



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Luísa Gonçalves Costa

**A Avaliação do Impacto da Formação:
um caso numa empresa do Norte**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Joana Luísa Gonçalves Costa

A Avaliação do Impacto da Formação: um caso numa empresa do Norte

Relatório de estágio
Mestrado em Educação
Área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos
Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Quando me diziam que este percurso seria difícil, não imaginava o quanto. Muitas lágrimas, muitas vezes quis desistir, mas quem caminhou ao meu lado nunca me deixou cair. A essas pessoas, a minha eterna gratidão.

Ao Professor Doutor Virgínio Sá pelo rigor e acompanhamento em todo o processo investigativo.

À empresa, que permitiu a realização do estágio e me deu a oportunidade de aprender muito. Ao meu acompanhante de estágio por me ter aberto todas as portas para o sucesso. À minha colega de trabalho pelo carinho, auxílio e ombro amigo nos momentos de desespero.

Aos meus pais, pela confiança e orgulho que sempre depositaram em mim, por me incentivarem, por me darem a oportunidade de construir o meu caminho e por estarem lá sempre, lado a lado, a apoiarem-me e ouvirem-me incansavelmente.

Aos meus avós, pela compreensão e carinho transmitidos em todos os momentos. A minha força é a vossa força e este trabalho é por vós e para vós, que sempre quiseram ver-me “mesmo, mesmo doutora”.

Ao André, pela força, pelo amor e pelo apoio incondicional quando o caminho parecia não ter fim.

A todos os que são realmente meus amigos e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o término deste trabalho.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A Avaliação Do Impacto da Formação: um caso numa empresa do Norte

RESUMO

Nos últimos anos, tem-se assistido a crescentes desenvolvimentos na área da formação de adultos trabalhadores como forma de evolução. Surge não só da necessidade constante em tornar as pessoas mais instruídas, como de capacitá-las para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Desta forma, verifica-se um aumento do investimento por parte das empresas nesta área para que possam acompanhar a rápida evolução e, conseqüentemente, trazer benefícios aos seus trabalhadores.

Tendo esta ideia em conta, a investigação qualitativa, desenvolvida na área de Educação/Formação de Adultos, procura avaliar o impacto que as ações formativas podem ter, nomeadamente na entidade acolhedora do estágio.

Desta forma, procurou-se avaliar o impacto que as formações de “Forrado” e de “Pré-cosido” tiveram nos trabalhadores e na empresa.

Para tal, optou-se por realizar um estudo de caso, onde se utilizaram técnicas de recolha e análise de dados através de dispositivos como inquéritos por questionário, entrevistas e análise de conteúdo das mesmas.

Concluiu-se que estas formações tiveram um impacto bastante positivo, quer nos trabalhadores, quer na própria empresa e permitiu mobilizar competências e conhecimento novos para o posto de trabalho, trazendo benefícios para todos. No entanto, também se apurou que, efetivamente, muitos dos impactos e mudanças foram surgindo ao longo do tempo e com a experiência no posto de trabalho e, portanto, não foi possível afirmar que resultaram diretamente da ação formativa.

Palavras-chave: Avaliação da formação; Avaliação do impacto; Formação e mercado de trabalho; Formação profissional; Mobilização de aprendizagens.

Training impact evaluation: A case in a northern company

ABSTRACT

In recent years, there have been increasing developments in the area of training adult workers as a way of evolution. These arise not only from the constant need to further educate people, but also to train them for an increasingly competitive job market. Thus, there has been an increase in investment by companies in this particular area so that they can keep up with the rapid evolution and, consequently, bring benefits to their workers.

Taking this idea into account, a qualitative research, developed in the area of Adult Education/Training, seeks to assess the impact that courses aimed to educate workers can have, particularly on the host entity of the curricular internship.

In this way, we sought to assess the impact that the courses "Forrado" and "Pré-cosido" had on workers and the company.

To this end, it was decided to conduct a case study, using data collection and analysis techniques through devices such as surveys, interviews and analysis of the content obtained through these.

It was concluded that these trainings had a very positive impact, both on workers and on the company itself and allowed to mobilize new skills and knowledge for the job, bringing benefits to the entire organization. However, it was also found that, in fact, many of the impacts and changes were arising over time and with experience in the workplace and, therefore, it was not possible to state that they resulted directly from the training action.

However, it was also found that, in fact, many of the impacts and changes were arising over time and with experience in the workplace and, therefore, it was not possible to state that they resulted directly from the training course.

Keywords: Impact assessment; Mobilization of Learning; Professional Training; Training and job market; Training evaluation.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	ix
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL.....	3
1.1. Caraterização da empresa	3
1.2. Objetivos da investigação.....	7
1.3. Caraterização do público alvo.....	9
1.4. Importância de uma investigação nesta área de estudo.....	12
1.5. Atividades desenvolvidas ao longo da investigação	13
CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	15
2.1. Paradigma de Investigação	15
2.2. Métodos de investigação.....	17
2.3. Técnicas de recolha de dados.....	18
2.3.1. Pesquisa Documental	18
2.3.2. Entrevista.....	19
2.3.3. Inquérito por questionário.....	20
2.3.4. Observação não participante.....	21
2.3.5. Conversas informais.....	22
2.4. Técnica de análise de dados.....	22
2.4.1. Análise de Conteúdo.....	22
2.4.2. Análise estatística.....	24
CAPÍTULO 3 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
3.1. Formação e contexto de trabalho.....	25
3.2. Educação/Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida	29
3.3. Formação nas empresas: políticas, práticas e lógicas adotadas.....	33
3.3.1. Políticas de formação	33
3.3.2. Práticas de formação	38

3.3.3. Lógicas de formação.....	40
3.3.4. Tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal	44
3.4. Avaliação: conceito e percurso histórico	46
3.4.1. Construção de um referente e referido para o processo de avaliação	48
3.4.2. Modelos teóricos da avaliação do impacto da formação	49
CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	55
4.1. Caraterização da população.....	55
4.2. Caraterização da formação e opiniões dos trabalhadores que a frequentaram.....	61
4.3. Impacto das formações realizadas a nível pessoal e profissional	67
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
BIBLIOGRAFIA	87
WEBGRAFIA.....	90
ANEXOS	92
ÍNDICE DE ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da empresa Sigma.....	5
--	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planificação do processo da investigação	8
Tabela 2 - Dados recolhidos relativos à variável género.....	9
Tabela 3 - Dados recolhidos relativos às idades dos trabalhadores	10
Tabela 4 - Dados recolhidos relativos às habilitações académicas	11
Tabela 5 - Confiteas.....	29
Tabela 6 - Modelos analíticos de políticas de educação de adultos (Lima & Guimarães, 2011)	34
Tabela 7 - Políticas de aperfeiçoamento vs. organizações (Cardim, 2013)	37
Tabela 8 - Principais características das diferentes lógicas de formação (Bernardes, 2008)	42
Tabela 9 - Avaliação de Kirkpatrick – avaliação a quatro níveis (adaptado).....	50
Tabela 10 - Avaliação da formação: modelo proposto por Kirkpatrick (adaptado)	51
Tabela 11 - Verificação de divergências nas respostas da população jovem (18-23) vs população adulta (24-69)	60
Tabela 12 - Grau de satisfação dos trabalhadores após as formações.....	65
Tabela 13 - Respostas dadas pelos trabalhadores sobre os conhecimentos aplicados ao trabalho	70
Tabela 14 - Sugestões de melhoria apontadas pelos trabalhadores.....	78
Tabela 15 - Análise de Conteúdo: Categorias e Subcategorias.....	79
Tabela 16 - Análise e considerações do nível 3 de Kirkpatrick	80
Tabela 17 - Análise e considerações do nível 4 de Kirkpatrick	81
Tabela 18 - Análise estatística dos indicadores	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Variável género (%).....	10
Gráfico 2 - Número de trabalhadores por idades (%)	11
Gráfico 3 - Habilitações académicas dos trabalhadores.....	12
Gráfico 4 - Etapas do desenvolvimento da formação (adaptado de Cardim, 2012).....	39
Gráfico 5 - Total de inquéritos respondidos por género	56
Gráfico 6 - Representação da amostra populacional	57
Gráfico 7 - Etapas do desenvolvimento da formação (adaptado de Cardim, 2012).....	58
Gráfico 8 - Idades dos trabalhadores inquiridos.....	59
Gráfico 9 - Formação frequentada pelos trabalhadores da empresa Sigma	64
Gráfico 10 - Contributo da formação de forrado e de pré-cosido.....	66
Gráfico 11 - Utilidade dos conteúdos abordados nas ações de formação	67
Gráfico 12 - Aplicabilidade dos conteúdos da formação	69
Gráfico 13 - Impacto das formações no trabalho.....	72
Gráfico 14 - Aumento do fator confiança após as formações.....	74
Gráfico 15 - Aumento do fator produtividade após as formações.....	75
Gráfico 16 - Aumento da autonomia após as formações.....	76
Gráfico 17 - Adaptação à mudança como impacto resultante da formação	77
Gráfico 18 - Percentagens relativas a cada indicador avaliado qualitativamente no inquérito por questionário	82

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CONFITEA – Conférence International sur L’Education des Adults (Conferência Internacional de Educação de Adultos)

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

KPI – Key Performance Indicator (Indicadores-chave de desempenho)

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PME – Pequenas e Médias Empresas

THC – Teoria do Capital Humano

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

THC – Teoria do Capital Humano

INTRODUÇÃO

A área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, do Mestrado em Educação, compreendia a realização de um estágio curricular para a sua conclusão e para que os alunos tivessem a oportunidade de contactar com o mercado de trabalho e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

Desta forma, o respetivo estágio foi realizado na empresa Sigma¹, ligada ao ramo automóvel e teve como objetivo observar e avaliar o impacto da formação nos trabalhadores e na entidade. O objetivo foi, ainda, dar a conhecer uma avaliação ainda pouco utilizada – avaliação de impacto – por se considerar de pouca utilidade.

Após reunião com a empresa e com o futuro acompanhante do estágio, e discutidos todos os temas propostos, concluiu-se que, efetivamente, o estudo do impacto da formação seria uma mais valia na medida em que ainda não tinha sido possível realizá-lo e implementá-lo totalmente pela gestora da formação na organização.

Decidido o tema da dissertação, delimitou-se a pergunta de partida para que se pudesse iniciar o estudo com um olhar mais orientado no sentido de absorver todas as aprendizagens. Por se realizarem várias formações, optou-se por avaliar e acompanhar duas delas – forrado e pré-cosido. Além disso, ambas as formações e trabalhadores correspondiam aos critérios definidos inicialmente, estabelecidos para permitir rigor e definição dos elementos a considerar no estudo. Finda esta fase, procurou-se compreender que impacto teriam as formações no posto de trabalho dos indivíduos, no seu desempenho e no desempenho e benefícios para a empresa.

Os objetivos desta investigação prenderam-se com a compreensão do método utilizado na transmissão das aprendizagens, ou seja, analisar o tipo de formação ministrada e ainda o tipo de estratégia adotada na formação bem como a sua aplicabilidade e eficácia na prática.

Não obstante, os objetivos da investigação englobaram ainda a verificação das alterações a todos os níveis apresentadas pelos trabalhadores.

¹ Designação fictícia para preservar a identidade da empresa

Para que se possa compreender melhor os temas que integram este relatório, apresenta-se de seguida a sua estrutura:

- 1) Enquadramento Contextual: trata da apresentação da empresa Sigma no que toca à sua missão, visão e valores e respetiva caracterização relativa à sua estrutura, quer ao nível de departamentos, quer em termos de recursos humanos. Também aqui foram enunciados os objetivos que da investigação e a planificação de todo o processo. Ainda neste capítulo foram destacadas as atividades realizadas ao longo do estágio curricular.
- 2) Enquadramento Metodológico: apresentação do paradigma, do método, das técnicas de recolha e análise de dados utilizados no desenvolvimento do projeto.
- 3) Enquadramento Teórico: apresentação das correntes teóricas relacionadas ao tema da formação e do impacto, nomeadamente a educação e formação de adultos e o procedimento a seguir para a realização da avaliação do impacto da formação, construção do referente e referido e modelos teóricos existentes.
- 4) Apresentação e discussão de resultados: apresentação dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário e nas entrevistas realizadas a dois membros da empresa.
- 5) Considerações finais: apresentação e resumo de todo o processo de investigação, conclusões obtidas após toda a análise e interpretação dos dados e sugestões de melhoria que podem ser implementadas.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

Este capítulo inicial tem como principal função compreender a organização e composição da empresa onde foi realizada a investigação desenvolvida para o presente relatório.

Como tal, num primeiro momento, caracterizar-se-á a empresa que permitiu a realização do estágio curricular, a sua história, missão, visão e valores pela qual se rege. De forma a garantir o anonimato será denominada de empresa Sigma.

Faz ainda parte deste ponto inicial a caracterização dos trabalhadores desta empresa, categorizados por género, idade e habilitações académicas.

Terminado este tópico, serão abordados os pontos principais desta investigação. Assim, terá presente o tema deste relatório e os objetivos, quer gerais, quer específicos, a atingir com a sua realização. A pergunta de partida e as hipóteses colocadas para este estudo integrarão ainda este segundo momento.

Por fim, procurou-se clarificar a pertinência de um estudo desta natureza e ainda especificar os motivos que levaram à escolha do mesmo.

1.1. Caracterização da empresa

A investigação apresentada neste relatório foi realizada na empresa Sigma (será tratada deste modo, de forma a garantir o anonimato), pertencente ao distrito de Braga.

Esta empresa é uma sociedade unipessoal por cotas, que trabalha com o setor automóvel e que se dedica à estofagem de volantes.

Esta empresa foi fundada no dia 12 de junho de 2017 tendo, portanto, cerca de dois anos de existência. Surgiu com o objetivo de dar resposta às grandes quantidades de produção necessárias e exigidas de uma multinacional para a qual trabalham. Obteve a sua primeira certificação da qualidade (ISO 9001) um ano após a sua criação. No entanto, não se limitou a esta certificação e tem procurado sempre obter mais e melhor qualidade nos produtos que fabrica. Exemplo disso são as auditorias e formadores externos que, pagos pela empresa, ajudam a crescer, aprender e melhorar.

A história desta empresa é relativamente curta e recente devido ao seu tempo de existência. Começou o seu percurso com apenas 11 trabalhadores dando essencialmente prioridade aos jovens da localidade para fazer face ao desemprego existente. Este facto reveste-se de grande importância uma vez que, por exemplo, a região onde se localiza está caracterizada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) como sendo um dos concelhos economicamente desfavorecidos e, dessa forma, foi possível melhorar as oportunidades e condições de vida da população.

Ainda assim, esta empresa não deixa de se reger por padrões rígidos e exigentes, primando a qualidade dos seus serviços e produtos como prova a sua demanda pela formação e pela implementação da qualidade. Foi nessa ótica que definiram a sua missão no mercado, a sua visão dos objetivos a atingir e os seus valores que norteiam o caminho que pretendem seguir.

Desta forma, a empresa Sigma apresenta-se como sendo forte e sólida, onde são estofados produtos de elevada qualidade e existe grande preocupação relativamente à sustentabilidade do ambiente e do próprio negócio (in documento disponibilizado pela empresa).

Neste sentido, procura afirmar-se como uma empresa de referência, tanto a nível nacional como internacional e, portanto, ser vista como um exemplo de sucesso e excelência. Por fim, rege-se por valores como o rigor e o profissionalismo no trabalho executado, bem como o compromisso de uma melhoria contínua de forma a responder de forma positiva aos seus clientes.

Como referido anteriormente, sendo esta uma empresa de prestígio e rigor, tem presente critérios e objetivos de qualidade. Posto isto, estes são apresentados num documento de Política de Qualidade que procura:

- ✓ “Aumentar a satisfação do cliente e de todas as partes interessadas;
- ✓ A melhoria continua dos processos da organização;
- ✓ Satisfazer continuamente os requisitos legais e regulamentares do setor;
- ✓ Fomentar e desenvolver uma cultura organizacional capaz de estimular a motivação, o envolvimento para qualidade e a formação dos colaboradores;

- ✓ Assegurar um conjunto de princípios e valores que procuram uma correta gestão de recursos e serviços contribuindo ativamente para o rigor da produção;
- ✓ Melhoria do ambiente de trabalho;
- ✓ Melhorar de forma contínua o Sistema de Gestão de Qualidade.”

(Fonte: Documento disponibilizado pela empresa)

Esta empresa encontra-se organizada em diversos departamentos, com várias funções intrínsecas a cada um. Quanto à divisão dos vários setores, essa questão foi registada através da figura 1, apresentada em seguida.

É importante realçar que este organograma foi desenhado de acordo com a perceção obtida no decorrer do estágio, não sendo, portanto, uma reprodução do original. Optou-se ainda por integrar o número de responsáveis em cada departamento presente na empresa.

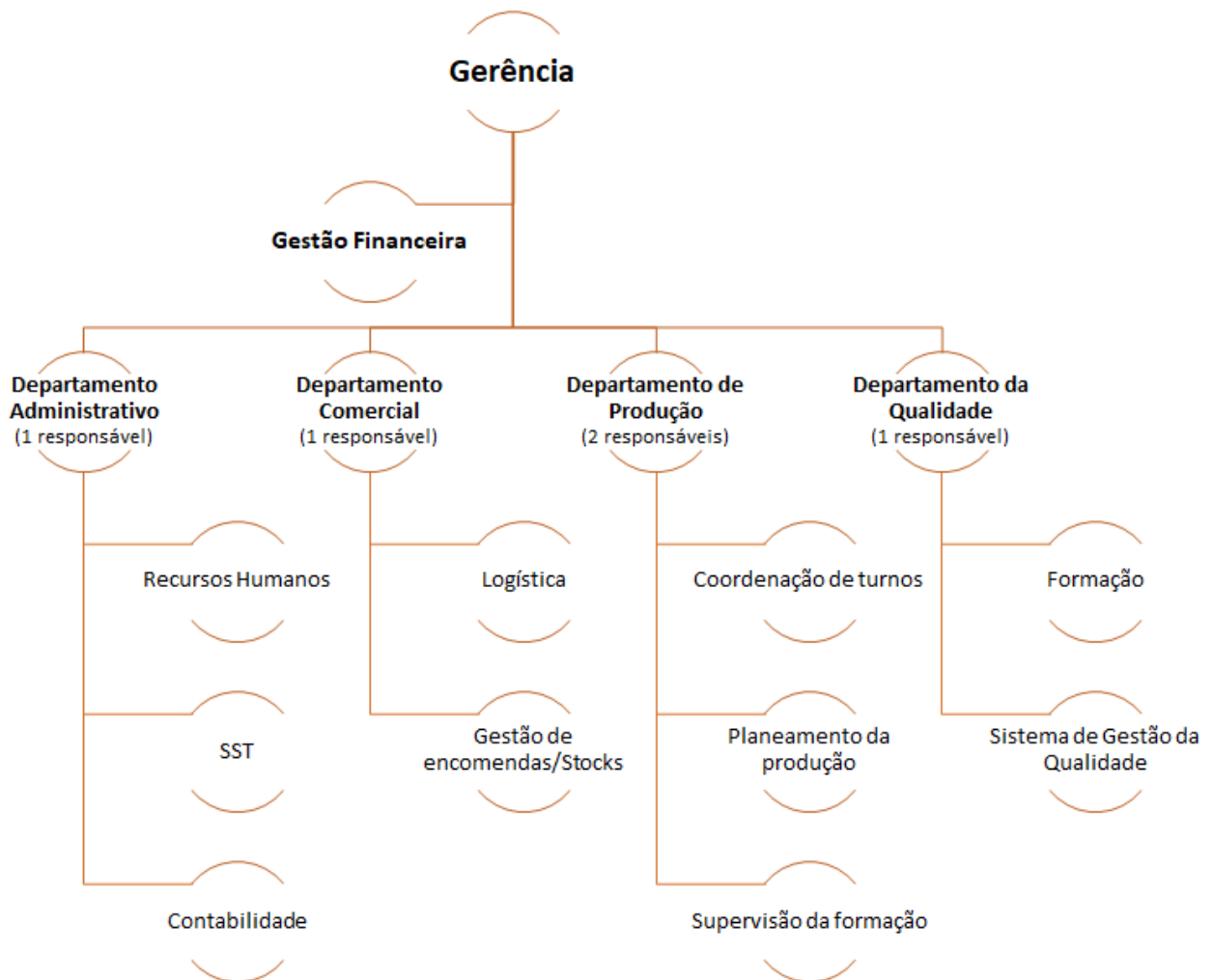


Figura 1 - Organograma da empresa Sigma

Mas o organograma não se limita, como referido anteriormente, a incluir apenas os departamentos existentes dentro da empresa. Assim, especifica, com detalhe, as funções presentes em cada departamento.

No Departamento Administrativo encontram-se os Serviços Administrativos, como a Gestão dos Recursos Humanos e, portanto, são tratadas questões como salários, cobranças e faturação. Este setor trata ainda da Segurança e Saúde no Trabalho, tratando da contratação de entidades externas para o efeito e fazendo a gestão necessária para a correta articulação entre as partes.

O Departamento Comercial trata tanto da orçamentação necessária à empresa, como da gestão de encomendas e da logística. Neste último ponto – a logística – é perceptível que está ligado e, conseqüentemente, dependente de um outro departamento, clarificado mais à frente.

Já no Departamento de Produção, é realizado todo o planeamento do trabalho e produção a serem concebidos pelos trabalhadores. Também aqui são descritos os processos que envolvem a produção, ou seja, todos os postos existentes dentro da empresa. Assim, está presente o pré-cosido onde a pele é preparada, o rebarbado onde o produto é preparado para seguir para os postos de forrado. Uma vez na linha, o produto passa pelas etapas da colagem, do cosido e do acabamento/finalização; por fim, é conduzido ao controlo final de forma a identificar falhas, erros ou defeitos e, finalmente, proceder à identificação e embalagem do produto. É neste ponto, precisamente, que vários departamentos se cruzam, interligam e trabalham em função uns dos outros. Isto porque, após o produto estar pronto a sair da fábrica, este passa para o departamento comercial pois é aqui que são tratadas todas as questões relacionadas com a logística e expedição do produto final.

Por fim, encontra-se ainda presente o Departamento da Qualidade que se subdivide em dois tópicos: a gestão do sistema com a inspeção e ensaio e a formação dos colaboradores da empresa.

Efetivamente, é este departamento que assume maior importância e relevância para a realização deste relatório de estágio, na medida em que é aqui que se encontra parte da formação existente e ministrada nesta empresa. Aqui, a formação assume um grande e importante papel na medida em que todos os trabalhadores têm formação especializada. Assim, a formação existente assume duas vertentes diferentes: interna e externa.

Internamente, existe formação e formadores que se dedicam a esta função. Externamente, é dada formação pela via do IEFP e financiada pelo mesmo. Em ambos os casos, a formação ministrada apresenta, inicialmente, uma componente teórica e, posteriormente, uma parte prática que aplica os conhecimentos apreendidos.

Neste estudo, devido à limitação existente relativa ao tempo disponível, optou-se por manter o foco na formação interna da empresa permitindo assim analisar o impacto que esta tem e, conseqüentemente, perceber se existem pontos que possam ser melhorados.

1.2. Objetivos da investigação

O tema desta investigação encontra-se diretamente relacionado com a Avaliação da Formação e insere-se na área da Educação e Formação de Adultos.

No desenrolar do estágio curricular, o objeto de estudo que se revelou pertinente, tem em si subjacente a seguinte questão: **Que impacto tem a formação no desempenho e posto de trabalho dos trabalhadores?**

Como forma de orientação, torna-se essencial traçar as linhas norteadoras da investigação e assim explicitar exatamente aquilo que se pretende estudar.

Para esta pergunta de partida, foram formuladas igualmente hipóteses de resposta possíveis de obter após finalizada a investigação. Assim:

- A formação ministrada pela empresa tem um impacto positivo ao nível do desempenho dos trabalhadores, contribuindo para a melhoria do seu posto de trabalho, ou seja, melhoria da qualidade e conseqüente diminuição de erros cometidos;
- A formação traz benefícios ao individuo enquanto trabalhador, mas este nem sempre consegue transferir para o seu posto os conteúdos aprendidos.

O objetivo geral desta investigação consiste em proceder à avaliação da formação de forma a verificar quais os impactos que a mesma tem nos indivíduos, tanto no seu posto de trabalho como no impacto que causa na empresa, uma vez que permite ter trabalhadores mais qualificados, competentes e autónomos, capazes de realizar as suas funções individualmente e em equipa. São essas as competências que

englobam e norteiam toda a formação da empresa e que se revelam fundamentais no mercado global.

Já os objetivos específicos estão repartidos pelos seguintes tópicos:

- Analisar o tipo de formação que é ministrado;
 - A duração que cada ação de formação tem;
 - Método utilizado para transmissão de conteúdos.

- Verificar a estratégia adotada na formação e a sua eficácia na prática;
 - Perceber se a formação está orientada para uma lógica de resolução de problemas;

- Perceber se a formação funciona como caminho para a adaptação ao posto de trabalho;

- Verificar quais os efeitos/alterações são apresentados pelos trabalhadores, quer ao nível da organização, quer do posto de trabalho.
 - Retirar conclusões em função dos dados obtidos e, eventualmente, as implicações que possam vir a ter no futuro.

Tabela 1 - Planificação do processo da investigação

Tema em estudo: "Avaliação do impacto da Formação: um estudo de caso numa empresa do Norte."			
Pergunta de Partida	Hipóteses (H)	Objetivo Geral	Objetivo(s) Especifico(s) (OE)
<i>Que impacto tem a formação no desempenho e posto de trabalho dos trabalhadores?</i>	H1: A formação ministrada pela empresa tem um impacto positivo ao nível do desempenho dos trabalhadores, contribuindo para a melhoria do seu posto de trabalho	Proceder à avaliação da formação de forma a verificar quais os impactos que a mesma tem nos indivíduos e no seu posto de trabalho	OE1: Analisar o tipo de formação que é ministrado
	H2: A formação traz benefícios ao individuo enquanto trabalhador mas este nem sempre consegue transferir para o seu posto os conteúdos aprendidos		OE2: Verificar que efeitos são apresentadas pelos trabalhadores no posto de trabalho
			OE3: Perceber se a formação funciona como caminho de adaptação ao posto de trabalho
			OE4: Verificar a eficácia da estratégia adotada na formação

1.3. Caraterização do público alvo

Quando se pretende realizar uma investigação é fundamental, num primeiro momento, perceber quem é o nosso público-alvo uma vez que serão estes a fornecer as informações necessárias e relevantes para a realização do estudo e, conseqüentemente, permitem a realização do relatório de estágio.

Assim, o público alvo deste relatório incidiu nos jovens e adultos que se encontrem a trabalhar na empresa há, pelo menos, três meses e tenham já usufruído da formação contínua disponibilizada. Entende-se por formação contínua, toda a formação que permite uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Desta forma, “face à competitividade do ambiente profissional e do mercado de trabalho actual, a aprendizagem ao longo da vida surge como uma estratégia eficaz de actualização de competências por parte dos colaboradores.” (Cresson, 1996, citado por António Caetano, 2007:11).

Nesta ótica, torna-se fundamental distinguir as diferentes variáveis – género, idade e habilitações académicas– para assim apoiar a nossa investigação e auxiliar na seleção da amostra que responderá aos inquéritos por questionário.

Numa secção presente mais adiante, serão explicitados os critérios adotados para a seleção da amostra. Todos esses dados serão apresentados em tabelas e, de seguida, apresentados em gráficos percentuais de forma a facilitar a visualização da relação entre o todo e a parte.

Posto isto, apurou-se que a empresa possui, até ao momento, 130 trabalhadores, sendo que 75 são do sexo feminino e 55 do sexo masculino.

