas de trabalho
<b>UFBolsa01.</b> Coordenação de equipas pedagógicas	(Sem subdivisão)	14-21 horas	5 horas
<b>UFBolsa02.</b> Desenho e construção de referenciais de competências e de formação	(Sem subdivisão)	14-21 horas	5 horas
<b>UFBolsa03.</b> Desenho curricular e planeamento da formação	Subunidade 1 – Desenho curricular	7-14 horas	5 horas
	Subunidade 2. Planeamento e organização da formação	14-21 horas	5 horas
<b>UFBolsa04.</b> Avaliar e validar competências adquiridas em contextos informais e não formais	(Sem subdivisão)	14-21 horas	5 horas
<b>UFBolsa05.</b> Orientação profissional e gestão de percursos formativos	(Sem subdivisão)	7-14 horas	5 horas
<b>Total 70-112 horas</b>			<b>30 h</b>



## Bibliografia

- Afonso, Almerindo Janela, Rui Vieira Castro e Carlos Vilar Estêvão (1999). Projetos Educativos, planos de actividades e regulamentos internos (avaliação de uma experiência). Cadernos do CRIAP, junho de 1999. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I; ROLDÃO, M. (2008). Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores, “Coleção Educação e Formação”, Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, Isabel (org) e outros. Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- Albalat, V. B. (1989). Proyecto educativo, plan anual del centro, programacion docente y memoria. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Alvarez, M. e M. Santos (1996). Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos. Madrid: Ed. Escuela Española.
- Anderson, T. (2004) Toward a Theory of Online Learning, in Theory and Practice of Online Learning, disponível em [http://cde.athabasca.ca/online\\_book/ch2.html](http://cde.athabasca.ca/online_book/ch2.html)
- ANGEL, Coco Pascual (2010). Introducción a la metodología didáctica. Centro de referência nacional de formación profesional Servicio Canario de Empleo: Tenerife
- ANQEP (2015). Guia Metodológico para a Conceção de Qualificações Baseadas em Resultados de Aprendizagem. ANQEP, Lisboa
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- ARIAS, Alberto et al (2005). “Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria”. In Tendências Pedagógicas 10, nº. 126. Universidade de Vigo: Vigo
- AZEVEDO, Rui (coord.) (2011). Projeto educativos: Elaboração, monitorização e avaliação – guia de apoio. Agência Nacional para a Qualificação, I.P: Lisboa
- BARBOSA, E.e MOURA, D. (2013). “Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica”, in Boletim Tecnico Senac, v. 39, n.2, p.48-67, Rio de Janeiro
- Brasil, Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
- Brasil, Resolução nº 6/2012, de 20 e setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível.
- CAMACHO, A. et al (2005). Manual de diseno curricular para el desarrollo de competencias en la formacion profesional integral. SENA: Bogotá
- Capucha, Luis (2008). Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião prático. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- CCAP (2010). Proposta nº. 1/CCAP/2010- Padrões de desempenho docente. Conselho Científico para a formação de professores. MEC: Lisboa

- CCAP (2008). Recomendações nº.2/2008 – Princípios orientadores para o processo de avaliação do desempenho docente. Julho 2008. Conselho Científico para a formação de professores. MEC: Lisboa
- CEDEFOP (2010). Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training. Publications Office: Luxemburgo
- Cedefop (2011). Learning while working: success stories on workplace learning in Europe. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2013b). Trainers in continuing VET: emerging competence profile. Luxembourg: Publications Office.
- Coordenação-Geral do Simpósio “Educação superior em debate” (2008), Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica, Brasília.
- Coutinho, C. P. & Júnior, J. B. B. (s/d). Do e-learning tradicional ao e-learning 2.0. Disponível em [http://prisma.cetec.up/63\\_e\\_learning\\_tradicional:ao\\_e\\_learning\\_2.0\\_joao\\_junior\\_e\\_clara\\_coutinho.pdf](http://prisma.cetec.up/63_e_learning_tradicional:ao_e_learning_2.0_joao_junior_e_clara_coutinho.pdf)
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Decreto Real 1607/2011, de 18 de novembro - Espanha
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio
- Descy, P. y Tessaring, M. (2002): Formar y aprender para la competencia profesional. Segundo informe de la investigación sobre formación profesional en Europa. CEDEFOP: Luxemburgo
- Despacho n.º 18041/2008
- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- DEWEY, John. How we think. Chicago: 1933, D.C.Heath. In: ALARCÃO, Isabel (org) e outros. Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- Dias, A., Gomes, M.J. (2004). E-learning para e-formadores . Guimarães : TecMinho
- DIAS, Ana et al (2014). “Carta da Qualidade para a formação em e-Learning”, in Estudo Panorama e-Learning Portugal 360º.. TecMinho e Quatenaire Portugal: Braga
- Estatuto da Carreira Docente – versão do Decreto Lei nº.270/2009 de 30 setembro
- Estatuto da Carreira Docente- versão do Decreto Lei nº. 75/2010 de 23/06/2010
- European Commission (2008): The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), Luxembourg,
- European Commission (2012d). Work-based learning in Europe: practices and policy pointers. Luxembourg: Publications Office.
- European Commission (2013). Education and training monitor 2013. Luxembourg: Publications Office.
- European Journal of teacher Education, 1994, Vol. 17, nº 1/2, pp. 45-48.

