



A supervisão pedagógica na formação de profissionais: Contributos para a alteração das práticas formativas

Pedagogical supervision in professional training: Contributions to changing training practices

 **Fernanda Lopes**

Mestre em Supervisão Pedagógica
Universidade Aberta (UAb), Portugal
fernanda.andlopes@gmail.com

 **Susana Henriques**

Doutora em Sociologia
Universidade Aberta (UAb), Portugal
susana.henriques@uab.pt

Resumo: Este artigo baseia-se numa pesquisa realizada no contexto do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Universidade Aberta, com o objetivo de entender qual o papel da supervisão pedagógica (SvP) nas práticas formativas, compreender o seu papel no desempenho profissional dos trabalhadores, analisar a perceção dos decisores da formação sobre modelos de supervisão e identificar os modelos de SvP presentes na formação contínua da Autoridade Tributária e Aduaneira (AT). No estudo, optou-se por uma abordagem mista de estudo de caso com finalidade exploratória e descritiva e foram empregues como técnicas de recolha de dados o inquérito por entrevista. Os resultados revelaram mudanças nas práticas formativas, visando preparar os funcionários para as suas funções atuais e futuras. A SvP da formação na AT mostrou-se pouco estruturada, com diferentes níveis e atores envolvidos, predominantemente vertical e diretiva, embora haja indícios de supervisão colaborativa.

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

Abstract: This article is based on research carried out as part of the Master's Degree in Pedagogical Supervision at the Universidade Aberta, with the aim of understanding the role of pedagogical supervision (SvP) in training practices, understanding its role in the professional performance of workers, analysing training decision-makers perceptions of supervision models, and identifying the pedagogical supervision models present in the Portuguese Tax and Customs Authority (AT) continuing training. The study adopted a mixed case study approach with exploratory and descriptive purposes and used interview surveys as data collection techniques. The findings revealed changes in training practices aimed at preparing staff for their current and future roles. Pedagogical supervision of AT training was found to be poorly structured, with different levels and actors involved, predominantly vertical and directive, although there was evidence of collaborative supervision.

Key-words: continuous training; pedagogical practices; professional and personal development; pedagogical supervision.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

LOPES, Fernanda; HENRIQUES, Susana. A supervisão pedagógica na formação de profissionais: contributos para a alteração das práticas formativas. *Dialogia*, São Paulo, n. 48, p. 1-26, e26244, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.26244>

American Psychological Association (APA)

Lopes, F., & Henriques, S. (2024, jan./abr.). A supervisão pedagógica na formação de profissionais: contributos para a alteração das práticas formativas. *Dialogia*, São Paulo, 48, p. 1-26, e26244. <https://doi.org/10.5585/48.2024.26244>

1 Introdução

Como refere Devesa (2017, p. 6), “as organizações de vanguarda são aquelas que mais apostam na formação dos seus trabalhadores”. Numa sociedade sempre em mudança e de constantes alterações legislativas, a atualização dos conhecimentos dos trabalhadores da Autoridade Tributária e Aduaneira (AT) torna-se crucial para o cumprimento eficaz das funções da instituição.

Pretendemos, neste estudo, perceber qual o papel da SvP nas práticas formativas, compreender o seu papel no desempenho profissional dos trabalhadores. Além disso, analisar a perceção dos decisores da formação sobre modelos de supervisão e identificar os modelos de SvP presentes na formação contínua da AT.

Embora a supervisão seja comumente associada ao contexto escolar, a verdade é que é uma realidade cada vez mais presente na formação profissional, visando o desenvolvimento e melhoria de planos de formação, por meio da responsabilização e reflexão dos supervisores sobre as práticas pedagógicas.

No entanto, a questão da formação na AT, especialmente em relação à supervisão e às mudanças nas práticas pedagógicas, tem sido pouco explorada. A escassez de estudos sobre como a formação é planeada pelos profissionais da AT e como é supervisionada realça a importância de compreender se a supervisão da formação contribui para as mudanças nas práticas pedagógicas. É fundamental investigar se as alterações nas práticas pedagógicas ao longo do tempo na AT estão relacionadas com a supervisão e se as decisões dos supervisores impactam na formação dos trabalhadores da AT.

Na revisão da literatura, localizamos vários estudos sobre a formação em outras instituições públicas, nomeadamente portuguesas, mas não na AT especificamente.

2 Contextualização e revisão da literatura

Para perceber o que já era conhecido sobre a formação profissional e a supervisão efetuamos uma ampla revisão da literatura existente e analisamos estudos empíricos relacionados. Na pesquisa efetuada aos livros sobre supervisão observamos, à semelhança do que referem Alarcão e Canha (2013), uma predominância de literatura sobre supervisão no campo da educação e da formação de professores e enfermeiros, indicando uma lacuna de estudos noutros contextos profissionais.

Da pesquisa efetuada a estudos específicos dos últimos 10 anos, em temáticas próximas do nosso, verificamos que a maioria destaca a relevância da formação contínua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, assim como para o desempenho

organizacional (Almeida; Alves, 2011; Calado, 2012; Lourenço, 2015). Além disso, há uma crescente atenção à importância da supervisão como um elemento crucial nos processos formativos, visando não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de competências e reflexão crítica (Valente, 2017; Oliveira, 2019). Os estudos também apontam para algumas lacunas, como a falta de metodologia e métrica para avaliar a eficácia e impacto da formação ministrada, especialmente em contextos como o setor público (Armas, 2013; Carvalho, 2016; Abreu, 2021).

Na verdade, percebemos que há vários estudos sobre a formação profissional, e que a mesma é percebida como importante pelos trabalhadores, e que recentemente já se começa a falar na importância da SvP em contextos formativos nas organizações/instituições, mas entendemos que da pesquisa efetuada ainda há um longo caminho a percorrer. Até ao momento, não identificamos qualquer estudo sistemático sobre este tema, à exceção do documento elaborado por Devesa (2017), que oferece uma reflexão sobre os métodos de avaliação e formação utilizados nos últimos 50 anos na AT.

No que concerne aos estudos sobre a SvP e o seu contributo para o desenvolvimento profissional, verifica-se que a maioria se concentra nas práticas docentes.

A partir da pesquisa efetuada, identificamos uma lacuna no conhecimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e implementadas na AT.

É relevante destacar e esclarecer o conceito de SvP, associado a esta problemática, pois o termo ainda está muito associado aos contextos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na contínua. Contudo, é crucial reconhecer que a sua relevância e aplicação se estendem a outros campos profissionais. É amplamente aceite que a supervisão na formação de professores visa o desenvolvimento profissional dos mesmos (Alarcão; Canha, 2013; Alarcão; Tavares, 2010; Gaspar et al., 2012), pelo que reconhecemos que a SvP em organizações e instituições também tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos trabalhadores.