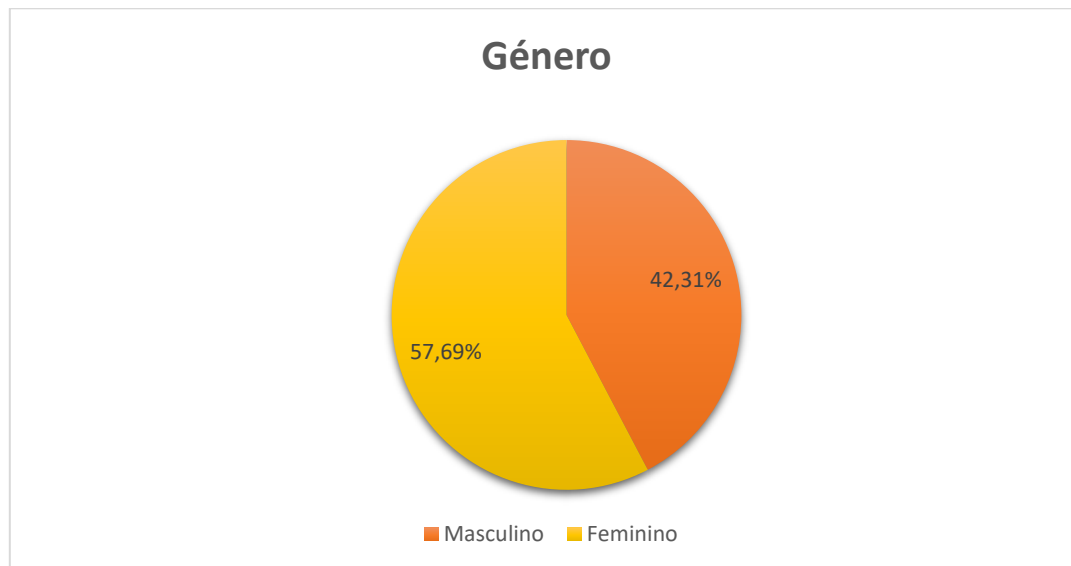
A tabela 2, apresentada de seguida, mostra exatamente os dados referidos anteriormente e que foram recolhidos inicialmente através da base de dados da empresa.

Tabela 2 - Dados recolhidos relativos à variável género

Género	Quantidade
Masculino	55
Feminino	75

Após tratamento dos dados relativos à população da empresa, conclui-se que 57,69% são mulheres e 42,31% são homens, como se pode ver de seguida:

Gráfico 1 - Variável género (%)

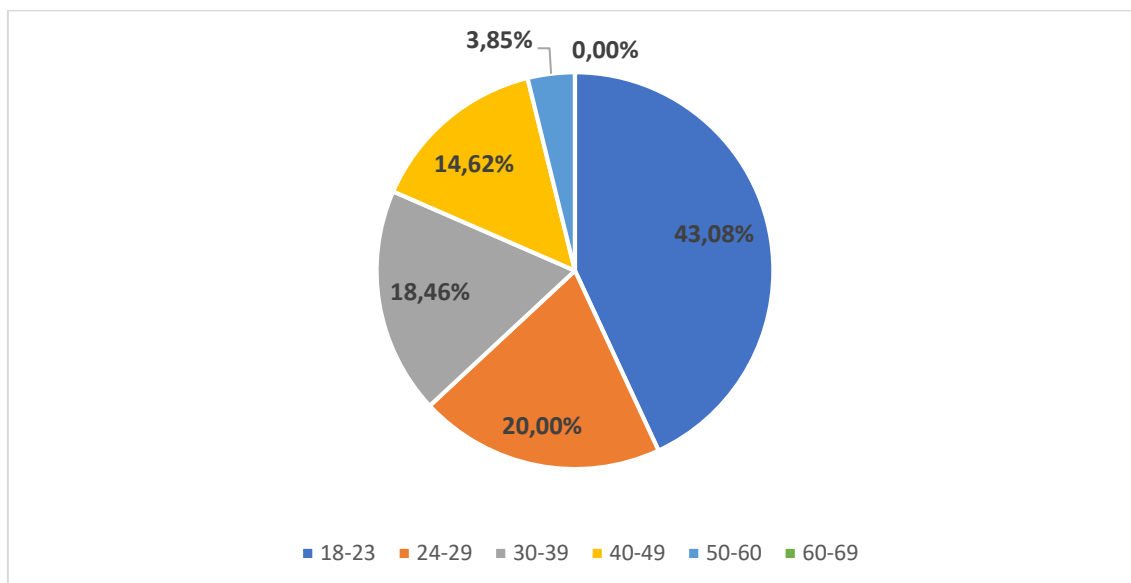


Mas como não só o género é relevante nesta caracterização, a tabela 3, representada em baixo, apresenta os valores relativos às idades dos trabalhadores da empresa e o gráfico 2 a percentagem das mesmas:

Tabela 3 - Dados recolhidos relativos às idades dos trabalhadores

Idade	Número de trabalhadores
18-23	56
24-29	26
30-39	24
40-49	19
50-60	5
60-69	0

Gráfico 2 - Número de trabalhadores por idades (%)



Após o levantamento das características dos trabalhadores desta empresa relativamente às idades, é possível constatar que 43.08% dos trabalhadores tem idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos, 20% com idades entre os 24 e os 29 anos, 18,46% entre os 30 e os 39 anos, 14,62% entre os 40 e os 49 anos e 3,85% com idade entre os 50 e os 60 anos.

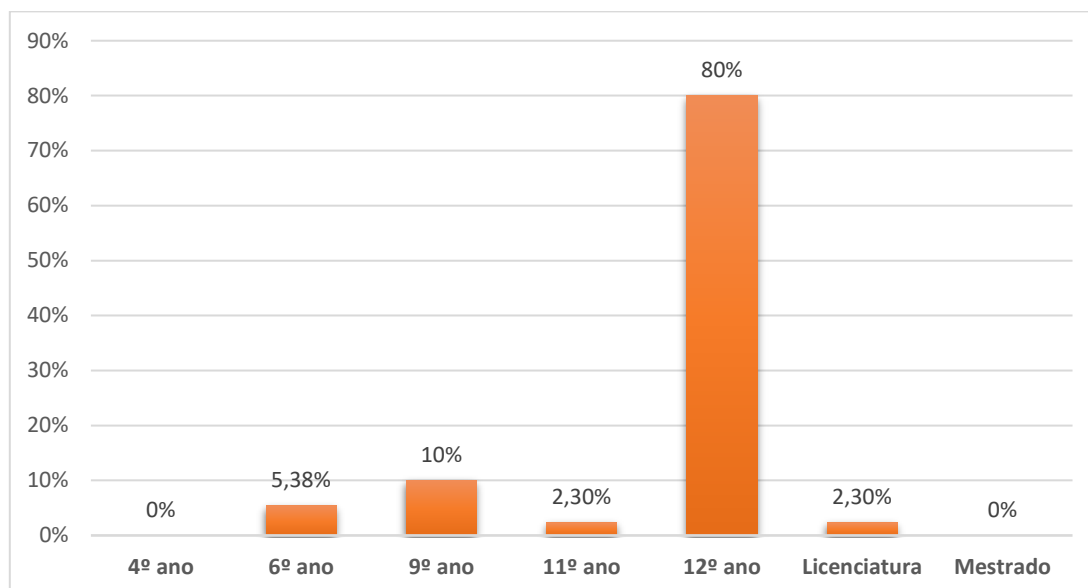
Foram ainda recolhidos dados alusivos às habilitações académicas dos trabalhadores, exibidos na tabela seguinte:

Tabela 4 - Dados recolhidos relativos às habilitações académicas

Habilitações Académicas	Número de Trabalhadores
4º ano	0
6º ano	7
9ª ano	13
11º ano	3
12ª ano	104
Licenciatura	3
Mestrado	0

Mostra-se, de seguida, as percentagens relativas aos dados recolhidos e tratados anteriormente:

Gráfico 3 - Habilitações académicas dos trabalhadores



Verifica-se, desta forma, que as habilitações académicas de 80% dos trabalhadores é o 12ºano, seguida de 10% correspondente ao 9ºano. Já trabalhadores licenciados e mestrados encontram-se em número muito reduzido, 2,3% e 0% respetivamente.

1.4. Importância de uma investigação nesta área de estudo

Num mundo cada vez mais competitivo, torna-se fundamental dotar os trabalhadores das ferramentas necessárias para fazer face a esse desenvolvimento acelerado e exigente. É nesse sentido que a formação contínua vem tentando dar resposta, de forma a aperfeiçoar as competências individuais.

Um estudo desta natureza revela-se uma mais valia e objetiva-se como um possível contributo para que se entendam melhor as práticas formativas dentro de uma empresa, principalmente o impacto e os efeitos que dela têm resultado.

Será que a forma como a formação é encarada no seio das empresas traz resultados positivos para o seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e clima organizacional? Estarão os trabalhadores a usufruir realmente dos conteúdos abordados em formação e a conseguir transpô-los para o seu trabalho? Muitas

questões surgem quando se fala de formação e do seu papel na sociedade do conhecimento.

Uma investigação nesta área permite-nos ainda investigar as opiniões de quem está no terreno e de quem lida diariamente com a formação nos locais de trabalho. Precisar a formação de inovar e se adaptar às novas realidades? Como é feita a avaliação após um período de formação? Qual o resultado que dela surge? Quem beneficiou desse conhecimento? Quais os pontos que, na opinião dos envolvidos, devem ser melhorados?

É essencial ouvir aqueles que estão na “linha da frente” e que são os principais agentes da formação de adultos. Só assim, percebendo o impacto que a formação tem nos trabalhadores após esta estar terminada, se pode melhorar e procurar novas formas de fazer formação. É precisamente isto que este estudo vai procurar fazer.

1.5. Atividades desenvolvidas ao longo da investigação

Ao longo de todo este processo de investigação, várias foram as atividades realizadas para que fosse possível dar resposta à pergunta de partida deste relatório e aos objetivos a que nos propusemos responder.

Por isso, os tópicos que se apresentam em seguida assumem a função de clarificar essas atividades, uma vez que dão conta das dinâmicas desenvolvidas na empresa:

- Acompanhamento de ações de formação;
- Seguimento dos dados relativos à avaliação da formação, dos formandos e dos formadores;
- Elaboração de dispositivos de recolha de informação (Inquéritos/Entrevistas);
- Aplicação desses mesmos dispositivos;
- Análise e tratamento dos dados adquiridos através das entrevistas e dos inquéritos;

- Análise das notas de campo recolhidas através de conversas informais com a chefia, a gestora da formação, os formadores e chefes de equipa e ainda os próprios trabalhadores;
- Participação em formação relativa aos conceitos da qualidade nas empresas e nos serviços/produtos;
- Preenchimento de folhas de formação (dias realizados e formação/módulos frequentados);
- Organização dos dossiers relativos à formação.

CAPÍTULO 2 - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Como em qualquer investigação, também esta se rege por um método que conduz todo o trabalho. É neste capítulo que serão tratados, precisamente, os aspetos relacionados com a metodologia adotada neste estudo, ou seja, o paradigma e o método utilizados serão claramente identificados e explicitados – qualitativo e estudo de caso respetivamente.

O mesmo acontece com as técnicas de recolha e tratamento dos dados, nas quais se optou pela pesquisa documental, pela entrevista e pelo inquérito por questionário para recolha de dados e análise estatística e de conteúdo (no caso das entrevistas realizadas) para tratar a informação apurada.

2.1. Paradigma de Investigação

No meio das suas experiências como cientista, Thomas Kuhn torna-se pioneiro do conceito de paradigma. Segundo ele, paradigmas são “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (Kuhn, 1998:13)

Já de acordo com a definição dada pelo Dicionário de Língua Portuguesa, paradigma é "algo que serve de exemplo geral ou de modelo; padrão", ou seja, um conhecimento que origina o estudo de um determinado campo científico.

Para Clara Pereira Coutinho (2011:9), um paradigma de investigação “cumprir os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação “.

Posto isto, na investigação em educação deparamo-nos com três tipos de paradigmas diferentes entre si: o paradigma positivista, o paradigma compreensivo-interpretativo e o paradigma sócio-crítico.

De forma a perceber qual o melhor paradigma a utilizar nesta investigação convém, primeiramente, esclarecer em que consiste cada um deles. Assim, o paradigma positivista consiste em “controlar e prever os fenómenos” (Coutinho, 2006:3), sendo que “a realidade a investigar é objectiva na medida em que existe

independente do sujeito” (Coutinho, 2008:2). No mesmo artigo, Coutinho (2008:2) refere ainda que “desde que os processos metodológicos tenham sido correctamente aplicados, não há por que duvidar da validade e fiabilidade da informação obtida.”

No que ao paradigma compreensivo-interpretativo diz respeito, a mesma autora afirma que “o qualitativo interessa-se por compreender” (Coutinho, 2006:3) os fenómenos em campo, e ainda “pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2008:3).

Por fim, a literatura propõe ainda um outro paradigma, o sócio-crítico, que pretende “intervir na situação ou contexto” (Coutinho, 2006:3) e modificá-las, ou seja, tem como objetivo a transformação da estrutura das relações sociais.

No âmbito do estágio curricular, a investigação englobou o paradigma compreensivo-interpretativo com cariz qualitativo por se apresentar como o mais apropriado ao objeto de estudo, sem descartar, no entanto, uma lógica quantitativa quando se trata de analisar os dados recolhidos. .

Assim, o paradigma compreensivo-interpretativo inspira-se numa metodologia que procura ver para além do palpável e objetivável, procurando assim compreender o sentido da ação social, “através da interpretação da realidade o mais aproximada possível à forma como ela é apreendida pelos sujeitos-actores sociais” (Casa-Nova, 2009:55).

Neste paradigma, os valores do investigador têm influência no processo, correndo o risco, com isto, de não ser tão objetivo como deveria. Observa-se ainda que este se caracteriza pelo relacionamento e influência recíproca entre a teoria e a prática.

Relativamente ao termo “qualitativo” referido anteriormente, Denzin e Lincoln (2013) afirmam que este “implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (AMADO, 2017). Pode afirmar-se então que nesta investigação os dados recolhidos se apresentam sob a forma de palavras ou imagens e não de números sendo, portanto, completamente descritiva.

2.2. Métodos de investigação

“Na realidade, as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa.” (Yin, 2001:80)

Método significa literalmente 'seguir um caminho' (para chegar a um fim). Várias são as visões dadas para o conceito de método, mas focamo-nos numa em específico que afirma que "o método será, assim, a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente sustentado que, através do "saber imaginar o social", conduza a resultados científicos validados pela triangulação dos dados (...)" (Casa-Nova, 2009:52).

Posto isto, o caminho que se procurou percorrer teve como método o estudo de caso, sem generalizar, mas sim compreender as "particularidades do caso ou dos casos em estudo" (Amado, 2017), descobrir novos problemas que possam ocorrer e até mesmo renovar pontos de vista existentes.

Segundo Yin (2001:21), o estudo de caso “contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Assim, o estudo de caso é também definido como sendo uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bodgan & Biklen, 1994:89).

De carácter holístico e com necessidade de se basear em “várias fontes de evidência” (Yin, 2001:33), esta forma de investigação é considerada pelo mesmo autor como sendo uma "investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real (...)" (Yin, 2001:32).

Em virtude disto, o estudo de caso exige que se faça trabalho de campo exaustivo, ou seja, que haja interação com os sujeitos que participam no estudo de forma a "compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes" (Stake, 2007:11).

Portanto, para isso, torna-se essencial definir a(s) técnica(s) de recolha de dados e recorrer a um conjunto variado das mesmas para que possam ser usadas de maneira a recolher maior e melhor informação sobre o objeto de estudo do investigador.

2.3. Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são estratégias usadas pelo investigador como meio para a obtenção de dados empíricos de forma a conceber respostas às questões a que se propôs. Neste sentido, são várias as técnicas de que o investigador dispõe para assim levar adiante a sua investigação, tais como as entrevistas, a pesquisa documental, os inquéritos por questionário e análise de conteúdo, sendo precisamente estas que pretendo utilizar para a recolha dos dados necessários e consequente análise dos mesmos.

É imperativo que se selecione uma amostra da população em estudo pois, tendo em conta o enorme número de funcionários da empresa, não é possível inquirir e entrevistar todos os membros. Para isso, foram tidos em conta vários fatores que permitem determinar com maior rigor os elementos a considerar para a investigação.

Assim, os tópicos considerados foram:

- 1) Ser trabalhador há mais de três meses;
- 2) Ter usufruído da formação disponibilizada pela empresa (num período compreendido entre junho e outubro do ano de 2018);
- 3) A formação frequentada ter sido organizada pela empresa.

2.3.1. Pesquisa Documental

A pesquisa documental consiste na recolha de informações e documentos já existentes, tanto em papel como formato digital, disponibilizados pela empresa que recebe o estágio. Desta forma, o principal objetivo consiste em auxiliar no desenvolvimento do estágio e do tema que o engloba.

É por este motivo que “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação” (Sá-Silva et al., 2009:13).

Lopes (2016) explicita a distinção a ser feita entre documental e bibliográfica; com isto, afirma que “a diferença crucial é que na pesquisa documental, ainda não houve um filtro analítico, e os materiais podem sofrer reelaboração de acordo com os objetivos da pesquisa.”

Posto isto, esta será a primeira técnica a utilizar de modo a suportar teoricamente a investigação e, mais tarde, obter resultados satisfatórios e esclarecedores.

2.3.2. Entrevista

A entrevista revelou-se ser o mais adequado para a investigação que se procurou desenvolver. Desta forma, torna-se necessário conhecer os vários tipos de entrevista existentes, ou seja, entrevista estruturada, entrevista semi-estruturada (ou semi-diretiva) e ainda a entrevista aberta.

Para uma melhor escolha da entrevista a ser feita, torna-se essencial detalhar cada um dos três tipos. Assim, a entrevista estruturada “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.” (Lakatos & Marconi, 2003:197).

Relativamente às entrevistas semi-estruturadas, Manzini (2012:155) refere que as perguntas vão sendo feitas de forma flexível e, em certos casos, complementares, consoante o decorrer da entrevista. Afirma ainda na sua obra que é um tipo de entrevista que contém “um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenómeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc.”, onde “deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenómeno em pauta.”

Já em relação às entrevistas abertas ou não estruturadas, o mesmo autor refere que são pouco utilizadas devido ao facto de não existir um guião feito a priori e, por esse motivo, a entrevista torna-se mais difícil de levar a cabo quando o investigador é menos experiente (Manzini, 2012:155).

Analisando o que é cada uma, optou-se por usar a entrevista semi-estruturada como técnica de recolha de dados na medida em que as questões presentes no guião derivam de um plano prévio onde se regista o essencial para o estudo, servindo de orientação para o seu correto desenvolvimento.

No entanto, o guião feito não é rígido, permitindo introduzir outras questões que se mostrem relevantes no decorrer da entrevista. As perguntas devem ainda ser elaboradas de acordo com a linguagem utilizada por quem vai ser entrevistado, devem ser explicitados os objetivos pretendidos e ainda a garantia do anonimato sendo que os dados retirados daí são geralmente audiogravados (com o consentimento do entrevistado – anexo 2) e transcritos posteriormente. Esta técnica consiste numa “técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980:21).

Desta forma, o guião da entrevista poderia abordar vários tópicos entre os quais os tipo de formações que já frequentou, as melhorias que obteve com a formação realizada, melhorias que conseguiriam implementar no postos de trabalho, entre outras pois sem dúvida que muitos outros pontos tão ou mais importantes surgirão ao longo do meu estágio curricular, o que farão com que as questões a abordar sejam reformuladas.

Posto isto, segundo Bertaux (1997), "quanto mais tivermos ideias claras sobre o que procuramos compreender e sobre o melhor modo de o perguntar, mais podemos aprender seja qual for o informador".

Com efeito, espera-se entrevistar um dos chefes de equipas, a responsável pelos recursos humanos e a gestora da qualidade. Optou-se por estes entrevistados na medida em que procuramos auscultar as diferentes perspetivas que possam existir em relação à formação, bem como o impacto sentido pelos cargos mais elevados da empresa.

2.3.3. Inquérito por questionário

Optou-se ainda por esta técnica quantitativa e não participante por parecer fundamental a esta investigação, uma vez que consiste numa sequência de perguntas feitas a um conjunto de indivíduos selecionados de modo a auscultar as suas opiniões sobre o tema em estudo.

Assim, foram recolhidas informações acerca das formações realizadas na empresa, relativamente aos impactos, efeitos e melhorias dos trabalhadores no posto de trabalho, bem como a perceção e opinião dos colaboradores sobre as

mesmas, uma vez que o inquérito “consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 1997:2)

O inquérito por questionário deve, portanto, ser construído com o máximo rigor e cuidado possível uma vez que a sua construção e “a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (Ghiglione & Matalon, 1997:108).

Ainda sobre este conceito, Quivy e Campenhoudt (2008:21) também se pronunciam, afirmando como vantagem desta técnica a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação.” No entanto, “qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1997:108).

No entanto, existem alguns fatores a ter em conta quando se faz uso do questionário. Segundo o sociólogo Pires de Lima (1995:571), o inquérito por questionário “supõe uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas de conteúdo relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes na entrevista (...) e uma polarização na resposta (e não na personalidade do entrevistado), em ordem a obter informação útil para o controle do quadro de hipóteses do investigador (...)”.

Desta forma, sabendo das vantagens e limitações desta técnica, é ainda assim importante e imprescindível, permitindo recolher grande quantidade de informação relevante para esta investigação.

2.3.4. Observação não participante

Esta técnica de recolha de dados, numa fase inicial, não foi considerada. No entanto, com o decorrer da investigação foi-se mostrando essencial e indispensável na medida em que “evita intervir no terreno” (Flick, 2005:138), limitando-se a observar o ambiente que pretende. Outras duas autoras, Marconi e Lakatos (2003:193, referem que o “pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora”, ou seja, está presente no momento, mas não interfere nem se envolve no contexto.

Assim, esta técnica foi utilizada para observar os contextos de trabalho antes e após as formações de modo a verificar e estudar as alterações de comportamento dos trabalhadores bem como presenciar o próprio ato da formação teórica e prática.

2.3.5. Conversas informais

As conversas informais foram mantidas ao longo de todo o percurso de estágio, tanto com o acompanhante de estágio e com a gestora da formação e responsável dos recursos humanos, como com os formadores, chefes de equipa e diretora da qualidade.

Estas conversas permitiram esclarecer algumas dúvidas e questões que foram surgindo com a realização do estudo, nomeadamente sobre os conteúdos abordados nas formações, o próprio contexto da empresa, o tipo de formação utilizado, os impactos sentidos após a realização das mesmas e até para a compreensão do processo produtivo.

2.4. Técnica de análise de dados

2.4.1. Análise de Conteúdo

Com referido anteriormente, é necessário recorrer à análise de conteúdo para analisar as entrevistas e, portanto, utilizou-se esta técnica para analisar os dados recolhidos nas mesmas.

Segundo os autores Bogdan e Biklen (1994:225), "a análise envolve o trabalho com dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros", sendo assim uma técnica metódica e bastante exigente.

Consiste, assim, em fazer uma pesquisa documental que procure "a construção de categorias" (EZPELETA, 1989:88-89) onde as mesmas "constituem as ferramentas intelectuais para analisar e ordenar a realidade em estudo" (EZPELETA, 1989:88-89). Porém, para a construção dessas categorias, é essencial determinar o caminho para as alcançar. Assim, definiu-se a análise temática como meio

preferencial para a sua estruturação e, portanto, foi esta a unidade de registo utilizada.

Segundo Bardin (1977:105), a análise temática “consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido”, permitindo estudar as opiniões e tendências do individuo para determinado assunto.

Desta análise de conteúdo resultou a tabela apresentada no anexo 7, onde foram contruídas as seguintes categorias gerais e, posteriormente, tratadas em unidades de registo e unidades de contexto:

- **Dados sociodemográficos:** apresentam-se as informações relativas às habilitações literárias e à duração do posto e cargo que ocupam;
- **Desenvolvimento da formação:** tudo o que envolve o planeamento, a conceção e a integração dos trabalhadores e da chefia nos processos formativos e ainda a atitude dos formandos face à formação (resistência à formação ou à mudança e recetividade por parte dos mesmos);
- **Impacto da formação na empresa e nos trabalhadores:** neste ponto, procurou-se compreender e analisar todos os impactos causados nos trabalhadores que participaram nas formações disponibilizadas pela entidade bem como perceber os benefícios para a empresa. Além disso, sendo o tema em estudo, era categoria obrigatória para auxiliar na sua análise e compreensão de forma a obter dados para sustentar esta dissertação;
- **Futuro da formação, melhorias apresentadas e visão da formação no seu todo:** com o objetivo de ter uma maior perceção das opiniões dos entrevistados relativamente à formação, optou-se por ter uma categoria deste tipo. A intenção foi também perceber que melhorias consideravam que seriam necessárias implementar para que a formação fosse mais vantajosa e eficaz para todos.

2.4.2. Análise estatística

Este tópico está presente, uma vez que é essencial realizar o tratamento e análise dos dados obtidos através do inquérito por questionário. Assim, nesta investigação, pretendia-se fazer uso do questionário online pois parecia-nos uma forma mais simples de alcançar o nosso público alvo e de obter as respostas necessárias. Por isso mesmo, estava previsto utilizar formulários da internet e, portanto, os dados seriam tratados pela mesma plataforma.

No entanto, de forma a conseguir chegar a todos os elementos selecionados na amostra, foi necessária uma adaptação, quer de tempo, quer de método para a sua realização uma vez que não foi revelada abertura para a realização de um inquérito online. Por esse motivo, o inquérito por questionário foi entregue e respondido em papel.

Para tratar os dados recolhidos, optou-se por fazer uso da estatística descritiva por se tratar de uma análise que procura organizar dados e verificar a sua variabilidade e tendência.

Segundo Silvestre (2007:4), este tipo de estatística consiste num “conjunto de dados que se pretende organizar e interpretar” com base na “observação ou medida de certas características dos indivíduos, entidades ou objectos que constituem a realidade”.

CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo procurou-se desenvolver conceitos relevantes de forma a enquadrar e contextualizar toda a temática envolvente. Desta forma, optou-se por apresentar primeiramente a história das indústrias desde o século XIX e enquadrar a formação fornecida na época e na atualidade.

Num segundo momento, revelou-se pertinente abordar a questão da educação/formação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, englobando as políticas, práticas e lógicas de formação realizadas nas empresas atualmente.

Procurou-se ainda distinguir os diferentes tipos de aprendizagem – formal, não formal e informal – que distinguem a forma como se adquirem conteúdos essenciais à educação/formação e ao futuro exercício do trabalho.

Num último momento, abordaremos as questões específicas da formação e da sua avaliação, dos tipos de avaliação existentes e dos modelos presentes na literatura de referência que permitem avaliar o impacto da mesma.

3.1. Formação e contexto de trabalho

Não é possível falar de um contexto ou local de trabalho sem, para isso, fazer referência à formação, seja ela inicial – formação realizada para apoiar a inserção profissional – ou contínua – como forma de aprimorar competências que permitam melhorar a vida pessoal e a atividade profissional. É, portanto, imperativo que a formação faça parte do contexto organizacional.

Verifica-se que é através da própria formação que os indivíduos se enriquecem a nível das competências “aumentando, deste modo, as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista à realização pessoal e profissional, bem como à participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural da sociedade” (Moreira, 2011:11).

Neste ponto, importa rever e mencionar a história das indústrias numa era anterior à que presenciamos atualmente.

Desde que o mundo existe, existe trabalho. No entanto, nem sempre foi como o conhecemos nos dias de hoje. Relativamente às indústrias, uma vez que é relevante introduzir esta temática tendo em conta o local onde foi realizado o estágio, a forma

como se trabalha e qual a sua organização remontam a um período “compreendido entre a segunda metade do século 19 e a primeira metade do século 20” (Pinto, G., 2007:12) sendo um período de transformações na forma como ainda hoje se trabalha.

O modo de trabalhar foi impingido às classes dominadas e introduzido pelo capitalismo de modo a acumular o máximo de riquezas. Com o tempo, as exigências do trabalho, a evolução do comércio e a necessidade de cumprimento de prazos para entrega de mercadoria tornaram-se tão elevados ao ponto de se revelar necessário um maior controlo sob os processos que envolvem a própria produção. Consolidada a industrialização e tudo o que ela implica, os meios de transporte e comunicação surgem e revelam-se grandes impulsionadores desta atividade económica, trazendo crescimento e expansão e, no seu reverso, “a diminuição dos custos operacionais da produção e dos preços de produtos” (Pinto, G.,2007:16).