- EURYDICE (2007). A Garantia de Qualidade na Formação de Professores na Europa. GEPE: Lisboa
- FERNANDEZ, J. (2010). El perfil profesional del pedagogia en la formacion. Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Figueira, M., & R. D. (2003). Guia para a Concepção de Conteúdos de e-Learning. In Formação à Distância & e-Learning. Nº 2,
- GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- Goigoux, Roland (2007). “Un modèle d’analyse de l’activité des enseignants” in Education et Didactique, vol 1 - nº3. Presses universitaires de Rennes
- Gouvernement du Québec Ministère de l’Éducation (2001), La formation à l’enseignement professionnel - Les orientations Les compétences professionnelles, Québec.
- Gouvernement du Québec Ministère de l’Éducation (2008), La formation à l’enseignement
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M..(1998) A organização do currículo por projetos de trabalho. Artmed: Porto Alegre
- IEPF (2011). Referencial de formação pedagógica inicial de formadores. IEPF: Lisboa . 2ª.edição
- Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique, Québec.
- Ley Orgánica nº. 205 de 2002
- MACHADO, L. R. de S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, DF, v. 1, n. 1
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2009). “Los sistemas de formación profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para um entorno cambiante”, in revista espanola de pedagogia, nº. 219. Universidade de Valencia: Valencia.
- MEYERS, C.; JONES, Thomas B. (1993). Promoting active learning. San Francisco: Jossey Bass
- Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Mota, José (2009). Da Web 2.0 ao e-Learning 2.0: Aprender na Rede. Dissertação de Mestrado, Versão Online, Universidade Aberta.
- MOURA, D. G.; Barbosa E. F. (2011). Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Vozes: Petrópolis
- NÓVOA, Antonio. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- Office for Official Publications of the European Communities, ISBN 978-92-79-08474-4.
- Pereira, A. (2006). Aspectos pedagógicos no ensino a distância. Disponível em <http://www.odlexpert.net/getstart/Capitulo4.pdf>
- PERRENOUD, P. (1994). « Compétences, habitus et savoirs professionnels ».In
- PERRENOUD, P. (1999a). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage, Paris : ESF ed.
- PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica G. e outros. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Pontes, Ana (2012), Professores da Educação Profissional e Tecnológica: Alguns aspetos de sua profissionalização e formação, Universidade Federal da Paraíba/Brasil.
- Portaria n.o 254/2007 de 9 de Março
- Portaria nº. 782/2009 de 23 de julho
- Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012- Brasil
- Salmon, Gilly (2004). "Successful e-Learning through human mediators: training e-moderators" in revista Nov@ Formação, nº. 3. Lisboa: INOFOR
- Salmon, Gilly (2004). E-tivities : the key to active online learning. London: Routledge Falmer
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.
- SENA & GIZ (2011). Desarrollo e implementación de la Formación por Proyectos en el SENA:
- SENA (2010): Orientaciones generales para la implementación de la estrategia de formación por proyectos. Santa Fé de Bogotá.
- TIPPElt, Rudolf e AMOROS, Antonio (2000). El método de proyectos en la formación profesional. Universidad Ludwig Maximilian de Múnich: Munich
- Un ejemplo de Buenas Prácticas en la transferencia metodológica. SENA: Bogotá.
- Vargas, F. (2004): Competencias clave y aprendizaje permanente. CINTERFOR: Montevideo
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.