Gaspar *et al.* (2012, p. 28), parafraseando Stones (1984), descrevem a SvP como uma análise profunda e reflexiva do contexto envolvente, com capacidade de previsão e revisão, com o objetivo de “promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido. Alarcão e Canha (2013, p. 54), referem que em contextos formalmente organizados, “uma situação de formação contínua implica a desigualdade oficial de um formador responsável que, nesse sentido, assume uma autoridade especial na condução do processo formativo e no exercício da supervisão desse mesmo processo”.

Na mesma linha de pensamento, Aguilar Idañez (1994), alude que a supervisão é um processo sistemático de natureza administrativa e educacional, realizado por uma pessoa com

autoridade dentro das organizações, em relação aos demais, com o objetivo de melhorar o desempenho do pessoal, aumentar a sua competência e assegurar a qualidade dos serviços. Além disso, de acordo com a autora, dentro das organizações normalmente o papel e a função do supervisor são reconhecidos como tal (ou deveriam sê-lo) e implicam sempre um grau hierárquico superior ao dos supervisionados, pois é essa “superioridade hierárquica” que confere eficácia e utilidade ao processo de supervisão para o funcionamento da organização, uma vez que incute responsabilidade para com a própria instituição e para com os supervisionados.

Para Alarcão e Roldão (2008) a supervisão pode ser vertical, horizontal e de autossupervisão. Na supervisão vertical o supervisor tem um papel de destaque, com maior responsabilidade, situado “num lugar hierarquicamente superior, no que toca às tomadas de decisão relativas ao processo” formativo, acompanhando, apoiando e estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento dos formandos (Alarcão; Canha, 2013, p. 53). A supervisão horizontal, refere-se à ação partilhada entre os formandos, que favorece as trocas de conhecimento e de experiência entre os mesmos. Por fim, a autossupervisão, envolve a observação sistemática que o formando faz de si próprio, gerindo assim o seu percurso formativo (Alarcão; Canha, 2013).

Em relação aos estilos de SvP, podemos ter uma supervisão Diretiva, onde o supervisor exerce uma liderança autoritária, estabelecendo critérios, orientando e condicionando; Colaborativa, em que o supervisor adota uma liderança participativa, servindo de exemplo, dando opinião, ajudando a encontrar soluções e negociando, e Não Diretiva, onde o supervisor adota uma liderança Laissez-faire, prestando atenção, clarificando e encorajando (Glickman, 1985 *apud* Gaspar et al., 2012).

Quanto aos modelos de supervisão são estruturas compostas por procedimentos que permitem uma melhor implementação da SvP (Pereira; Ribeiro, 2013), criando diferentes perspetivas sobre a prática (Tracy, 2002). Embora possuam especificidades próprias, estes modelos complementam-se, como indicam Alarcão e Tavares (2010), que propõem nove cenários supervisivos:

- *Cenário da imitação artesanal* que preconiza a ideia de imitar o mestre, onde os futuros professores aprendem praticando com o “experiente”, numa transmissão de conhecimento geracional.
- *Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* que pressupõe formação teórico-prática gradual, onde os futuros professores têm um papel ativo na aplicação experimental dos princípios pedagógicos.
- *Cenário behaviorista* que utiliza o microensino, analisando e explicando tarefas específicas aos novos professores, antecipando e preparando-os para situações reais.
- *Cenário clínico* que envolve a planificação, interação e avaliação, com o objetivo de melhorar a prática docente através da colaboração entre o professor e o supervisor.

- *Cenário psicopedagógico* que se foca no desenvolvimento das competências dos professores para resolverem problemas e tomarem decisões conscientes, que posteriormente irão transmitir aos seus alunos.
- *Cenário pessoalista* que considera o grau de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores, compreende a importância do seu desenvolvimento pessoal, através da reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para o seu autoconhecimento e autodesenvolvimento.
- *Cenário reflexivo* que combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, permitindo aos professores construir ativamente o seu conhecimento através da prática e da reflexão.
- *Cenário ecológico* que considera as dinâmicas sociais e a interação que se cria entre a pessoa e o meio que a envolve, como elementos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor.
- *Cenário dialógico* que analisa os contextos, em detrimento da análise do professor, e a supervisão funciona como um instrumento de emancipação individual e coletiva dos professores.

Destacamos que estes modelos de SvP são referentes a contextos escolares. Contudo, é possível estabelecer uma analogia destes modelos para os contextos de formação profissional inicial e contínua. Podemos afirmar que estes modelos são aplicáveis à formação profissional das organizações, mediante as adaptações necessárias, dada a distinção entre este contexto e o que motivou a sua conceção.

3 Metodologia

Este artigo tem por base uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado em SvP na Universidade Aberta, que pretendeu: Identificar o papel da supervisão na transformação e alteração ocorridas nas práticas pedagógicas; Conhecer a perceção dos decisores da formação da AT sobre tais modelos de supervisão; Compreender o contributo das decisões de SvP para o desempenho profissional dos funcionários da AT e Identificar modelos de SvP na formação contínua da AT. Posto isto, efetuamos por um estudo exploratório e descritivo, na modalidade de estudo de caso, com uma abordagem mista, pois pareceu-nos que uma triangulação de dados, podiam trazer informações bastante pertinentes e úteis para o estudo, bem como pistas e orientações para futuros estudos.

A investigação foi realizada num serviço da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, criado pelo Decreto Lei (DL) n.º 117/2011, de 15 de dezembro, a AT, que tem por missão “administrar os impostos, direitos aduaneiros e demais tributos que lhe sejam atribuídos, bem como exercer o controlo da fronteira externa da União Europeia e do território aduaneiro nacional” (art.º 14.º, n.º 3, do DL 117/2011; art.º 2.º, n.º 1, do DL 118/2011).

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

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

Como refere Devesa (2017), se as organizações querem ter bons profissionais e equipas comprometidas para o cumprimento dos objetivos delineados, é preciso prepará-los de forma eficaz e rigorosa. O DL n.º 132/2019, de 30 de agosto, que procede à revisão das carreiras especiais da AT, institui no artigo art.º 20.º que a AT garante a formação e qualificação dos seus trabalhadores, através de “um sistema de formação permanente que visa assegurar o desenvolvimento das competências profissionais, técnicas, éticas e humanas, bem como de gestão e liderança, consideradas essenciais para a viabilização das estratégias da AT”.

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

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

Conforme descrito na Portaria 320-A/2011, o Centro de Formação da AT, é a Direção de Serviços de Formação (DSF), uma unidade orgânica nuclear integrada nos serviços centrais, que assegura a formação e qualificação dos trabalhadores da AT, e a quem compete, realizar o levantamento e diagnóstico das necessidades de formação dos funcionários, elaborar e implementar planos anuais de formação, avaliar os resultados das ações formativas, definir conteúdos programáticos, promover a formação de formadores e incentivar a autoformação e formação à distância. Adicionalmente, compete-lhe coordenar programas comunitários de formação, desenvolver estudos sobre novas tecnologias educacionais, produzir material pedagógico, elaborar o relatório anual da formação e projetos de formação com financiamento comunitário, entre outras

responsabilidades essenciais para o eficiente desenvolvimento e implementação de programas de formação.