Os empregadores passaram a “aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos de produção e transporte etc, consolidou e levou ao mais cruel estágio o controle sobre o trabalho humano empregado na produção” (Pinto, G.,2007:17).

Tornou-se, a meados do século 19, imperativo contruir um sistema de organização do trabalho capaz de responder às necessidades dos empregadores, ou seja, procurar uma forma de produzir com maior qualidade num menor espaço de tempo. Neste ponto, um jovem chamado Frederick Taylor surge com um sistema que promete controlar todos os pontos que fossem do interesse do empregador, marcando para sempre a história da indústria e do trabalho. Taylor foi estudando o tempo de trabalho que os operários gastavam na sua função, chegando à conclusão que seria necessário implementar um sistema de “separação de funções e interesses entre a administração e a produção” (Pinto, G.,2007:23), reduzir significativamente a necessidade de conhecimento técnico e, conseqüentemente, o valor da mão de obra, permitindo empregar qualquer pessoa e treiná-la para a função num pequeno intervalo de tempo.

Mas não só Taylor apresentou ideias relativas ao trabalho. Também Henry Ford almejou um modelo de organização de trabalho de forma a aumentar os lucros empresariais. Na sua ideia, “padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa (...) certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados

pelo aumento do consumo, proporcionando (...) a elevação da renda em vista dos melhores salários (...)" (Pinto, G.,2007:30)

Neste contexto, sabendo que nos dias atuais a formação para ou no posto de trabalho é também necessária, o aumento e a obrigatoriedade da sua realização faz com que todas as empresas, mais ou menos, disponibilizem formação variada aos seus trabalhadores. Quer isto dizer que o modelo de Frederick Taylor se tornou uma posição do passado? Ou apenas está camuflado pela formação? Não deveriam as empresas ter presente a teoria do capital humano (TCH)² e os seus pressupostos?

Ainda que a TCH tenha em si princípios como a aprendizagem, a qualificação profissional e procure agregar valor ao indivíduo (Pereira M. & Lopes J., 2014:1), tem também enraizada em si a busca pela produtividade e agregação de valor económico.

No entanto, num mundo globalizado de tal forma, a formação profissional confere às empresas um elemento competitivo e revela-se essencial para o mercado de trabalho.

O mercado de trabalho tem-se tornado cada vez mais exigente e competitivo, reivindicando melhores qualificações aos seus trabalhadores para que atinjam um nível elevado de produtividade e concorrência.

Nesta perspetiva, os fatores apresentados contribuem para uma melhoria significativa da inserção na vida ativa; a formação (essencialmente a formação contínua) tem um papel fundamental que contribui para a mudança dos indivíduos e para agilizar transformações económicas vistas como uma estratégia.

No entanto, segundo Canário (2008), tem-se tentado construir novas metodologias e práticas que venham substituir as ações pontuais de formação de adultos causadas pela realidade atual do mundo do trabalho uma vez que as relações entre a formação e o trabalho tendem a alterar-se devido a um acentuado fenómeno de mobilidade profissional.

O mesmo autor mostra ainda que esta articulação entre as modalidades de organização do trabalho e de formação, no que toca ao contexto de trabalho, são um elemento facilitador para que a mudança individual e coletiva possa ocorrer (Canário, 2008:45).

² Entende-se por capital humano as habilidades e competências de cada trabalhador. Por esse motivo, são um ativo importante da empresa/organização, ou seja, constituem "um ativo intangível na medida em que contribui com uma riqueza incomensurável: o conhecimento e a competência" (Chiavenato, I.,2009:404)

Por esse motivo, a formação contínua revela-se um elemento fundamental nas organizações uma vez que permite a renovação e aquisição de novos conhecimentos e competências e, conseqüentemente, a possibilidade dos indivíduos manterem o seu posto de trabalho.

Prevê, como referido anteriormente, desenvolver as competências de cada indivíduo. Sobre este termo, Cabral-Cardoso et al. (2006:10) refere que as competências, quando enquadradas na área da Educação, têm que ver com a “realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional” (Cabral-Cardoso, 2006:10). Ainda nesta mesma obra, Rowe (1995, citado em Cabral-Cardoso et al., 2006:12) coloca as competências e a morte numa relação de semelhança, senão vejamos:

“Eu tenho ouvido gestores a descreverem as pessoas como ‘parcialmente competentes’, mas isto não é possível. A competência é como a morte: não se pode estar ligeiramente morto, razoavelmente morto ou totalmente morto. Tu ou estás vivo ou morto. Competência é a mesma coisa.”

É ainda de ressaltar que a formação procura responder a diversas questões e alcançar níveis diferentes de aprendizagem que correspondem às referidas e importantes competências, essenciais ao ser humano.

Com isto, pretende-se evidenciar os temas que esta investigação procura abordar e, portanto, é perceptível que se trata da formação e da sua avaliação, mais concretamente, o impacto que esta tem na vida profissional dos indivíduos que dela usufruíram. Tem como objetivo tentar encontrar os efeitos sentidos pelos trabalhadores e pelas chefias, aquando a realização das formações propostas, inclusive se se verificou ou não uma melhoria no posto de trabalho e na organização.

3.2. Educação/Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

Desde sempre se fala em educação, seja ela de que tipo for (como veremos mais adiante). No entanto, nem sempre a educação foi como a conhecemos nos dias atuais.

Com a educação escolar enraizada na sociedade, levou a que, nos anos 50 e 60 se chegasse a um ponto de rutura e de crítica para com o modelo e a forma como se praticava a educação, ou seja, esta sempre esteve voltada para as crianças e jovens e nunca para os adultos.

A partir da segunda metade do século XX, tendo a UNESCO como impulsionadora, foram realizadas seis conferências internacionais de educação de adultos como é possível visualizar na tabela seguinte, baseada no documento de Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia (2012), “Educação de adultos em retrospectiva - 60 anos de CONFINTEA”:

Tabela 5 - Confiteas

Conferência	Local de realização	Data
1º	Dinamarca	1949
2º	Canadá	1963
3º	Japão	1972
4º	França	1985
5º	Alemanha	1997
6º	Brasil	2009

De forma sucinta, serão abordadas as principais conferências, tendo em conta o seu conteúdo e o impacto e mudança que ocorreram com a sua existência.

Assim, primeira conferência, realizada em 1949, encarou a Educação de Adultos como um instrumento de resistência ao totalitarismo. Dessa forma, Ireland

e Spezia (2012:33) referem que “após a devastação e horror da guerra, a educação de adultos foi vista como meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações e uma base para alargar o entendimento entre os povos até recentemente em guerra” tendo em conta que foi uma CONFITEA realizada na Dinamarca, no contexto pós-guerra. Está clara a importância desta conferência da Unesco, não fosse ela a primeira a ser realizada e portanto, revela-se um passo já significativo de vontade de mudar e procura de novos caminhos e soluções.

Já na segunda CONFITEA, em 1963, realizada no Canadá, o tema principal foi, não só os conhecimentos teóricos, mas também os conhecimentos práticos relativos ao exercício do trabalho. Inclusive, nesta conferência internacional, pelo elevado número de países que se encontravam representados, a Educação de Adultos adquiriu uma maior importância e contribuiu para a aceitação crescente da política educativa governamental (Ireland e Spezia, 2012:18).

Após isto, a terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos realizou-se no Japão em 1972 e é precisamente neste ponto que o conceito de educação permanente surge e se revela uma alternativa ao modelo escolar vigente até então e “aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas” (Canário, 1999:88). Também a Unesco funcionou como impulsionadora deste termo, afirmando que consistiria em aprender a ser, que mais tarde se revelou um contrassenso.

No entanto, Canário (1999, 88-89) refere na sua obra, que, no fundo, a educação permanente não se revelou reorganizadora de nenhum processo educativo, na medida em que os seus ideais se baseavam no seguinte:

- “reduzir a educação permanente ao período da educação post escolar (...)”;
- “confundir um processo de formação permanente, com a tendencial extensão da forma escolar (...) confrontados com a ‘perpetuidade’ da escola, transformando o planeta numa gigantesca sala de aula (...)”;
- “desvalorização dos saberes não adquiridos através de modalidades escolares de educação”, ou seja, todos os conhecimentos que não fossem adquiridos em salas de aula não eram válidos nem valorizados.

Também Licínio Lima (2016:57) se pronunciou sobre o tema, revelando que, no que toca às mudanças da Educação Permanente,

“não resultaram de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos, mas antes do abandono, ou da erosão, dos ideais de uma educação permanente que, não obstante as ambiguidades já referidas, foram historicamente forjados sob o lema ‘Aprender a Ser’ (...) não abdicando da responsabilização do Estado perante uma carta de deveres inalienáveis para com a educação do Público.”

Com todos estes pontos negativos apresentados, o efeito desejado não foi causado e a sociedade entendeu a educação permanente como uma escolarização típica, no contexto de sala de aula. Contudo, não deixou de marcar esta conferência e de influenciar as próximas, nem tão pouco se pode ou deve desvalorizar o seu papel na Educação de Adultos uma vez que serviu de marco importante para que se trilhassem novos caminhos para este tema. Como forma de o comprovar, temos a citação de Ireland e Spezia (2012:39) onde referem que “é nas discussões em Tóquio que a educação ao longo da vida chega à maioria e ganha visibilidade internacional.”

Na quarta conferência, realizada em França a 1985, ao contrário das anteriores, a documentação utilizada foi bastante significativa e o número de participantes também aumentou substancialmente.

Foram abordados temas como o conceito da Educação de Adultos, o défice na recolha de dados estatísticos sobre o tema e percebe-se que esta “precisa interagir com a mudança tecnológica, procurar formas para superar o analfabetismo e, concomitantemente, contribuir para resolver os problemas principais “de nossos tempos”” (Ireland e Spezia, 2012:43), reconhecendo o direito de aprender a todos.

Entretanto, em outubro de 1995, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia proclamam que 1996 seria o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, tendo em conta as propostas da Comissão Europeia que constam no Livro Branco, referindo que “a educação e a formação podem contribuir para a

mudança económica e social e para a luta contra o desemprego”³. Neste mesmo jornal mais adiante, é ainda referida

“a adaptação permanente dos sistemas de educação e de formação a estas novas exigências constitui uma tarefa de importância estratégica para a Europa, dado que a competitividade da economia europeia e a estabilidade social da Europa assentam no saber, no know-how e em concepções fundamentais comuns; que o atractivo e o prestígio da formação profissional dependem muito do reconhecimento da equivalência das vias do ensino geral e da formação profissional, bem como do reconhecimento social das profissões qualificadas (...)”³

Esta citação revela já a visão que passou a existir relativamente à educação: que esta deve servir as empresas e que a formação se cinge à formação profissional. Mas continua, afirmando que:

“o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para assegurar o desenvolvimento do indivíduo, transmitindo-lhe valores como a solidariedade e a tolerância e favorecendo a sua participação nos processos de decisão democráticos ; que é também fundamental para melhorar as perspectivas de emprego a longo prazo ; que o Livro Branco sobre o crescimento, a competitividade e o emprego salienta que a educação e a formação contribuem incontestavelmente para relançar o crescimento, restaurar a competitividade e restabelecer um elevado nível de emprego”³

Deste modo, verifica-se que a educação passou a ser instrumentalizada pela economia e as suas raízes e ideologias foram ficando para trás, afastando-se cada vez mais da emancipação.

Assim, colocou-se o foco em várias estratégias ativas que permitissem a inserção da população que, centradas na aprendizagem ao longo da vida, trazem os riscos do economicismo, da acentuação das desigualdades e da individualização – lógicas de gestão de recursos humanos.

³ Informação disponível no “Jornal Oficial das Comunidades Europeias”. Publicação em 26-10-1995, disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EN>, consultado a 06-10-2019

O Comité das Regiões, citado em Rui Canário (1999:92), também se pronunciou sobre as propostas apresentadas no Livro Branco por se revelarem extremamente economicistas:

“Este [O Livro Branco] “centra a sua atenção na criação de emprego e na melhoria das perspectivas de emprego das pessoas. Embora reconhecendo a importância deste objectivo, o Comité das Regiões entende que a nova sociedade cognitiva não poderá ser construída primordialmente com base no desenvolvimento da capacidade das pessoas para a actividade económica”

Já na quinta conferência, realizada em 1997 na Alemanha, pela primeira vez, o conceito de Educação de Adultos (debatido já na conferência anterior) alarga-se para a educação formal, não formal e informal (especificado adiante) e passa a ser encarada como uma condição para a plena integração na sociedade.

Por fim, na última conferência realizou-se já no século XXI no Brasil, a meio de uma crise económica mundial e não no pós-guerra, como foram realizadas as anteriores. O foco foi essencialmente na inexistência de políticas públicas e a necessidade de implementá-las, na junção dos conceitos de educação e aprendizagem, na inclusão social, na pobreza e ainda nos avanços tecnológicos alcançados até então que tornam fundamental a educação e a formação dos adultos para as novas realidades.

Posto isto, verifica-se que nas duas últimas conferências da Unesco, com o contexto político e cultural profundamente alterado, ocorreu uma mudança de paradigma e a aprendizagem ao longo da vida passou a ser mais valorizada, em detrimento da educação permanente.

Neste ponto, começa a falar-se em políticas e práticas de formação nas empresas, de que forma são abordadas e inseridas e qual a perspectiva dos estudiosos em relação ao tema. Como tal, optou-se por incluir um novo tópico sobre esse assunto.

3.3. Formação nas empresas: políticas, práticas e lógicas adotadas

3.3.1. Políticas de formação

É evidente que, nos últimos anos, a formação profissional tem assumido uma importância relevante no que toca às políticas de gestão de recursos humanos, não

deixando de estar subordinada aos interesses económicos (Bernardes, 2013:41). No entanto, existem vários modelos analíticos de políticas de educação de adultos a ter em conta e Lima e Guimarães (2011:65-66) sintetizaram-nos na tabela 6:

Tabela 6 - Modelos analíticos de políticas de educação de adultos (Lima & Guimarães, 2011)

Rationales predominating in education policies	Democratic-emancipatory model	Modernisation and state control model	Human resources management model
Dimensions			
Political-administrative orientations	<ul style="list-style-type: none"> * Polycentric education systems based on participatory democracy * Decentralised control of policy and administration of education * Appreciation of bottom-up dynamics * Support of local, self-managed initiatives * Leading role of education associations and social movements 	<ul style="list-style-type: none"> * Appreciation of education in the effort to modernise, encouraging efficacy, efficiency of public and private management, increasing productivity, the internationalisation of the economy and competitiveness in capitalist democracies * Centralised control of policy and administration of education by the state (supply-side) * Appreciation of state intervention as guarantee of universal, free public education 	<ul style="list-style-type: none"> * Leading role ascribed to the market, civil society, and the individual (demand-side) * Adoption of active policies for integration and convergence in EU context * Combination of logic of public service and programme logic, although the programme logic in EU-backed projects dominates * Promotion of partnerships between state and other institutional actors
Political priorities	<ul style="list-style-type: none"> * Construction of a democratic and participatory society * Integration of basic, non-governmental groups in the definition and adoption of public policies * Solidarity, social justice, common good * Education established as a basic social right * Political, economic and cultural change * Education and training as process of empowerment 	<ul style="list-style-type: none"> * Literacy programmes and encouragement of functional literacy * School education as means of social control * Appreciation of school-based guidelines * Second-chance education * Recurrent education and evening school for adults * Vocational training with school influence * Support for formal education according to formal rules and bureaucratic processes established by the welfare state 	<ul style="list-style-type: none"> * Fostering employability, competitiveness, and economic modernisation through education and training * Education and training as instruments of human capital and adaptation to economic imperatives * Education for adaptive function; citizenship for the market of consumers' economic freedoms * Development of vocational training * Upskilling, economically valuable skills * Certification of knowledge acquired by experience (from school and vocational) * Appreciation of market logic and individual choice

Tabela 6 – Modelos analíticos de políticas de educação de adultos (Lima & Guimarães, 2011) (continuação)

Organisational and administrative dimensions	<ul style="list-style-type: none"> * Appreciation of intervention of civil society (associations and community sector concerned with adult education, popular associations) * Local self-organisation, autonomy and creativity of bodies behind initiatives * Participatory forms aiming at collective decisions, i.e. participatory budget 	<ul style="list-style-type: none"> * School as central organisation in public adult education policies * Courses for young people and adults * Strongly educational administrative and management procedures 	<ul style="list-style-type: none"> * Adoption of managerial, procedures for induction and management of human resources * Appeal to non-state organisation (third sector and market) involvement * Partnerships * Creation of state management and administration structures having some independence, though with limited scope for educational intervention (minimalist structures, for induction, mediation)
Main conceptual elements of public policies	<ul style="list-style-type: none"> * Adult education as a sector characterised by heterogeneity and diversity * Appreciation of basic education, popular education, basic literacy, socio-cultural and socio-educational animation * Educational nature of the actions, appreciation of collective knowledge and experience * Ethical and political dimension of education * Action-research projects, participatory research * Basic civic education (aims at political and economic democratisation, power relations transformation, social change) 	<ul style="list-style-type: none"> * Formal education of adults as social right * Integration of non-formal education into the public education system according to the latter's rules * Education as instrument for promoting equal opportunities * Appreciation of vocational training (according to educational guidelines) * Adult education as second-chance education * Education for modernisation and economic development of the nation state 	<ul style="list-style-type: none"> * Vocationalism and continuing vocational training * Production of human capital * Continuing training aimed at remedying obsolescence of vocational knowledge, re-training, recycling * Useful learning and education for employability * Lifelong upskilling and acquisition of skills to compete * Recontextualisation of active methods and participatory techniques (e.g. collaborative work) * Resemanticisation of ideas such as democracy, participation, autonomy, freedom * Promotion of trainability and individual responsibility

Fonte: Lima & Guimarães, *European Strategies in Lifelong Learning*, 2011, 65-66

Nesta tabela, os autores propõem três modelos de políticas de educação: Modelo democrático-emancipatório, o modelo de modernização e controlo do

Estado e Modelo de gestão de recursos humanos, cada um com orientações político-administrativas, prioridades políticas, dimensões organizacionais e administrativas e ainda os principais elementos concetuais das políticas públicas.

Sumariamente, procurou-se clarificar cada um deles. Desta forma:

- O **modelo democrático-emancipatório** rege-se por uma educação baseada numa democracia participativa, com a intervenção da sociedade civil, fazendo com que a educação de adultos seja um setor diverso e heterogéneo, valorizando o conhecimento e as experiências coletivas;
- O **modelo de modernização e controlo do Estado** valoriza a eficácia e eficiência da gestão pública e privada no que toca à educação, tendo como foco o aumento da produtividade e competitividade; apoia a educação formal e acredita que a educação escolar é um meio para controlar a sociedade e que a educação de adultos é como uma educação de segunda oportunidade;
- O **modelo de gestão de recursos humanos** tem como ideia central o mercado de trabalho, a adoção de políticas ativas para a integração, procurando promover a empregabilidade, a competitividade e a modernização económica através da formação profissional; valoriza o conhecimento adquirido através da experiência e da escolha individual; educação e aprendizagem voltadas para o emprego, para o crescimento profissional e para a “trainability” dos formandos.

Após se ter analisado exaustivamente a tabela, percebeu-se que realmente, nos dias atuais em Portugal, o modelo vigente é o da gestão dos recursos humano, uma vez que se tornou imperativo responder às necessidades das empresas, quer ao nível da competitividade, quer a nível de qualificações. Bernardes (2013:52) refere que,

“para acompanhar a evolução da ciência e da tecnologia (...) a Educação de Adultos entrou no mundo profissional através da formação profissional e da formação contínua (...) e tem surgido no mundo do trabalho e das profissões, tanto associada à formação profissional como à gestão, e à gestão de recursos humanos”.

Deste modo, focando nas políticas de formação das empresas, é possível afirmar que estas se definem como sendo “uma “moldura” que condiciona a amplitude, o ritmo e a profundidade das intervenções formativas” (Cardim, 212:26). São, essencialmente, o contexto, a dimensão da empresa, o serviço que presta, a tecnologia utilizada e o tipo de gestão, que determinarão a maior ou menos importância, relevância e frequência da formação. Quer isto dizer que, em grandes empresas, a probabilidade de ocorrer uma ação formativa é muito maior que numa PME uma vez que existe uma relação direta entre o número de trabalhadores e as ações de formação que são realizadas (Almeida & Alves, 2012:711). Bernardes (2013:57) afirma que, nas empresas que prezam a qualidade e inovação do seu produto ou serviço, a tendência para exigir competências mais específicas é maior.

Cardim (2012:28) apresenta na sua obra, a título de exemplo, um quadro representativo da relação existente entre as políticas de formação e as próprias organizações.

Tabela 7 - Políticas de aperfeiçoamento vs. organizações (Cardim, 2013)

QUADRO 3.6 – RELAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE APERFEIÇOAMENTO (PA) E AS ORGANIZAÇÕES	
Tipo de organização e de gestão	Mão de obra intensiva ↔ Capital intensivo
Dimensão da organização	Tecnologia estável ↔ Tecnologia dinâmica
	Direcção centrada ↔ Direcção centrada nos resultados na estabilidade
Grande	PA a existir: tendencialmente sistemática PA mistas: entre o sistemático e o adaptativo (expectativas da direcção elevadas)
Média	PA tendencialmente inexistentes expectativas da direcção baixas)
Pequena	PA tendencialmente adaptativas (expectativas da direcção altas)

Fonte: Cardim (2012), Gestão da formação nas organizações, p:26

Quanto menor for a organização ou empresa, segundo a tabela 7, menores serão os investimentos em formação e mais informal será.

Por falta de recursos ou disponibilidade financeira, as PME não realizam tanta formação e do mesmo modo que o faz uma grande empresa. No entanto, e no

caso de Portugal, como as PME estão presentes em grande maioria⁴, o IEFP, a ANQEP e o FSE têm contribuído para contrariar esta tendência (Bernardes, 2013:59).

Assim, espera-se que as políticas de formação de uma empresa contribuam para a sua eficiência e que, através de diferentes formas e atividades, desenvolvam os seus recursos humanos (Bernardes, 2013:55).

3.3.2. Práticas de formação

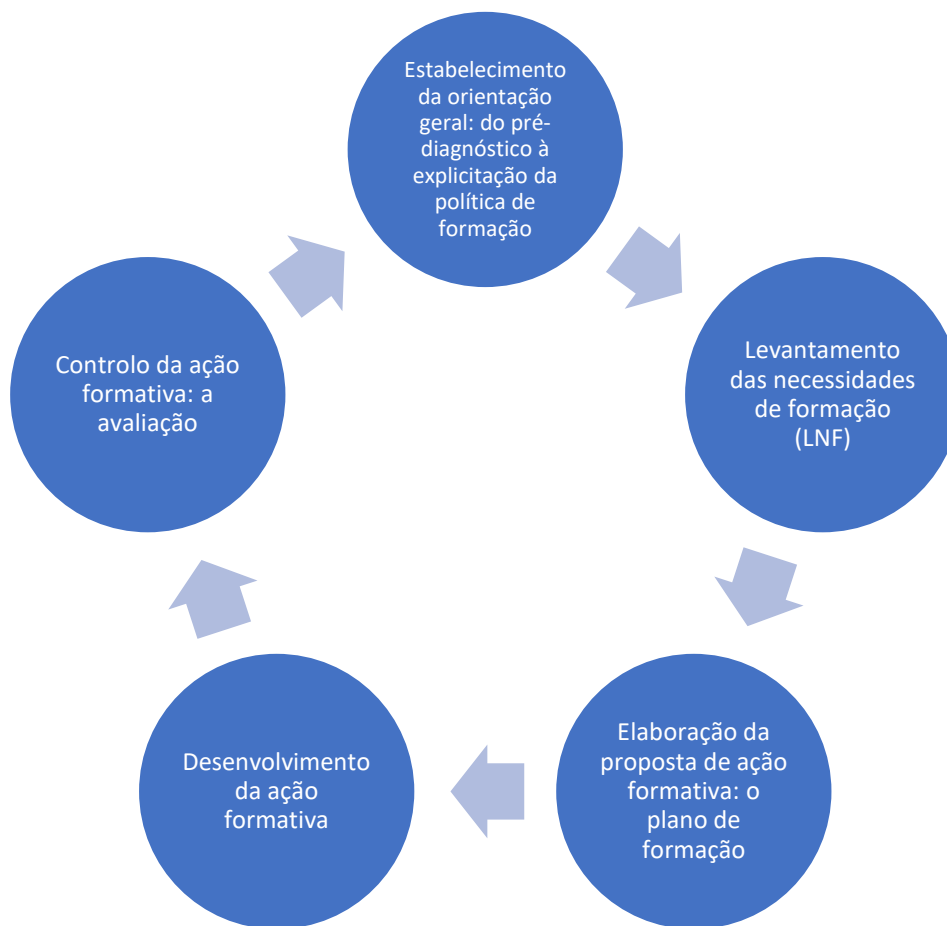
As práticas de formação numa empresa estão ligadas à forma como estas concebem e constituem as ações de formação, ou seja, de que maneira é que gerem todo o processo formativo. Neste sentido, trata-se de analisar os métodos, meios e recursos a utilizar, ou seja, é preciso ter em conta todo o planeamento e execução da formação. Recursos no sentido em que é necessário perceber se existem departamentos de formação e qual a sua dimensão, incluindo materiais necessários para a ação formativa se realizar, e técnicos especializados e habilitados para tal.

Neste ponto abordam-se os temas como a análise de necessidades dos trabalhadores ou formandos, os objetivos da organização em termos de competências, conhecimentos e qualificações para que seja possível definir o plano de formação e toda a sua conceção (Bernardes, 2011:91), integrando “um método geral de análise, planeamento, desenvolvimento e controlo da formação” (Cardim, 2012:15) que procura “adaptar-se à realidade de cada organização e às efectivas possibilidades de intervenção formativa” (ibidem).

Para isso, Cardim (2012:16:17) apresenta, ilustrado no gráfico 4, cinco fases que considera poderem fazer parte do desenvolvimento da formação:

⁴ Segundos os dados estatísticos da Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), relativos a 2017, a percentagem de micro, pequenas e médias empresas apresentam-se como a grande maioria do tecido empresarial nacional, correspondendo a 99,9%.

Gráfico 4 - Etapas do desenvolvimento da formação (adaptado de Cardim, 2012)



Fonte: Cardim (2012), *Gestão da formação nas organizações*, p:16-18

O mesmo autor considera ainda que este “processo estabelece uma sequência de acções que, dependendo das características de cada organização, podem ser, de forma heurística, realizadas ou suprimidas” (Cardim, 2012:15).

Portanto, a primeira fase deve estabelecer a política de formação e os seus objetivos. Numa segunda fase, é importante tratar do inquérito relativo às necessidades de formação por parte de toda a organização. Após isto, a elaboração de um plano de formação e a sua apresentação aos responsáveis afetos é essencial, bem como o planeamento dos meios necessários à sua realização.

Na penúltima etapa, o Cardim (2012:17) considera que é chegado o momento de designar quem participará e realizará a ação de formação planeada, preparando todos os meios necessários. Realizada a ação formativa, é imperativo que se proceda à sua avaliação, nomeadamente as perceções e opiniões de quem a frequentou,

relativa aos conteúdos, métodos utilizados e até meios disponibilizados para a aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, também os tipos de aprendizagem – formal, não formal e informal – entram para esta equação e, portanto, é imperativo tê-las em conta na medida em que se deve “atender à forma e aos processos de trabalho que podem revestir-se de elevada formatividade” (Bernardes, 2011:92).

Outro aspeto a ter em atenção é a análise dos seus destinatários na medida em que, valorizando e priorizando a formação para os mais jovens e para aqueles que já têm um nível de qualificação mais elevado, contribui para as crescentes desigualdades de oportunidades entre indivíduos.