A DSF é responsável por disponibilizar uma formação contínua atempada e de qualidade, que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, nos domínios do direito tributário e aduaneiro e em todos os ramos do conhecimento técnico e científico necessário ao exercício da atividade tributária e aduaneira, bem como preparar os funcionários para os testes de avaliação a realizar para efeitos de mudança de nível, e que versam sobre várias matérias fiscais (Despacho n.º 665/2005). Note-se que o exercício de funções na AT caracteriza-se por exigir um grau elevado de especialização, sendo que segundo o relatório de atividades, em 2021, 82% dos colaboradores da instituição frequentaram pelo menos uma ação de formação (Ministério das Finanças, 2021).

3.1 Participantes do estudo

Na investigação, foram utilizados como fontes, vários documentos, nomeadamente legislação sobre a AT, o documento intitulado “Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar” da autoria de Devesa (2017) e o Relatório de Atividades 2021 da AT.

O nosso entrevistado foi um técnico de administração tributária assessor principal, aposentado, com 49 anos de serviço na AT, que ao longo da carreira integrou um elevado número de júris de concursos, como Presidente do júri de seleção, nos anos 2014 a 2020, selecionado por entendermos que possui formação académica, experiência profissional e experiência no âmbito da formação na AT, na qual esteve envolvido como formador e como formando. Foi o autor do único documento escrito sobre a formação na instituição, daí reunir as condições necessárias para ser considerado um interlocutor válido no âmbito deste estudo.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No estudo em questão, a análise documental consistiu em recorrer a documentos escritos variados, para recolher informações úteis sobre o objeto em estudo (Miranda; Cabral, 2017; Magro, Santos; Guelfi, 2024). Os dados mencionados foram obtidos do documento elaborado por Devesa (2017), que concedeu autorização para a sua utilização, bem como recolhidos a partir de um corpus de documentos legais nacionais de domínio público, sobretudo legislação sobre a AT.

A entrevista realizada possibilitou explorar, compreender e explicar o tema em questão e sobre o qual se conhece tão pouco, através de perguntas previamente selecionadas que foram introduzidas durante o “desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes à medida da oportunidade” (Pardal; Lopes, 2011, p. 67).

O guião da entrevista foi elaborado pela investigadora, alinhado com os objetivos da investigação, uma vez que não foram encontrados instrumentos elaborados que pudessem ser utilizados ou adaptados.

Após a recolha de dados, os mesmos foram alvo de análise de conteúdo, realizada manualmente, identificando unidades de registo, associadas às categorias e subcategorias que emergiram durante a elaboração da grelha metodológica de investigação.

4 Análise de resultados

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

Dos dados obtidos, observamos que, em relação ao processo de tomada de decisão sobre as ações de formação, segundo o nosso entrevistado, a responsabilidade é da DSF, “*que decide quais as ações de formação a realizar*”, sem, contudo, impor “*propriamente práticas pedagógicas.*”

As competências a nível central, regional e local, nas áreas de gestão de formação, e relativas às atribuições da DSF, foram delegadas no Subdiretor-Geral da Área de Recursos Humanos e Formação, conforme estabelecido no Despacho n.º 1129/2021 de 28 de janeiro. No que diz respeito à seleção das práticas pedagógicas e à organização da formação, o Regulamento do estágio para ingresso nas categorias do grau 4 das carreiras do GAT, aprovado pelo Despacho n.º 1667/2005 de 7 de janeiro, alterado pelos Despachos n.º 15584/2005 de 19 de julho, n.º 15631 de 29 de dezembro e n.º 1552-A/2007 de 15 de fevereiro, delineia que o estágio compreende uma fase teórica, integrando formação específica adaptada às exigências funcionais dos postos de trabalho e uma fase prática com o intuito de contribuir para a concretização dos conhecimentos adquiridos na fase teórica. De acordo com o art.º 8.º do referido Regulamento, compete ao júri acompanhar o desenvolvimento do estágio, efetuando a coordenação entre os diversos orientadores, de forma que a evolução deste seja uniforme para todos os estagiários, assim como a elaboração do plano e a calendarização do estágio, para submissão e aprovação do Diretor-Geral e posterior conhecimento aos orientadores de estágio e aos estagiários. É importante referir que, de acordo com artigo 10.º do Despacho 1667/2005, compete aos orientadores de estágio

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

Além disso, no seguimento da entrada em vigor do DL n.º 132/2019, de 30 de agosto, que procedeu à revisão das carreiras especiais, e aprovou o regime jurídico da carreira especial de GITA e da carreira especial de IATA¹ da AT, foi publicada a Portaria 325-C/2021, que aprova o Regulamento do Curso de Formação Específico para Ingresso nas referidas Carreiras, onde são definidas as fases, os objetivos e conteúdos temáticos do referido curso de formação específico, bem como as componentes e regras da sua avaliação. Assim, no seu art.º 5.º estabeleceu que o curso decorreria “sob a coordenação de júri designado para o efeito pelo dirigente máximo da AT” prescrevendo ainda no n.º 3 do mesmo artigo, que competia ao júri:

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

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

A análise aos dados recolhidos pela entrevista ao Dr. Jaime Devesa, presidente do júri de diversos concursos, indica uma mudança nas práticas formativas, optando-se por uma formação com metodologias ativas. Devesa acrescenta, que esta mudança foi aplicada nos concursos em que presidia ao júri, pois entendia que a formação deveria ser dada de modo diferente. Referir que, para além da formação obrigatória para os concursos de ingresso e de progressão na carreira, também há ações de formação que visam a atualização de conhecimentos, o aperfeiçoamento profissional e a especialização dos trabalhadores. Desta forma, tentou-se perceber junto do entrevistado como era feita a identificação das necessidades de formação. Sobre este assunto, Devesa refere que é possível “*quer aos trabalhadores quer aos dirigentes manifestarem as necessidades que tem de formação, o que será tido em consideração na implementação das ações de formação*”.

¹ GITA - Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira e IATA - Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira

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

Tentámos compreender junto do entrevistado porque é que se defendem/decidem determinadas práticas de formação e se as decisões supervisivas estão relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores da AT. Este referiu que, apesar das decisões sobre a formação serem da responsabilidade da DSF, esta “não impõe propriamente práticas pedagógicas”, referindo ainda que, “apesar de por vezes ser elaborado o manual da formação (slides), que é divulgado pelos vários formadores do país”, não há regras rígidas em relação à sua utilização.

Conseguimos apurar que após as ações de formação são realizadas avaliações pelos formadores e pelos formandos, por meio de questionários de satisfação, no entanto, não se conhece o tratamento que é feito a esses dados. O entrevistado ressalta que, enquanto membro do júri dos últimos concursos, antes da sua aposentação, teve a possibilidade de experimentar outras metodologias, não obstante, sublinha em vários momentos que não sabe se em concursos futuros irão continuar com as mesmas práticas.

Não poderemos dizer que terá havido uma alteração de práticas. O que houve foi uma experiência em 2017 (...) e posteriormente em 2019/2020 (...) em que não se seguiu a forma tradicional e se optou pela formação segundo a aplicação do método ativo. Tratou-se de concursos em que presidi ao júri dos mesmos (...) O que houve foi uma experiência e que depois se repetiu, mas não sei se terá continuidade no futuro.

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

Um dos desafios previstos no Plano Estratégico para 2015-2019 da AT era o aumento da qualificação dos trabalhadores, visando aprimorar a eficiência e produtividade da instituição. Este plano enfatizava a importância de “políticas de formação alinhadas com a prossecução da sua missão e com os objetivos estratégicos da AT” (Ministério das Finanças, 2015b, p. 27).

Em relação à formação contínua da AT, o art.º 20.º do DL n.º 132/2019 estabelece que a AT garante a formação e qualificação dos seus trabalhadores, através de formação permanente tendo em vista assegurar o desenvolvimento de várias competências consideradas como fundamentais, quer para a concretização dos objetivos da instituição, quer para o melhor

desempenho de “cargos e funções que desempenhem ou venham a assumir no âmbito do desenvolvimento das respetivas carreiras.”

Durante a entrevista, o entrevistado expressou claramente que a formação ministrada na AT vai ao encontro das necessidades sentidas pelos trabalhadores. Afirma por um lado, que a formação ministrada é para suprir as necessidades sentidas pelos funcionários e, por outro lado, para que estejam atualizados e possam desempenhar um bom atendimento aos contribuintes. Referindo: “há uma dupla preocupação: 1º. a de suprir as necessidades sentidas pelos trabalhadores, e; 2º. a de que esses trabalhadores estejam permanentemente atualizados para prestarem o devido e necessário apoio aos contribuintes”. Da sua perceção, a AT é das entidades que mais ministra formação aos seus trabalhadores na Administração Pública, considerando ainda que, independentemente do modelo de formação utilizado e apesar da maior parte da formação ser para atualização de conhecimentos, vai ao encontro das necessidades dos seus trabalhadores.

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

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

Reforça ainda que, independentemente do método utilizado, a formação possibilita aos funcionários adquirir os conhecimentos e as competências que necessitam para o desempenho da sua atividade na AT. Atente-se à citação: “A formação que é ministrada, (...) independentemente do método utilizado, permite, sem dúvida a aquisição de conhecimentos e competências necessários ao desenvolvimento da atividade da Instituição”.

Acrescentando que, no seu entender, a DSF empenha-se para que a formação ministrada aos funcionários lhes permita adquirir conhecimentos e competências “necessárias ao desenvolvimento da atividade inerente à AT”. Destacou ainda que se a formação ministrada pela AT aos seus funcionários, os preparar bem, estes terão sucesso nos concursos para progressão na carreira, e a AT “sai prestigiada porque está dotada de técnicos competentes que cumprem eficientemente os objetivos que se pretendem alcançar”.

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

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

Para apurarmos a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão, estabelecemos a categoria “Perceção sobre os modelos de supervisão”, que incluiu as subcategorias “Conceito de supervisão e Supervisão da formação contínua da AT”. Na primeira subcategoria, quando questionamos sobre o conceito de supervisão, Devesa definiu a supervisão como o processo de acompanhamento da formação, visando garantir a “*uniformidade na transmissão de conhecimentos, quando a mesma formação é ministrada simultaneamente em várias turmas e por diversos formadores*” e destacou a importância do supervisor “*coordenar os formadores para que tanto as matérias abordadas como as técnicas utilizadas sejam as mesmas nas diversas turmas*”.

Em relação ao aspeto que considerava mais importante num processo de supervisão e em que medida considerava que as práticas supervisivas contribuem para a melhoria das práticas dos funcionários, Devesa destacou a importância da “*uniformidade nas matérias ministradas e nos métodos utilizados, para que uns formandos não se sintam em desvantagem em relação a outros*” e, conseqüentemente, possam oferecer um apoio uniforme aos contribuintes, conforme a afirmação proferida:

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

Em relação à segunda subcategoria “Supervisão da formação contínua da AT”, inicialmente foi-nos mencionado que “*a supervisão pura nunca existiu. Tenta-se que se cumpra aquilo que se pretende, mas sem supervisão*”. No entanto, também nos foi referido que pode haver alguma supervisão para que haja uniformidade, mas que ninguém observa como é dada a formação, nem verifica quais as melhores práticas e metodologias utilizadas pelos formadores, atente-se as afirmações:

*(...) pode haver alguma supervisão pelo menos a uniformidade de procedimentos. Para que a formação seja idêntica para todos os formandos.
(...) como são dadas não há controle. Pode haver controlo na verdade com os testes formativos, ver se as pessoas adquiriram conhecimentos, mas esses testes depois também não são fidedignos, porque as pessoas, passados 2 ou 3 dias, já podem saber as respostas.*

Ainda assim, durante a entrevista, o entrevistado referiu a presença de coordenadores em 1978, que de vez em quando apareciam, para apoiar e incentivar os formadores. Em relação aos formadores, foi referido que, salvo formações específicas, os formadores são internos, isto é, “*os formadores são todos da nossa casa, com exceção as vezes, os do atendimento, relações interpessoais, etc.*” No

entanto, quando se trata de formação “para os concursos são todos nossos, da nossa casa. A questão é se são os membros do júri ou não”.

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

*No meu entender faz sentido que sejam. No ensino universitário também é o professor que dá a matéria e faz o exame. Sabem a matéria que dão e o que podem exigir aos alunos.
(...) eu entendo que deve ser o júri do concurso que vai fazer a prova, questionar os alunos, e que vai pôr-lhes provas à frente, que tem de saber que matéria e como é que foi dada (...)
Entendo que sim. Embora reconheça que é muito arriscado para quem o faz. Sujeitam-se a uma grande exposição. Porém, quando o fazemos, sabemos exatamente o que exigir que os formandos saibam, porque foi isso que foi exaustivamente abordado na formação.*

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

Durante a entrevista foi-nos mencionado em vários momentos que “a supervisão pura nunca existiu”, isto é, uma supervisão estruturada e definida, ainda assim foi afirmado que poderia haver alguma supervisão para a uniformização da formação. Vejam-se as citações do entrevistado:

*A supervisão propriamente definida, estruturada e digamos que formal, não existia. Quer dizer, a supervisão existirá um pouco na medida em que a DSF vai tendo, vai colhendo os questionários de satisfação preenchidos no fim de um ciclo de formação, sobre a formação e sobre o formador.
(...) em termos de supervisionar, dizer se a formação se dá deste ou daquele modo, isso propriamente não existe. Poder-se-á dizer que há algum cuidado em supervisionar, mas não há efetivamente uma supervisão de fundo.*

Acrescentando que, embora não haja formalmente a figura do supervisor, existem algumas práticas de supervisão, reforçando a questão da garantia de uniformidade:

Quando pretende promover uma determinada formação, a DSF pede a alguém dessa área que elabore (...) diapositivos com a matéria a ser ministrada. (...) [que] são apresentados por todos os formadores e ficam disponíveis para os formandos. Garante-se assim uniformidade quanto à matéria ministrada; (...) São também elaborados, (...) testes formativos, que ficam disponíveis na plataforma da Intranet área da formação, durante uns dias a seguir à ação de formação, para que os formandos os resolvam, para avaliar assim se houve uma boa transmissão de conhecimentos.