Por fim, a avaliação no final da formação realizada também é importante e não deve ser esquecida quando se trata de analisar e planear as práticas formativas de uma empresa na medida em que é significativo ter os resultados de todo o trabalho, conceção e processo das ações de formação.

3.3.3. Lógicas de formação

Após terem sido abordadas as questões das políticas e das práticas de formação subjacentes às empresas, trata-se agora de explorar também as suas lógicas. O investimento que fazem para formar os seus trabalhadores, o tipo de formação que é ministrado tendo em conta o setor de trabalho, o público alvo – a sua natureza e estrutura -, o tipo de gestão, cultura e história das organizações e os objetivos que definem como prioritários, caracterizam as lógicas de formação que se encontram presentes nas empresas.

Desta forma, Bernardes (2013:196) propõe três lógicas que podem estar implícitas às políticas e práticas da empresa:

- “Formação escolarizada e utilitarista;
- Formação estratégica e orientada para a resolução de problemas;
- Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social.”

No tipo formação escolarizada e utilitarista proposto pela autora, a formação, de tipo formal, só é dada porque o Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009, artigo 131.º,

alínea 2, p.74) assim o exige, é usada para fazer face aos problemas existentes e maximizar os lucros da empresa, onde os trabalhadores são vistos apenas como um recurso. Freire (1987:38), trata este tipo de formação como “educação bancária” e refere que “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis” declarando ainda que “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”. Deste ponto de vista, os trabalhadores nunca seriam autónomos e a formação passaria a ter um carácter tecnicista.

No que toca à formação estratégica e orientada para a resolução de problemas, Bernardes (2013:199) afirma que se trata de uma maneira de encarar a formação de forma estratégica, onde valorizam as competências para chegar a um maior nível de competitividade a longo prazo, uma vez que não procuram resultados imediatos. Empresas que têm presentes em si este tipo de lógica de formação, tendem a mostrar “interesse nos resultados e no impacto da formação” (Bernardes, 2013:199).

Neste sentido, confirma ainda que “todo o processo formativo é desenvolvido em articulação com o processo produtivo” e é possível “verifica-se uma passagem da tradicional transmissão de conteúdos para modelos que visam facilitar a construção do saber e das competências”, tratando-se de “modelos que atribuem aos próprios trabalhadores mais autonomia, responsabilidade e controlo” (Bernardes, 2008:66).

Por fim, a formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social apresenta-se com objetivos diferenciados, sendo eles a valorização dos trabalhadores e da dimensão humana no trabalho, onde se procura formar cidadão com carácter, livre, autónomos e capazes de resolver problemas e transformá-los em oportunidades. Este tipo de lógica de formação apoia a relação e educação interpessoal e familiar e visa o desenvolvimento do trabalhador no seu todo, não limitando as competências e aprendizagens ao trabalho.

Para melhor se compreender estas diferentes lógicas, Bernardes (2008:65) sintetizou as principais ideias que as regem na tabela 8:

Tabela 8 - Principais características das diferentes lógicas de formação
(Bernardes, 2008)

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: PROPOSTA TIPOLOGICA

	DIMENSÕES	FORMAÇÃO TRADICIONAL/ UTILITARISTA	FORMAÇÃO ESTRATÉGICA ORIENTADA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	FORMAÇÃO ORIENTADA PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL
FORMAÇÃO E RECURSOS HUMANOS (2, 3, 4, 5, 6,)	Conceitos em uso Profissional	Formação/Formação Competências	Formação/Desenvolvimento/ Conhecimento	Aprendizagem/Desenvolvimento/
	Estrutura e recursos para a formação	Formação centralizada. Estrutura reduzida	Formação descentralizada. Estrutura variável.	Formação descentralizada. Estrutura variável.
	Papel dos RH/ Formação	Dar formação	Promover formação	Suporte às chefias
	Recurso a empresas/ formadores externos	Frequente	Frequente	Muito frequente
	Formadores internos permanentes	Pouco frequente	Pouco frequente	Pouco frequente
	Formadores internos eventuais	Frequente	Frequente	Frequente
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO (7, 8)	Visão estratégica da Formação	Necessidade de os trabalhadores adquirirem conhecimentos relacionados com as suas tarefas	Necessidade de produzir mudanças	Necessidade de construir uma sociedade melhor
	Formação e Desenvolvimento de carreiras	Formação para o exercício da actividade actual	Formação orientada para o futuro e para a carreira	Formação orientada para o desenvolvimento pessoal e social
	Política de estágios/ parcerias	Reduzida ou inexistente	Activa/o estágio deve apresentar desenvolvimento para ambas as partes	Activa/o estágio deve apresentar desenvolvimento para a pessoa
PÚBLICO-ALVO	Destinatários da formação	Grupos directamente ligados à produção/quadros e chefias	Grupos directamente ligados à actividade e à produção	Todos os grupos
DIAGNÓSTICO	Diagnósticos para a formação	São consideradas as lacunas e detectadas carências, num momento dado	São identificadas áreas de melhoria para cada pessoa, em contínuo	É considerado o potencial que existe em cada pessoa, em contínuo
PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO INICIAL (9, 10, 11.)	Integração na empresa	Formação técnica e específica da função	Formação para conhecimento de procedimentos, chefias e equipas	Formação sobre os valores, a missão e cultura de empresa
	Execução da formação de integração	No posto de trabalho, sob responsabilidade das chefias	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/formação pode envolver outras áreas	Tutoria no posto de trabalho, e-learning e/ou presencial sob responsabilidade dos RH/formação pode envolver outras áreas
	Formação inicial	Formação em função das competências necessárias	Formação em função das competências necessárias	Processos de RVCC
	Execução da formação inicial	Em ambiente real ou simulado	Em ambiente real de trabalho	Em ambiente real de trabalho ou outro
PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA (12, 13, 14.)	Formação contínua	Conhecimento do produto e técnica relac. com o mesmo	Sistemas e processos ligados a uma profissão que visem resolução de problemas	Actividades com aspecto educativo e com objectivos alargados
	Execução da formação contínua	Recurso a especialistas internos, externos, fornecedores	No âmbito das unidades de negócios ou de trabalho de projecto	Recurso a especialistas e recursos internos ou externos
	Práticas de formação não formal e informal	Pouco relevantes	Mobilidade/Estágios noutros departamentos/países	Mobilidade/Internet e Intranet/ Centros de Documentação
	Modalidades de formação	Formação <i>on-the-job</i> , formação em sala	Formação <i>on-the-job</i> , formação-acção, formação interna em sala e posto de trabalho com colegas experientes, participação em grupos de trabalho	Formação <i>on-the-job</i> , <i>self-learning</i> , participação de uma equipa de projecto; conhecer práticas noutro país, fóruns de debate
AVALIAÇÃO	Níveis de Avaliação	Avaliação da reacção ou de conhecimentos	Avaliação da transferência/eficácia e impacto	Avaliação da transferência/eficácia e impacto
*		Formar para o saber fazer	Formar para o saber fazer e o saber ser	Formar para o saber ser

* TENDÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO

Fonte: Alda Bernardes (2008), Políticas e práticas de formação em grandes empresas – situação atual e perspectivas futuras in Revista de Ciências da Educação, nº6, Sífilo

Ao analisar o quadro anterior, percebe-se que todas estas lógicas se relacionam também com diferentes tipos de saberes que podem ser adquiridos

tendo em conta a formação e ideais que se encontram subjacentes. Por isso, procurou-se ainda explicitar de forma sucinta cada um deles, ou seja, o saber saber, o saber fazer e o saber ser e estar.

Na sua obra, Pina e Cunha et al. (2008:377) enuncia os três tipos de saber referidos anteriormente, dando uma definição e explicação sobre cada um deles. Em virtude disso, afirmam que o saber saber se trata de “adquirir e melhorar conhecimentos gerais e específicos, necessários ao exercício da função, e capacidades cognitivas (conhecimentos, memória, compreensão, análise/avaliação)”, ou seja, trata-se de um saber que nos é intrínseco mas que precisa de ser aperfeiçoado e precisa de evoluir, tornando-se necessário, para isso, querer saber, querer aprender.

Nos Recursos Didáticos para a Formação de Tutores em Contexto de Trabalho, o IEFP propõe uma definição para este conceito, caracterizando-o como um saber que “corresponde às aprendizagens relacionadas com o pensamento lógico e com as operações intelectuais; são exemplos dessas aprendizagens a compreensão de uma teoria, de conceitos, aprendizagem de regras e de códigos” (RDFTCT, 2011).

Pina e Cunha et al. (2008:377) explica de seguida a definição do saber fazer, apresentando-o como um saber que “permite adquirir e melhorar capacidades motoras e outras capacidades e competências para realizar o trabalho, ou seja, instrumentos métodos e técnicas necessários para o bom desempenho”, sendo um saber que a prática daquilo que se aprende e o saber aplicar ao quotidiano.

O IEFP apresenta novamente uma definição do saber fazer, sendo ela:

“Corresponde às aprendizagens relacionadas com movimentos do corpo, com a capacidade de manipular fisicamente objectos, como seja manipular ferramentas ou utensílios para realizar uma tarefa, resolver situações problema que requerem destreza motora ou a coordenação de movimentos altamente especializados)” (RDFTCT, 2011)

Por fim, Pina e Cunha et al. (2008:377) volta a pronunciar-se, desta vez relativamente ao saber ser e saber estar. Estes autores afirmam que se trata de adquirir atitudes, sentimentos, emoções e formas de estar em prol da organização, tendo capacidade para gerir os conflitos e os relacionamentos com todos, ou seja, ter “amor à camisola”.

Outra definição do mesmo saber é feita novamente pelo IEFP, onde declara que este está ligado às “aprendizagens realizadas no domínio social e afectivo, o que corresponde aos sentimentos, atitudes, comportamentos, à capacidade de adaptação às mudanças (...) de estabelecer novas relações pessoais, (...) de enfrentar desafios” (RDFTCT, 2011).

É evidente, depois de enunciados todos os tipos de saber, que estes têm grande importância, principalmente quando ligados, como é o caso, às lógicas de formação das empresas. Isto porque, dependendo da formação e do tipo escolhido, levará inevitavelmente a um destes tipos de saberes, podendo mesmo, em certas situações ou ações de formação, estarem os três presentes e interligados entre si porque nenhum se revela menos importante que o outro.

Por isso mesmo, é essencial formar os indivíduos e os trabalhadores no sentido de estes conseguirem abranger em si todas estas competências que o enriquecem e evoluem pessoal, profissional e socialmente.

3.3.4. Tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal

Importa esclarecer brevemente os diferentes tipos de aprendizagem e, como tal, considerou-se a abertura de um subtópico para abordar este tema.

A sua relevância prende-se com o facto de existirem vários modos de formar um indivíduo, levando a aquisição de diferentes competências tendo em conta o objetivo da formação e a instituição onde o estágio curricular foi realizado contempla diversas modalidades.

Importa, num primeiro momento, esclarecer o conceito de aprendizagem. Porém, não há consenso e unanimidade relativamente à sua definição, sabendo apenas que se trata de algo que permite a aquisição de conhecimentos e competências.

Segundo Licínio Lima (2007:16), “a aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de situações experienciais sem carácter estruturado e intencional, como de facto resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo”, não tendo objetivos

educacionais, resulta da socialização e, portanto, é inerente à vida. Trata-se, portanto, no entender do autor, “uma decorrência da vida” (2007:16).

Os autores Burgoyne, Honey et al (1998), citados por Pina e Cunha et al. (2008:392), definiram a aprendizagem como sendo “complexa e variada, e cobre todo o tipo de aspectos, como conhecimentos, aptidões, insights, crenças, valores, atitudes e hábitos” e, entre outras definições, afirmam ainda que “a aprendizagem pode ter origem em qualquer experiência: falhanços, sucessos e tudo o que estiver entre esses dois extremos”.

Estas definições explicam claramente que o ato de aprender não se refere apenas ao ensino normalizado, à escola, mas antes abrange muitos outros locais e vias. De tal forma, é imperativo apresentar os diferentes tipos de aprendizagem: formal, não formal e informal.

Neste sentido, a aprendizagem formal nas organizações ocorre quando “os trabalhadores são removidos do trabalho do dia a dia para participarem em cursos, palestra, (...)” (Bernandes, 2013:28), sendo que os conteúdos transmitidos são, de certa forma, padronizados, grupais e, portanto, uma aprendizagem estruturada. Também Thomas Davenport (2001:156) se pronuncia sobre o tema, referindo que se trata de uma aprendizagem que “ocorre em ambiente que não é de trabalho” e é o responsável quem “decide como ocorrerá a aprendizagem”. Canário (1999:80), refere que se trata de um “ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação”.

Relativamente à aprendizagem não formal, Alda Bernandes (2013:28) refere que se trata de “situações de formação que não são fornecidas por uma instituição de educação ou formação”. Já Canário (1999:80) afirma que este tipo de aprendizagem é caracterizada pela “flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares”.

Já no que toca à aprendizagem informal, Bernandes (2013:29) afirma que esta permite “a aquisição de conhecimentos ou habilidades fora dos currículos das instituições”, tendo em conta que se trata de uma aprendizagem mais natural e que ocorre em ambientes mais práticos como o trabalho, onde “o aprendiz decide como

fará a aprendizagem” (Davenport, 2001:156), mostrando-se “altamente relevante para as necessidades do individuo” (Davenport, 2001:156).

Desta forma, torna-se perceptível que todos os tipos de aprendizagem estão ligados e mostram-se fundamentais, no entanto, é evidente que o maior aprendizado é feito fora do contexto formal (como trabalho, vida, tecnologias) e que cada vez mais os indivíduos procuram os conhecimentos que pretendem.

3.4. Avaliação: conceito e percurso histórico

Sendo este o tema principal desta dissertação, num primeiro momento, importa compreender e esclarecer o conceito de avaliação uma vez que este tem sofrido grandes transformações conceituais ao longo da sua história. Sabendo que Tyler é considerado o pai da avaliação aplicada à educação, vários autores de referência nesta área destacam momentos e movimentos diferentes relativamente a ela. No entanto, o mais aceite e utilizado revela-se ser o de “Madaus, Scriven, Stufflebeam y otros autores, que en sus trabajos suelen establecer seis épocas, empezando su análisis desde el siglo XIX” (Escorza, 2003:12), sendo estas:

“a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.” (Escorza, 2003:12)

Quando se fala de avaliação em educação, várias são as abordagens qualitativas que emergem. Numa primeira análise, encontram-se os precedentes (antes dos testes e da medição) que se posicionam desde os tempos antigos até “final del siglo XIX, en 1897” (Escorza, 2003:13). Neste intervalo de tempo são introduzidos, na Idade Média, os exames, no século XVIII, os exames escritos devido à elevada procura pela educação e a necessidade de verificar os conhecimentos individuais (Escorza, 2003:13) e no século XIX, aparecem os sistemas de educação.

Num segundo momento, fala-se dos testes psicométricos uma vez que, no final do século XIX, aparece a “medición científica de las conductas humanas” (Escorza, 2003:13).

Entre o final do século e o início do século XX, a avaliação torna-se abundante, surgindo assim o “testing” (Escorza, 2003:13) como forma de detetar diferenças entre sujeitos a partir de um modelo definido *a priori*. Foram ainda implementados testes de desempenho com o objetivo de “establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos.” (Escorza, 2003:13).

Mais tarde, verifica-se o uso dos testes nas guerras do século, adaptados de forma a ser possível obter informações relativas à personalidade e inteligência daqueles que iriam combater. A época mais alta deste tipo de avaliação foi entre 1920 e 1930 uma vez que passaram a ser empregues “para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia” (Escorza, 2003:14).

No entanto, como em qualquer área, em meados dos anos 40, o uso do teste diminuiu e alguns movimentos contra esta prática começaram a surgir.

Com o fim dos testes, surge um momento a que os autores chamam de “La gran reforma «tyleriana»”, marcando o verdadeiro nascimento da avaliação, em 1930. Ralph Tyler introduz o conceito e delimitações do “curriculum” fazendo com que “esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida.” (Escorza, 2003:15).

Finda a segunda geração, com as ideias de Tyler, apesar de bem conseguidas e concebidas, a não serem aplicadas de forma imediata, a avaliação entra assim numa fase de inocência e irresponsabilidade (Escorza, 2003:15). Não há planos para a avaliação como forma de melhoria do ensino e, portanto, esta deixa de ter grande influência, ou seja, verifica-se o “grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precariedade relativa das práticas” (Barbier, 1990:7).

Já nos anos 60, num “cierto conflicto entre la sociedad americana y su sistema educativo” (Escorza, 2003:15) e devido ao aparecimento de novas tecnologias, a avaliação ganha protagonismo através da aprovação do “«Elementary and Secondary Act» (ESEA) en 1965” (Escorza, 2003:17) pois tornou-se imperativo que se apurassem responsabilidades relativamente à educação.

Surge assim a terceira geração, incluindo “el juicio” (Escorza, 2003:19) como conteúdo inerente à avaliação. Com isto, “se comienza a prestar atención no sólo a

los resultados pretendidos, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, e incluso a resultados o efectos a largo plazo” (Escorza, 2003:19).

Finalmente, nos anos 70, consolidam-se as pesquisas sobre a avaliação, propagando-se os modelos que permitem avaliar, qual o processo a seguir e vocabulário a ser utilizado.

Após o estudo da história da avaliação, é possível destacar várias contribuições que a mesma forneceu para os anos 70 e 80, chamada de “época de la profesionalización” (Escorza, 2003:23). São elas as diferentes concepções do termo, os diferentes critérios, a pluralidade dos processos e objetos avaliativos e das funções, a abertura para obter informação necessária para avaliar, as diferenças encontradas no papel do avaliador, a pluralidade de sujeitos e da sua avaliação e ainda a variedade de métodos/metodologias possíveis de ser usadas.

Já nos anos 80 e até aos dias atuais, o avaliador tem um papel mais ativo e procura-se que a avaliação melhore a educação, sendo que os professores têm um papel importante neste fator, na medida em que devem deixar as suas concepções e tentar incorporar as novas formas de conceber a avaliação.

Mas, afinal, o que é isso de avaliar? Trata-se, portanto, de “uma actividade natural do ser humano que, constantemente, inconscientemente ou conscientemente, faz juízos de valor, resultando daí diferentes posicionamentos perante o mundo que o cerca” (Alves, 2014:11).

3.4.1. Construção de um referente e referido para o processo de avaliação

Na atual sociedade, tudo é avaliado, julgado, examinado e, portanto, definir todos os limites e compactar todas as definições de avaliação numa só não seria, de todo, exequível pois toda ela depende do referente e do referido de determinada situação. Neste sentido, Hadji (1994:31) afirma que são conceitos necessários e fundamentais – referente e referido – na medida em que se torna essencial ter uma grelha já determinada que orienta aquilo que é expectável e os resultados observáveis.

Assim, “poder-se-á chamar referente ao conjunto de normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar” (Hadji, 1994:31), ou seja, a construção do retrato ideal para um determinado objetivo em avaliação.

Já o referido diz respeito “àquilo que desse objecto será registado através desta leitura” (Hadji, 1994:31), ou seja, aquilo que se observará na investigação.

É, portanto, esperado, no âmbito do referente, que se obtenham resultados positivos no que toca à avaliação do impacto/efeitos no final da formação, sendo eles, a perfeita adequação ao posto de trabalho bem como o alto rendimento e desempenho dos trabalhadores e da empresa.

De forma a analisar estes pontos, mostra-se essencialmente relevante proceder à avaliação do impacto que a formação realizada na empresa pode ter, ou seja, perceber se os trabalhadores e chefias sentem os seus efeitos no contexto de trabalho e se esta frequência se traduz numa melhoria para o trabalho e para a organização.

Para essa avaliação, é fundamental aplicar um modelo que sirva de referência para que o ato avaliativo possa ocorrer.

Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, modelo é definido como sendo uma “imagem, desenho ou objecto que serve para ser imitado (desenhando ou esculpindo)”, “que serve de referência ou de exemplo.”

Assim, o modelo é necessário na medida em que permite conferir à investigação a objetividade necessária, possibilitando a construção de hipóteses que levam ao desenvolvimento de instrumentos de recolha de dados.

3.4.2. Modelos teóricos da avaliação do impacto da formação

Para que se possa proceder a esta avaliação, é imperativo que se adotem modelos fiáveis e já propostos por autores e pela literatura de referência nesta área. Deparamo-nos, portanto, com autores como Stufflebeam, Figari, Hadji e Kirkpatrick.

Stufflebeam, nas suas obras de referência, propõe que se avalie a formação através do modelo CIPP (Contexto, Input (entrada), Processo, Produto), defendendo que, só através de decisões corretas, é que o objeto da investigação se torna fiável. Este modelo nasceu da necessidade de “organizar a avaliação em torno da sua finalidade” (Hadji, 1994:56).

Já Figari, com o seu modelo ICP, abrange três dimensões: “o peso dos determinismos (o induzido), as estratégias dos actores (o construído) e a utilização dos efeitos (o produzido)” (Figari, 2009:59). Revela-se um modelo que tem em conta as realidades, as estratégias internas, os efeitos e a importância das políticas.

Hadji (1994) apresenta uma outra perspectiva, a avaliação “plural”, onde enuncia três grandes funções: orientar, regular e certificar. Estas funções estão atualmente traduzidas como sendo “avaliação diagnóstica ou prognóstica, ou preditiva; de avaliação formativa, e de avaliação sumativa” (Hadji, 1994:62). Neste sentido, é um modelo que foca na questão “para que servirá a avaliação?”, na temporalidade (“quando?”) (Hadji, 1994:81) e coloca ainda em evidência as diversas funções do ato avaliativo, referidas anteriormente.

Por fim, Kirkpatrick expõe o seu modelo, apresentando quatro níveis, onde cada nível tem impacto no seguinte.

São eles: o nível 1 que corresponde à avaliação da satisfação e procura perceber as opiniões e perspectivas de cada um e, conseqüentemente, verificar a aprendizagem que adquiriram; o nível 2 que diz respeito à avaliação das aprendizagens e, portanto, deve observar em que medida o conhecimento, antes e depois, aumentou ou não; o nível 3 à avaliação da transferência da formação, ou seja, procura avaliar o comportamento dos indivíduos relativamente à transferência de saberes para o contexto de trabalho; e o nível 4 que corresponde à avaliação dos resultados, ou seja, ao impacto da formação, procurando medir o efeito prático da mesma no que toca aos resultados alcançados pela empresa, ou seja, valores e benefícios atingidos, existência de retorno do investimento feito e mesmo os desperdícios gerados no trabalho.

Rego et al. (2008) propõe uma abordagem para o modelo de Kirkpatrick e optou-se por sintetizá-lo na tabela 9, apresentada de seguida:

Tabela 9 - Avaliação de Kirkpatrick – avaliação a quatro níveis (adaptado)

NÍVEL 1	
Reação	Opinião dos trabalhadores/formandos em relação aos conteúdos, dispositivos utilizados, métodos, formador...

NÍVEL 2	
Aprendizagem	Avaliação dos resultados de aprendizagem - conhecimentos, atitudes, comportamentos - e mudanças no trabalhador...
NÍVEL 3	
Comportamento	Avaliação da transferência dos conteúdos aprendidos na formação para o posto de trabalho
NÍVEL 4	
Resultados	Avaliação dos impactos causados nos trabalhadores, que podem beneficiar também a organização

Adaptado de Rego et al., Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano, 2008

Numa análise mais exaustiva pela literatura de referência de forma a adquirir um melhor entendimento deste modelo na sua totalidade, deparamo-nos com um quadro esquematizado com as ideias fundamentais da avaliação.

Desta forma, apresenta-se de seguida uma tabela adaptada para melhor perceção dos quatro níveis:

Tabela 10 - Avaliação da formação: modelo proposto por Kirkpatrick (adaptado)

1. REAÇÃO		
Descrição e características da avaliação	Exemplos de métodos e ferramentas para avaliar	Relevância e praticabilidade
A avaliação da reação expressa como os formandos de sentem e as suas opiniões quanto à formação frequentada. É avaliada a relevância da	Devem ser aplicados formulários de <i>feedback</i> com base na experiência da formação. Pode ser avaliada através de relatórios fornecidos	Determina que se faça após o fim da formação, o que facilita a obtenção de resposta por parte dos formandos. Deve-se procurar perceber se a

formação para os participantes nela, a própria receptividade e esforço e todas as convicções finais	pelos formandos ou observação e pesquisa pós-formação	avaliação foi feita sem interferências emocionais
---	---	---

2. APRENDIZAGEM

Descrição e características da avaliação	Exemplos de métodos e ferramentas para avaliar	Relevância e praticabilidade
Procura medir a adição de conhecimentos ou capacidade intelectual com o antes e o depois da formação, ou seja, perceber se o formando obteve as competências e experiência esperadas e estipuladas no seu início.	Normalmente são utilizados testes de avaliação antes e depois da formação. As entrevistas e a observação podem ser uma opção, no entanto, podem apresentar algumas incongruências. Os métodos de avaliação devem estar relacionados com os objetivos definidos e o estudo do mesmo deve conter uma pontuação precisa para evitar dados conflituosos.	Relativamente simples de implementar, mas requer mais investimento do que o primeiro nível. Mostra-se relevante para formações do tipo técnicas. No caso de sistemas pouco eficientes, será um investimento ainda mais dispendioso

3. COMPORTAMENTO

Descrição e características da avaliação	Exemplos de métodos e ferramentas para avaliar	Relevância e praticabilidade
Avaliar, normalmente alguns meses depois, se ocorreu mudanças no comportamento e se a	A observação e as entrevistas serão necessárias ao longo do tempo para que seja	A mudança de comportamento é mais difícil de quantificar e interpretar do que as

<p>aplicabilidade dos conteúdos está a ser feita. Por exemplo, colocar questões sobre eventuais mudanças nos comportamentos, novos conhecimentos e habilidades e até capacidade para formar outras pessoas.</p>	<p>possível medir o grau de mudança, o quão relevante se apresentou e a continuidade dos aprendizados. Deve ser uma avaliação contínua e os dados adquiridos devem ser colocados numa ferramenta de análise de dados consistente para evitar subjetividade. A opinião do formando, apesar de poder ser subjetiva, também é um indicador relevante.</p>	<p>anteriores. A gestão e análise de resultados são difíceis se, desde o primeiro momento, não forem inseridas num sistema adequado. A avaliação da mudança de comportamento depende do suporte e envolvimento do formador e por isso é importante envolvê-los todos no processo de forma a colaborar e perceber a influência dos resultados.</p>
---	--	---

4. RESULTADOS

Descrição e características da avaliação	Exemplos de métodos e ferramentas para avaliar	Relevância e praticabilidade
<p>Avaliação de resultados a partir do desempenho do formando. As medidas são os indicadores da performance (KPI'S) da empresa, tais como as quantidades, percentagens, tempo necessário para a realização do trabalho, retorno do investimento feito, ou seja, aspetos que</p>	<p>Medidas que, a priori, estão implementadas pelo sistema de gestão de qualidade. O desafio é, portanto, identificar como e em que quantidade foram influenciados os formandos. É importante comunicar aos participantes o tema e o impacto que cada formação pode ter em</p>	<p>Individualmente, a avaliação dos resultados é difícil. Avaliar a empresa como um todo é um desafio devido às mudanças de estrutura, responsabilidades e funções, afetando a consistência e clareza do estudo. Os fatores externos também devem ser tidos em conta uma</p>

sejam possíveis de quantificar. Faz também parte deste tópico a quantidade de falhas ou reclamações por parte do cliente, os índices de qualidade, a obtenção de certificados, etc.	termos de desempenho individual e da empresa.	vez que podem influenciar e interferir
---	---	--

Adaptado de BusinessBalls⁵

Após analisar os modelos existentes que permitem proceder à avaliação do impacto da formação, optou-se por este modelo, focando no nível 3 e 4 por restrição de tempo relativamente à reduzida duração desta investigação. Decidiu-se então que assim fosse por parecer o mais adequado tendo em conta o objeto de estudo e os objetivos propostos.

Procurou-se recolher a informação necessária para o estudo e ainda perceber que alterações ou melhorias foram apresentadas após o cumprimento da formação, quer ao nível dos trabalhadores, quer da própria empresa.