Realçamos que a seguir a cada ação de formação há avaliação da mesma, pelos formandos e pelo formador “*através de um questionário que todos preenchem*”. Segundo o entrevistado, a elaboração e disponibilização dos dispositivos para uniformização da formação, bem como os resultados dos testes formativos após as ações de formação, permitem refletir sobre as práticas formativas e avaliar a necessidade de fazer ou não ajustamentos.

Por fim, na formação ministrada nos dois concursos em que tinha sido membro de júri, percebemos das suas afirmações que reconheceu ter havido alguma supervisão, mesmo que não fosse formal.

Eu assistia a todas as formações, e se necessário intervinha, se visse que havia necessidade de intervir, intervinha. E às vezes se havia alguma coisa que tinha sido dada mal, se percebesse que o formador não estava a abordar determinada matéria que já tinha sido dada noutra turma, alertava para o facto. Portanto nesta forma havia supervisão.

Percebemos que esta supervisão ocorreu porque os membros do júri estavam diretamente envolvidos na formação e tinham interesse que corresse bem.

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

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

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

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

4.1 Discussão dos resultados

Uma primeira análise ao livro escrito por Devesa (2007) permitiu-nos identificar um conjunto de alterações/evoluções que foram ocorrendo na avaliação e na formação da instituição. De igual modo, a análise à legislação disponível revela que a AT tem hierarquias, divisões e funções bem definidas, incluindo a direção responsável pela formação contínua e os objetivos associados. Para percebermos se as alterações ocorridas nas práticas pedagógicas da AT estavam relacionadas

com a SvP, tentámos entender o funcionamento do ciclo de formação e o processo de tomada de decisões ao longo do mesmo. Constatámos que na AT há competências para a área da gestão da formação subdelegadas no Subdiretor-Geral, incluindo as competências atribuídas à DSF, a unidade orgânica com atribuições na área da formação. Assim, percebemos que a AT desenvolve a formação dos seus funcionários por meio de uma estrutura de formação interna, na qual as ações são promovidas por técnicos da própria instituição dedicados à formação, à semelhança de outras empresas portuguesas (Cardim, 2012). As competências da DSF estão bem definidas e podemos afirmar que abrangem todas as fases do processo de formação.

É importante notar que, segundo Cardim (2012), toda a formação, seja para atualização ou reciclagem de conhecimentos face à evolução tecnológica, organizativa, ou legislativa, seja para promoção ou formação complementar, compreendam cinco fases no seu desenvolvimento, pré-diagnóstico, levantamento das necessidades de formação, elaboração da proposta da ação formativa - plano de formação, desenvolvimento da ação formativa e controlo da ação formativa. Para além dessas fases estarem espelhadas nas competências da DSF, também estão implícitas em algumas citações do nosso entrevistado, nomeadamente quando refere que:

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

Considerando que a AT tem mais de 10.000 funcionários, é comumente aceite que possua um serviço, neste caso DSF, dedicado à formação, dado que a dimensão mínima para a existência de um serviço e técnicos dedicados à formação, segundo Cardim (2012), parece rondar os 400 a 500 trabalhadores. Parece-nos correto afirmar que a DSF, de acordo com as políticas de formação

da AT, acompanhando todo o processo formativo, ainda que não tenhamos conseguido apurar qual o impacto dos resultados, obtidos na fase da avaliação.

Constatámos que a AT entende a formação como uma oportunidade para aumentar a qualificação dos trabalhadores, garantindo o desenvolvimento de competências essenciais para alcançar os objetivos da instituição. Esse deveria ser o entendimento de todas as organizações, pois o investimento na capacitação dos trabalhadores pode tornar-se um instrumento poderoso para o seu desenvolvimento (Cardim, 2012). No caso da AT, inferimos que há uma dupla preocupação, colmatar as necessidades de formação dos trabalhadores para que possam desempenhar plenamente as suas funções e, dessa forma, dignificar a instituição ao alcançar os seus objetivos. Nesse sentido, o nosso entrevistado considera que a formação ministrada, independentemente do modelo utilizado, permite adquirir conhecimentos e competências para o desenvolvimento da atividade na instituição, destacando os esforços da DSF nesse sentido. Concordamos com o entrevistado quando afirma que, se a formação ministrada pela AT preparar bem os seus funcionários, estes não só terão sucesso nos concursos para progressão, mas também beneficiarão a instituição.

Seria importante compreender se as decisões tomadas sobre as práticas formativas estão relacionadas com o impacto da formação nos trabalhadores, ou seja, se os dados dos questionários de satisfação e as classificações obtidas nos testes formativos e nos testes de avaliação dos concursos influenciam o levantamento das necessidades de formação, ou se são determinadas pelas perceções de dirigentes (Carvalho, 2016). Segundo Cardim (2012) o levantamento das necessidades de formação é uma das fases mais críticas do processo de formação, requerendo uma responsabilidade partilhada entre o serviço de formação, as chefias de cada área funcional.

Os resultados parecem indicar que a supervisão da formação na AT ainda é um assunto pouco consensual e pouco assumido institucionalmente. Na análise documental efetuada, não encontramos referências concretas e explícitas em relação à SvP da formação contínua ministrada na AT, isto é, não existe o conceito de SvP assumido enquanto tal. No entanto, foi interessante perceber, junto do nosso entrevistado, o seu entendimento sobre o conceito e a sua perceção sobre como se desenrola, ou não, em relação à formação ministrada na instituição.

Durante a entrevista, constatamos que embora o entrevistado não reconheça a existência formal da supervisão da formação contínua da AT, afirma que não há controlo sobre como a formação é ministrada, isto é, ninguém supervisiona o processo. No entanto, o nosso entrevistado foi-nos revelando dados, que, em conjunto com a análise documental, nos levam a conjecturar que, de facto, existe SvP da formação contínua, em vários níveis, conforme demonstraremos. O nosso entrevistado, um dos grandes impulsionadores da mudança nas práticas pedagógicas, com vários

anos ligado à formação, considera que a supervisão é essencialmente o acompanhamento que é feito para que a formação atinja os objetivos propostos e é fundamental para garantir a uniformidade na transmissão de conhecimentos, especialmente quando a mesma formação é ministrada em várias turmas e por diferentes formadores. Considera que as práticas supervisivas contribuem para a uniformização nas matérias ministradas e nos métodos utilizados, garantindo que as ações são idênticas para todos os formandos.