⁵ businessballs.com/facilitation-workshops-and-training/kirkpatrick-evaluation-method/

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Depois de apresentado todo o enquadramento contextual, que nos situou relativamente à empresa acolhedora do estágio curricular, o enquadramento metodológico que apresentou os métodos e técnicas que foram utilizados neste estudo e ainda a parte teórica que permitiu todo o enquadramento do tema, é chegado o momento de apresentação dos resultados obtidos com este estudo, quer através da análise documental, quer do inquérito por questionário e entrevistas, quer ainda pelas conversas informais.

Fez-se uso da análise de conteúdo para maior aprofundamento e compreensão das entrevistas realizadas e, relativamente ao tratamento dos dados obtidos no inquérito por questionário, optou-se pela utilização do Excel por nos ser mais fácil de aplicar e manusear.

4.1. Caracterização da população

No começo deste trabalho, foram descritos todos os trabalhadores que englobam a empresa Sigma, nomeadamente no que toca a características como idades, habilitações académicas e género, apurando inclusive o total da população passível de ser estuda (Capítulo 1). Neste sentido, da população inicial de 130 trabalhadores, nem todos foram alvo deste estudo por não obedecerem aos fatores determinados previamente (Capítulo 2), sendo eles:

- Ser trabalhador há mais de três meses;
- Ter usufruído da formação disponibilizada pela empresa (num período compreendido entre junho e outubro do ano de 2018);
- A formação frequentada ter sido organizada pela empresa.

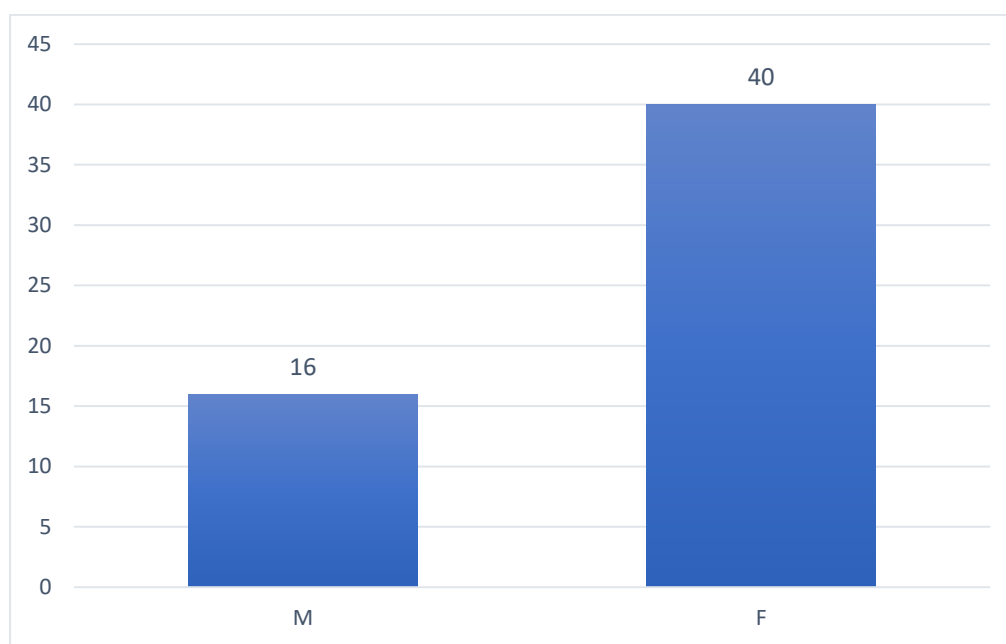
Tendo em conta estes critérios, começou-se por analisar o registo individual de cada trabalhador com dados relativos às datas de entrada na empresa, todos as capas relativas à formação, onde constam todas as formações realizadas, datas e listagem dos respetivos participantes e ainda a entidade que as realizou, ou seja, internamente ou por entidades externas à organização. Após esta análise, 80

trabalhadores correspondiam aos fatores estipulados que nos permitiriam fazer uma avaliação de impacto rigorosa.

No entanto, foi através do inquérito por questionário que se conseguiu recolher informações sobre a “população” em estudo. Neste mesmo meio para recolha de dados, foram feitas questões relacionadas com informações de caracterização dos trabalhadores, nomeadamente a idade, as habilitações e até o posto de trabalho ocupado. Dos 80 inquéritos entregues⁶, conseguiu-se receber 56 inquéritos respondidos.

Num primeiro momento, após analisados os dados estatisticamente, verifica-se que, dos 56 inquéritos, 40 foram respondidos por mulheres (71%) e 16 foram respondidos por homens (29%), como é possível ver no gráfico 5:

Gráfico 5 - Total de inquéritos respondidos por género



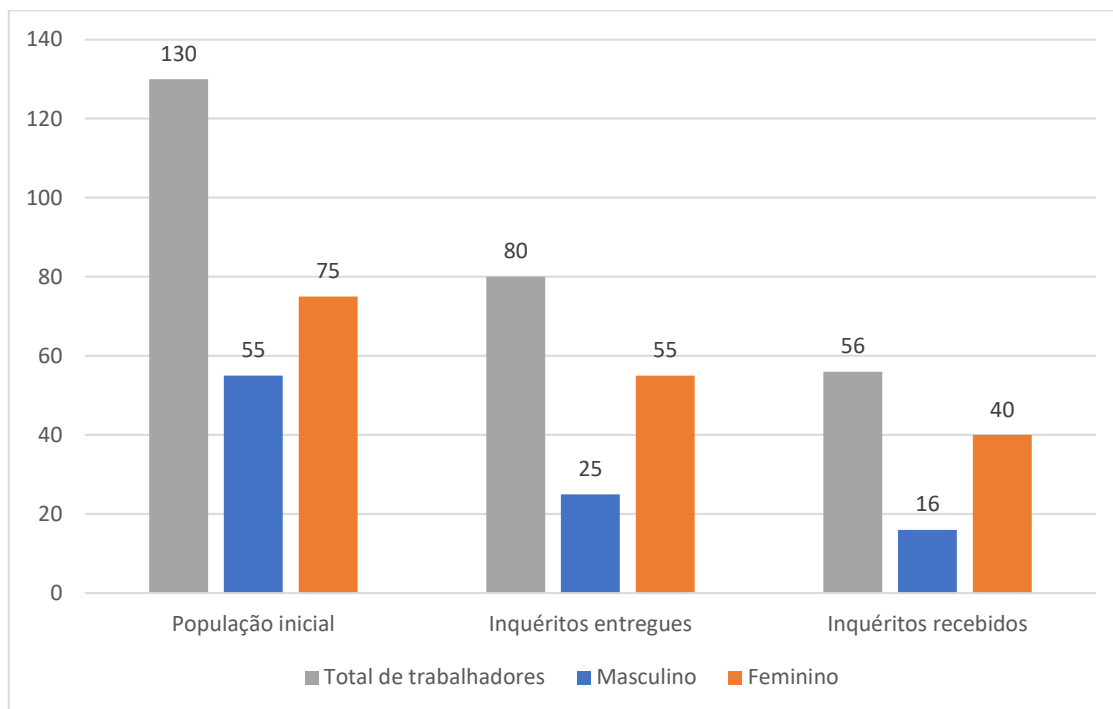
Apesar de na própria empresa as mulheres estarem representadas em maior número como se mostrou no capítulo I, é facto que também elas estiveram em maioria no que toca às respostas apuradas após a aplicação do inquérito.

Tendo em conta os inquéritos entregues a homens e mulheres, sabe-se que se obteve uma taxa de resposta de 72,7% por parte das mulheres e 64% por parte dos homens, o que significa que, na nossa amostra produtora de dados, há uma ligeira sobrerrepresentação do género feminino.

⁶ Foram entregues 55 inquéritos a mulheres e 25 a homens.

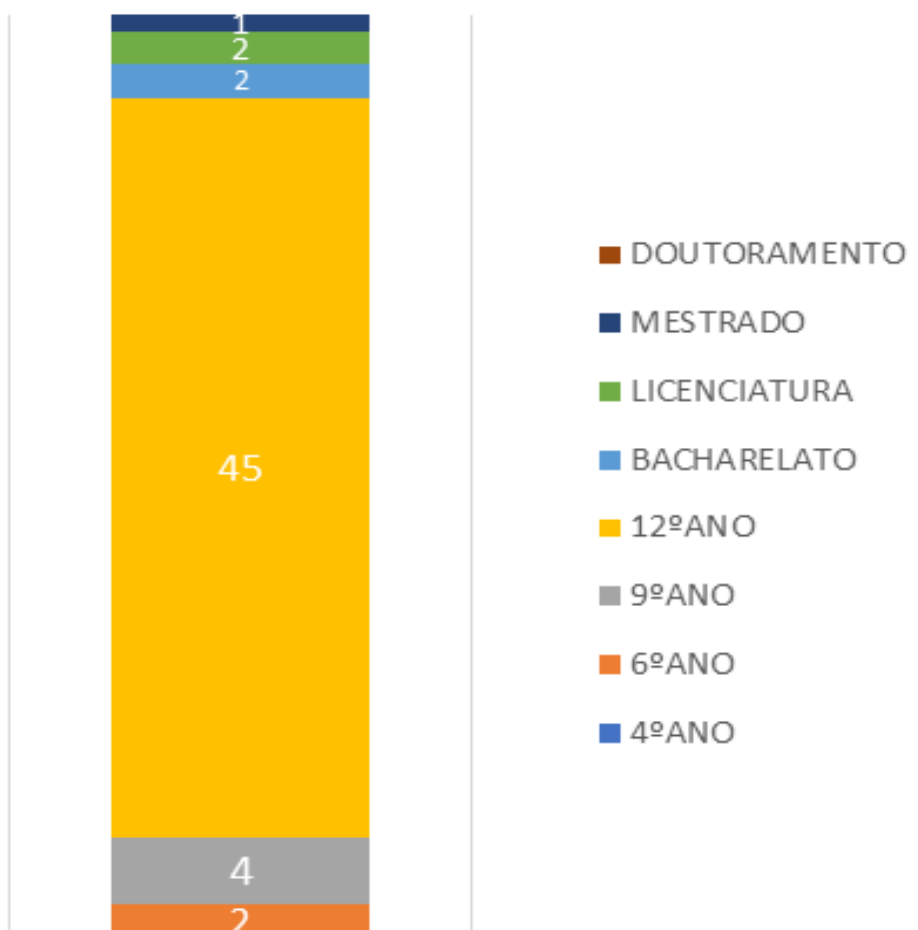
Agrupamos os dados sobre a população num único gráfico, de forma a ter uma melhor perceção da população em estudo:

Gráfico 6 - Representação da amostra populacional



Já na questão 2 do grupo A, relativa às habilitações académicas de cada um, cerca de 80% da amostra, ou seja, 45 inquiridos têm o 12º ano, tal como mostra o gráfico 4. Trabalhadores com licenciatura ou mestrado, e que responderam ao inquérito, foram apenas 3 (5,36%) e com o ensino básico, ou seja, 6º ano e 9º ano, apuraram-se 6 respostas (10,7%).

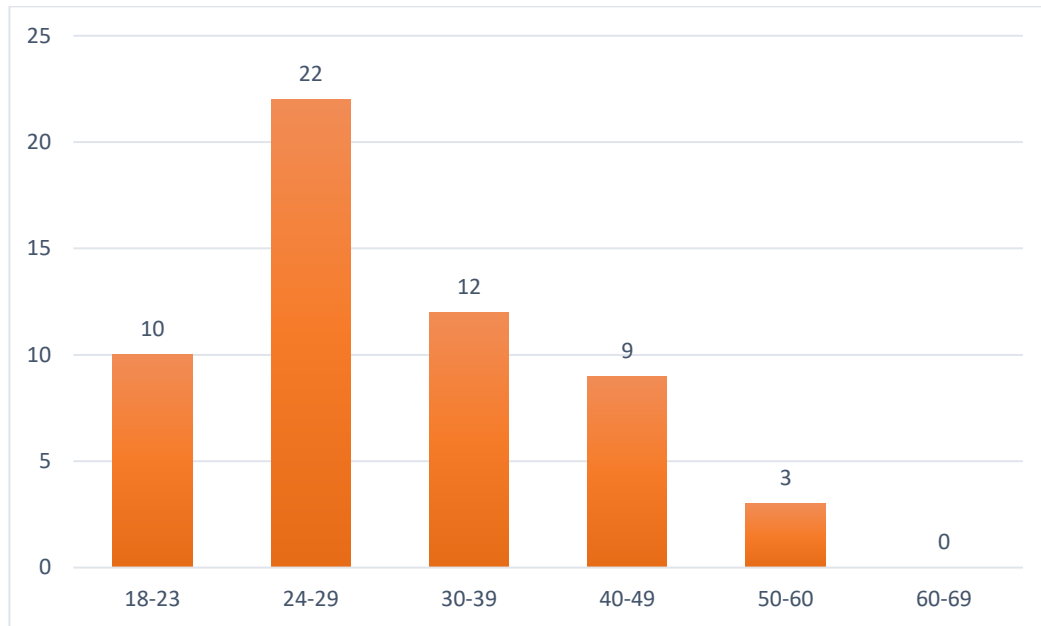
Gráfico 7 - Etapas do desenvolvimento da formação (adaptado de Cardim, 2012)



A última pergunta deste grupo tem a ver, precisamente, com a idade de cada trabalhador. De forma a analisar se o impacto da formação é maior ou menor dependendo da idade do formando, tornou-se essencial a realização deste tópico.

Desta forma, 34 trabalhadores que responderam aos inquéritos têm idades compreendidas entre os 24 anos e os 39 anos (60,7%), como se verifica no gráfico 8. Já os trabalhadores com idades compreendidas entre os 40 e os 69 anos são 11, correspondendo apenas a 21,4% das respostas obtidas.

Gráfico 8 - Idades dos trabalhadores inquiridos



Pode ainda depreender-se, por meio destes resultados, que a faixa etária menos representada na amostra produtora de dados, tendo em conta o peso na população, está entre os 18 e os 23 anos, uma vez que correspondem a cerca de 43% da amostra e foram os que menos deram resposta aos inquéritos realizados. Em conversas informais com a diretora de qualidade e com a responsável da formação, deu-se conta que a faixa etária dos 24 aos 29 anos é a que mais procura formação e que mostra mais interesse em colaborar em tudo o que se propõe, como colaboraram nesta investigação. Isto quer dizer que, pelas afirmações feitas pelas duas responsáveis, os que mais mostraram entusiasmo após a realização de formações anteriores, são os mesmos que mantêm o interesse, logo, depreende-se que o impacto na sua vida pessoal e profissional foi positiva, caso contrário, a abertura e disponibilidade não seriam as mesmas.

No entanto, também os trabalhadores mais velhos revelaram uma adesão maior, quer à formação, quer à própria investigação desenvolvida. Sabendo que a faixa etária dos 50 aos 60 anos correspondia a 5 trabalhadores, verificamos que 3 deles deram resposta ao questionário. Também a gestora da formação e responsável pelos recursos humanos partilha a sua opinião e perceção relativamente a este facto. Quando questionada sobre as mudanças que mais observa nos trabalhadores, acabou por referir o seguinte:

“(...)notamos mais resistência à mudança por parte dos colaboradores mais velhos... não todos, mas alguns dizem-nos mesmo que não querem formação porque já não vão aprender mais nada, porque não querem mudar de setor, porque já não são capazes... é complicado mas lá os vamos convencendo que é uma mais valia para todos e no final os resultados são positivos e o *feedback* e mentalidade desses mesmos trabalhadores acabam por se ir alterando e a recetividade vai-se tornando maior.”

Na questão 7.1 do inquérito por questionário, pediu-se, numa questão aberta, que explicitassem as melhorias que poderiam ser implementadas para que fosse possível responder aos objetivos fixados. Dos 56 inquéritos recebidos, apenas 45 contemplaram resposta a esta questão. Isolamos a questão e procuramos identificar incongruências e divergências nas respostas tendo em conta a idade dos inquiridos, focando no grupo dos 18 aos 23 uma vez que tem um peso elevado na amostra populacional.

Tabela 11 - Verificação de divergências nas respostas da população jovem (18-23) vs população adulta (24-69)

7.1 - O que acha que poderia ser melhorado?		
	18-23	24-69
Total de inquiridos por idades	10	46
Quantidade de respostas obtidas à questão 7.1	3	32
<u>OPINIÕES DOS TRABALHADORES</u>	-	-
*Mais acompanhamento		11
*Aumentar o tempo de formação		21
*Diminuir o tempo de formação	2	
*Nada	1	

O que observamos após essa análise, e que apresentamos na tabela 10, mostra-nos que, tendo em conta os 10 inquiridos, apenas 30% (3), com idades entre os 18 e os 23 anos deram resposta à questão. A restante percentagem, ou seja, 69,57% (32), representa os restantes inquiridos com idades entre os 24 e 69 anos, manifestaram a sua opinião sobre a questão colocada.

Um outro fator que nos chamou a atenção foi o facto de, das 3 respostas apresentadas pela população jovem, 2 delas incluírem a resposta “Diminuir o tempo de formação” e a terceira incluía a resposta “Nada”, enquanto que a população dos 24 aos 69 anos referiu o oposto, nomeadamente “aumentar o tempo de formação”, correspondendo a 60% (21) das respostas e ainda “mais acompanhamento” da formação, equivalente a 31.43% (11) das opiniões.

Desta forma, com base nos resultados estatísticos apurados e apresentados na tabela 10, considera-se que, mesmo tendo um número de respostas reduzido, quanto menor for a idade do trabalhador/formando, menor se revela o interesse em estarem inseridos nas formações e, conseqüentemente, não lhe dão a respetiva importância e valorização numa fase inicial.

4.2. Caracterização da formação e opiniões dos trabalhadores que a frequentaram

No grupo B do inquérito por questionário aplicado aos trabalhadores que cumpriam os requisitos estipulados no capítulo 1, foram colocadas diversas perguntas relativamente à formação frequentada e opiniões sobre os conteúdos, contributos e grau de satisfação referente às ações de formação. Através dos dossiês de formação e do plano que as regia, compreendeu-se que a aprendizagem era feita de várias formas. Tendo por base a obra Alda Bernardes (2013:28-29), onde define os tipos de aprendizagem existentes, podemos afirmar que, nesta empresa e nestas formações em concreto a formação compreendeu uma aprendizagem formal e informal na medida em que os trabalhadores foram retirados do trabalho para um contexto de sala de aula e, posteriormente, inseridos no meio de trabalho de forma a aplicarem os conteúdos aprendidos, continuando sob orientação, supervisão e avaliação por parte dos formadores.

Neste ponto, e tendo já analisado os vários documentos disponibilizados, começamos a vislumbrar as políticas de formação subjacentes à empresa. De tal modo, recorrendo à bibliografia existente, tomamos por base os modelos analíticos propostos por Lima e Guimarães (2011:65-66) sobre a educação de adultos, percebeu-se que a política da empresa Sigma está assente no que os autores definem como modelo de gestão de recursos humanos.

Trata-se então de uma política que procura a experiência adaptada ao mercado de trabalho, que permita um nível de competitividade maior, ou seja, centrada essencialmente no posto de trabalho.

Já no que toca às lógicas de formação da empresa, tendo em conta as três propostas feitas por Alda Bernardes (2008:65) sobre este assunto, percebemos que a formação se insere na tipologia “escolarizada e utilitarista” (idem). Porém, não se pode ignorar a “formação estratégica orientada para a resolução de problemas” (idem) na medida em que a formação presente na entidade enquadra alguns pontos pertencentes à tipologia referida anteriormente. Através da proposta tipológica feita por Bernardes (2008:65), verifica-se que a visão estratégica da formação engloba, tanto a “necessidade de os trabalhadores adquirirem conhecimentos relacionados com as suas tarefas” como “necessidade de produzir mudanças” nos trabalhadores e os destinatários da formação, ou seja, o público-alvo da empresa, integra as chefias e as atividades ligadas à produção.

Relativamente ao momento da integração na empresa, também aqui as duas tipologias se enquadram, isto porque a formação é “técnica e específica da função” (Bernardes, 2008:65) e engloba a dimensão do “conhecimento de procedimentos, chefias e equipas” (idem). Os dois últimos pontos que se consideraram relevantes estão relacionados com a execução da formação inicial e as suas modalidades. Desta forma, relativa à sua execução, percebe-se que é dada, não só “no posto de trabalho, sob responsabilidade das chefias” (ibidem) como também é feita “no posto de trabalho (...) sob responsabilidade dos RH” (ibidem), sendo que é dada “*on-the-job [ou] formação em sala*” mas também existe “formação interna em sala e posto de trabalho com colegas experientes” (ibidem).

No entanto, a questão da avaliação da formação e da avaliação do impacto requer um pouco mais de atenção por parte dos responsáveis desse processo na medida em que se verificou que, no caso da primeira, apesar de ser realizada, não é sólida o suficiente para permitir aferir resultados totalmente fidedignos e reais. No que toca à segunda questão, a empresa possui já um sistema de deteção de erro e uma base de dados que permite visualizar as eventuais lacunas que a formação deixou. Porém, considera-se necessária uma maior atenção e acompanhamento do processo e do pós-formação, seguindo os objetivos pré-definidos, compará-los com

a realidade existente e criar um plano para o impacto da formação de forma a que seja possível avaliá-la.

Sobre isto, a gestora da formação pronunciou-se na entrevista realizada e a questão foi também contemplada na análise de conteúdo (Anexo 7). Quando se colocou a questão *“Nesta empresa, a formação está presente constante e diariamente. Como se desenvolve tudo isto? Qual e como é o processo que engloba toda a gestão da formação?”*, a responsável da formação e dos recursos humanos respondeu o seguinte:

“Relativamente ao processo de formação, este inicia-se, numa primeira fase, pelo levantamento das necessidades formativas dos trabalhadores, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, interna ou externamente, ou seja, necessidade que nós detetamos ou necessidades que o cliente deteta ou recomenda. Numa segunda fase, procedemos à criação do plano de formação e damos a conhecer aos trabalhadores. Algumas de carácter obrigatório, outras opcional (uma vez que se trata de formações que pretendem e procuram enriquecer o trabalhador enquanto indivíduo), procedemos à respetiva inscrição e encaminhamento para a ação de formação, deixando claros os objetivos de cada uma. No final, procuramos sempre proceder à avaliação da formação. Neste momento, depois de te termos cá em estágio, iniciamos a avaliação do impacto que a formação teve em cada um dos intervenientes para realmente sabermos se foi efetiva e vantajosa para ambas as partes, procedimento que antes não realizávamos.”

Posto isto, dando continuidade à análise, discussão e interpretação dos dados recolhidos, na questão 1b perguntou-se qual era a formação que tinham frequentado, apresentando duas hipóteses de resposta⁷: formação de forrado e formação de pré-cosido.

Da amostra populacional (80) selecionada inicialmente, 69 (86.25%) trabalhadores frequentaram a formação de forrado e 11 (13,75%) frequentaram a formação de pré-cosido.

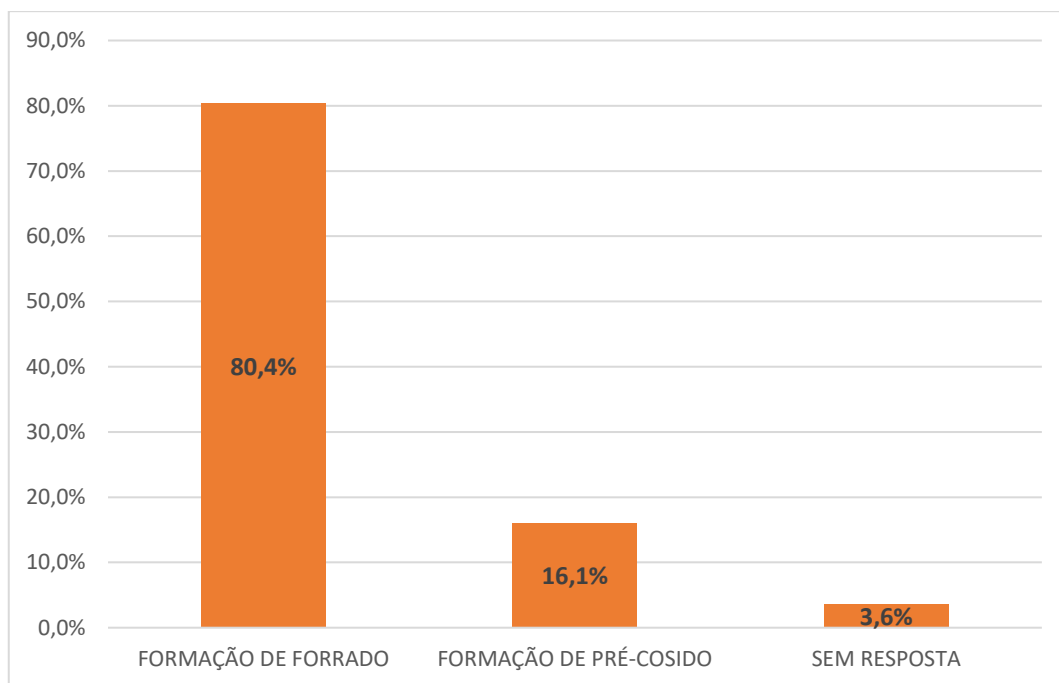
Assim, das 56 respostas obtidas, como se verifica no gráfico 9 apresentado de seguida, 80,4% (45) correspondem a trabalhadores que frequentaram a formação

⁷ Colocou-se uma questão fechada de escolha múltipla porque, nos últimos 6 meses, tinham sido as únicas formações realizadas pela empresa

de forrado, os 16,1% (9) correspondem a quem frequentou formação de pré-cosido e ainda 3,6% (2) correspondentes a inquéritos sem resposta a esta questão.

Verifica-se, portanto, que a taxa de resposta foi mais elevada nos trabalhadores que frequentaram a formação de pré-cosido (81,8%) do que nos trabalhadores que estiveram a frequentar a formação de forrado (65,2%).

Gráfico 9 - Formação frequentada pelos trabalhadores da empresa Sigma



De seguida, optou-se por questionar o grau de satisfação dos trabalhadores com as respetivas formações que tiveram. As opções de resposta apresentadas eram avaliações qualitativas, ou seja, poderiam escolher as opções *“Nada Satisfeito/a”*, *“Pouco satisfeito/a”*, *“Satisfeito/a”*, *“Bastante satisfeito/a”*, *“Muito satisfeito/a”* e *“Voltaria a repetir”*.

Deste forma, depois de analisados os inquéritos, concluímos que 50% dos trabalhadores que estiveram inscritos e que realizaram as formações, quer de forrado quer de pré-cosido, responderam *“Muito satisfeito/a”* com a ação formativa (gráfico 8) e cerca de 26,8% assinalaram ainda a opção *“Bastante satisfeito/a”*. Mas, pelo contrário, não se obteve qualquer resposta quando a opção era *“Voltaria a repetir”*.

Pelas palavras da gestora da formação, entende-se que seja porque procuram e solicitam frequentemente novas formações:

“(…) a receptividade por parte dos trabalhadores foi bastante positiva e continua a sê-lo. Aliás, com a evolução da empresa, do trabalho e das pessoas, são elas próprias a solicitar formação, quer para crescerem profissional e internamente, quer para melhorar as suas relações interpessoais, quer para ajudar a empresa a atingir resultados melhores (…)”

Obteve-se ainda uma resposta com a opção “*Pouco satisfeito/a*”, correspondendo a 1,79% das respostas. Os dados recolhidos aparecem representados na tabela 12.

Tabela 12 - Grau de satisfação dos trabalhadores após as formações

QUESTÃO: FICOU SATISFEITO COM A FORMAÇÃO?		
OPÇÃO	PERCENTAGEM	Nº DE RESPOSTAS
NADA SATISFEITO/A	0%	0
POUCO SATISFEITO	1,79%	1
SATISFEITO	21,43%	12
BASTANTE SATISFEITO/A	26,79%	15
MUITO SATISFEITO	50,00%	28
VOLTARIA A REPETIR	0%	0

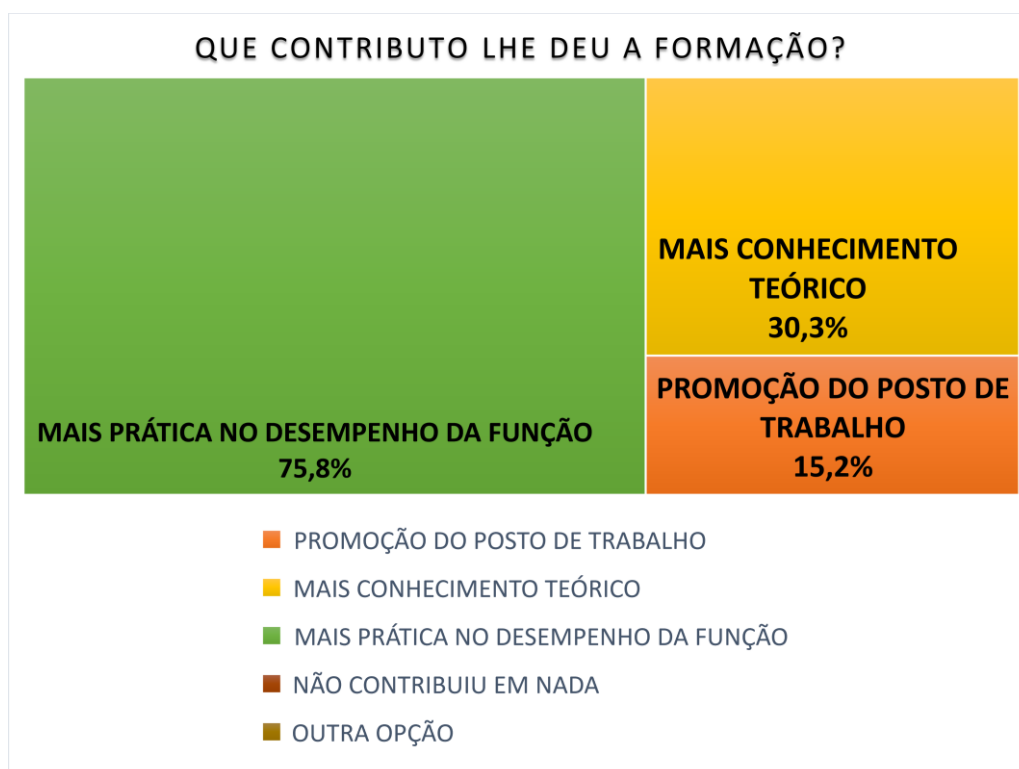
Quando pedido para justificarem essa opção, 28,6% dos inquiridos preferiram não responder e, portanto, a questão foi deixada em branco. No entanto, quando obtivemos uma justificação para o grau de satisfação, as principais apresentadas foram: “*porque os formadores foram muito prestáveis e sempre prontos*”

a ajudar”, “porque a formação é um bom complemento, aliado à prática e experiência” e ainda “porque a formação fez de mim o trabalhador que sou hoje e com qualidade na minha função”.

Já na questão 3b “Que contributo lhe deu a formação?”, 16 dos inquiridos optaram por não responder, contra 40 que apresentaram os seus benefícios. A questão colocada apresentava várias opções de resposta sendo, portanto, uma questão fechada de escolha múltipla, não havendo restrições quando ao número de opções a seleccionar. Assim, alguns inquiridos apresentaram mais que uma opção relativamente ao contributo que consideram ter recebido com as ações de formação disponibilizadas.

Desta forma, 75,8% considera que a formação permite “mais prática no desempenho da função”, 30,3% aponta para o crescimento do conhecimento teórico e 15,2% assinala a ação acerca da promoção do posto de trabalho (gráfico 10).

Gráfico 10 - Contributo da formação de forrado e de pré-cosido



Além disso, nas opções “Não contribuiu em nada” e “Outra opção”, nenhum inquirido contemplou estas opções, o que é indicativo de que a formação teve sempre um impacto positivo nos trabalhadores, sendo num aspeto ou noutro.

4.3. Impacto das formações realizadas a nível pessoal e profissional

Este tópico trata o tema primordial deste relatório: a avaliação do impacto da formação. Neste sentido, conforme estipulado no capítulo relativo ao enquadramento teórico, os dados serão avaliados à luz do modelo proposto por Kirkpatrick. Tendo em mente os quatro níveis de avaliação que apresenta, decidiu-se focar a atenção nos dois últimos níveis, ou seja, nível 3 e nível 4.

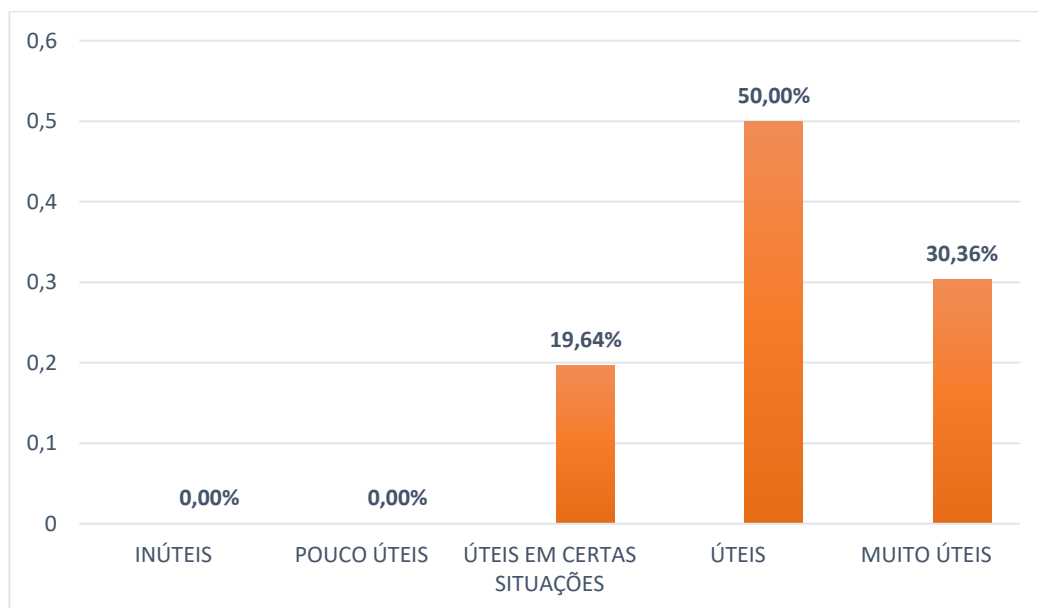
Tudo o que engloba estes níveis já foi descrito anteriormente, mas, de forma a contextualizar o estudo, optou-se por resumirlos neste ponto.

Assim, o nível 3 tem que ver com a avaliação da transferência da formação, direcionado para as mudanças percebidas ao nível do comportamento dos trabalhadores.

Já no nível 4, o objetivo prende-se com os benefícios que a empresa pode obter tendo em conta os resultados da avaliação, ou seja, os retornos financeiros que podem advir daí.

Assim sendo, nas questões contempladas neste grupo temático, procurou-se ainda perceber se aquilo que foi ensinado foi efetivamente relevante e por isso, fez-se a seguinte pergunta: “*Os conteúdos da formação foram/são úteis para o exercício da sua função?*”, e os resultados obtidos podem ser confirmados no gráfico 11.

Gráfico 11 - Utilidade dos conteúdos abordados nas ações de formação



Assim, 11 trabalhadores (19,64%) responderam que os conteúdos foram “Úteis em certas situações”, 28 trabalhadores (50%) apontaram os conteúdos da ação formativa como “Úteis” e 17 trabalhadores (30,36%) referiram ainda que foram “Muito úteis”. Nas opções “Inúteis” e “Pouco Úteis”, não obtivemos qualquer resposta, o que também indica um sinal bastante positivo no que diz respeito ao impacto da formação.

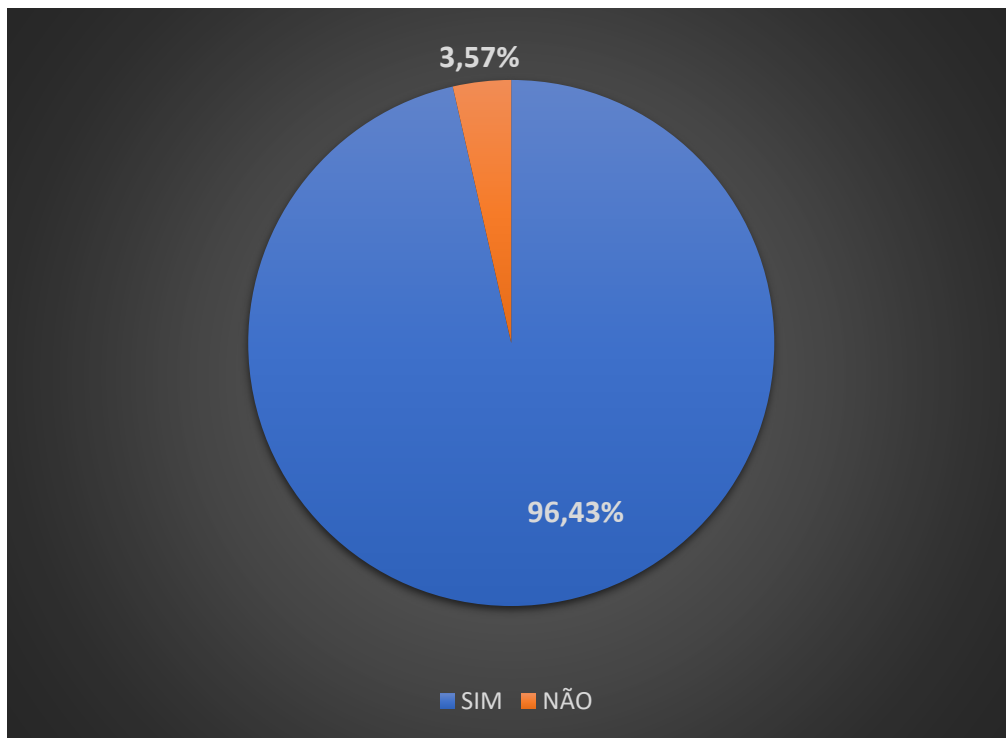
Na pergunta “Verificou alguma mudança nos trabalhadores após aplicabilidade da formação? Se sim, quais são as mudanças mais visíveis nos trabalhadores? (mudanças comportamentais, técnicas; nível pessoal, como autoestima; nível profissional como aumento de produtividade...)” feita à gestora da formação, a resposta que foi dada confirma a utilidade dos conteúdos abordados, uma vez que (Anexo 5):

“As mudanças verificadas são essencialmente a nível do processo, ou seja, nota-se, após as formações, que os trabalhadores passam a ser muito mais recetivos a melhorias e aperfeiçoamento dos processos – entenda-se mudanças técnicas. Além disso, claramente que a produtividade é um dos principais fatores que se alteram após a frequência numa ação de formação, mas também são as mais fáceis de avaliar e detetar. Com o aumento da produtividade, notamos que a autoestima do trabalhador se eleva precisamente por conseguir atingir resultados mais satisfatórios, compensações por isso e isso faz com que procurem mais formação.”

Ainda no mesmo grupo, o inquérito por questionário englobou uma outra pergunta relativa à aplicabilidade de todos os conteúdos aprendidos, colocando a seguinte questão: “Os conhecimentos adquiridos na formação foram aplicados ao trabalho?”.

As respostas obtidas revelaram que 54 trabalhadores (96,43%) consideraram que a formação foi importante para conseguirem compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos através da formação ao seu posto de trabalho. Apenas 2 trabalhadores (3,57%) consideraram que, efetivamente, os conteúdos abordados pelos formadores na respetiva formação (fornado ou pré-cosido) não foram relevantes para a sua função, como se pode verificar pelos dados compilados no gráfico 12, apresentado de seguida:

Gráfico 12 - Aplicabilidade dos conteúdos da formação



Quisemos ainda perceber que dificuldades tinham os trabalhadores sentido quando os conhecimentos têm de ser transferidos para o seu trabalho diário. Desta forma, resolveu-se inserir também uma questão deste tipo: *“Que obstáculos sente/sentiu ao aplicar os conhecimentos no posto de trabalho?”*. Dos 56 inquiridos, 11 optaram por não responder (16,6%), no entanto 45 deles (80,4%) deram a sua opinião relativamente à questão colocada. Mesmo com a diversidade de respostas, a ideia que prevaleceu foi que, apesar de muitas das dúvidas surgirem após darem início na prática, todos os obstáculos sentidos foram ultrapassados com a ajuda do formador e chefe de equipa que está sempre à disposição para resolver os problemas que possam surgir eventualmente. Resultaram desta questão também duas respostas distintas da mencionada anteriormente, ou seja, 2 trabalhadores (3,57%) referiram que a formação não foi o suficiente para a adquirir a experiência necessária ao exercício da função.

Ainda nesta questão, foi pedido aos inquiridos que justificassem, de forma breve, o motivo que os levou a escolher determinada opção. Desta forma, o gráfico seguinte reflete as respostas obtidas e o número de inquiridos que as englobaram.

De forma a ter um melhor entendimento, escolheu-se apresentar a tabela seguinte (tabela 2) que, como referido anteriormente, reúne todas as respostas

retiradas dos inquéritos por questionário dadas pelos trabalhadores da empresa Sigma. Ainda assim, dos 56 questionários, 14 (25%), nesta questão, não deram qualquer resposta, sendo que os restantes 42 trabalhadores (75%) optaram por responder e justificar a sua opção.

Tabela 13 - Respostas dadas pelos trabalhadores sobre os conhecimentos aplicados ao trabalho

Total de respostas obtidas em cada opção	Resposta
14	O questionário não continha qualquer resposta
5	Numa primeira fase foi essencial toda a aprendizagem e conteúdo aprendido porque seria a primeira vez a trabalhar nesta área
4	Os conteúdos aprendidos estão a ser aplicados na prática
2	São aplicados em todos os contextos
12	Tudo ou quase tudo o que aprendi aplico todos os dias
6	Porque me ajudaram a ter melhorias diariamente no trabalho
7	Sim, porque antes de passar à prática, já sabia o que tinha de fazer no trabalho para conseguir cumprir os objetivos e resultados que queria

6	Sim, porque a maioria das normas foram explicadas na formação

Ilustradas as quantidades de respostas obtidas para cada justificação, procurou-se analisá-las e, após isso, verifica-se que a opinião dos trabalhadores não foi unânime, no entanto, tocaram-se em alguns pontos.

A respeito disso, a resposta mais dada como justificativa foi *“Tudo ou quase tudo o que aprendi aplico todos os dias”*, correspondendo a 12 respostas (21,4%), seguida da resposta *“sim, porque antes de passar à prática, já sabia o que tinha de fazer no trabalho para conseguir cumprir os objetivos e resultados que queria”*, que conta com 7 inquéritos (12,5%). As terceiras respostas mais observadas foram *“porque me ajudaram a ter melhorias diariamente no trabalho”* e *“sim, porque a maioria das normas foram explicadas na formação”*, com 6 inquéritos cada uma (10,7% cada uma).

Por fim, as justificações menos citadas foram *“Numa primeira fase foi essencial toda a aprendizagem e conteúdo aprendido porque seria a primeira vez a trabalhar nesta área”* com 5 respostas (8,9%), *“os conteúdos aprendidos estão a ser aplicados na prática”* com 4 respostas (7,1%) e *“são aplicados em todos os contextos”* com 2 respostas (3,6%).

Na entrevista com o formador e chefe de equipa, uma pergunta com o mesmo objetivo foi colocada, sendo ela: *“Após as respetivas formações, esses desafios e dificuldades são superados? Que mudanças verifica nos trabalhadores?”* (Anexo 6) e a resposta foi a seguinte:

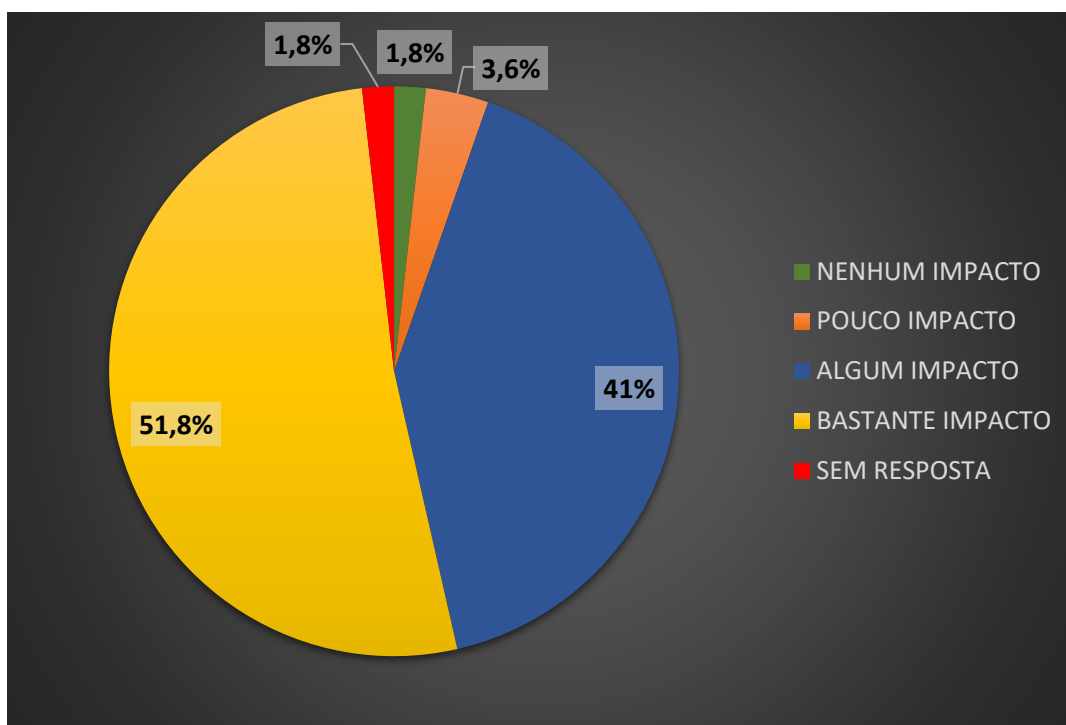
“Nem todos porque, às vezes, a formação e a sua duração não se revelam suficientes... após as formações, a maioria está apta para desempenhar as suas funções sem grandes dificuldades... mas outros... digamos que nem todos aprendem com a mesma facilidade e rapidez e nesses casos é preciso mais paciência e insistir mais, tanto na parte da formação teórica como prática. Mas no geral são superados.”

Pode verificar-se que, tanto a opinião dos trabalhadores como as afirmações do formador são, de certa forma, correspondentes e complementares, indicando que os obstáculos são sempre superados através das formações, quer demorem menos ou mais tempo. Na pergunta “*Quais são os principais obstáculos apontados por eles?*” com o mesmo tema da anterior, o formador refere (Anexo 6) ainda que o principal

“obstáculo é mesmo no trabalho, ou seja, as técnicas que são necessárias aprender e aplicar como a colocação da pele, o centramento, a quantidade de cola, e por aí vai. Mas nada que a formação e atenção da nossa parte não resolvam”.

Quase a terminar o questionário, colocou-se a seguinte questão: “*As ações de formação que já frequentou, tiveram algum impacto ao nível do seu desempenho em equipa dentro da organização onde trabalha?*”. Os resultados apurados são apresentados de seguida no gráfico 13.

Gráfico 13 - Impacto das formações no trabalho



Verifica-se que 51,8% dos inquiridos, ou seja, mais de metade da amostra inquirida, considerou que a formação frequentada causou “Bastante impacto” no seu trabalho diário.

O outro grande grupo percentual (41%) apontou que a formação teve “Algum impacto” na sua função. De forma a compreender o porquê desta percentagem

elevada, questionou-se o formador sobre as principais dificuldades apontadas na formação e sobre o impacto que sente que os conteúdos e aprendizagens têm nos trabalhadores quando é altura de os aplicar (Anexo 6).

Nesse sentido, o formador afirma que se percebe que os formandos estão mais satisfeitos e “ricos a nível de conhecimentos” mas de certa forma os resultados esperados não são instantâneos, sendo que são tomadas as medidas necessárias para atenuar qualquer efeito menos bom ou reforçar a aquisição de conhecimentos.

Ainda em conversas informais, o mesmo referiu que houve formação orientada para o trabalho, por exemplo, na confeção de um novo modelo de produto. No entanto, a transferência de conhecimentos e técnicas para a sua realização, não foi automática ou imediata. Apenas com o tempo e com a prática da realização dessa operação, se melhorou e aperfeiçoou o trabalho pretendido, deixando, por isso, de existir problemas relativos à produção e à motivação dos trabalhadores (devido ao facto de não conseguirem realizar corretamente as suas funções).

Apesar de tudo isso, afirma que, efetivamente, mais imediatos ou mais tardios, os impactos são muitos positivos, “principalmente ao nível da produtividade, aperfeiçoamento, qualidade e confiança naquilo que estão a fazer” (Anexo 6).

Nas restantes opções, foram alcançadas percentagens menos relevantes, sendo elas 3,6% para a opção “Pouco impacto”, 1,8% para “Nenhum impacto” e ainda 1,8% estavam sem qualquer resposta.

Ainda no inquérito por questionário, colocou-se um último grupo com o objetivo de responderem às quatro afirmações colocadas com as seguintes opções de resposta: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Não concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

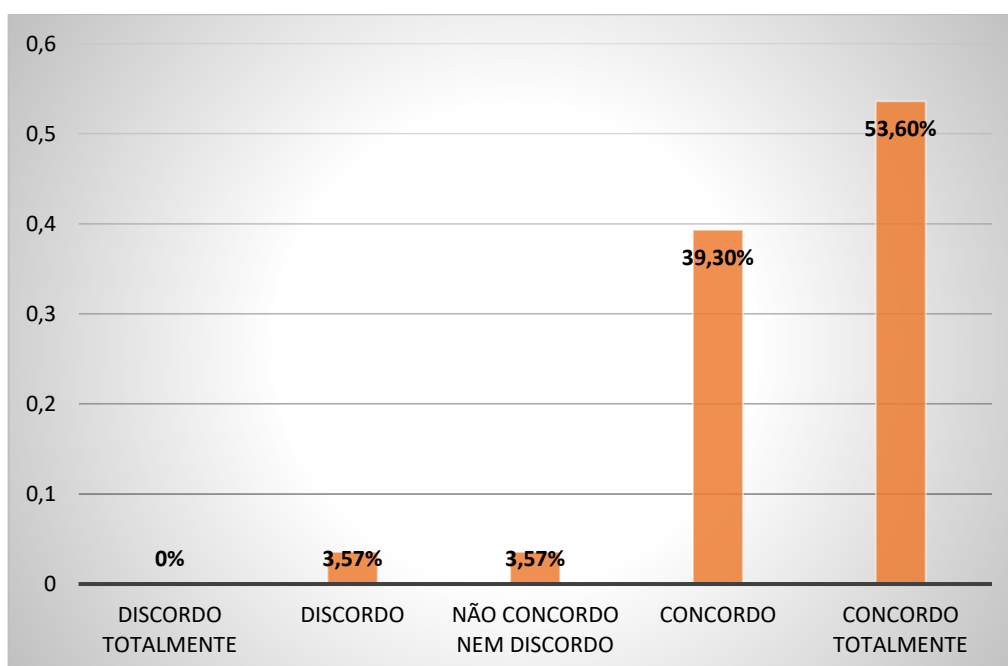
Os principais indicadores escolhidos para direcionar estas afirmações foram: confiança nas capacidades, produtividade, autonomia⁸ e adaptação à mudança. A criação destas categorias foi feita em parceria com a entidade uma vez que manifestaram interesse em avaliar estes pontos, uma vez que complementariam os seus indicadores e trariam outra visão da formação e do impacto para todos. Foi-nos revelado, em conversas informais, que estes fatores, quando atingidos, agregariam valor à empresa e, conseqüentemente, benefícios financeiros, quer exteriores, quer da perceção do retorno do investimento feito na formação.

⁸ Por autonomia entenda-se a capacidade para a realização de tarefa sem supervisão.

Para tal, colocou-se, em primeiro lugar, a seguinte afirmação: “Aumentou a confiança que tenho no meu trabalho”. Desta feita, 30 dos inquiridos (53,6%) apontaram a opção “Concordo totalmente” como a sua opinião relativa à afirmação anterior.

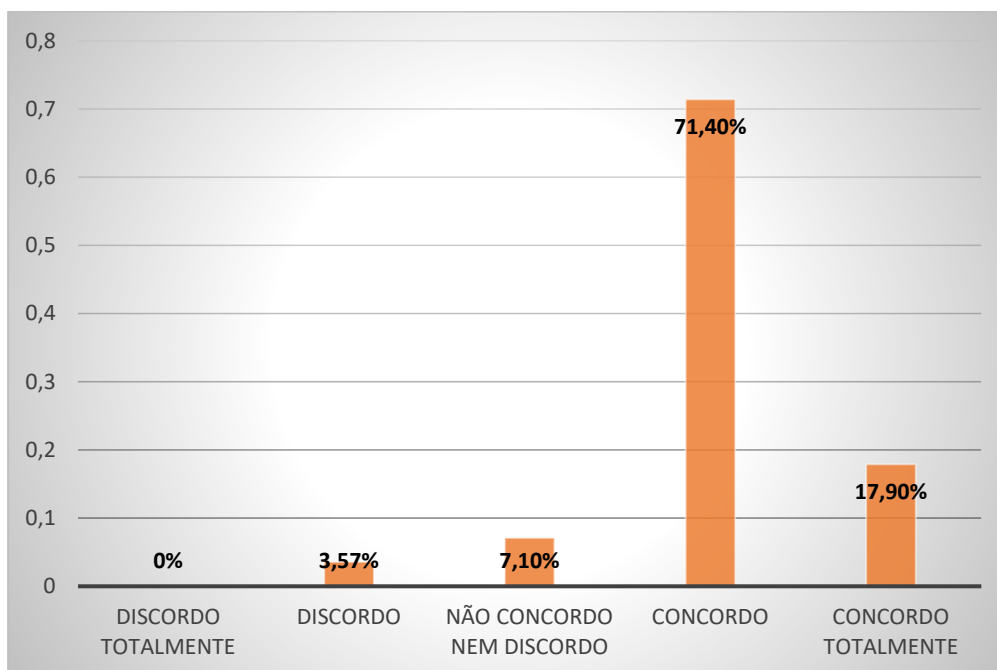
Já a segunda opção mais escolhida foi “Concordo” com 22 respostas (39,3%), seguida de “Discordo” e “Não concordo nem discordo”, escolhida por duas pessoas cada opção (3,57% em cada resposta). É possível verificar os resultados através do gráfico 14 em baixo:

Gráfico 14 - Aumento do fator confiança após as formações



Quando a questão teve que ver com o aumento de produtividade na empresa, as respostas foram praticamente unânimes como vemos no gráfico 15:

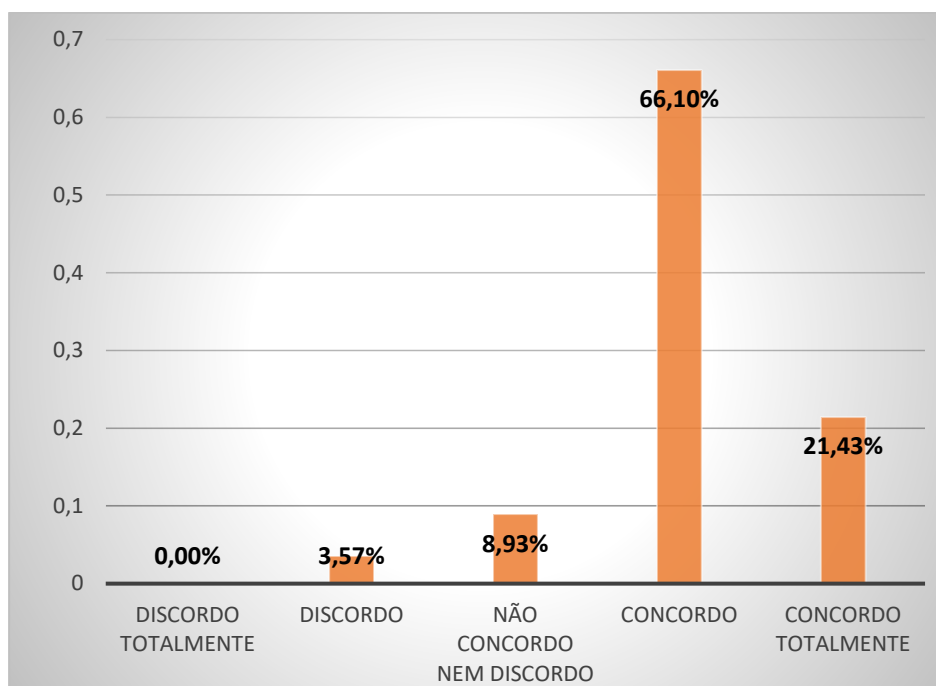
Gráfico 15 - Aumento do fator produtividade após as formações



Dos 56 inquéritos, 40 (71,4%) continuam a opção “Concordo”, 10 (17,9%) marcaram a opção “Concordo totalmente”, 4 (7,1%) colocaram a opção “Não concordo nem discordo”, 2 (3,57%) selecionaram a opção “Discordo” e não se apurou qualquer resposta para a opção “Discordo totalmente”. Estes resultados confirmam aquilo que foi dito nas entrevistas, tanto pela gestora da formação como pelo próprio formador (Anexos 5 e 6), ou seja, que realmente a produtividade chega como um resultado mais tardio da formação porque é a experiência na função que trará mais benefícios em termos de produção à empresa e à própria motivação do trabalhador.