Sabendo que toda a supervisão “tem uma intencionalidade: assegurar e promover a qualidade das ações e das pessoas que as realizam” (Alarcão; Canha, 2013, p. 65), nesta instituição é perceptível a preocupação que existe em garantir a uniformidade e qualidade das ações formativas, visando melhorar as práticas dos funcionários, o que, por sua vez, se repercutirá na qualidade do serviço prestado aos contribuintes e, conseqüentemente, no prestígio da AT. Os dados que recolhemos parecem indicar que o serviço responsável pela formação da AT, no caso a DSF, não desempenha um papel tradicional de conceção e organização das ações de formação, mas sim uma coordenação logística e de SvP para garantir o seu bom funcionamento (Cardim, 2012), visto que a supervisão, formal ou informal, exercida através da orientação e avaliação, é fundamental para a formação (Trindade, 2007).

No nosso estudo percebemos que a DSF tem uma responsabilidade formal, instituída pelos normativos legais, em relação às várias etapas do ciclo de formação. Nas palavras do nosso entrevistado, é objetivo desta unidade orgânica que as ações de formação ministradas permitam aos trabalhadores adquirir conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento das atividades inerentes à AT. É a DSF que coordena a elaboração do chamado manual da formação, dos testes formativos, bem como o inquérito para que os formandos e o formador possam, no final, avaliar a ação de formação. Parece-nos que a DSF realiza um acompanhamento da atividade formativa através de processos de monitorização, orientação, regulação, direção e avaliação (Alarcão; Canha, 2013).

Tendo em conta que “nunca como hoje foi tão evidente que todo o conhecimento se apresenta incerto, instável e efêmero” (Sá-Chaves, 2011, p. 88), numa instituição onde os funcionários precisam de uma atualização permanente dos conhecimentos, para desempenhar cabalmente as suas funções, cremos que a DSF se preocupa em proporcionar aos trabalhadores uma formação que promova o seu crescimento pessoal e profissional.

Sumbo (2019) referiu que o trabalho de supervisão das ações formativas consiste no controlo das ações de formação a serem realizadas, possibilitando a preparação do processo necessário e a retificação de qualquer falha que pudesse surgir. Ora, os nossos resultados, pelo menos no que concerne às suas competências formais, parecem apontar que a DSF realiza um

trabalho de supervisão das ações formativas que vai além do simples controlo das ações de formação.

Os dados apurados junto do nosso entrevistado também parecem indicar a existência de SvP, ainda que de forma não assumida. Veja-se que o nosso entrevistado referiu que ninguém verifica como é dada a formação, no entanto, quando nos dois últimos concursos integrou o júri, como presidente, a situação alterou-se. Para além da colaboração entre o júri e a DSF, havia também a colaboração, orientação e ajuda entre os próprios elementos do júri. Aqui a supervisão, ainda que numa ótica fiscalizadora, eventualmente ganhou relevância porque os responsáveis pela formação e os formadores eram os próprios elementos do júri e pretendiam que tudo corresse bem, sendo que ele próprio assistia a todas as formações. Além disso, num documento particular do nosso entrevistado, a que tivemos acesso, verificámos que os formandos lhe reconhecem o papel que desempenhou de forma exemplar, no qual referem que Devesa, acompanhava a formação partilhando conhecimento, que “nunca deixou de dizer que estava ali, para ajudar no que pudesse, e foi exatamente isso que fez”, “demonstrando um excepcional profissionalismo, e uma extraordinária capacidade para transmitir e partilhar os seus elevadíssimos conhecimentos”. Em suma, que estavam muito gratos por todos os conhecimentos que lhes transmitiu.

Segundo vários autores, a supervisão em contexto de formação é o processo em que um profissional, em princípio mais experiente e mais informado, a partir de uma posição superior, dirige, orienta e/ou inspeciona e aconselha outro profissional no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão; Tavares, 2010; Gaspar et al., 2012; Sá-Chaves, 2011). Este parece ser o caso do nosso entrevistado com uma grande experiência profissional e formativa, que quando responsável pela formação exerceu funções de direção, orientação e avaliação. Veja-se que enquanto júri de concurso e formador, se encontrava numa posição superior à dos supervisionados, com uma certa autoridade dentro da organização, com um acréscimo de experiência e informação, com capacidades para orientar os trabalhadores da AT, no seu percurso formativo, por forma à obtenção do desenvolvimento pessoal e profissional.

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

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

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

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

A supervisão não deve ser só vista na própria ação de formação, mas no contexto e realidade da instituição. Podemos dizer que o desenvolvimento da ação supervisiva é essencialmente vertical, porquanto a experiência e saberes possuídos, desde o Diretor-Geral, aos responsáveis da DSF, aos júris dos concursos e formadores, bem como o papel que assumem em relação aos formandos, lhes atribui uma responsabilidade que os coloca num lugar hierarquicamente superior, no que se refere às tomadas de decisão relativas ao processo formativo. É a partir deste lugar que exercem a ação de acompanhamento, apoio e estímulo a aprendizagem e desenvolvimento dos formandos (Sanches, 2019).

Equacionamos se durante o estágio, na formação teórica, uma vez que esta seguiu o método ativo, com aprendizagem baseada em casos práticos, e até mesmo na formação prática, se não existiu alguma supervisão horizontal e colaborativa entre formandos. Ou seja, uma supervisão desenvolvida entre eles, que lhes permitiu trocar e aumentar os seus conhecimentos, partilhar experiências e desenvolverem-se profissionalmente (Sanches, 2019). De igual forma, quando o nosso entrevistado deixou claro que a DSF não impõe práticas pedagógicas, que teve o seu apoio

para alterar as práticas formativas, nos concursos em que foi júri e que da reflexão conjunta com os responsáveis desta Direção decidiram qual o melhor caminho a seguir, parece-nos que podemos, também aqui, vislumbrar alguma supervisão colaborativa. Quanto ao estilo supervensivo, mais saliente e visível, no processo formativo da AT é o diretivo, porquanto os supervisores assumem como “principais preocupações fornecer orientações, estabelecer critérios e condicionar as atitudes dos formandos” (Sanches, 2019, p. 153).

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

Considerações finais

A formação profissional desempenha um papel fundamental no aperfeiçoamento profissional dos ativos das organizações e instituições, no que concerne à aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos e competências, para assumirem e desempenharem as suas funções, quer atuais, quer futuras. É crucial que a formação ministrada promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Apenas com uma intervenção formativa devidamente concebida, executada e aferida é possível às organizações e instituições almejar alcançar a eficácia e eficiência desejadas.

No enquadramento teórico, abordamos algumas ideias e conceitos, com suporte em vários autores, que nos permitiram compreender a importância da formação profissional, bem como a supervisão dos processos formativos e a sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores. Dado não termos localizado estudos sobre a formação praticada na AT e como esta contribui para o desenvolvimento dos seus trabalhadores, no nosso estudo pretendemos demonstrar o papel da SvP nas práticas formativas, a visão dos responsáveis pela formação sobre a supervisão, o impacto das decisões de formação no desempenho profissional e os modelos de supervisão presentes na formação contínua numa instituição pública.

O estudo foi desenvolvido recorrendo a uma metodologia mista, de carácter exploratório e descritivo, com o propósito de explorar e descrever o processo formativo na AT. Perante os dados apurados, analisados e apresentados e literatura disponível arriscamos estabelecer algumas

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

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

Foi explicitado pelo entrevistado que a DSF, mesmo em relação aos formadores, não impõe práticas pedagógicas. Muito embora forneça o denominado Manual de Apoio à Formação, permite alguma flexibilidade aos formadores, que por vezes elaboram os seus próprios dispositivos de apoio à formação. Concluimos, que o júri dos concursos tem uma participação efetiva, em algumas decisões, sobre as ações de formação sobre as quais é responsável, ainda que sob a direção e orientação da DSF. Não conseguimos apurar que tratamento é feito às avaliações das ações formativas, aos inquéritos de satisfação, bem como às classificações obtidas pelos trabalhadores nos testes de conhecimentos específicos e na prova final, realizados durante os estágios. Deste modo, não nos é possível concluir qual o impacto que esses elementos têm nas decisões supervisivas.

No que se refere ao objetivo em que pretendíamos “*compreender o contributo das decisões de SVP para o desempenho profissional dos funcionários da AT*”, concluimos que é desígnio da DSF garantir, por um lado, que todos os trabalhadores da instituição vejam satisfeitas as suas necessidades formativas e, por outro lado, tenham os conhecimentos permanentemente atualizados de modo que possam desempenhar da melhor forma as suas funções. Verificámos, ainda, que é propósito da AT que a formação que proporciona possibilite aquisição de conhecimentos e competências, para que os seus trabalhadores progredam nas carreiras e funções, mas também, porque quanto melhor forem os técnicos ao seu serviço mais prestigiada sai a instituição. Constatámos que os decisores da formação na AT reconhecem que a qualidade da formação tem uma relação direta com o acréscimo e transformação do conhecimento dos trabalhadores e do modo como exercem as suas funções (Gaspar, 2019).

Relativamente “*a perceção dos decisores da formação da AT sobre os modelos de supervisão*”, a análise dos dados permitiu-nos identificar o entendimento sobre o conceito supervisão, na perspetiva do nosso entrevistado, como sendo o acompanhamento da formação para que não haja desvios entre o que se pretende e os resultados obtidos e, fundamentalmente, por várias vezes salientado, para garantir uniformidade nas matérias ministradas e as técnicas utilizadas, quando existem várias turmas de formandos. Embora o nosso inquirido tenha mencionado, algumas vezes, que não havia supervisão na AT, ou que a haver era residual, identificou aspetos que, de acordo com vários autores, são características da supervisão e que nos levam a afirmar que existe alguma. Assim, perante a análise dos dados da entrevista, concluímos que na perceção do nosso entrevistado a supervisão, assumida como tal, é mais uma supervisão de caráter inspetivo e regulador enquanto mecanismo para a melhoria da prática formativa.

Por fim, era nossa intenção “*identificar modelos de SvP na formação contínua da AT*”, no entanto, por ser um campo pouco desenvolvido e explorado ao nível da supervisão, isto é, a supervisão aplicada a contextos de formação profissional, fora das instituições escolares, tivemos alguma dificuldade em preparar a construção do modelo de análise. Veja-se que os modelos de SvP, que se conhecem, têm essencialmente origem nos modelos de formação de professores, cujo objetivo da supervisão consiste no aperfeiçoamento do professor no desempenho das suas funções (Gaspar, 2019). Nesse sentido, tivemos de recorrer aos contributos disponíveis e adaptá-los e, concluímos que a supervisão é muito voltada para os processos de ensino e aprendizagem escolar e menos focada, nas questões da formação profissional nas organizações e instituições.

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

Os resultados apresentados revelam que, o nosso entrevistado, enquanto elemento decisor da formação, embora não se reconheça como supervisor, nos descreve funções que remetem para funções supervisivas, pelo que arriscámos afirmar que os formandos lhe reconhecem esse estatuto. Os dados, revelam ainda, que a AT é uma instituição com uma hierarquia bem estruturada, com funções bem delimitadas e previstas em documentos legislativos e institucionais. Eventualmente, por todas estas características da instituição e contextos envolventes, a SvP identificada é essencialmente vertical e diretiva. Assim, é possível afirmar que os resultados indiciam um modelo de supervisão administrativa e pedagógica partilhada e participativa, sustentado em equipas

multidisciplinares de supervisão, que não integra exclusivamente um modelo ou estilo supervisiivo, embora sobressaíam alguns.

Perante tudo o que foi elencado, desde o enquadramento à discussão de resultados, parece-nos mais ajustado falar num modelo de intervenção supervisiiva *eco-multinível*, porquanto se trata de uma SvP e administrativa de acompanhamento e controlo da formação, numa perspetiva dinâmica e interativa, em vários níveis e entre vários atores, em que há um olhar amplificado e atento, com o objetivo de melhorar as práticas e os processos formativos, isto é, mais adequados ao desempenho dos trabalhadores. Parece-nos que podemos afirmar que a supervisão da formação na AT, ainda que de forma não assumida, contribuiu para a alteração das práticas pedagógicas. Exatamente por haver supervisão, monitorização, orientação e acompanhamento da formação, com o intuito da contínua melhoria dos processos formativos, é que se decidiram determinadas práticas de formação.

Aqui chegados, parece-nos coerente afirmar que o estudo foi inovador na medida em que aquando da elaboração do estado da arte, não foram localizados estudos efetuados em Portugal sobre a temática. Estamos conscientes de que o estudo apresentou como principal limitação o facto de ter sido realizada apenas uma entrevista.

Com este trabalho de investigação percebemos que a SvP das práticas formativas em contextos de formação profissional, fora dos estabelecimentos de ensino regular, é uma área pouco explorada, pelo que apresentou um interesse acrescido de investigação e muitas possibilidades investigativas. Teria sido uma mais-valia uma triangulação das informações recolhidas com o formador aposentado, com informações obtidas junto dos formadores no ativo e responsáveis pela formação na instituição, sendo importante, conhecer a perceção destes últimos para obter resultados mais consistentes sobre a realidade da formação na instituição.