Na terceira afirmação colocada “*Ganhei a autonomia que antes não tinha*”, optou-se pela questão da autonomia na função que está, internamente, ligada à polivalência e grau de formação adquirido e, conseqüentemente relacionada à transmissão eficaz e eficiente dos conteúdos formativos. Assim, 37 (66,1%) trabalhadores responderam “Concordo” relativamente a esta afirmação, 12 (21,43%) selecionaram a opção “Concordo totalmente”, 5 (8,93%) optaram pela resposta “Não concordo nem discordo”, 2 (3,57%) responderam “Discordo” e nenhum inquértio englobou a opção “Discordo totalmente” nesta afirmação. Estes resultados são visíveis no gráfico 16:

Gráfico 16 - Aumento da autonomia após as formações



Na última afirmação colocada no inquérito, *“Adquiri capacidades de adaptação às mudanças/transições ocorridas no local de trabalho”*, mais de metade dos inquiridos (62,5%), foi unânime em responder *“Concordo totalmente”* com a afirmação apresentada.

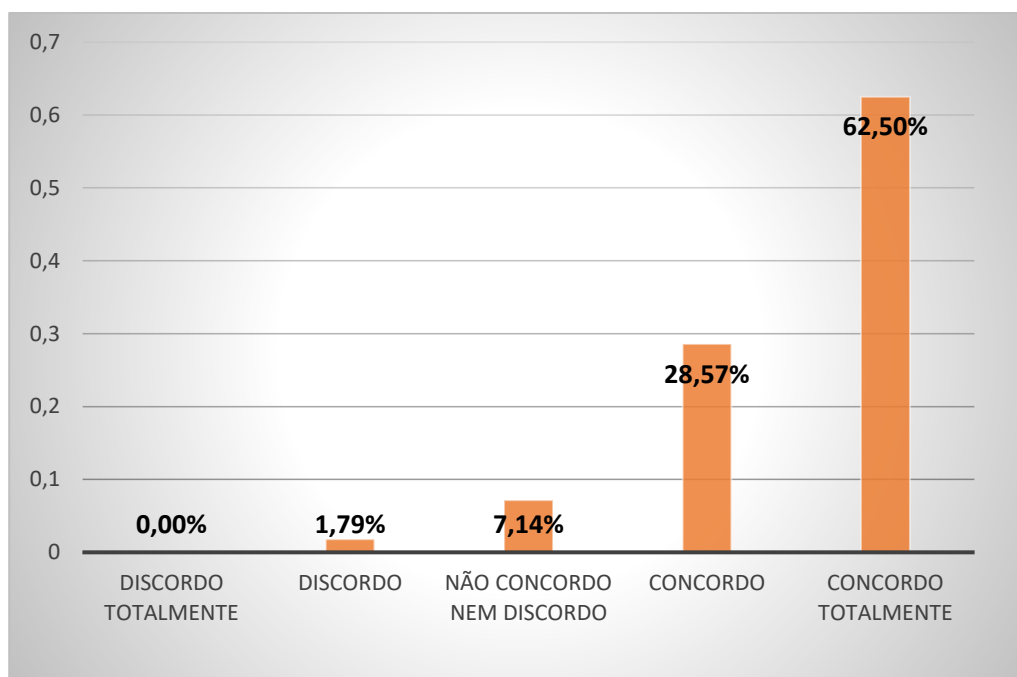
A resposta dada pela gestora da formação quando questionada sobre as mudanças que notou nos trabalhadores após a realização das formações, justifica esta percentagem elevada na medida em que os formandos, novos e antigos, mostravam-se reticentes quanto às formações e à sua frequência nas mesmas por não se acharem capazes de mudar os seus hábitos, rotinas e pensamentos (Anexo 5).

Face a isto, percebe-se claramente que, além da formação os ter ajudado a mudar as mentalidades, a forma como encaram o trabalho e o desempenho que têm, também contribuiu para um aumento significativo da motivação e confiança.

Também o formador e chefe de equipa, durante a entrevista, se referiu a este tópico, dizendo que *“quando fazem a avaliação da formação se nota que estão satisfeitos e mais ricos a nível de conhecimentos”* (Anexo 6), o que mostra a evolução dos trabalhadores após a realização da formação.

O formador reforça ainda esta ideia quando afirma que “[os trabalhadores] *estão mais dispostos a aprender e ouvir os outros [no final da formação] porque os colegas também podem ajudar, também são, de certa forma, “formadores”*”, ou seja, a recetividade de todos também impactou diretamente no trabalho, no ambiente e nas relações interpessoais.

Gráfico 17 - Adaptação à mudança como impacto resultante da formação



As restantes percentagens, menos significativas, referem-se às opções “Concordo”, “Discordo” e “Não concordo nem discordo”. Assim, 28,57% (16) dos inquiridos assinalou a opção “Concordo”, 7,14% (4) decidiu-se pela opção “Não concordo nem discordo” e 1,79% (2) selecionou a opção “Discordo”, deixando a opção “Discordo totalmente” com 0% das respostas.

Por fim, para terminar o inquérito, foi pedido aos trabalhadores inquiridos que, se assim o entendessem, deixassem sugestões de melhoria para as formações futuras.

Tendo em conta que era uma questão opcional, apenas obtivemos 27 inquéritos respondidos, dos 56 recebidos, ou seja, apenas 48% dos inquiridos deu uma ou mais sugestões. Desta forma, resumiu-se em três categorias as principais

ideias de melhoria apontadas por quem respondeu à questão, na tabela 14 apresentada de seguida:

Tabela 14 - Sugestões de melhoria apontadas pelos trabalhadores

Sugestões de melhoria para ações de formação futuras ou da organização do trabalho (Opcional)		Número de respostas
Opções de melhoria mais apontadas	Ensinar os formandos a realizar todas as tarefas, quer as do seu posto, da sua função, como das outras	6
	Realizar formações de Segurança e Saúde no Trabalho	2
	Realizar formações intensivas, durante mais tempo; prolongar mais o tempo de formação	10

No final da realização das entrevistas, em conversas informais com a gestora da formação e do formador responsável, ambos referiram que os dispositivos de formação utilizados foram alterando conforme o tempo e a experiência de ambos e que, na última formação realizada, ou seja, a mesma que se apresentou neste estudo, a planificação, acompanhamento e disponibilidade temporária mais elevada que se aplicou, trouxe inúmeros benefícios à empresa que anteriormente não existiram ou não revelaram um impacto tão acentuado.

Quando questionados desses mesmos benefícios, apontaram como principais a produtividade e a qualidade no trabalho. Em relação à produtividade, trouxe vantagem para a empresa a nível financeiro e confiança por parte do cliente. A nível financeiro porque, como fazem o cálculo da produção *versus* o tempo de trabalho *versus* objetivos estipulados, concluíram que o rendimento dos trabalhadores aumentou em cerca de 30%⁹, o que gera mais material produzido e, conseqüentemente, mais lucro para a empresa.

⁹ Valor confirmado na base de dados existente disponibilizada pela empresa

Relativamente ao nível da confiança por parte do cliente, está relacionada com o facto de, quanto mais material for produzido, menos atraso há nas entregas das encomendas pedidas.

Já no que toca à qualidade, fator incontornável deste setor, melhorou substancialmente porque os trabalhadores aprenderam novas técnicas para realizarem o trabalho com perfeição e bem à primeira. Como tiveram um módulo sobre os defeitos que são ou não considerados válidos, deixaram de os cometer com tanta frequência porque tinham o conhecimento necessário para os evitar.

Neste ponto, ainda em conversas informais, o gerente da empresa afirmou que o caminho a percorrer ainda é longo mas que se apercebeu que, efetivamente, a formação é indispensável para se atingirem resultados mais satisfatórios, quer para os trabalhadores, quer para a própria entidade.

Anexo a esta análise, apresenta-se ainda a análise de conteúdo realizada das duas entrevistas aplicadas (anexo 7) e, tendo em conta as categorias apuradas, os excertos relevantes das mesmas foram sendo inseridos ao longo do capítulo.

Tomaram-se os seguintes tópicos como principais categorias norteadoras da análise e registaram-se ainda as unidades de registo efetuadas. As unidades de contexto apresentam-se no anexo 6.

Tabela 15 – Análise de Conteúdo: Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Dados Sociodemográficos	Início da atividade na empresa
	Categoria Profissional
	Habilitações Académicas
	Tipo, quantidade e duração/frequência da formação
Desenvolvimento das ações de formação	Conceção e desenvolvimento da formação
	Principais intervenientes no processo formativo
	Impacto nos trabalhadores

Impacto da formação	Impacto no processo e na empresa (benefícios resultantes da formação)
Dificuldades sentidas pelos trabalhadores	
Futuro da formação, sugestões apresentadas e visão da formação no seu todo	Visão da formação
	Melhorias e futuro para a formação

4.4. O impacto da formação à luz do modelo de Kirkpatrick

No capítulo relativo ao enquadramento teórico, foi apresentada uma tabela onde foram clarificadas e descritas as características da avaliação, os métodos e ferramentas a utilizar em cada nível e ainda a respetiva relevância e praticabilidade.

No início deste estudo foram estabelecidos os níveis a considerar na investigação, ou seja, o nível 3, relativo ao comportamento, e o nível 4 relativo os resultados.

Resgatando essa mesma tabela, resolveu-se dar resposta a todos os critérios que ela contém para que se dê conta de todos os resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados – entrevistas, inquéritos por questionário, observação não participante e conversas informais.

Procurou-se, por fim, compactar o estudo realizado em cada nível nas tabelas que se apresentam de seguida:

Tabela 16 - Análise e considerações do nível 3 de Kirkpatrick

Nível 3: Comportamento	
Métodos e ferramentas utilizadas para avaliar	Relevância e praticabilidade
Aplicou-se o inquérito por questionário aos formandos que correspondiam aos critérios definidos inicialmente;	Sendo de difícil avaliação num espaço de tempo reduzido, procurou-se, junto da entidade, os meios utilizados para verificar a aplicabilidade dos

<p>Foram realizadas duas entrevistas, uma à gestora da formação e outra ao formador responsável;</p> <p>Fez-se ainda uso da observação não participante para analisar e acompanhar as mudanças ocorridas nos trabalhadores</p>	<p>conteúdos abordados na formação.</p> <p>Foi disponibilizada a base de dados que acompanha os erros e defeitos de forma a apurar o seu aumento ou diminuição de ocorrência, como indicador para a avaliação do comportamento e transferência de saberes.</p>
--	--

Tabela 17 - Análise e considerações do nível 4 de Kirkpatrick

Nível 4: Resultados	
Métodos e ferramentas utilizadas para avaliar	Relevância e praticabilidade
<p>Recorreu-se aos inquéritos respondidos logo após a realização da formação para compreender as perceções iniciais.</p> <p>Foi ainda fornecido o ficheiro relativo aos KPI's da empresa para verificar e acompanhar a evolução da população em estudo.</p> <p>Analisou-se ainda os registos efetuados pelo posto de controlo final para perceber qual a melhoria que se poderia verificar. Em conversas informais, obteve-se ainda <i>feedback</i> relativo ao desempenho dos formandos, quer dos controladores, quer da parte da chefia.</p>	<p>Os resultados ao nível do impacto da formação, apesar de necessitarem de um aprofundamento muito maior e alargado a toda a amostra, revelaram resultados positivos para a empresa e para os trabalhadores, conforme declararam nas respostas aos questionários. Quanto ao retorno do investimento, não tínhamos dados quantitativos disponíveis para o avaliar, no entanto, sabemos que a produtividade e confiança dos trabalhadores aumentou, refletindo-se na melhoria do processo, da qualidade e das relações interpessoais.</p>

Por último, resolvemos ainda aferir qual foi o indicador (confiança, produtividade, autonomia e adaptação à mudança) mais referenciado ao nível dos

impactos sentidos. No gráfico 14, foram reunidas todas as percentagens referentes aos 4 indicadores, com a taxa de resposta obtida em cada uma delas, mediante a avaliação qualitativa presente no inquérito por questionário e, como complemento, apresentamos a tabela 18 com os valores descritos:

Gráfico 18 - Percentagens relativas a cada indicador avaliado qualitativamente no inquérito por questionário

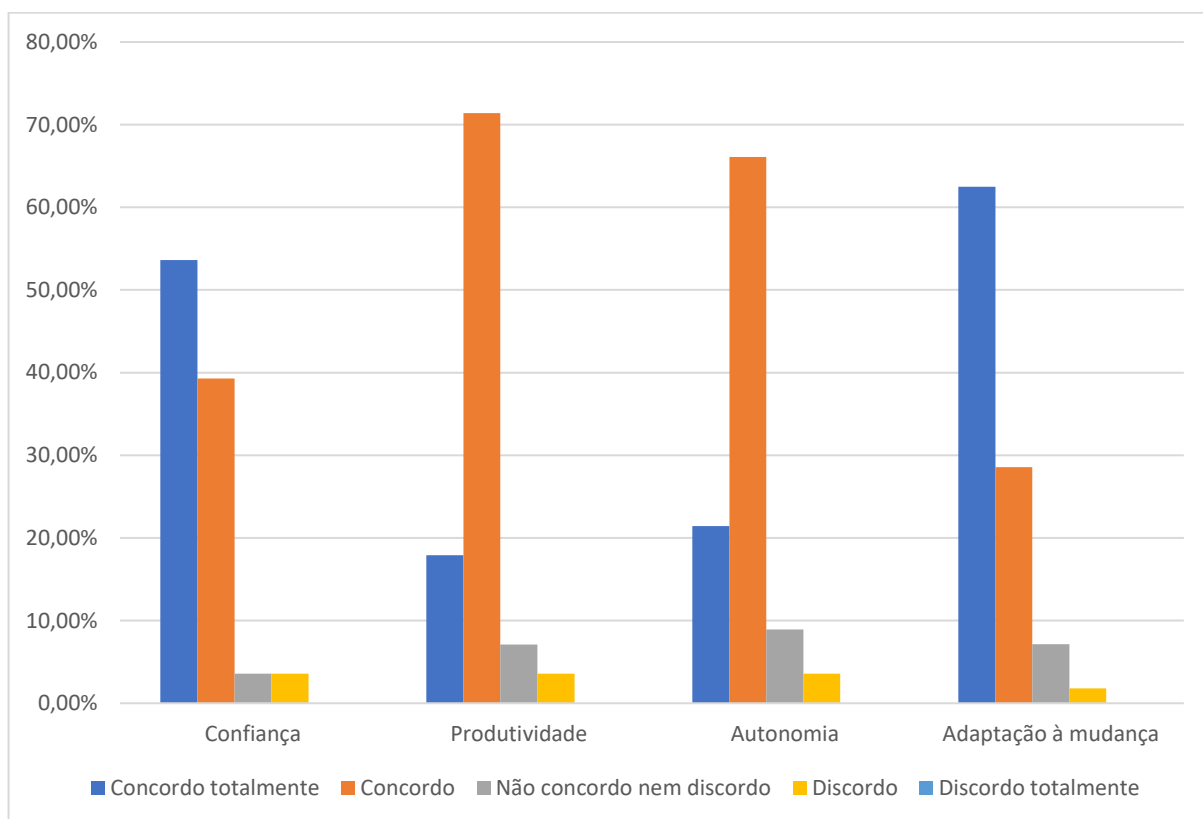


Tabela 18 - Análise estatística dos indicadores

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente	Indicador mais escolhido
Confiança	53,60%	39,30%	3,57%	3,57%	0,00%	92,90%
Produtividade	17,90%	71,40%	7,10%	3,57%	0,00%	89,30%
Autonomia	21,43%	66,10%	8,93%	3,57%	0,00%	87,53%
Adaptação à mudança	62,50%	28,57%	7,14%	1,79%	0,00%	91,07%

Nesta última tabela verificamos que o indicador “Confiança” (92.9%) foi o que mais revelou avaliações positivas, seguido do indicador “Adaptação à mudança” (91.07%), “Produtividade” (89,3%) e Autonomia (87,53%).

Devido a estes resultados, aferimos que o maior impacto sentido após as formações ocorreu ao nível da confiança, revelando impactos profissionais e emocionais no trabalhador.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o processo de investigação, é chegado o momento de fazer um balanço de todo o caminho percorrido e verificar as conclusões apuradas, tendo em conta os objetivos a que nos propusermos inicialmente. Assim, este último capítulo tem como foco apresentar o desfecho deste estudo, bem como deixar algumas sugestões de melhoria para o processo da formação e da sua avaliação.

O objetivo primordial desta investigação esteve relacionado com a compreensão do impacto que as ações de formação tinham nos trabalhadores, nomeadamente no seu desempenho e posto de trabalho. Quando o tema foi apresentado à entidade de estágio, rapidamente se percebeu que a avaliação da formação e dos impactos da mesma, não eram realizados na sua totalidade e, portanto, seria uma mais valia para todos.

Assim, tendo por base o estudo de caso, decidiu-se aplicar as entrevistas a dois responsáveis pelo processo formativo e ainda um inquérito por questionário aos trabalhadores que contemplasse perguntas sobre o tema, de modo a obter as suas opiniões. No mesmo inquérito, foi pedido que apontassem sugestões para futuras ações de formação, de forma a “ouvirmos” a opinião dos trabalhadores e apresentar essas perceções à empresa e a todos os responsáveis pelo processo. No entanto, não conseguimos obter resposta de todos os trabalhadores que frequentaram as formações, mas os inquéritos entregues foram suficientes para aferir os resultados pretendidos e levar a cabo esta investigação.

Dessa forma, após a análise dos dados conclui-se que, no grupo que realizou as formações de forrado e de pré-cosido, o impacto foi considerado “Bastante positivo” por 51,8% da amostra e 41% afirmou ter tido “Algum impacto”, portanto 92,9% dos trabalhadores declara que, de uma forma ou de outra, as formações impactaram no seu desempenho no posto de trabalho.

Referindo o impacto positivo das formações, também se verifica que os fatores “confiança”, “autonomia”, “adaptação à mudança” e “produtividade” contribuíram para a melhoria organizacional, trazendo impactos para os trabalhadores, quer a nível do seu trabalho, quer para a sua satisfação pessoal, contribuindo para o crescimento da empresa - devido ao aumento da produtividade e conseqüente crescimento financeiro - permitindo, no futuro, oferecer ainda mais regalias aos seus trabalhadores.

Ao recordarmos as hipóteses propostas inicialmente, conferiu-se que a hipótese 1 foi a que mais se confirmou na medida em que, efetivamente, os conteúdos aprendidos foram aplicados ao posto de trabalho e melhorou o dia a dia dos trabalhadores, dando-lhe mais prática no desempenho da função, mais conhecimento teórico e permitiu que, futuramente, progredam na empresa.

A maioria dos trabalhadores (76,79%) revelou ter ficado satisfeita com a formação frequentada, o que mostra que a motivação, disponibilidade e interesse para novas ações é elevada, logo, a probabilidade das futuras formações trazerem um impacto ainda maior e mais positivo para a empresa e para os seus trabalhadores, revelam-se ainda maiores do que as analisadas neste estudo.

Assim, podemos afirmar que esta investigação atingiu os objetivos fixados e que contribuiu para melhorias futuras, uma vez que não existia esta componente avaliativa.

Como sugestões de melhoria para a entidade considerou-se que, num primeiro momento, as opiniões dos trabalhadores devem ser tidas em conta e, portanto, analisar a possibilidade de implementar as ideias fornecidas por eles nos inquéritos por questionário.

Num segundo momento, concluiu-se que a entidade carece de alguns instrumentos relativos ao processo de formação, nomeadamente a avaliação da formação, a avaliação do impacto e o acompanhamento posterior dos trabalhadores ao nível do trabalho prático para que se possam fazer ajustes e mudanças na forma de a realizar. Paralelo a isso, seria importante avaliar os benefícios e as repercussões que a formação tem, de forma a perceber se o investimento feito é realmente vantajoso, quais as melhorias a implementar e quais os dispositivos que não funcionam tão bem relativamente aos objetivos que se pretendem alcançar.

Sugeriu-se ainda a revisão do procedimento já existente para a formação e da matriz de polivalências uma vez que carece de uma avaliação mais aprofundada para a passagem de cada nível.

Num terceiro momento, é importante ter mais consciência da relevância da avaliação da formação e do seu impacto para que não seja apenas mais uma formação para quem usufrui dela. Num mercado cada vez mais competitivo, é fundamental ter trabalhadores mais instruídos, mais motivados e com mais abertura à inovação, à mudança e ao comprometimento com a empresa.

Por fim, concluímos que a realização deste estágio configurou uma aprendizagem a vários níveis, uma vez que foi o primeiro contacto com o mercado de trabalho e a primeira vez em que existiu a oportunidade para empregar muitos dos conhecimentos adquiridos ao longo do mestrado e aprender como se aplicam e processam efetivamente todos os dispositivos inerentes à formação.

BIBLIOGRAFIA

- AMADO, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BARBIER, J.M (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BERNANDES, A. (2008). Políticas e práticas de formação em grandes empresas – situação atual e perspectivas futuras. *Revista de Ciências da Educação*, 6, pp. 57-70.
- BERNANDES, A. (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas*. Porto: Porto Editora.
- BERTAUX, Daniel (1997), *Les récits de vie: Perspective ethnosociologique*. Paris: Editions Nathan.
- BODGAN, R & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CABRAL-CARDOSO, C.; ESTEVÃO, C. & SILVA, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior - Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- CAETANO, A. (2007). *Avaliação da Formação. Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CARDIM, J. (2012). *Gestão da formação nas organizações: a formação na prática e na estratégia das organizações*. Lisboa: Lidel.
- CASA-NOVA, M. (2009). *Etnografia e Produção do Conhecimento: reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: ACIDI.
- CHIAVENATO, I. (2009). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- CÓDIGO DO TRABALHO (2016) (9ª EDIÇÃO). EDIÇÕES ALMEDINA: S.A.
- COUTINHO, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*:

teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie (1989). Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (Eds.) *Pesquisa participante*. S. Paulo: Editora Cortez, pp. 77-93.

FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Editora Monitor, p. 138.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHIGLIONE, R & MATALON, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. 3ª Edição. Oeiras: Celta Editora.

HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

IRELAND, T. & SPEZIA, C (2014). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: Unesco.

KIRKPATRICK, D. L. (2006) *Evaluating Training Programs: the four levels*. San Francisco: Berrett: Berrett Koehler Publishers.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content analysis. An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage.

KUHN, T. S. (1998) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.

LIMA, L. (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, L. & GUIMARÃES, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A critical introduction*. Germany: Barbara Brudrich Publishers.

LOPES, J. (2006) *Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Recife: Editora Universitária UFPE.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

MOREIRA, R. (2011). *A formação profissional numa empresa multinacional: um trunfo indispensável!* Dissertação de Mestrado, Ciências da Educação (Formação de Adultos), Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.

PINA E CUNHA, M.; REGO, A.; CAMPOS E CUNHA, R.; CABRAL-CARDOSO, C.; MARQUES, C. & GOMES, J. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

PINTO, G. (2007). *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT L. V. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

REGO, A., CUNHA, M., GOMES, J., CUNHA, R., CARDOSO, C., & MARQUES, C. (2008). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (1ª). Lisboa: Edições Sílabo.

SILVESTRE, A.L. (2007). *Análise de dados e estatística descritiva*. Lisboa: Escolar Editora, p:4.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

YIN, Robert K. (2001) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman.

WEBGRAFIA

ALMEIDA, A. & ALVES, N. (2012) *Políticas de formação profissional contínua em Portugal: convergências e divergências entre os sectores público e privado*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado a 10-10-2019, disponível em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4209>

BUSINESS BALLS. *Kirkpatrick Evaluation Method*. Disponível em <https://www.businessballs.com/facilitation-workshops-and-training/kirkpatrick-evaluation-method/>

COUTINHO, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. Acessado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520AFIRSE%25202006.pdf>

COUTINHO, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev%20OK%5d.pdf

DAVENPORT, T. (2001). *Capital Humano: o que é e por que as pessoas investem nele*. Brasil: Editora Nobel. Disponível em <https://books.google.pt/books?id=I0dqv4Jk0BMC&pg=PA156&dq=aprendizagem+formal&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiKk47-OfvAhUGXR0KHTI4C6AQ6AEIMTAB#v=onepage&q&f=false>

ESCOZA, E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. v.9, n.1, pp: 11-43. Acessado a 24/11/2018, disponível em: https://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

FIGARI, G. (2009) *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. In M. P. Alves & E. Machado, *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp:41-72). Consultado a 26/11/2018, disponível em:

<https://avaliarecrescer.files.wordpress.com/2017/06/avaliac3a7c3a3o-com-sentidos.pdf>

RDFTCT, IEFP (2011). *Níveis de saber*. Consultado em 10-10-2019, disponível em https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49579/mod_scorm/content/0/teo01/03teo01.htm

Jornal Oficial das Comunidades Europeias (1995). *O PARLAMENTO EUROPEU E O CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA*, consultado em 06-10-2019, disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EN>

MINISTÉRIO PÚBLICO. Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades. Disponível em <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/recomunesco-educacao.pdf>

PEREIRA, M. & LOPES, J. (2014). *A importância do capital humano para o crescimento económico*. IX EPCT: Encontro de produção científica e tecnológica. Consultado em 5/02/2019, disponível em http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/04.pdf

PIRES DE LIMA, M. (1995). *Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Consultado em 24/11/2018, disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260943V6zYE4uv8Ef71FH8.pdf>

PORDATA (2019). *Pequenas e médias empresas em % do total de empresas: total e por dimensão*. Consultado a 5-10-2019, disponível em <https://www.pordata.pt/Portugal/Pequenas+e+m%C3%A9dias+empresas+em+percentagem+do+total+de+empresas+total+e+por+dimens%C3%A3o-2859-248024>

SÁ-SILVA, J., ALMEIDA, C., GUINDANI, J. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano. I, n.I. Disponível em: http://www.academia.edu/17747152/Pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – Inquérito por questionário;

ANEXO 2 – Consentimento informado para a gravação e realização da entrevista;

ANEXO 3 – Guião da Entrevista A realizada à gestora da formação e de recursos humanos;

ANEXO 4 – Guião da Entrevista B realizada ao formador e chefe de equipa;

ANEXO 5 – Transcrição da entrevista A;

ANEXO 6 – Transcrição da entrevista B;

ANEXO 7 – Análise de conteúdo das entrevistas.