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

Referências

- ABREU, Vítor Miguel Assunção. *Formação e desenvolvimento dos funcionários públicos em Portugal: O caso das autarquias*. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Pública) - Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2021.
- AGUILAR IDAÑEZ, Maria José. *Introducción a la supervisión [Introdução à supervisão]*. Lumen, 1994.
- ALARCÃO, Isabel; CANHA, Bernardo. *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina, 2010.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria. *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Edições Pedago, 2008.
- ALMEIDA, António José; ALVES, Natália. Formação profissional nas empresas portuguesas: Entre a tradição e os desafios da competitividade. *Actas do II Simpósio Nacional Formação e Desenvolvimento Organizacional*. ISCTE-IUL, pp. 121-136, 2011.
<http://hdl.handle.net/10451/10575>
- ARMAS, Jason Avelar. *Análise da percepção do impacto da formação profissional nos trabalhadores*. Dissertação (Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2013.
- CALADO, Andreia. *Caracterização das práticas de formação profissional: Factores que influenciam o acesso à formação*. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos) - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal, Portugal, 2012.
- CARDIM, José Casqueiro. *Gestão da formação nas organizações* (2ª ed.). Lidel – Edições Técnicas, Lda, 2012.
- CARVALHO, Elisabete (Coord.). *Orientações estratégicas: Formação profissional na administração pública*. Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas, 2016.
- DECRETO-LEI n.º 557/99, de 17 de dezembro. Diário da República n.º 292/1999, Série I- A. Ministério das Finanças. 8997-9012. Aprova o novo estatuto de pessoal e regime de carreiras da Direcção-Geral dos Impostos.
- DECRETO-LEI n.º 117/2011, de 15 de dezembro. Diário da República n.º 239/2011, Série I. Ministério das Finanças. 5292-5301. Aprova a Lei Orgânica do Ministério das Finanças.
- DECRETO-LEI n.º 118/2011, de 15 de dezembro. Diário da República n.º 239/2011, Série I. Ministério das Finanças. 5301-5304. Aprova a orgânica da Autoridade Tributária e Aduaneira.
- DECRETO-LEI n.º 132/2019, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Presidência do Conselho de Ministros. 48-69. Procede à revisão das carreiras especiais da Autoridade Tributária e Aduaneira.

DESPACHO n.º 665/2005, de 11 de janeiro. Diário da República n.º 7, Série II. 406-407. Ministério das finanças e da administração pública. Aprova o Regulamento de avaliação permanente do pessoal do grupo de Administração Tributária.

DESPACHO n.º 1667/2005, de 25 de janeiro. Diário da República n.º 17, Série II. Secretário de Estado dos Assuntos Fiscais-Ministério das Finanças. Aprova o regulamento do estágio para ingresso nas categorias do grau 4 das carreiras do grupo de pessoal de administração tributária (GAT), da Direcção-Geral dos Impostos, anexo ao presente despacho.

DESPACHO n.º 1129/2021, de 28 de janeiro. Diário da República n.º 19, Série II. 39-53. Finanças - Autoridade Tributária e Aduaneira. Delegação e subdelegação de competências da Diretora-Geral.

DEVESA, Jaime. (2017). *Avaliação de conhecimentos na AT: Posição a adotar*.

GASPAR, Maria Ivone (Coord.). *Supervisão em contextos de educação e formação: Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão, 2019. <http://hdl.handle.net/10400.2/9252>

GASPAR, Ivone; SEABRA, Filipa; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Supervisão, Colegialidade e Avaliação*. 12, 27-55, 2012.

GOUVÊA, Maria das Graças. Estágio, supervisão e trabalho profissional. *Serviço Social & Realidade, Franca*, 17 (1), 62-73, 2008.

LOURENÇO, Teresa Maria da Silva Pinto. *A Importância da Formação Profissional enquanto Investimento em Capital Humano*. Relatório de Estágio (Mestrado em Economia, na especialidade de Economia Financeira) - Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Portugal, 2015.

MAGRO, Enio; NASCIMENTO DOS SANTOS, Danielle Aparecida; GUELFY, Adilson Eduardo. Análise documental de um programa de extensão “Educa Pontal”: uma parceria universidade/sistema de educação básica. *Dialogia, [S. l.]*, n. 48, p. e20643, 2024. <https://doi.org/10.5585/48.2024.20643>

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS. *Código de Conduta dos Trabalhadores da Autoridade Tributária e Aduaneira*, 2015a https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Documents/Codigo_de_conduta_AT.pdf

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS. *Plano Estratégico 2015-2019 da Autoridade Tributária e Aduaneira, 2015b* https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/plano_estrategico/Documents/Plano_Estrategico_AT_2015_2019.pdf

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS. *Relatório de Atividades 2021 da Autoridade Tributária e Aduaneira, 2021* https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/Relatorio_atividades/Documents/Relatorio_Atividades_AT_2020.pdf

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS. *Plano de Atividades 2022 da Autoridade Tributária e Aduaneira, 2022*. https://info.portaldasfinancas.gov.pt/pt/at/Instrumentos_Gestao/Plano_atividades/Documents/PA_AT_2022.pdf

MIRANDA, Branca; CABRAL, Pedro Barbosa. *Projetos de Intervenção Educativa*. Universidade Aberta, 2017. <http://hdl.handle.net/10400.2/6557>

OLIVEIRA, Marluce Alves Nunes. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente em saúde: Possibilidades e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*. 60(5), 2007, 585-589. <https://www.scielo.br/j/reben/a/ttr3sW4t3mwQvDTtC4W6Xyf/>

PARDAL, Luís; LOPES, Eugénia Soares. *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores, 2011.

PEREIRA, Cheila Sá; RIBEIRO, Célia. Supervisão pedagógica – um alicerce para a construção do saber. *Gestão e Desenvolvimento*, 21, 147-172, 2013. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.245>

PORTARIA n.º 320-A/2021, de 30 de dezembro. Diário da República n.º 250/2011, Série I. Estabelece a estrutura nuclear da Autoridade Tributária e Aduaneira (AT) e as competências das respetivas unidades orgânicas e fixa o limite máximo de unidades orgânicas flexíveis.

PORTARIA n.º 325-C/2021, de 29 de dezembro. Diário da República n.º 251/2021, Série I. Aprova o Regulamento do Curso de Formação Específico para Ingresso na Carreira Especial de Gestão e Inspeção Tributária e Aduaneira e na Carreira Especial de Inspeção e Auditoria Tributária e Aduaneira da Autoridade Tributária e Aduaneira.

RICARDO, Luís. *O líder e a liderança*. Chiado Editora, 2016.

SÁ-CHAVES, Idália. *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (3ª ed.). Universidade de Aveiro, 2011. <http://hdl.handle.net/10773/32356>

SANCHES, Angelina. A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In MESQUITA, Elza; ROLDÃO, Maria do Céu; MACHADO, Joaquim (Orgs.). *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-164). Fundação Manuel Leão, 2019. <http://hdl.handle.net/10198/19201>

SUMBO, Hernani Bungo. *Formação profissional contínua nas Organizações: Relevância do diagnóstico de necessidades de formação*. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade de Lisboa, Instituto da Educação, Lisboa, Portugal, 2019.

TRACY, Sandra. Modelos e abordagens. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto Editora, 2002.

TRINDADE, Vítor Manuel. *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Universidade Aberta, 2007.

VALENTE, Paula. *A Supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial*. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2017.