ANEXO 1 – Inquérito por questionário

Inquérito - Avaliação do impacto da formação					
Inquérito Nº: _____					
<p>No âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, foi construído o seguinte questionário direcionado para os trabalhadores que tenham feito formação há seis meses, com o objetivo de avaliar se os conhecimentos adquiridos foram aplicados/transferidos ou não para o posto de trabalho. Grata pela sua colaboração!</p> <p>INDICAÇÕES: Recorde a formação que teve quando necessitou de aprender o seu ofício. Lembre-se que nenhuma resposta é certa ou errada. Está garantido o anonimato da pessoa inquirida, portanto o inquérito não carece de nome.</p>					
A. Dados Pessoais (assinale com um X a sua resposta)					
1. Sexo	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Masculino			
2. Habilitações Literárias	<input type="checkbox"/> 4º Ano	<input type="checkbox"/> 6º Ano	<input type="checkbox"/> 9º Ano		
	<input type="checkbox"/> 12º Ano	<input type="checkbox"/> Bacharelato	<input type="checkbox"/> Licenciatura		
	<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Doutoramento	xxxxxxxxxxxx		
3. Idade	<input type="checkbox"/> 18-23	<input type="checkbox"/> 24-29	<input type="checkbox"/> 30-39		
	<input type="checkbox"/> 40-49	<input type="checkbox"/> 50-59	<input type="checkbox"/> 60-69		
B. Formação De Formado e Pré-Cosido (assinale com um X a opção que lhe parecer adequada)					
1. Fez parte de qual formação?	<input type="checkbox"/> Formação de Formado		<input type="checkbox"/> Formação de Pré-cosido		
2. Ficou satisfeito com a formação?	Nada satisfeito/a <input type="checkbox"/>	Pouco satisfeito <input type="checkbox"/>	Satisfeito <input type="checkbox"/>		
	Bastante satisfeito/a <input type="checkbox"/>	Muito satisfeito <input type="checkbox"/>	Voltaria a repetir <input type="checkbox"/>		
	Justifique brevemente a sua resposta:				
3. Que contributo lhe deu a formação?	<input type="checkbox"/> Promoção do posto de trabalho				
	<input type="checkbox"/> Mais conhecimento teórico				
	<input type="checkbox"/> Mais prática no desempenho da função				
	<input type="checkbox"/> Não contribuiu em nada				
	<input type="checkbox"/> Outra opção (indique qual no espaço abaixo)				
3.1-----					
4. Os conteúdos da formação foram/são úteis para o exercício da sua função?	Inúteis <input type="checkbox"/>	Pouco úteis <input type="checkbox"/>	Úteis em certas situações <input type="checkbox"/>	Úteis <input type="checkbox"/>	Muito úteis <input type="checkbox"/>

5. Os conhecimentos adquiridos na formação foram aplicados ao trabalho?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não			
	Justifique brevemente a sua resposta:				
5.1. Que obstáculos sente/sentiu ao aplicar os conhecimentos no posto de trabalho?					
6. As ações de formação que já frequentou, tiveram algum impacto ao nível do seu desempenho em equipa dentro da organização onde trabalha?	Nenhum impacto <input type="checkbox"/>	Pouco impacto <input type="checkbox"/>			
	Algum impacto <input type="checkbox"/>	Bastante impacto <input type="checkbox"/>			
7. Concorda que a formação o ajudou a atingir os objectivos fixados?	Discordo totalmente <input type="checkbox"/>	Discordo <input type="checkbox"/>	Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/>	Concordo <input type="checkbox"/>	Concordo totalmente <input type="checkbox"/>
	g1. O que acha que poderia ser melhorado?				
8. Tendo como referência as formações que realizou, indique o seu acordo ou desacordo com as afirmações que se seguem:					
8.1. Aumentou a confiança que tenho no meu trabalho.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente			<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	
	<input type="checkbox"/> Discordo			<input type="checkbox"/> Concordo	
	<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo				
8.2. Aumentei a minha produtividade.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente			<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	
	<input type="checkbox"/> Discordo			<input type="checkbox"/> Concordo	
	<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo				
8.3. Ganhei autonomia que antes não tinha.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente			<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	
	<input type="checkbox"/> Discordo			<input type="checkbox"/> Concordo	
	<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo				
8.4. Adquiri capacidades de adaptação às mudanças/transformações ocorridas no local de trabalho.	<input type="checkbox"/> Discordo Totalmente			<input type="checkbox"/> Concordo totalmente	
	<input type="checkbox"/> Discordo			<input type="checkbox"/> Concordo	
	<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo				
9. Sugestões de melhoria para ações de formação futuras ou da organização do trabalho (Opcional)					

ANEXO 2 - Consentimento informado para a gravação e realização da entrevista

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ aceito de minha livre vontade participar neste estudo, que tem como questão: Que impacto tem a formação no desempenho e posto de trabalho dos trabalhadores?, realizado pela Joana Luísa Gonçalves Costa sob a orientação do Professor Doutor Virgínio Sá, Professor no Instituto de Educação da Universidade do Minho, no âmbito do projeto de dissertação do Mestrado em Educação - Área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos. Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora.

Tenho também conhecimento que a minha entrevista será audiogravada e será utilizado um bloco de notas para registo de informações relevantes. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de anonimato que me são dadas pela investigadora.

Assinaturas:

Entrevistado (a)

Investigadora

ANEXO 3 - Guião da Entrevista A realizada à gestora da formação e de recursos humanos

1. Qual o percurso académico percorrido até chegar a esta empresa?
2. Como chegou à área da formação?
3. Qual é o cargo que ocupa, no momento, nesta empresa? Há quanto tempo faz parte deste projeto?

3.1. (Se não for formada na área da formação) Sendo de uma área distante da qual estava habituada na sua formação académica, como foi a adaptação e conciliação das duas funções?

4. Que dificuldades sentiu ao nível da formação e da aceitação e receptividade por parte dos trabalhadores?
5. Nesta empresa, a formação está presente constante e diariamente. Como se desenvolve tudo isto? Qual e como é o processo que engloba toda a gestão da formação?

5.1. É uma prioridade da empresa? Porquê?

5.2. Quem participa deste processo? Apenas as chefias ou os trabalhadores também solicitam formação?

6. Verificou alguma mudança nos trabalhadores após aplicabilidade da formação? Se sim, quais são as mudanças mais visíveis nos trabalhadores? (mudanças comportamentais, técnicas; nível pessoal, como autoestima; nível profissional como aumento de produtividade...)

7. Existe alguma dificuldade sentida pelos trabalhadores que possa ser solucionada com uma formação? Se sim, qual?

8. Qual é a sua visão global sobre a formação e o futuro que esta pode ter? (Em forma de conclusão de toda a entrevista)

ANEXO 4 - Guião da Entrevista B realizada ao formador e chefe de equipa

1. Qual é o cargo que ocupa, no momento, nesta empresa? Há quanto tempo faz parte deste projeto?
2. Sabendo que a formação está presente nesta empresa, qual é a frequência com que ela é posta em prática?
3. A formação que dá na entrada de novos trabalhadores resume-se ao início ou vai-se mantendo ao longo do tempo? Estão em constante formação? Notam-se melhorias de todas as vezes que estão em contacto com os conhecimentos e competências transmitidos por si nas ações de formação?
4. Quais são as principais dificuldades que sente que os trabalhadores têm quando chegam? Quais são os principais obstáculos apontados por eles?
5. Após as respetivas formações, esses desafios e dificuldades são superados? Que mudanças verifica nos trabalhadores?
6. Pode dizer-se que os trabalhadores, efetivamente, mobilizam as competências adquiridas na formação para o seu posto de trabalho? É possível afirmar que realmente a formação ministrada tem um impacto positivo nos trabalhadores, quer a nível profissional, quer a nível pessoal (nomeadamente no melhoramento/aumento da sua confiança e autoestima)?
9. Qual é a sua visão global sobre a formação e o futuro que esta pode ter? (Em forma de conclusão de toda a entrevista).

ANEXO 5 – Transcrição da entrevista A

I: Boa tarde Doutora. É um gosto poder estar cá consigo. Agradeço desde já a disponibilidade e amabilidade que teve comigo porque, de outra forma, esta entrevista não poderia ser realizada.

E: Ora essa, para mim é que é um gosto poder ajudar-te e fazer parte do teu projeto e acompanhar a tua evolução

I: Muito obrigada. Iniciamos?

E: Claro...

1.A – Então, começo por perguntar-lhe qual o percurso académico percorrido até chegar a esta empresa?

A nível académico tenho uma licenciatura em Educação Social e um mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade.

Apesar de tudo isso, fui desempregada de longa duração por falta de oportunidades nesse ramo e na própria região em que estamos inseridos. No entanto, cheguei a ser formadora em várias áreas e onde aprendi muito, quer a nível de conteúdos que não dominava completamente, como na forma de conceção e práticas de formação. Por estar desempregada, porque a formação não era constante nem fixa, frequentei um curso de Auxiliar de Técnica de Saúde por parte do IEFP, no qual tive de realizar um estágio profissional para o concluir. Esse mesmo estágio foi realizado nesta empresa, que trabalho atualmente, e por cá fiquei.

2.A - Como chegou à área da formação? Como referiu, já ministrou várias formações anteriormente e a sua formação base não é propriamente esta área em si...

A nível académico o meu CAP, atual CCP (Certificado de Competências Pedagógicas) foi incluído. Concorri com o meu Curriculum Vitae a várias entidades e fui chamada para integrar a formação de adultos, que sempre foi uma área de grande interesse

para mim por se relacionar, em parte, com a minha licenciatura, e decidi aceitar o desafio que também, acreditei eu, me enriqueceria profissionalmente, o que acabou por acontecer.

3.A - Qual é o cargo que ocupa, no momento, nesta empresa? Há quanto tempo faz parte deste projeto?

Estou na empresa há dois anos, praticamente desde que abri, incluindo o tempo que estive em estágio. A minha categoria profissional na empresa é administrativa, mas fazemos um pouco de tudo, incluindo a parte da formação pois, à medida que a empresa foi crescendo, foi havendo uma necessidade maior de integrar uma pessoa para gerir toda a formação e o seu processo, quer interna, quer externa. Uma vez que já tinha experiência em formação e na forma como orientá-la e concebê-la, assumi a responsabilidade de organizar e encaminhar todos os processos formativos, desde a realização do levantamento de necessidades de formação à sua avaliação.

3.1.A - Sendo de uma área distante da qual estava habituada na sua formação académica, como foi a adaptação e conciliação das duas funções?

A adaptação é diária. Neste ramo profissional é um desafio e uma aprendizagem diária. Tenho de admitir que não foi tarefa fácil, mais ainda quando se trata de uma empresa em crescimento acelerado, onde tive de trabalhar a partir do nada, do zero, e criar todos os dossiês de formação, todos os planos anuais, todas as avaliações e tudo o que a formação em si implica. Mas, como disse, aprendo e aprendemos todos os dias, adaptamo-nos à realidade que temos e ao contexto em que estamos inseridos.

4.A - Que dificuldades sentiu ao nível da formação e da aceitação e recetividade por parte dos trabalhadores?

Devido ao elevado número de trabalhadores e entrada diária de pessoas na empresa, não foi fácil gerir todos os processos de inscrição e formação. Porém, a recetividade

por parte dos trabalhadores foi bastante positiva e continua a sê-lo. Aliás, com a evolução da empresa, do trabalho e das pessoas, são elas próprias a solicitar formação, quer para crescerem profissional e internamente, quer para melhorar as suas relações interpessoais, quer para ajudar a empresa a atingir resultados melhores pois esta casa é uma casa de todos nós e nota-se que os trabalhadores procuram estimá-la e veem na formação, uma forma de melhoria contínua dos processos, da vida pessoal e profissional.

5.A - É bom perceber que os trabalhadores têm essa atitude e perspetiva em relação à formação. Nesta empresa, a formação está presente constante e diariamente pelo que me fui apercebendo na realização do estágio e, agora, com a nossa entrevista.

Como se desenvolve tudo isto? Qual e como é o processo que engloba toda a gestão da formação?

A indústria automóvel exige rigor e a aprendizagem dos operadores é diária, há sempre modelo novos, novas gamas de trabalho, ou seja, a parte teórica que é necessária e fundamental para o bom funcionamento de tudo. Os operadores são constantemente alertados para as novas gamas para que possam realizar o processo de acordo com o que é exigido.

Relativamente ao processo de formação, este inicia-se, numa primeira fase, pelo levantamento das necessidades formativas dos trabalhadores, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, interna ou externamente, ou seja, necessidade que nós detetamos ou necessidades que o cliente deteta ou recomenda. Numa segunda fase, procedemos à criação do plano de formação e damos a conhecer aos trabalhadores. Algumas de carácter obrigatório, outras opcional (uma vez que se trata de formações que pretendem e procuram enriquecer o trabalhador enquanto indivíduo), procedemos à respetiva inscrição e encaminhamento para a ação de formação, deixando claros os objetivos de cada uma. No final, procuramos sempre proceder à avaliação da formação. Neste momento, depois de te termos cá em estágio, iniciamos a avaliação do impacto que a formação teve em cada um dos intervenientes para

realmente sabermos se foi efetiva e vantajosa para ambas as partes, procedimento que antes não realizávamos.

5.1.A - Espero que tenha sido um contributo positivo. Assim sendo, podemos considerar que a formação é uma prioridade da empresa? Porquê?

Sim, como referido anteriormente. A indústria automóvel assim o exige, é uma aprendizagem diária e além disso precisamos constantemente de inovar e manter os trabalhadores motivados. É por isso que realizamos variadas formações, porque percebemos que, efetivamente, é uma mais valia para todos e para conseguirmos atingir resultados satisfatórios.

5.2.A - E quem participa deste processo? Apenas as chefias ou os trabalhadores também solicitam formação?

Toda a empresa é incluída neste processo. Todos estamos a aprender diariamente. Como o referi anteriormente, também os trabalhadores a solicitam, seja por dificuldades que têm no processo produtivo que querem ver resolvidas, seja por motivos de produtividade, motivação, resolução de conflitos e até mesmo de gestão de stress, uma vez que é uma área que exige muito rigor e, conseqüentemente, muita pressão para atingir resultados, quantidades e cumprimentos de datas e entregas.

6.A - Verificou alguma mudança nos trabalhadores após aplicabilidade da formação? Se sim, quais são as mudanças mais visíveis nos trabalhadores? (mudanças comportamentais, técnicas; nível pessoal, como autoestima; nível profissional como aumento de produtividade...)

As mudanças verificadas são essencialmente a nível do processo, ou seja, nota-se, após as formações, que os trabalhadores passam a ser muito mais recetivos a melhorias e aperfeiçoamento dos processos – entenda-se mudanças técnicas. Além disso, claramente que a produtividade é um dos principais fatores que se alteram após a frequência numa ação de formação, mas também são as mais fáceis de avaliar e detetar. Com o aumento da produtividade, notamos que a autoestima do

trabalhador se eleva precisamente por conseguir atingir resultados mais satisfatórios, compensações por isso e isso faz com que procurem mais formação. No entanto, notamos mais resistência à mudança por parte dos colaboradores mais velhos... não todos, mas alguns dizem-nos mesmo que não querem formação porque já não vão aprender mais nada, porque não querem mudar de setor, porque já não são capazes... é complicado mas lá os vamos convencendo que é uma mais valia para todos e no final os resultados são positivos e o *feedback* e mentalidade desses mesmos trabalhadores acabam por se ir alterando e a receptividade vai-se tornando maior.

7.A - Existe alguma dificuldade sentida pelos trabalhadores que possa ser solucionada com uma formação? Se sim, qual?

Eu penso que sim, mas basicamente todas as dificuldades que têm são detetadas por nós ou por eles próprios e, até hoje, com maior ou menos eficácia, todas elas se resolveram. Trabalhamos como uma só equipa, estamos cá todos para o mesmo e, portanto, todos se ajudam mutuamente, seja pelo colega de trabalho, seja pelos formadores que acompanham diariamente o processo.

8.A - Uma vez que já estamos a terminar, gostaria de saber qual é a sua visão global sobre a formação e o futuro que esta pode ter? (Em forma de conclusão de toda a entrevista)

A formação é uma ferramenta que nunca deve acabar. Ao obter novos conhecimentos, técnicas e estar mais preparado para o dia-a-dia de trabalho fará com que trabalhador tenha um nível mais alto de confiança e adote um ponto de vista mais positivo em todos os momentos.

A capacitação de pessoal pode melhorar as habilidades dos funcionários para a comunicação e liderança, que vai colocá-los em melhores posições de trabalho. Além disso, haverá um aumento na satisfação pessoal, será mais fácil ter uma visão ampla de tudo.

Ter operadores mais qualificados é sinônimo de ter uma equipa mais flexível, mais capaz de resolver situações críticas e de colaborar com os colegas através de uma boa comunicação.

Pronto, terminamos. Mais uma vez agradeço a atenção e tempo disponibilizado para esta entrevista. Obrigada por tudo.

ANEXO 6 – Transcrição da entrevista B

I: Antes de mais boa tarde. Agradeço a disponibilidade para estar aqui hoje e contribuir para esta investigação

E: Não tens de agradecer, é um gosto (sorriso)

I: Sendo assim, podemos começar?

E: Claro que sim, vamos lá...

1.B – Portanto, qual é o cargo que ocupa, no momento, nesta empresa? Há quanto tempo faz parte deste projeto?

Estou nesta empresa há cerca de dois anos, no entanto, sou formador aqui à um ano e meio e chefe de equipa à nove meses.

1.1.B - Então no primeiro meio ano, qual era a sua função?

Entrei para ser colaborador normal mas acabei sendo formador. No primeiro meio ano acabei por aprender todo o processo, toda a teoria para depois formar os outros.

2.B - Sabendo que a formação está presente nesta empresa, qual é a frequência com que ela é posta em prática?

Diariamente porque a qualquer momento podem haver necessidades, dúvidas ou sugestões de melhoria. Quando é para se tornar mais formal, no sentido de seguir um plano e objetivos, a frequência é mensal mas aprendem todos os dias e têm formação mais informal todos os dias.

3.B - A formação que dá na entrada de novos trabalhadores resume-se ao início ou vai-se mantendo ao longo do tempo? Estão em constante formação?

Vai-se mantendo sempre, claro. Aprendem sempre, vão evoluindo gradualmente.

3.1.B - Notam-se melhorias de todas as vezes que estão em contacto com os conhecimentos e competências transmitidos por si nas ações de formação?

Sim, principalmente ao nível da produtividade, aperfeiçoamento, qualidade e confiança naquilo que estão a fazer.

4.B - Quais são as principais dificuldades que sente que os trabalhadores têm quando chegam? Quais são os principais obstáculos apontados por eles?

Quando chegam têm todas as dificuldades, como é de esperar mas claramente que o primeiro obstáculo é o proprio setor em si porque a área automobilistica exige rigor, disciplina e concentração. O segundo obstáculo é mesmo no trabalho, ou seja, as técnicas que são necessárias aprender e aplicar como a colocação da pele, o centramento, a quantidade de cola, e por aí vai. Mas nada que a formação e atenção da nossa parte não resolvam.

5.B - Após as respetivas formações, esses desafios e dificuldades são superados? Que mudanças verifica nos trabalhadores?

Nem todos porque, às vezes, a formação e a sua duração não se revelam suficientes... após as formações, a maioria está apta para desempenhar as suas funções sem grandes dificuldades... mas outros... digamos que nem todos aprendem com a mesma facilidade e rapidez e nesses casos é preciso mais paciência e insistir mais, tanto na parte da formação teórica como prática. Mas no geral são superados.

Nas mudanças, noto acima de tudo na produtividade e na qualidade... são fundamentais não é?! E noto neles também que estão mais dispostos a aprender e ouvir os outros porque os colegas também podem ajudar, também são, de certa forma, “formadores”.

6.B - Pode dizer-se que os trabalhadores, efetivamente, mobilizam as competências adquiridas na formação para o seu posto de trabalho?

Sim, sem dúvida.

6.1.B - Podemos então afirmar que realmente a formação ministrada tem um impacto positivo nos trabalhadores, quer a nível profissional, quer a nível pessoal (nomeadamente no melhoramento/aumento da sua confiança e autoestima)?

É realmente bastante positivo e vemos isso no resultado final. Mesmo quando fazem a avaliação da formação se nota que estão satisfeitos e mais ricos a nível de conhecimentos. Também, quando percebo que há necessidades que acabaram por não se resolver e continuam a estar lá, falo com a gestora da formação e, em equipa, vemos a melhor forma para acabar com o problema, criamos um plano de formação mais específico... determinados pontos de cada pessoa, dificuldades digamos... com tempo e paciência, todos conseguem.

7.B - Para concluirmos, qual é a sua visão global sobre a formação e o futuro que esta pode ter? (Em forma de conclusão de toda a entrevista).

Penso que a formação é essencial até para nos melhorarmos como seres humanos e pessoas em sociedade. Por exemplo, damos formação de 5's – que é sobre os benefícios da limpeza e organização, que trás outros benefícios pessoais e profissionais – e, dito por eles, até em casa com os familiares a aplicam, melhorando muito o ambiente e disposição... portanto, os próprios formandos têm necessidade disso e por isso, espero que o futuro seja promissor e que realmente hajam mais incentivos para estas ações porque empresas pequenas não têm o mesmo “luxo” que nós, de podermos ter formação interna e constante.

I: Terminamos por aqui. Agradeço muito, mais uma vez, o seu tempo e o seu contributo.

ANEXO 7 – Análise de conteúdo das entrevistas

Categorização das respostas das entrevistas A e B		
Categoria	Unidades de Registo	Unidade de contexto
<u>Dados Sociodemográficos</u>	Início da atividade na empresa	"Estou nesta empresa há cerca de dois anos..." (1.B)
		"Estou na empresa há dois anos..." (3.A)
	Categoria profissional	"A minha categoria profissional na empresa é administrativa (...) incluindo a parte da formação" (3.A)
		"(...) sou formador aqui há um ano e meio e chefe de equipa à nove meses" (1.B)
		"Entrei para ser colaborador normal, mas acabei sendo formador (...)" (1.1.B)
	Habilitações académicas	"A nível académico tenho uma licenciatura em Educação Social e um mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade." (1.A)
		"A nível académico o meu CAP, atual CCP (Certificado de Competências Pedagógicas)" (2.A)
	Tipo, quantidade e duração/frequência da formação	"(...) realizamos variadas formações (...)" (5.1.A)
		"Quando é para se tornar mais formal , no sentido de seguir um plano e objetivos, a <u>frequência é mensal</u> , mas aprendem todos os dias e têm formação mais informal todos os dias" (2.B)
		"[A formação] vai-se mantendo sempre (...)" (3.B)
		"Algumas de carácter obrigatório, outras opcional (...)" (5.A)
		"(...) às vezes, a formação e a sua duração não se revelam suficientes (...)" (5.B)
<u>Desenvolvimentos das ações de formação</u>	Conceção e desenvolvimento da formação	"(...) organizar e encaminhar todos os processos formativos, desde a realização do levantamento de necessidades de formação à sua avaliação" (3.A)
		"(...) criar todos os dossiês de formação, todos os planos anuais, todas as avaliações e tudo o que a formação em si implica." (3.1.A)
		"[O] processo de formação, este inicia-se, numa primeira fase, pelo levantamento das necessidades formativas dos trabalhadores (...)" (5.A)
		"(...) procedemos à criação do plano de formação (...)" (5.A)

		"(...) procedemos à respetiva inscrição e encaminhamento para a ação de formação, deixando claros os objetivos de cada uma (...)" (5.A)
		"(...) procuramos sempre proceder à avaliação da formação (...)" (5.A)
		"Neste momento (...) iniciamos a avaliação do impacto (...)" (5.A)
		"(...) quando percebo que há necessidades que acabaram por não se resolver (...) [eu e a gestora da formação] criamos um plano de formação mais específico (...)" (6.1.B)
		"(...) damos a conhecer [o plano de formação] aos trabalhadores (...)" (5.A)
Principais intervenientes no processo formativo	"Toda a empresa é incluída neste processo (...)" (5.2.A)	
	"Trabalhamos como uma só equipa (...)" (7.A)	
	"falo com a gestora da formação e [trabalhamos] em equipa (...)" (6.1.B)	
	"(...) são elas próprias a solicitar formação (...)" (4.A)	
	"... a recetividade por parte dos trabalhadores foi bastante positiva e continua a sê-lo (...) quer para crescerem profissional e internamente, quer para melhorar as suas relações interpessoais (...)" (4.A)	
<u>Impacto da formação</u>	Impacto nos trabalhadores	"... veem na formação, uma forma de melhoria contínua dos processos, da vida pessoal e profissional." (4.A)
		"... também os trabalhadores a solicitam (...) por motivos de produtividade, motivação, resolução de conflitos e até mesmo de gestão de stress..." (5.2.A)
		"(...) notamos que a autoestima do trabalhador se eleva por conseguir atingir resultados mais satisfatórios (...)" (6.A)
		"(...) no final os resultados são positivos e o <i>feedback</i> e mentalidade desses mesmos trabalhadores [formandos com mais idade] acabam por se ir alterando e a recetividade vai-se tornando maior." (6.A)
		"(...) noto neles também que estão mais dispostos a aprender e ouvir os outros porque os colegas também podem ajudar (...)" (5.B)

		<p>"É realmente bastante positivo e vemos isso no resultado final (...) quando fazem a avaliação da formação (...) estão mais satisfeitos e mais ricos a nível de conhecimentos (...)" (6.1.B)</p>
	<p>Impacto no processo e na empresa (benefícios resultantes da formação)</p>	<p>" As mudanças verificadas são (...) a nível de processo (...)" (6.A)</p> <p>"(...) após as formações (...) os trabalhadores passam a ser muito mais recetivos a melhorias e aperfeiçoamento dos processos - entenda-se mudanças técnicas." (6.A)</p> <p>"(...) a produtividade é um dos principais fatores que se alteram após a frequência numa ação de formação (...)" (6.A)</p> <p>"[melhorias] ao nível da produtividade, aperfeiçoamento, qualidade e confiança naquilo que estão a fazer." (3.1.B)</p> <p>"(...) noto acima de tudo na produtividade e na qualidade (...)" (5.B)</p> <p>" (...) quer para ajudar a empresa a atingir resultados melhores (...)" (4.A)</p>
<p><u>Dificuldades sentidas pelos trabalhadores</u></p>	<p>-</p>	<p>"A indústria automóvel exige rigor e a aprendizagem é diária (...)" (5.A)</p> <p>" (...) muita pressão para atingir resultados, qualidades e cumprimentos de datas e entregas." (8.A)</p> <p>"(...) basicamente todas as dificuldades que têm são detetadas por nós ou por eles próprios e (...) todas se resolvem (...)" (7.A)</p> <p>"Quando chegam têm todas as dificuldades (...) obstáculo é mesmo no trabalho, ou seja, as técnicas que são necessárias (...) como a colocação da pele, o centramento, a quantidade de cola (...)" (4.B)</p> <p>"(...) a maioria está apta para desempenhar as suas funções (...) mas (...) nem todos aprendemos com a mesma facilidade e rapidez e nesses casos é preciso mais paciência (...)" (5.B)</p>

<u>Futuro da formação,</u> <u>sugestões</u> <u>apresentadas e visão</u> <u>da formação no seu</u> <u>todo</u>	Visão da formação	"(...) percebemos que, efetivamente, é uma mais valia para todos e para conseguirmos atingir resultados satisfatórios." (5.1.A)
		"A formação é uma ferramenta que nunca deve acabar. Ao obter novos conhecimentos, técnicas e estar mais preparado para o dia-a-dia de trabalho (...)" (8.A)
		"Ter operadores mais qualificados é sinônimo de ter uma equipa mais flexível, mais capaz de resolver situações críticas e de colaborar com os colegas através de uma boa comunicação." (8.A)
		"Penso que a formação é essencial até para nos melhorarmos como seres humanos e pessoas em sociedade."(7.B)
	Melhorias e futuro para a formação	"(...) às vezes, a formação e a sua duração não se revelam suficientes (...)" (5.B)
"(...) espero que o futuro seja promissor e que realmente hajam mais incentivos para estas ações porque empresas pequenas não têm o mesmo "luxo" que nós, de podermos ter formação interna e constante." (7.B)		